

Dr. MARIJA BRATANIĆ

MIKROPEDAGOGIJA

INTERAKCIJSKO-KOMUNIKACIJSKI ASPEKT ODGOJA

Priručnik za studente i nastavnike

Treće izdanje



ŠKOLSKA KNJIGA - Zagreb 1993

BIBLIOTEKA UČITELJSKE ŠKOLE

U SARAJEVU

Inv. broj:

602

Signatura:

37.013

PREDGOVOR

Trenutak u kojem sam osvijestila važnost odnosa u odgojnom procesu veoma dobro pamtim. Desilo se to početkom sedamdesetih godina kada sam, sudjelujući u jednom većem istraživanju na području Hrvatske, vodila eksperiment u jednoj zadarskoj školi. Od nekoliko odjeljenja sedmog razreda trebalo je odrediti koje će biti eksperimentalno, a koje kontrolno. Kocka je odlučila. Slučajni izbor opredijelio je *d* odjeljenje kao eksperimentalno, dok je *f* odjeljenje bilo kontrolno.

Uza sav trud, pripremljeni materijal i nove oblike rada, uspjeh u eksperimentalnom odjeljenju bio je ispod očekivanog. Tokom rada zapazila sam da se odnos nastavnika prema ovim odjeljenjima veoma razlikuje. Stjecajem okolnosti taj je odnos bio pozitivniji prema kontrolnom nego prema eksperimentalnom odjeljenju.

U svojim zapažanjima nakon provedenog eksperimenta zapisala sam: »U atmosferi razreda u kojem ne postoji dobar odnos između nastavnika i učenika otežana je motivacija učenika za rad uopće, a to još više dolazi do izražaja kada se radi o novom načinu rada... Prema mišljenju nastavnika učenici VII. *f* su savjesniji, ambiciozniji i marljiviji od učenika VII. *d*. Ti su stavovi utjecali i na stvaranje njihovog odnosa prema tom odjeljenju... Poznato je da pravilan osobni kontakt između nastavnika i učenika utječe na stvaranje radnog kontakta o kojem uvelike ovisi ostvarivanje obrazovnog i odgojnog uspjeha.«

Zapitala sam se: nije li možda upravo odnos nastavnika prema učenicima i odjeljenju kao cjelini bio onaj faktor, u ovom slučaju parazitaran, koji je bitno odredio rezultate eksperimenta? Tada je to za mene bila samo pretpostavka prema kojoj nisam ostala ravnodušna. Bio je to doživljaj koji je usmjerio moj interes na proučavanje međuljudskog odnosa tog »mikrokozmosa« u kojem se odvija istinska drama odgoja.

Od tada do danas prošlo je dosta godina. Sva sam svoja istraživačka i nastavna nastojanja usmjerila na to područje. Pritom su mi mnogo pomogli i moji studenti. Što sam više spoznavala i otkrivala pravu bit odgoja, to sam više mogla pomoći i njima u otkrivanju, osvještavanju i spoznavanju tog tako važnog, a tako složenog fenomena ljudskog postojanja.

Dugogodišnji rad u nastavi — na različitim stupnjevima školovanja — omogućio mi je da obogaćujem svoja praktična iskustva, da ih teorijski objašnjavam, u praksi provjeravam i dalje razvijam. Ono što sam u toku dugogodišnjeg rada spoznala, i što sam u radu s mojim studentima provjerila, motiviralo me je da priprelim ovaj priručnik.

Bile su mi pri ruci i bilješke za predavanja, i ispisane grafofolije s natuknicama, i mišljenja studenata, i bilješke iz pročitane literature. Trebalo je sve to samo srediti i započeti. Međutim, kada sam započela pisanjem našla sam se pred problemom: kako sve to što sam spoznala, ono što sam doživjela i osjetila, ono što sam osvijestila, staviti na papir. Kako pomoći drugima, posebno studentima, u tom procesu osvještavanja odgoja.

U čemu je, zapravo, problem? Papir, kao što znamo — evo ga pred nama — je dvodimenzionalan i ne prima upravo onu dimenziju koja je za odgoj tako značajna. Jer odgoj nije samo ono što o njemu možemo spoznati; odgoj treba osjetiti, doživjeti puninom bića; odgoj prodire u dublje sfere ljudske psihe i nije podvrgnut samo racionalnim zakonitostima. Zato i ovo što je o odgoju napisano treba doživjeti, napisanom treba dati onu dimenziju koju ovaj papir nije mogao primiti, a koja se nalazi tu negdje među recima i koju svaki čitalac treba »oživjeti«.

Svjesna da iskazane riječi mogu dobiti različita tumačenja i izazvati različite konotacije, prihvatila sam, uza sve to, da pripremim ovaj priručnik. Snagu i poticaj dali su mi i moji studenti načinom kako su prihvaćali moje stavove u našem zajedničkom radu.

Posebno priznanje i veliku zahvalnost dugujem Božidaru Stefaniniju koji mi je nesebično pomagao, poticao me i ohrabrivao.

Autor

UVOD

Odgoj je jedan od osnovnih fenomena ljudskog postojanja. Kao i u životu društva tako i u životu pojedinca odgoj je prvotno neosvješten čin. Proces osvještavanja odgojnog čina dugotrajan je proces u povijesti ljudskoga roda. Konstituiranje pedagogije kao znanosti izraz je težnje da se i odgoju kao fenomenu ljudskog postojanja pristupi s pozicija znanstvenog proučavanja, te da spoznate zakonitosti omogućće uspješnije odgojno djelovanje.

»Odgoj nije zbivanje koje bi se moglo, a ne i moralo zgoditi, nego je neophodan oblik svakog postojanja koje smjera povijesnoj zbilji« (Marinković, 1988, str. 417). Kao oblik ljudskog postojanja odgoj neosporno pripada i području filozofijskog promišljanja. Međutim, sama ta činjenica ne znači negiranje znanstvene discipline koja proučava to značajno područje ljudske djelatnosti.

»Pedagogika i nije ništa drugo do osveščivanje vaspitanja, tog procesa koji nas zahvata i koji nam je već nesvesno poznat« (Hesen, str. 6). Zadaci pedagogije kao znanosti su mnogo složeniji i ne bismo se mogli složiti da se cjelokupna znanost pedagogije svede na osvještavanje odgoja. Međutim, osvještavanje procesa odgoja koji nam je već nesvjesno »poznat«, prihvaćamo kao jedan od primarnih zadataka kolegija pedagogije u procesu osposobljavanja i usavršavanja nastavnika odnosno odgajatelja.

Biti dobar odgajatelj u najširem smislu te riječi znači ovladati umijećem odgajanja u kojem je znanje samo jedan segment. Biti dobar odgajatelj znači odgajati svim svojim bićem. Biti ono što jesi da bi bio sposoban prihvatiti druge onakve kakvi jesu, a radi maksimalizacije personalnog razvoja, mudrost je odgojnog djelovanja.

Umijeće odgojnog djelovanja nemoguće je postići samo informiranjem o odgojnim problemima i pedagoškim spoznajama. To zahtijeva nove oblike rada, ali i nove sadržaje koji će pružiti mogućnost i stvoriti povoljne uvjete da se osvještavanje ličnosti i odgojnog procesa ostvari, da se odgoj doživi kao kreativni čin u kojemu značajnu ulogu igraju i iracionalni momenti, spoznaja i intuicija, intelekt i osjećaj.

Uspješnost odgoja u prvom redu ovisi o onim tananim i suptilnim interakcijama koje se najčešće uspostavljaju komunikativnim vezama među subjektima koji u njemu sudjeluju. To je područje do sada bilo prilično zapostavljeno u pedagogiji koja se više bavila makro-problemima kao što jesu: cilj i zadaci odgoja, organizacija odgojno-obrazovnog sistema, metode i sredstva odgoja, sadržaji odgoja i tome slično.

U ovom priručniku bavit ćemo se većinom onim važnim i za odgoj bitnim pojavama i procesima koji se odvijaju među ljudima, ali su teže uočljivi pa se zato često smatraju nevažnima i sitnima. To je razlog da smo odabrali termin »mikropedagogija« za tu problematiku.

Prvi dio te riječi dolazi od grčkog »mikro« što se upotrebljava u složenicama sa značenjem: malo, sitno. U znanosti se već upotrebljava, npr. u riječima mikrobiologija, mikroekonomija, mikrokemija i sl. Drugi dio riječi zadržava značenje pedagogije: znanost o odgoju. Dakle, pod nazivom »mikropedagogija« želimo označiti *dio pedagogije, koji se bavi proučavanjem onih pojava i procesa koji su značajni za odgoj, a vezani su u prvom redu za međuljudski odnos kao temeljnu jedinicu u kojoj se odvija odgojni proces.*

Pristup odgoju, kako ga sagledavamo u ovom priručniku, traži i suvremeniji pristup osposobljavanju nastavnika odnosno odgajatelja. Osposobiti za odgojno djelovanje ne znači samo pružiti znanje, naučiti što je to odgoj, već prije svega to uključuje razvoj onih sposobnosti, osobina i kvalitete ličnosti odgajatelja — u najširem smislu te riječi — koje će biti jamstvo njegovog uspješnog odgojnog djelovanja.

U prvom poglavlju »Tri aspekta odgoja« razmatramo društveno–generacijski, individualni i interakcijsko–komunikacijski aspekt odgoja kao i njihov međusobni odnos. Smatrali smo to potrebnim kako bismo već na početku ukazali na ulogu i mjesto interakcijsko–komunikacijskog aspekta u problematici odgoja, jer ćemo se tim aspektom odgoja u ovom priručniku detaljnije baviti.

U drugom poglavlju »Međuljudski odnos — temelj odgojnog procesa« razradujemo pojmove važne za sagledavanje interakcijsko–komunikacijskog aspekta koji locira odgoj u područje međuljudskog odnosa. Uočavajući karakteristike osobnog i profesionalno–društvenog odnosa, posebno ukazujemo na specifičnosti odnosa odgajatelj — odgajnik.

Nije dovoljno reći da je za uspješno odgojno djelovanje potreban dobar međuljudski odnos. Stoga u trećem poglavlju »Faktori uspješnosti međuljudskog odnosa« analiziramo činioce za koje smatramo da u većoj mjeri određuju kvalitetu međuljudskog odnosa. To su socijalna percepcija, emocionalni stavovi i empatija.

»Interakcija i komunikacija u odgoju« predmet je razmatranja četvrtog poglavlja. Uz objašnjenje pojmova interakcije i komunikacije sagledavamo njihovu međusobnu povezanost, te govorimo o oblicima komunikacije, ekspliciramo teoriju P. Watzlawicka, zatim se osvrćemo na verbalnu i neverbalnu komunikaciju, te na razine interakcijske povezanosti u komunikaciji koje u velikoj mjeri određuju kvalitetu ljudskog komuniciranja. Na kraju posvećujemo pažnju uspješnoj odgojnoj komunikaciji.

U petom poglavlju »Interakcija i komunikacija u razredu« obrađujemo, prije svega, socioemocionalnu klimu kao posljedicu uspostavljenih interakcija. Govoreći o stavovima nastavnika i interakciji u razredu iznosimo rezultate dvaju istraživanja provedenih kod nas. Posebno razmatramo problem reverzibilnosti i ireverzibilnosti kao jednog aspekta komunikacije u razredu.

Naslov šestog poglavlja je »Razrednik kao odgajatelj«. Uz razmatranje osobina ličnosti posebna se pažnja posvećuje područjima odgojnog djelovanja razrednika.

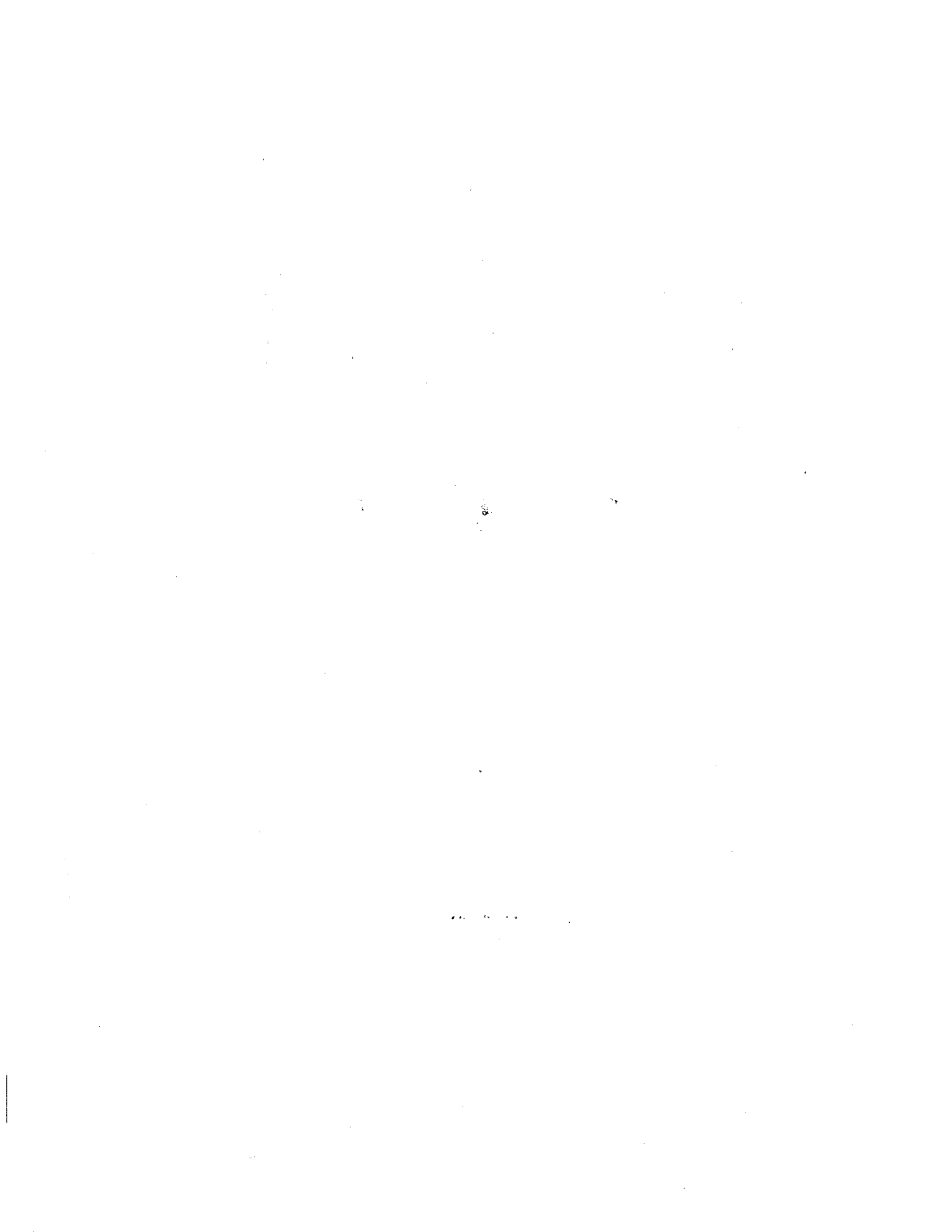
Na kraju svakog poglavlja nalaze se zadaci namijenjeni nastavniku za rad sa studentima, kao i oni koji se odnose na individualni rad studenta. Te zadatke treba prihvatiti kao modele koji upućuju i potiču, a ne kao gotove recepte. U zadacima za individualni rad studenata utkane su vježbe koje ih uvode u tehnike i metode rada na literaturi. To je posebno važno ako se radi o studentu I. godine koji se prvo mora osposobiti da bi zatim samostalno i suvereno pripremio seminarski rad, ovladao vještinama pismenog i usmenog izražavanja tako nužnima u studiju.

Modeli seminara koji su prikazani u ovom priručniku nastali su kao oblik rada u većim grupama i težnje nastavnika da studente maksimalno angažira, zainteresira i aktivira. Opis tih seminara u obliku scenarija nalazi se u posebnom, sedmom poglavlju, s tim što je prethodno razrađen sistem vježbi za osposobljavanje studenata.

Priručnik je ponajprije namijenjen nastavnicima koji predaju kolegij opća pedagogija na nastavničkim fakultetima i njihovim studentima. Kao priručna literatura može biti nadopuna svakom udžbeniku pedagogije, a djelomično se može vezati uz kolegije didaktike i metodika nastavnih predmeta i odgojnih područja, posebno na studiju predškolskog odgoja i razredne nastave.

Po svojoj koncepciji prikladan je za usavršavanje nastavnika i odgajatelja, kao i za doškolavanje srednjoškolskih nastavnika različitih stručnih profila. Namijenjen je također svima onima koji su zainteresirani za interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja i za probleme koji su s time povezani.

Priručnik nije zamišljen da se iz njega uči na taj način da se sadržaji doslovno memoriraju. Namjena priručnika jest da potiče na osvještavanje, na učenje koje će u prvom redu biti istraživanje, te da u tome pomaže. Zatim, da upućuje na literaturu i da u tome, također, pomaže. Ne daje gotove recepte već predlaže modele. Očekujemo da se kreativnom primjenom ostvare još bolja rješenja od predloženih.



1. TRI ASPEKTA ODGOJA

Odgoj kao složeni fenomen nemoguće je svesti na jednu definiciju. Radi jasnijeg spoznavanja tog složenog fenomena potrebno je izvršiti misaonu analizu i sagledati ga s više aspekata. U ovom poglavlju razmatrana su tri aspekta odgoja: društveno-generacijski, individualni i interakcijsko-komunikacijski. Potonjem, kao dosada zanemarenom, poklonjena je posebna pozornost u ovom priručniku.

Aspekti odgoja

- društveno-generacijski aspekt
- individualni aspekt razvoja ličnosti
- interakcijsko-komunikacijski aspekt.

Prvi i drugi aspekt prisutniji su u pedagoškoj literaturi, mada pojedini autori više naglašavaju jedan ili drugi, kako se to njima čini važnijim. Tako E. Durkheim određuje odgoj kao »djelovanje generacija odraslih na generacije koje još nisu zrele za društveni život«, i u tom određenju odgoj zahvaća s društveno-generacijskog aspekta. Međutim, kada govori o cilju odgoja, tada naglašava njegov individualni aspekt »da kod deteta stvara i razvija određeni broj fizičkih, intelektualnih i moralnih stanja koja od njega traže i političko društvo u celini i posebna sredina za koju je posebno namenjeno« (Dirkem [Durkheim], 1981, str. 41).

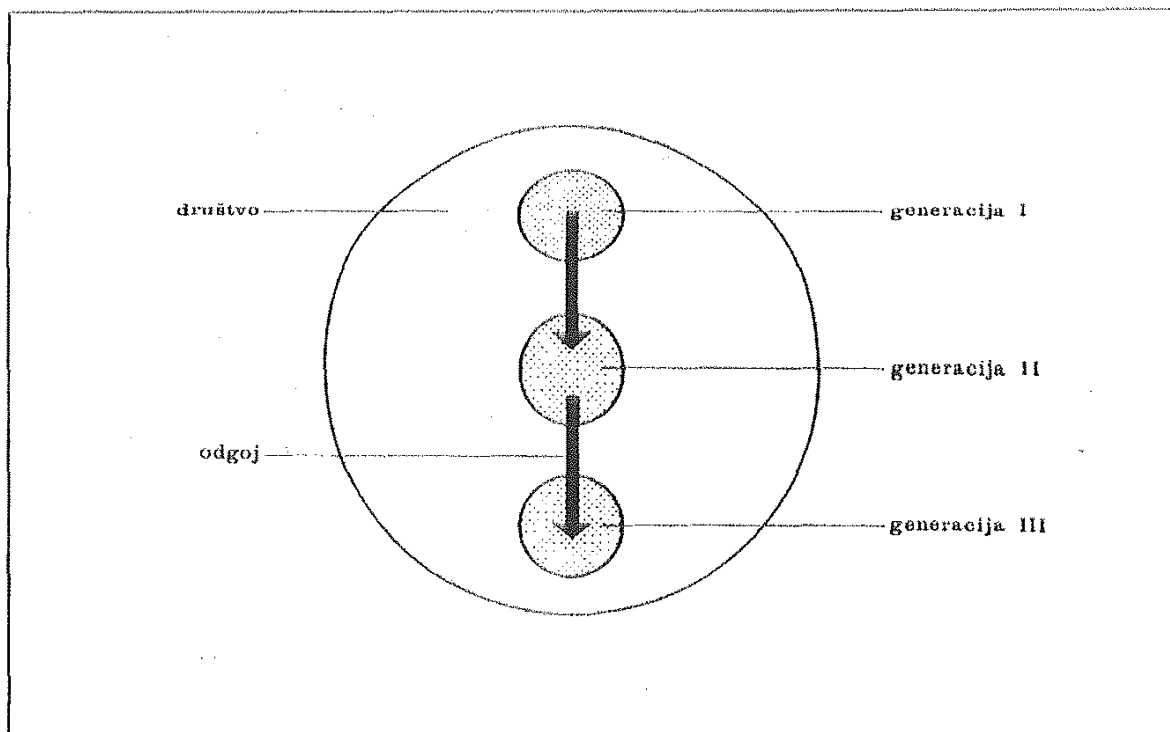
U našoj pedagoškoj literaturi često se ističe društvena funkcija odgoja kao primarna, mada se u određenju pojma odgoja najčešće eksplicira njegov individualni aspekt. Naprimjer, »odgoj možemo odrediti kao svaku svjesnu djelatnost kojom se razvijaju psihičke i fizičke osobine čovjeka, bilo da je on ostvaruje na samom sebi (tada je to samoodgoj), bilo da je vrši prema drugim osobama« (Malić i Mužić, 1981, str. 8).

Trećem, interakcijsko-komunikacijskom aspektu odgoja, u posljednje vrijeme sve se više pridaje pažnja, ali je taj aspekt još uvijek nedovoljno istražen. »Bit odgojnog djelovanja u ljudskoj je relaciji« (Marinković; 1981, str. 14).

Na prvi i drugi aspekt potrebno je osvrnuti se barem ukratko radi jasnijeg sagledavanja trećeg. Pritom moramo napomenuti da s prvog aspekta promatramo odgoj kao POJAVU, s drugog kao PROCES, a s trećeg kao DJELATNOST.

1.1. Društveno–generacijski aspekt odgoja

S društvenog aspekta odgoj sagledavamo kao generacijsku pojavu (sl. 1). »Da bi vaspitanje postojalo, treba da postoji generacija odraslih i generacija mladih, kao i delovanje koje prvi vrše nad drugima« (Dirkem [Durkheim], 1981, str. 38).



Slika 1. Društveno–generacijski aspekt odgoja

Sagledan s tog aspekta, odgoj možemo definirati kao prijenos iskustava, znanja i uopće socijalnog nasljeđa sa starije generacije na mladu. Odgoj u tom smislu nema samo zadatak da prenese iskustvo starijih, nego da u procesu prenošenja i usvajanja osposobi mladu generaciju za razvoj i bogaćenje tog iskustva. Ne samo da održi kontinuitet, nego da i dalje razvija to postojeće.

Taj aspekt odgoja sagledan povijesno javlja nam se kao proces osvještavanja odgoja, koji je započeo onog momenta kad je čovjek služeći se govorom akumulirao svoje iskustvo i prenosio ga na mladi naraštaj. »Čini se da svjedočanstva govore u prilog mišljenju da su ljudi najvjerojatnije za vrijeme posljednje ledene faze naučili da među sobom suvislo razgovaraju, da raspravljaju o jednostavnim problemima, prave planove i predaju svoje sakupljeno znanje svojoj djeci« (Hawkes, 1966, str. 130). Na tom stupnju razvoja odgoj je neosviješten i odvija se u neposrednom procesu rada i života. Pojava pisma, koja se podudara s pojavom klasnog društva, uvjetuje pojavu škole kao društvene institucije. Postupno se proces odgoja osvještava i sve više institucionalizira.

Niz važnih pronalazaka tokom povijesnog razvitka ljudske zajednice značajnije su utjecali na promjene u odgoju, i u određenom povijesnom trenutku revolu-

cionirale tu društvenu djelatnost. Posebno su interesantni oni pronalasci koji su bitno utjecali na razvoj komuniciranja u odgoju.

Govor, pismo, tisak i elektronika osnovni su pronalasci koji su u razdoblju od nekoliko tisuća godina utjecali bitno na promjene u odgoju, posebno u pogledu akumuliranja i prenošenja informacija sa starije generacije na mladu. Te su se promjene odvijale neravnomjerno s obzirom na vremenske periode. Od pojave pisma do pojave tiska proteklo je nekoliko tisuća godina, dok elektroniku od pojave tiska dijeli samo nekoliko stoljeća.

Važniji pronalasci i revolucije u odgoju

GOVOR	— smisleni govor — akumulacija i prijenos iskustva
PISMO	— odgoj putem usmene predaje — Sumer 3 500 pr. n. e. — klinasto pismo — slika predmeta → znak za pojam — slogovna abeceda (silabarij) — znakovi za slova (hijeroglifi, alfabet, abeceda) — institucionalizirani odgoj (učenje pisma) — usmena i pismena komunikacija.
TISAK (Gutenberg 1445)	— knjiga — demokratizacija odgoja.
ELEKTRONIKA	— radio — televizija — kompjutori.

Ove promjene posebno su utjecale na mogućnost komuniciranja i na dostupnost akumuliranih informacija. Dok je poznavanje pisma bila privilegija povlaštenih, pojavom tiska — a naročito pojavom elektronike — informacije su postale dostupne širokim masama. Time se proces odgoja kao generacijska pojava, u kojoj je primarno usvajanje generaliziranih i akumuliranih iskustava prethodnih generacija, u većoj mjeri demokratizirao.

Neki autori taj proces ^{zi odgoja} poistovjećuju s obrazovanjem. Tako ćemo u *Suvremenoj ilustriranoj enciklopediji* (1968, str. 268) naći misao: »Jedna od svrha obrazovanja jeste prenošenje znanja s kolena na koleno«.

Usporedo s razvojem i mijenjanjem društva razvijaju se i mijenjaju ciljevi odgoja, odgojnoškolski sistemi, sadržaji, metode, oblici i sredstva odgoja. Odgoj se na svakoj društvenoj etapi odvija prema društveno postavljenom cilju odgoja, koji je zapravo uvjetovan filozofskom koncepcijom društva i čovjeka. Na određenoj etapi društvenog razvitka odgoj je ovisan o stupnju proizvodnih snaga i društvenih odnosa, te povijesno gledano možemo uočiti određene zakonitosti odnosa društva i odgoja.

Bitna obilježja odgoja kao generacijske pojave

Društvena pojava	— po postanku — po funkciji.
Povijesna pojava	— klasni karakter — političko obilježje — prenosi socijalno nasljeđe.

Pisane dokumente u kojima se nalaze razmišljanja o odgoju ostavili su nam u nasljeđe antički filozofi. Razmatrajući društvena pitanja nisu mogli mimoći ni odgoj kao značajnu društvenu pojavu. Među grčkim filozofima nalazimo i praktične učitelje od kojih su poznati sofisti. Sokrat, Platon i Aristotel poznati su ne samo kao veliki filozofi već i kao veliki učitelji. Platon je osnovao Akademiju, a Aristotel Licej. U njihovim učenjima i filozofskim razmišljanjima nalazimo značajne pedagoške misli koje su klica pedagogije kao znanosti.

Od antičkog doba pa sve do 19. stoljeća pedagogija se, kao i mnoge druge društvene znanosti, razvija u krilu filozofije. Sam pak naziv »pedagogija« potječe od izvornih grčkih riječi koje znače »dijete« i »voditi«. U izvornom značenju pedagog je bio rob koji je vodio dijete u školu. Danas se taj naziv izdigao iznad prvotnog značenja i doduše zadržao smisao »voditelja« djeteta, ali ne u doslovnom nego u prenesenom smislu.

Razmišljanja o odgoju, uočavanje određenih zakonitosti, pridonijela su osveštavanju odgoja. Značajan doprinos tome dao je na početku Novog vijeka J. A. Komensky.

Jan Amos Komensky (1592–1670)

Utjecaji	— F. Bacon: Senzualizam — vjerska sekta »Češka braća« — humanistička pedagogija.
Odgojni cilj — stjecanje vječnog blaženstva.	
Principi odgoja — u skladu s vanjskom prirodom	
Faze razvoja djeteta i stupnjevi škola:	
— do 6. godine	materinska škola
— od 6. do 12. godine	škola materinjeg jezika
— od 12. do 18. godine	gimnazija
— od 18. do 24. godine	akademija.
Godine 1632. »Velika didaktika«.	
Ideolog osnovne škole — organizacija:	
— nastavni sat	
— nastavni program	
— školska godina.	
Pansofijska misao — <i>omnes omnia omnino</i>	
Škola — radionica čovječnosti.	

Komensky je prvi razradio cjelovit pedagoški sistem u svojoj knjizi »Velika didaktika«, koja je prvi puta tiskana 1632. godine. Dva stoljeća nakon toga, točnije 1833. godine, svojim *Nacrtom predavanja za pedagogiju* J. F. Herbart (1776–1841) je utemeljio pedagogiju kao znanost.

U razdoblju od Komenskog do Herbarta imamo značajna imena koja teoretski i praktično pridonose razvoju odgojne djelatnosti i pedagoške misli. Ne umanjujući vrijednost svih onih koji su na bilo koji način dali svoj doprinos, istaknut ćemo posebno J. J. Rousseaua (1712–1778) i J. H. Pestalozzija (1746–1827).

Jean Jacques Rousseau (1712–1778)

»Biljke se oplemenjuju njegovanjem a ljudi odgojem.«

Cilj odgoja	— slobodan čovjek	
	— jedini autoritet vlastiti razum.	
Faze razvoja	— do 2. godine	doba tjelesne njege
	— od 2. do 12. godine	razvoj osjetila
	— od 12. do 15. godine	intelektualni odgoj
	— od 15. do 18. godine	moralni odgoj.
Dijete	— biće »sui generis«.	
Zagovornik	prirodnog odgoja.	

Rousseau je vjerovao u dobrotu ljudske prirode. Smatrao je da je dijete biće svoje vrste, te da u odgojnoj djelatnosti u prvom redu treba voditi računa o prirodi djeteta. Poznata je njegova misao da se »biljke oplemenjuju njegovanjem, a ljudi odgojem«. Zagovornik je »prirodnog odgoja«, što znači da odgojna nastojanja treba uskladiti s prirodom djeteta. Svojom koncepcijom odgoja posebno je utjecao na Pestalozzija.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)

Utjecaji	— J. J. Rousseau: »Čovjek po prirodi dobar«
	— Kant i Leibnitz: »Spoznaja počinje percipiranjem«
	— buržoaski demokratski pokret
	— socijalna problematika.
Odgojni cilj	— razvoj čovjekovih snaga koje teže razvoju.
Odgojni zadaci	— odgoj glave (intelektualni)
	— odgoj srca (moralni)
	— odgoj ruke (tjelesni i radni).
Promatranje	— temelj svakog znanja
	— tri elementa: broj, oblik, ime.
Nastavni stupnjevi	— zorno prikazivanje
	— imenovanje
	— uočavanje bitnog
	— formiranje jasnih pojmova.
Pedagog srca	— »Sve za druge, za sebe ništa.«

Za razliku od Rousseaua koji je bio pretežno pedagoški teoretičar i koji je svoje ideje iznio u knjizi *Emil ili o odgoju*, Pestalozzi je poznatiji kao praktičar. On je uzor pedagoga–praktičara koji se sav predaje svojim učenicima i koji na njih u prvom redu djeluje svojim afektivnim utjecajem. »Pestalocijevska duša« simbol je za odgajatelja ispunjenog istinskom pedagoškom ljubavlju prema djeci i odgajateljskom pozivu. Upravo zbog tih svojih osobina nazvan je »pedagogom srca«. Vjerovao je da je ljubav odgojna snaga upravo zato što je ona unutarnji zakon čovječjeg života i jedini način da čovjek postigne sreću kojoj prirodno teži.

Značajan utjecaj izvršio je na Herbartu koji je pedagogiju zasnovao na psihologiji i etici. Iz psihologije izvodi odgojna sredstva, a iz etike odgojni cilj.

Johann Friedrich Herbart (1776–1841)

Utjecaji	— Pestalozzi — Kant — Fichte.
Cilj odgoja	— razvoj moralnog karaktera
Pedagogija zasnovana	— na psihologiji — na etici.
Godine 1833.	— »Nacrt predavanja za pedagogiju«.
Nastavni stupnjevi	— jasnoća — asocijacija — sistem — metoda.
Utemeljitelj pedagogije kao znanosti.	

Herbart je značajan i za razvoj didaktičke misli, posebno za mikroartikulaciju nastavnog procesa. Već smo prije istakli da je zaslužan za utemeljenje pedagogije kao znanosti.

Kraj 19. i početak 20. stoljeća donio je značajne promjene, kako na području pedagoške misli tako i na području odgojne djelatnosti. Javlja se niz pravaca »reformne pedagogije« i »nove škole« kao antiteza »Herbartovoj pedagogiji« i »staroj školi«.

Boreći se protiv pretjeranog intelektualizma i racionalizma neki su pravci »nove škole« i »reformne pedagogije« prenaglasili doživljaj, interese, emocije učenika, i time zapali u štetan iracionalizam. Drugi su pak svojim nastojanjima da školu približe životu energično prekidali sa svakom sistematičnošću i logičnošću što se je odrazilo na nivo obrazovanja.

Tako npr. G. Kerschensteiner nasuprot školi učenja traži školu rada. O. Decroly svoju koncepciju škole naziva »Škola za život kroz život«, a nastavni rad bazira se na dječjim potrebama. Suprotstavljajući se pasivnosti učenika u »staroj školi« A. Ferrière traži u svojoj »aktivnoj školi« spontanu, individualnu i produktivnu aktivnost učenika.

J. Dewey (1859–1952) osnivač je pedagogije pragmatizma. S obzirom da je odgoj potreba života, zadatak je škole da priprema učenika za život. Naročitu

pažnju pridaje osobnom iskustvu učenika i na njemu gradi nastavni proces. Posebno naglašava uvažavanje dječjih interesa. Odgojni ciljevi prema njemu proizlaze iz dječjeg iskustva, te tako učvršćuje ideju pedocentrizma čiji je idejni začetnik J. J. Rousseau, a utemeljiteljica E. Key knjigom *Stoljeće djeteta* koja je ugledala svjetlo dana 1900. godine.

Pedocentrizam kao pedagoški pravac u središte odgojnog djelovanja postavlja dijete, te polazeći od djeteta izvodi ciljeve, zadatke, sadržaje i metode odgoja. Time pedocentrizam umanjuje važnost odgoja kao društvene pojave. No uza sve to, pedocentrizam označava kariku u razvoju pedagoške misli.

Koncepcije odgoja mijenjale su se kroz povijest ljudskog roda. One koncepcije odgoja koje su isticale i naglašavale vrijednost čovjeka odražavale su se u pedagoškoj teoriji i praksi težnjom za harmoničnim razvojem svih snaga i sposobnosti, kako racionalnih tako i iracionalnih. Primjer takve koncepcije nalazimo u odgojnom idealu atenske demokracije. *Kalokagatija*, skladan razvoj duše i tijela, odgojni je ideal koji u klasnom društvu ima klasni karakter. To je ideja vodilja i helenističkog svijeta, a nakon perioda srednjeg vijeka doživljava svoju renesansu. Humanistički odgojni ideal obnavlja se u drugoj društvenoj formaciji, ali ponovno s klasnim akcentom.

U onim društvenim koncepcijama odgoja koje su manje humanističke, u kojima je odgojni cilj manje usmjeren na razvoj čovječnosti, a više je usmjeren na odgoj dobrog vojnika, dobrog vjernika, dobrog građanina i tome slično, nastaje neravnoteža između spoznajnih i emocionalnih komponenata, bilo na račun jednih ili drugih.

Dok je skolastički odgoj naglašavao čuvstva i odvijao se pod devizom »vjerujem da bih spoznao«, dotle je odgojna koncepcija bazirana na racionalizmu prenaplašavala razvoj misaonih, racionalnih sposobnosti.

Društvena koncepcija odgoja u određenom povijesnom trenutku rezultat je dominirajuće filozofske koncepcije čovjeka i društvenog uređenja. Naše društvo postavilo je za cilj odgoja humanističku viziju čovjeka, humanistički odgojni ideal: razvoj svestrane, humane, slobodne i sretnje ličnosti.

Proučavanje odgoja kao generacijske pojave s njegovog društvenog aspekta zadire više u filozofske i sociološke fenomene, pa je poznavanje filozofije i sociologije nužno za proučavanje tog aspekta odgoja. Ako želimo zahvatiti njegovu povijesnu dimenziju, tada moramo i povijest pozvati u pomoć.

Mada je u fokusu našeg proučavanja interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja, bilo je potrebno osvrnuti se i na ovaj aspekt, jer je odgoj primarno društvena pojava, ovisan je o društvu, razvija se usporedo s društvom, ali i povratno utječe na razvoj društva.

Kod društvenog aspekta odgoja uspješan će, dakle, odgoj u smislu generacijske pojave, biti onaj koji na najbolji mogući način ostvaruje postavljene ciljeve društva, ali ne u smislu da zadovoljstvo s postignutim dovodi do stagnacije, nego da neprekidno potiče razvoj.

1.2. Individualni aspekt odgoja

Dok smo odgoj u prvom slučaju promatrali s aspekta društva i generacije u određenom društvu, sada želimo sagledati tu istu pojavu u odnosu na razvoj pojedine ličnosti. Odgoj jedne generacije posljedica je odgajanja svake pojedine ličnosti. Međutim, odgoj jedne generacije nije jednostavni zbroj odgoja svake pojedine osobe. Kako će se kvaliteta odgoja pojedine osobe odraziti na kvalitetu odgoja generacije u cjelini, ovisit će o društvenim uvjetima.

Odgoj ličnosti ne može se ni vršiti izvan društva, jer je ličnost u najužoj povezanosti s društvom i ne može niti postojati izvan društva. Premda ćemo ovaj aspekt odgoja, koji se odnosi na razvoj ličnosti, izdvojiti i sagledati relativno samostalno, nikada ne smijemo izgubiti iz vida njegovu dijalektičku povezanost s društveno-generacijskim aspektom.

Društveni uvjeti u kojima se odgoj provodi postaviti će osnove za provođenje te djelatnosti. Kvalitetnije društvo imat će i kvalitetniji odgoj, a kvalitetniji odgoj povratno će djelovati i na kvalitet društva. U društvu koje proživljava veće promjene često postoji nesklad između proklamiranog i ostvarenog.

Naše je društvo postavilo za cilj humanistički odgoj i stvorilo preduvjete za njegovu što potpuniju demokratizaciju, ali još uvijek nije bilo dovoljno vremena ni mogućnosti da se stvori sklad između proklamiranog i ostvarenog. Potrebni su dugotrajniji napori za uvjete u kojima će se plemeniti ciljevi, koje je društvo postavilo, i ostvariti.

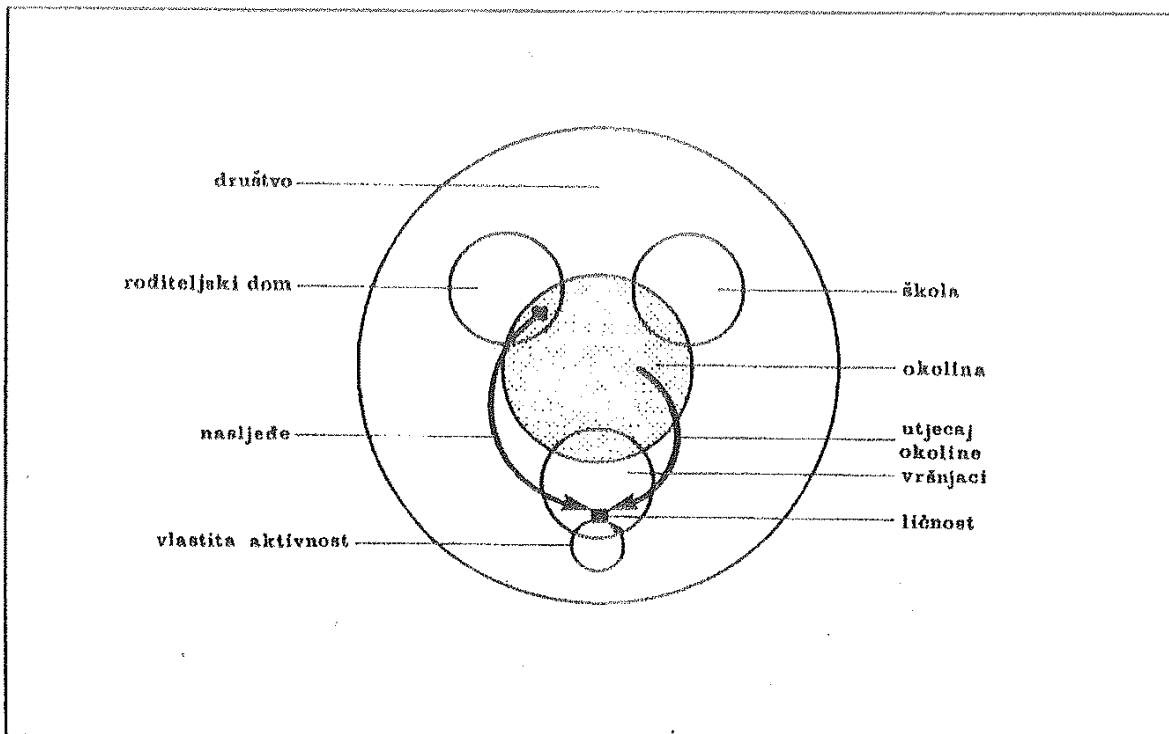
Težnja za humanizacijom društva ne može biti ostvarena ako se na individualnom planu odgoja svakog pojedinca ne postigne što veći stupanj humanosti. Nema humanog društva bez humanih ličnosti, te je humanizacija ličnosti bitna pretpostavka humanog društva.

Drugi aspekt odgoja nazvali smo individualni, jer se odnosi na razvoj ličnosti. Dok je proučavanje prvog aspekta više sociološko-filozofski fundirano, dotle je ovaj drugi aspekt pretežno psihološki. Gledajući s tog aspekta odgoj možemo definirati kao svjesno i namjerno djelovanje odnosno samodjelovanje na razvoj fizičkih i psihičkih osobina i svojstava ličnosti pojedinca (sl. 2).

Sagledan s ovog aspekta odgoj je povezan s razvojem ličnosti, a iz psihologije nam je poznato da se razvoj odvija pod utjecajem sazrijevanja i učenja. Sazrijevanje je mijenjanje individue pod utjecajem bioloških zakonitosti i prije svega ovisi o nasljeđu, te daje osnovu na kojoj počiva učenje. Učenje je mijenjanje individue pod utjecajem vlastite aktivnosti koja je izazvana bilo poticajima iz samog organizma bilo poticajima izvana.

U svjetlu sazrijevanja i učenja treba sagledati mjesto i ulogu odgoja u razvoju ličnosti. Odgojem ne možemo bitnije utjecati na sazrijevanje, možemo jedino osigurati uvjete za realizaciju bioloških zakonitosti. J. J. Rousseau je smatrao da je primarni zadatak odgajatelja da stvori što bolje uvjete za prirodan rast i razvoj odgajnika. On je čak smatrao da je u odgojnom pogledu bolje ništa ne raditi nego raditi suprotno prirodi odgajnika.

Odgoj sagledan s aspekta individualnog razvoja svakog pojedinca primarno je povezan s učenjem, odnosno s poticanjem, motiviranjem, izazivanjem vlastite



Slika 2. Individualni aspekt odgoja

aktivnosti s ciljem razvoja ličnosti. Iz toga proizlazi da samo oni odgojni poticaji koji izazovu i potaknu ličnost na vlastitu aktivnost jesu efikasni i uspješni. S individualnog aspekta gledano istinski odgoj treba biti usklađen s prirodom odgajnika, s njegovim mogućnostima i uvjetovati što potpuniju aktualizaciju i emancipaciju, odnosno samorealizaciju ličnosti.

Pod pojmom individua podrazumijevamo biološko biće čovjeka koje se razvija pod utjecajem nasljeđa.

Pojam »individua«

Čovjek — biološko biće
 Nasljeđe → biološka osnova
 — tjelesna konstitucija
 — endokrini sistem
 — nervni sistem
 Sazrijevanje biološke osnove.

Individua predstavlja osnovu za razvoj ličnosti. Ličnosti nema izvan društva. Čovjek se kao ličnost ostvaruje u društvu. »Čovjek je unutrašnje jedinstvo individualnog i društvenog i postoji samo kao takvo jedinstvo« (Pešić, 1957, str. 24).

U procesu odgoja individua postaje ličnost. Pojam ličnosti je veoma složen, te ga možemo definirati s psihološkog, filozofskog i antropološkog aspekta. Postoje

različite definicije ličnosti od kojih ćemo izdvojiti Allportovu: »Ličnost je dinamička organizacija onih psihofizičkih sistema unutar individue koji određuju njeno karakteristično ponašanje i njen karakterističan način mišljenja«. (Olport, 1969, str. 44).

Pojam »ličnost«	
Čovjek	— društveno biće (persona = lat. maska, osoba → ličnost)
Psihološki, filozofski, antropološki, socijalni pojam.	
Definicija:	Jedinstvena organizacija osobina formirana uzajamnim djelovanjem organizma i socijalne sredine.
Razvoj ličnosti	— biološka osnova — socijalna sredina.
Učenje	— stjecanje vlastitog iskustva — usvajanje iskustva drugih.

Razvoj ljudskog bića započinje začecem, odvija se tokom čitavog života i traje sve do smrti. Očituje se u nizu progresivnih promjena koje se ne javljaju slučajno i proizvoljno, već slijede određene zakonitosti i međusobno su povezane. Zato u razvoju ljudske jedinke možemo razlikovati nekoliko karakterističnih razvojnih razdoblja. U najširoj podjeli u psihološkoj literaturi razlikuju se četiri osnovna razvojna razdoblja: djetinjstvo, mladenačko doba, doba zrelosti i doba starosti (opširnije o tome Furlan, 1981; Andrilović i Čudina, 1984).

Prvu periodizaciju razvoja nalazimo već kod Aristotela. Prema periodizaciji razvoja J. A. Komensky je organizirao školski sistem. Zadatke odgoja J. J. Rousseau je postavio prema pojedinim fazama razvoja (opširnije Žlebničnik, 1970. i Zaninović, 1988).

Genetska psihologija posebno psihologija djetinjstva i mladosti proučavajući razvoj otkrila je zakonito pojavljivanje faza u razvoju pojedinih aktivnosti i sposobnosti. Tako imamo utvrđene faze u razvoju hodanja, govora, opažanja, mišljenja itd. Za svakog je nastavnika i odgajatelja važno poznavanje bitnih zakonitosti i karakteristika razvoja.

Međutim, opće se zakonitosti i karakteristike razvoja očituju kod svakog djeteta na specifičan, samo njemu svojstven način. Dok se faze zakonito pojavljuju, dotle je tempo razvoja individualan. »Promatranje razvoja djece otkriva veliku sličnost u vremenu i načinu kada i kako djeca počinju sjediti, ustajati, stajati, hodati, kad progovore, kako napreduju u govoru i sl. Ono u čemu se djeca međusobno razlikuju u razvoju jest tempo razvoja i granice do kojih će se razviti pojedina osobina« (Andrilović i Čudina, 1984, str. 124).

Mada je razvoj jedinstven proces, u razvojnoj se psihologiji zasebno promatraju pojedini aspekti kao što su: psihomotorni, kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj koji su međusobno povezani i uvjetovani (opširnije Andrilović i Čudina, 1984).

Promjene koje se javljaju tokom razvoja rezultat su sazrijevanja (maturacije) i učenja. Neke promjene u razvoju uvjetovane su biološki i pojavlju se samim procesom sazrijevanja. To se u prvom redu odnosi na jednostavne senzorne i motoričke sposobnosti. Za promjene koje nastaju učenjem prvo mora doći do sazrijevanja odgovarajućih organskih struktura kao što su sposobnost hodanja, govora, te složene psihomotorične sposobnosti.

Sazrijevanje ili maturacija je mijenjanje individue pod utjecajem genetskih bioloških zakonitosti, mada su nužni određeni uvjeti sredine. Sazrijevanje je, prema tome, rezultat nasljeđa uz neophodno zadovoljenje vitalnih potreba (hrana, zrak, voda, san itd.). Nosioci nasljeđa su geni. Gesell je definirao sazrijevanje kao čist rezultat utjecaja gena u toku jednog životnog ciklusa. Sazrijevanjem se realizira ono što je nasljeđem potencijalno dato, a o uvjetima sredine ovisi u kojoj mjeri i kako će se to što je potencijalno u genima i realizirati.

Promjene koje nastaju sazrijevanjem preduvjet su učenju. Neki smatraju sazrijevanje procesom fiziološkog razvoja na kome počiva psihički razvoj djeteta (u prvom se redu misli na sazrijevanje nervnih struktura). Dok je za sazrijevanje važno nasljeđe, za učenje je važna vlastita aktivnost pojedinca. Što je učenje? To je također progresivno i relativno trajno mijenjanje individue pod utjecajem njezine vlastite aktivnosti do koje dolazi bilo poticajima iz sredine, bilo unutaršnjim poticajima iz same individue.

Pojam »razvoj«

Razvoj	— proces od začeća do smrti
Promjene	— progresivne — zakonite.
Sazrijevanje:	promjene — biološki zakoni (nasljeđe, geni ...) — biološki uvjeti (hrana, zrak ...) preduvjet za učenje fiziološki razvoj — osnova psihičkog razvoja.
Učenje: promjene	— vlastita aktivnost — unutarnji poticaji (nasljeđe, sazrijevanje) — vanjski poticaji (okolina).
Prenošenje nasljeđa	— biološko (sazrijevanjem) — socijalno (učenjem).

Učenje nije svojstveno samo ljudskom biću. Primitivne oblike učenja, kao što je učenje uvjetovanim refleksima, možemo naći i u nižih životinja. Međutim, najviši oblik učenja — uvid u situaciju na misaonom planu — nalazimo samo kod čovjeka. Ono što učenje čovjeka odvaja od učenja kod životinja jesu predispozicije za razvoj misaonih sposobnosti. A ono što daje posebnu vrijednost učenju kod čovjeka, koju nijedna životinja nema, jeste govor koji omogućuje akumuliranje, uopćavanje i prenošenje naučenog od jednog pojedinca do drugog i od jedne generacije do druge.

Sazrijevanje i učenje ne predstavljaju međusobno odvojene i posebne procese u razvoju. Naprotiv, oni su dijalektički povezani, jedan drugoga uvjetuju, ubrzavaju ili usporavaju. Premda sazrijevanje predstavlja uvjet učenju, učenje sa svoje strane može djelovati i na sazrijevanje.

Nema sumnje da su sazrijevanje i učenje dijalektički povezani i da se međusobno uvjetuju. Međutim, moramo ukazati na štetnost onih doktrina koje idu u krajnost te zagovaraju bilo »odlaganje« (sačekati s učenjem dok dijete ne sazrije) ili pak predlažu »ubrzanje« (što prije početi s podučavanjem što može ugroziti harmoničan razvoj). S tim u vezi važno je pitanje zrelosti za učenje. Pokazani interes i uspjeh u obavljanju aktivnosti pokazatelji su zrelosti. Zbog toga je potrebno poznavati zakonitosti i karakteristike razvoja kako bi se na vrijeme interveniralo. Ne smije se prerano početi s aktivnostima za koje dijete nije sazrelo, jer ćemo ga obeshrabriti. Ne smijemo predugo čekati, jer će dijete izgubiti interes.

Odgaj ima upravo tu funkciju da vodeći računa o stupnju zrelosti potiče i motivira, da u tome ne bude preuranjen niti da kasni, da uvijek bude »malo ispred« kako bi poticao razvoj. To pred odgajatelja postavlja zahtjev da poznaje ne samo opće zakonitosti psihofizičkog razvoja, već da poznaje konkretno dijete, konkretnog učenika i stupanj njegova psihofizičkog razvitka.

Faktori razvoja ličnosti

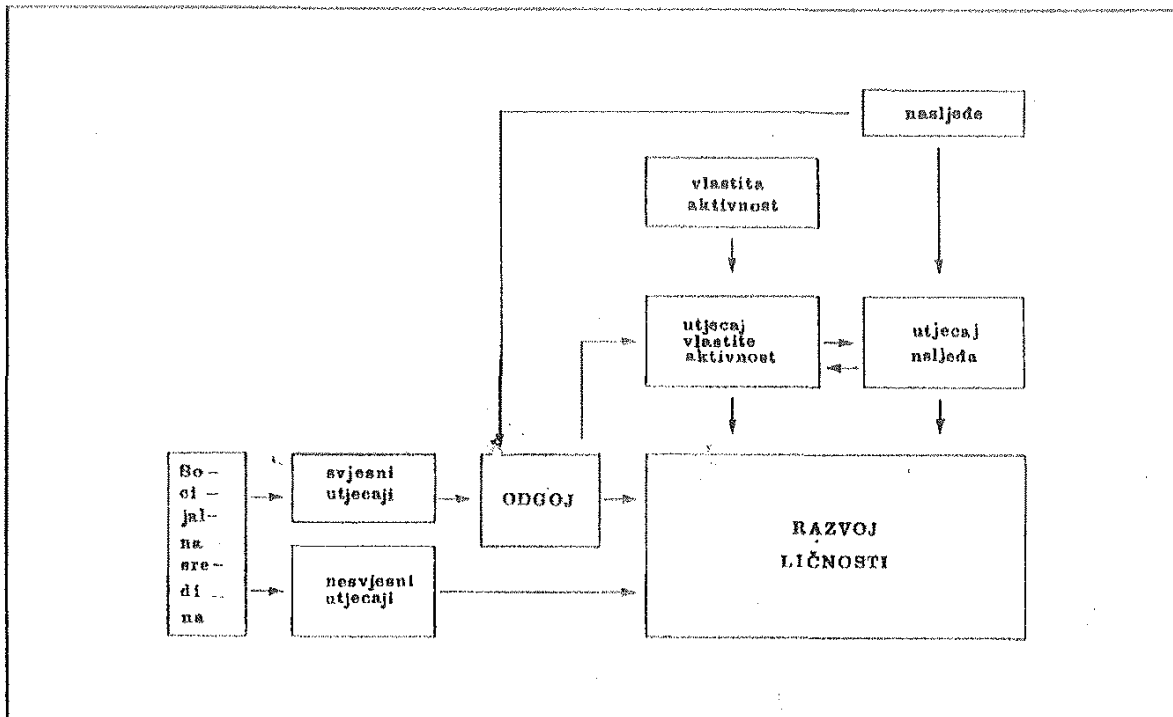
1. Nasljede (geni, dispozicije)
2. Okolina — prirodna
— društvena.
3. Vlastita aktivnost.

A odgoj?

Iz analize faktora koji utječu u procesu sazrijevanja i učenja možemo izdvojiti one koji su bitni za razvoj ličnosti. To su: nasljede, prirodna i društvena sredina, te vlastita aktivnost. Postavlja nam se pitanje gdje je mjesto i uloga odgoja u svjetlu tih faktora.

Odgaj, sagledan s aspekta razvoja ličnosti, vežemo uz svjesne utjecaje socijalne sredine, koji su usmjereni na poticanje vlastite aktivnosti s ciljem aktiviranja onog što je nasljeđeno dano i realiziranjem onog što je društvenim ciljem postavljeno (sl. 3).

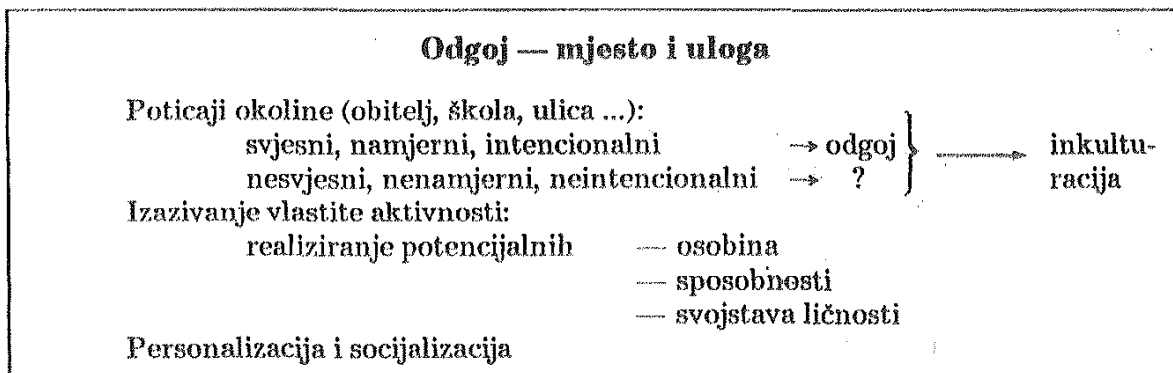
S pozicija odgoja kao društveno-generacijske pojave postavlja se njegov opći cilj, pri čemu se u prvom redu respektiraju društvene potrebe. S pozicija odgoja kao individualne pojave, naprotiv, taj se opći cilj konkretizira u odgojne zadatke, vodeći pritom računa o psihofizičkim sposobnostima i osobinama odgajnika i konkretnim uvjetima socijalne sredine.



Slika 3. Faktori razvoja

Prema tome, odgoj ne sagledavamo kao poseban faktor razvoja ličnosti, već odgoj kao takav uključuje sve te faktore i respektirajući biološke zakonitosti sazrijevanja primarno utječe na učenje. Odgoja nema bez učenja. Prije smo spomenuli da učenje u najširem smislu postoji ne samo kod čovjeka nego i kod drugih živih bića.

Učenje ćemo ovdje zahvatiti samo s ljudskog aspekta, jer je odgoj u pravom smislu riječi svojstven samo ljudskom biću. Uobičajeno ga je s tog aspekta dijeliti na prirodno i školsko učenje. Kao rezultat prirodnog učenja čovjek stječe vlastito iskustvo, koje može biti više ili manje bogato, ovisno o njegovom unutarnjem nasljednom potencijalu i socijalnoj sredini te životnim okolnostima kroz koje on prolazi ili koje sam namjerno izaziva. Nije svejedno da li dijete živi od najranijih dana u socijalnoj sredini koja ga potiče na aktivnost i time bogati njegovo životno iskustvo, ili pak u depriviranoj socijalnoj sredini koja ga lišava pozitivnih životnih iskustava.



Škola kao društvena institucija u prvom redu služi za prenošenje uopćenih, generaliziranih spoznaja na mladu generaciju, te je kao takva po svojoj funkciji više povezana s društveno-generacijskim aspektom odgoja. Dok je prirodno učenje najčešće izazvano interesom i poticano znatiželjom, dotle je školsko učenje, ukoliko nije uspjelo izazvati interes i znatiželju djeteta, nametnuto i otuđeno. Svako učenje koje nije motivirano interesom, i u čijim osnovama ne leži zadovoljenje znatiželje, za dijete je prisila.

Učenje, motivirano interesom i probuđeno znatiželjom, odvija se bez većih psihičkih napora, a rezultati su trajnije vrijednosti. Znajući tu zakonitost nameće nam se problem kako u školsko učenje ugraditi principe prirodnog učenja. Komensky se pozivlje na Sokratovu misao da su plodovi znanja slatki a korijeni gorki, te je već u 17. stoljeću tražio način kako da i korijene znanja učini slatkima.

Težiti tome da u školsko učenje ugradimo principe prirodnog učenja ne znači lišiti učenika svakog napora. To u prvom redu znači buditi i razvijati znatiželju i interes za ono što učenik u procesu školskog učenja usvaja, pritom respektirati njegove postojeće interese kao i njegovo osobno iskustvo stečeno u procesu prirodnog učenja, te razvojni stupanj na kome se nalazi.

To ne možemo postići na uopćenom, generacijskom planu, već na planu svakog pojedinog djeteta, svakog pojedinog učenika. Tu se također vidi isprepletenost društveno-generacijskog i individualnog aspekta odgoja, što se na svoj način odražava u procesu socijalizacije i personalizacije svake ličnosti.

U procesu školskog učenja dijete velikim dijelom usvaja socijalno nasljeđe, koje utječe na razvoj njegove ličnosti i osposobljava ga za budući život, pomaže mu u procesu njegove socijalizacije. U procesu školskog učenja značajna uloga pripada sadržajima i samom nastavniku koji je na neki način posrednik između sadržaja i učenika. Međutim, u tom istom procesu on mora realizirati sebe kao ličnost, mora aktualizirati svoje potencijale, mora doživjeti samoaktualizaciju svoje ličnosti.

Škola ima dvije osnovne funkcije. Prva se odnosi na pripremanje mladih za budući život, za život odraslih, za njihovo zanimanje. Do sada je ta funkcija škole bila najčešće u prvom planu. Ne poričući tu trajnu zadaću škole, želimo istaći i drugu koja se odnosi na sadašnji život mladih, na školovanje koje oduzima veći i najljepši dio mladosti. Da bi adekvatno ostvarila tu drugu funkciju koja se često zapostavlja, škola mora biti otvorena životu i istraživati sve aspekte života, ali se ne smije izgubiti u vanjskoj sredini i drugim institucijama.

Dva su rizika koja prijete školi. S jedne strane zatvorenost u sebe, a s druge strane asimilacija sa životom. Te će rizike škola prevladati ako respektira i život i specifičnost škole. Škola je značajna odgojna institucija, jer se u njoj prelamaju sva tri aspekta odgoja, pri čemu sinteza društveno-generacijskog i individualnog ovisi o interakcijsko-komunikacijskom aspektu.

1.3. Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja

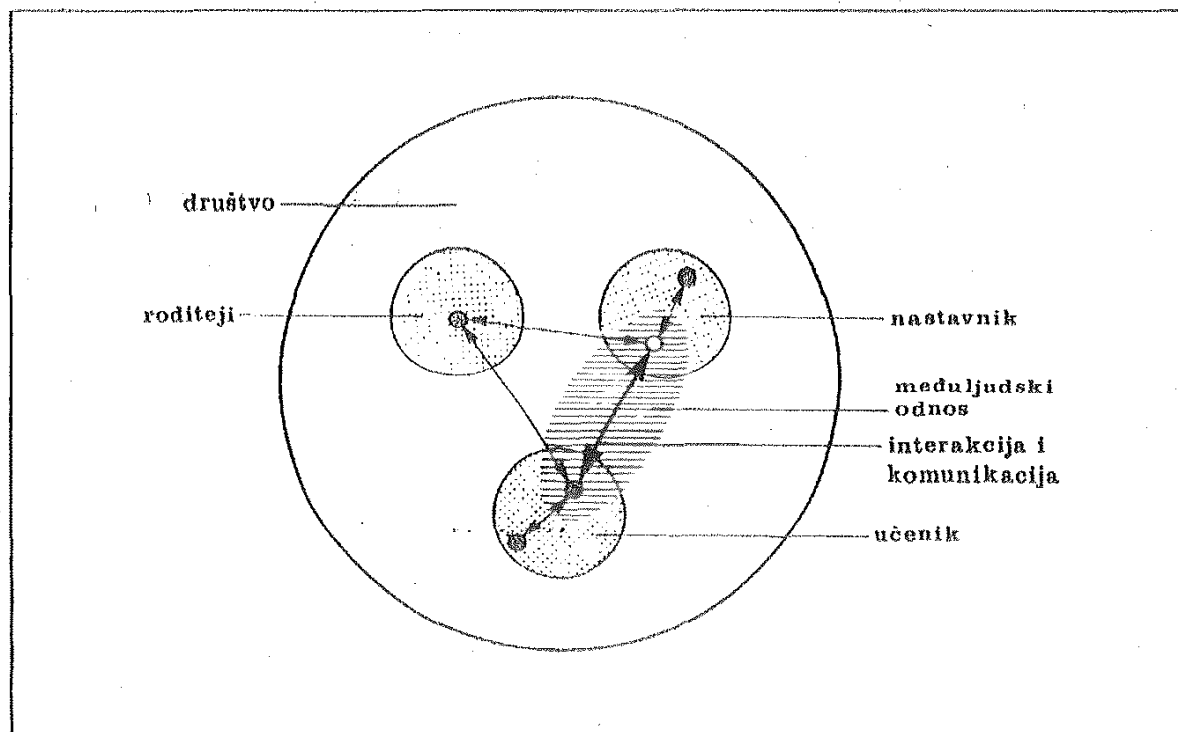
Interakcijsko-komunikacijskom aspektu, kao trećem aspektu odgoja, posvetit ćemo u ovom priručniku veću pažnju. Smatramo da je to potrebno zbog njegove

važnosti, a i zato jer je u nas dosad bio premalo razmatran. Pritom ćemo iznijeti i neke naše misli i stavove, kako bismo time potakli da se u našoj teoriji i praksi odgoja interakcijsko-komunikacijskom aspektu ubuduće posveti veća pažnja.

Gledano povijesno odgoj se uvijek odvijao na relaciji odgajatelj – odgajanik, bez obzira koliko se tom aspektu u razvoju pedagoške misli svjesno pridavalo važnosti. Činjenica je da su različiti pristupi i različite teorije odgoja u različitim povijesnim trenucima pridavale važnost bilo jednom bilo drugom sudioniku odgojnog procesa, tj. bilo odgajatelju odnosno nastavniku, bilo odgajaniku odnosno učeniku.

Suvremene tendencije u proučavanju odgojne djelatnosti sve više naglašavaju interakcijsko-komunikacijski aspekt, čija vrijednost upravo leži u pridavanju važnosti uloge odgajatelja i odgajanika, odnosno nastavnika i učenika. Naime, takav pristup odgoju razrješava nas dileme tko je važniji u odgojnom procesu i u centar pažnje postavlja međuljudski odnos na čijim temeljima se gradi složena zgrada odgojne djelatnosti.

Sagledan s ovog aspekta, odgoj je usko vezan i primarno određen kvalitetom međuljudskog odnosa odgajatelj – odgajanik, odnosno nastavnik – učenik (sl. 4). »Vaspitanje je susret između deteta i odraslog čoveka, a kvalitet toga susreta predstavlja formativni činilac razvoja ličnosti« (Graorac, 1985, str. 278). Kako taj međuljudski odnos nije izoliran, nego je dio općeljudskih odnosa koji vladaju u jednom društvu, uočavamo vezu s prvim, društveno-generacijskim aspektom. Nadalje, kako je cilj svake odgojne djelatnosti razvoj pojedine ličnosti, očituje se veza s drugim, individualnim aspektom odgoja.



Slika 4. Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja

Prema tome, sva su tri aspekta zapravo dijalektički povezana i jedan drugog uvjetuju. Nalaze se u međuzavisnosti, gledamo li to povijesno ili u sadašnjem trenutku razvoja društva. Poznavanje bitnih karakteristika i svojstava prvog i drugog aspekta odgoja ne osposobljava buduće odgajatelje odnosno nastavnike za uspješnije odgojno djelovanje. »Kompleks pitanja o međuljudskim odnosima u procesu obrazovanja praktično nam je nepoznat, tj. teorija odgoja o njemu ne govori, bar ne u svom konceptu pripreme budućih nastavnika. Iako se teorija odgoja izlaže budućim nastavnicima i učiteljima da bi njihov pristup odabranoj društvenoj ulozi bio što smišljeniji, ova dimenzija iz nje potpuno izostaje« (Marinković, 1981, str. 101). Pitanja koja nam se nameću s ovim aspektom odgoja bila bi: o čemu sve zavisi uspješan međuljudski odnos, koji sve faktori utječu, možemo li spoznati zakonitosti u procesu uspostavljanja i održavanja jednog međuljudskog odnosa, i kako osposobiti nastavnike za to?

Često smo skloni deklarativno isticati da je odgajnik odnosno učenik subjekt odgojnog-obrazovnog procesa. Ovaj nam interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja jasno stavlja do znanja da su i odgajatelj/nastavnik i odgajnik/učenik subjekti i da se zapravo odgojni proces i odvija u naizmjeničnosti zauzimanja pozicija subjekta i objekta, a čije ostvarenje ovisi o mogućnostima odnosno o osposobljenosti svakog sudionika. Pritom ne smijemo izgubiti iz vida da rukovodeću ulogu ima odgajatelj/nastavnik, teda će o njegovoj ličnosti, njegovim stavovima i kreativnim sposobnostima ovisiti kvaliteta uspostavljenog odnosa s odgajanicima/učenicima, kao i cjelokupnost njegovog odgojnog djelovanja.

Iz toga proizlazi da odgajatelj/nastavnik, koji organizira i rukovodi odgojnim procesom, i koji je po svojoj funkciji subjekt, svjesno i namjerno postavlja odgajnika/učenika u poziciju subjekta, osposobljavajući ga uz respektiranje njegovih mogućnosti za sve složenije zadatke, i za sve složeniju ulogu subjekta u međuljudskom odnosu u društvu.

Ovaj treći, interakcijsko-komunikacijski aspekt, zapravo nas dovodi do toga da odgoj sagledavamo kao najkonkretniju djelatnost u kojoj se prelamaju i društvene i individualne zakonitosti. Dok smo na nivou odgoja kao društveno-generacijske pojave postavljali opći cilj odgoja, na nivou odgoja kao individualne pojave, u kojoj sagledavamo proces razvoja ličnosti, konkretizacija općeg odgojnog cilja vrši se putem odgojnih zadataka.

Konkretizacija se može vršiti na različite načine. Poznata nam je Bloomova taksonomija, koja razradi odgojno-obrazovnih zadataka pristupa s tri aspekta odgajnikove ličnosti: spoznajnog, afektivnog i psihomotoričnog. Postavljajući te zadatke u odgojno-obrazovnom procesu treba brinuti o općem društvenom cilju odgoja, o psihofizičkim sposobnostima odgajnika/učenika na određenom uzrastu i mogućnostima sredine.

S interakcijsko-komunikacijskog aspekta vrši se operacionalizacija i konkretizacija odgojnih zadataka kao smjernica za neposredno odgojno djelovanje. Pri ostvarivanju zadataka odgoja kreativnost odgajatelja/nastavnika treba doći do punog izražaja. Odgoj je u prvom redu kreativan čin, i kao takav treba respektirati individualnost svakog odgajnika i u njima poticati kreativnost.

Bitne karakteristike odgoja s interakcijsko-komunikacijskog aspekta jesu da se odvija u međuljudskom odnosu, da se zasniva na suradnji, da ovisi o kvaliteti

interakcije i komunikacije u odnosu, te da usavršava ličnosti i odgajatelja i odgajnika.

Da se odgoj odvija u punini međuljudskog odnosa znači da i odgajatelj i odgajnik sudjeluju u njemu kao cjelovita bića. To pak znači da se u taj proces uključuju u punini svog postojanja, kao bića koja ne samo misle, već i osjećaju i aktivno djeluju. Odgoj se kao takav odvija u dubljim sferama ljudske psihe i pritom vrši integrirajuću i aktualizirajuću funkciju ljudskog bića.

Odgoj, kako ga sagledavamo, zasniva se na stvaralačkoj suradnji između odgajatelja i odgajnika, odnosno subjekata u tom procesu. Suradnja nije samo zajednički rad, suradnja je nešto više od zajedničkog rada, u kojoj doprinos svakog pojedinog daje nov kvalitet rezultatima rada. Drugim riječima, rezultat suradnje nije samo jednak zbroju rezultata svakog pojedinca u suradnji, nego je znatno više od toga, i u kvaliteti tog rezultata odražava se kvaliteta suradnje.

Da se u odgoju ostvaruje stvaralačka suradnja to ukazuje da je odgoj kreativan čin, da ga ne možemo u potpunosti racionalizirati i sve u tom procesu svesti na racionalne koordinate, jer su upravo one koje izmiču racionalizaciji i verbalizaciji u odgoju odlučujuće. Zato nam se s pravom može uputiti prigovor čemu se onda uopće upuštamo u objašnjenje i osvještavanje odgoja, ako već a priori ukazujemo na nemogućnost potpunog objašnjenja i osvještavanja.

Težnja za osvještavanjem odgoja nije u suprotnosti s ovim što smo rekli. Doživljavajući odgoj kao kreativan čin, svjesni smo da samo jedan dio možemo osvijestiti, racionalizirati i spoznati. Međutim, u tom činu važnu ulogu igrat će i dalje intuicija, nadahnuće i oni iracionalni momenti koje za sada ne možemo do kraja spoznati.

Respektiranje tog aspekta u odgajanju odgajatelja odnosno nastavnika dovest će do toga da oni ne samo znaju što je to odgoj i kakav bi odgoj trebao biti, nego da ga u procesu svog osposobljavanja i sami dožive i maksimalno osvijeste. Tako sagledan odgoj dovodi do toga da se respektira znanje u osposobljavanju odgajatelja odnosno nastavnika, ali se uz to naglašava važnost razvoja osobina i sposobnosti, prije svega onih koje su važne za uspostavljanje humanog međuljudskog odnosa i za uspješniju odgojnu komunikaciju.

Bitno o odgoju:

- odvija se u punini međuljudskog odnosa
- osniva se na stvaralačkoj suradnji
- ovisi o interakciji i komunikaciji
- najhumanija komunikacija je dijalog
- kreativnost odgoja treba proživjeti i osvijestiti
- usavršava ličnost nastavnika i učenika.

1.4. Zadaci

Kako su studenti uključeni u odgojni proces od najranijih dana, smatramo da je korisno, prije nego što započnu s upoznavanjem kolegija pedagogije, osvijestiti njihova iskustva da sagledaju svoje stavove i mišljenja u vezi s odgojem i razvojem njihove ličnosti. Time bi zapravo osvještavanje odgoja započelo. Ujedno će rad na zadacima uključiti osposobljavanje studenata za korištenje literature.

1.4.1. Osvještavanje osobnog iskustva o odgoju

Osvrt na iskustvo koje je svaki student osobno doživio u odgoju cilj je ovog zadatka. Svrha mu je da se studenti potaknu na evociranje svojih doživljaja povezanih s odgojem u roditeljskom domu, vrtiću, školi i tome slično. Na temelju vlastitih doživljaja stekli su određena iskustva bilo pozitivna, dobra koja su rezultirala osobnim zadovoljstvom, bilo negativna, loša koja su za posljedicu imala nezadovoljstvo. Zadatak može biti različito formuliran i isto tako na različite načine sa studentima proveden. Može se provoditi na početku same nastave kao i tokom prvog semestra kada nastavnik za to osjeti potrebu.

Dajemo jedan model koji se može provesti sa studentima neposredno nakon početka nastave. Može se provoditi i s većom grupom studenata (do 100) mada je optimalan broj 30 do 35 studenata u grupi. Radi se individualno, u paru, u grupi i plenarno. Nastavnik uz objašnjenje zadatka orijentacijski određuje vremensko trajanje pojedine faze rada.

Zadatak koji se zada studentima može glasiti:

»Moja pozitivna i negativna iskustva u vezi mog dosadašnjeg odgoja u obitelji, vrtiću, školi i sl.«

Faze rada:

1. Individualni rad (5 min.) Razmislite o svojim dosadašnjim odgojnim iskustvima. Na listu papira napišite što je bilo po vašem mišljenju pozitivno, dobro i uspješno u vašem odgoju, a što negativno, loše i neuspješno.
2. U paru (10 min.) Odaberite svog para. Razmotrite dobre i loše strane odgoja. U čemu se slažete, a u čemu razlikujete? Da li imate nekih dodirnih točaka bilo u pogledu pozitivnih ili negativnih iskustava?
3. U grupi po 2 para (20 min.) Po dva para formiraju grupu od 4 člana. Zajednički prodiskutiraju o pozitivnim i negativnim iskustvima i doživljajima svog odgoja. Ispisuju na papir velikog formata što je bilo u njihovu odgoju pozitivno, dobro, uspješno, čime su osobno zadovoljni, a što negativno, loše neuspješno, čime su osobno nezadovoljni.

- | | | |
|----|----------------------------|--|
| 4. | Plenum
(25 min.) | Svaka grupa bira svog predstavnika koji će izvještavati plenarno. Nakon izvještaja papir sa zaključcima grupe treba izvjesiti na ploču ili zid. Zatim se obavi rezime. |
| 5. | Metadiskusija
(30 min.) | Ima za cilj evaluaciju ovog oblika rada. Kako ste se osjećali u pojedinim fazama rada? Da li ste proširili svoje spoznaje o pozitivnim i negativnim iskustvima odgoja? U čemu vam te spoznaje mogu pomoći i tome slično. |

1.4.2. Teoretsko objašnjenje pojma odgoja

Za ovaj zadatak nastavnik daje studentima izvore literature ili ih pak upućuje da sami potraže i odaberu literaturu. Ovaj se zadatak u prvom redu koristi da bi se studenti uveli u postupak pretraživanja literature, da bi se upoznali s korištenjem bibliografije, kataloga, primarnih i sekundarnih referenca, zatim da vježbaju pisanje bibliografskih podataka, citiranje iz literature kao i konfrontiranje različitih mišljenja.

Zadatak: Iz najmanje tri relevantna pedagoška izvora izdvojite definicije odgoja, konfrontirajte ih i obrazložite. Zatim, odredite koji je aspekt odgoja prisutan u kojoj od proučenih definicija odgoja.

Kao primjer literature za ovaj zadatak navodimo sljedeće izvore:

Pedagoška enciklopedija, Školska knjiga, Zagreb, 1989.

Enciklopedijski rječnik pedagogije, Matica hrvatska, Zagreb, 1963.

Malić J., Mužić V.: *Pedagogija*, Školska knjiga, Zagreb, 1981.

Šimleša P. (ur.): *Pedagogija*, PKZ, Zagreb, 1971.

Rad na ovom zadatku treba integrirati s radom u biblioteci, fakultetskoj ili sveučilišnoj, a pritom važnu ulogu može imati i bibliotekar.

Povratnu informaciju nastavnik dobiva preko pismenog rada koji student samostalno izradi u roku koji je predvidio nastavnik (10–15 dana). Pošto nastavnik vrednuje rad u suradnji s asistentom ili suradnikom, obavještava studenta o uspješnosti rada. Pri vrednovanju nastavnik ne uzima u obzir samo sadržajni aspekt, već i neke druge kao naprimjer: pisanje bibliografskih podataka, način korištenja citata i sl., ali uz uvjet da je student prethodno za to osposobljen (vidi vježbe u sedmom poglavlju).

1.4.3. Razvoj pedagoške misli

Cilj je ovog zadatka da student individualnim radom na literaturi proširi svoje spoznaje o razvoju pedagoške misli koje je stekao u ovom priručniku, kao i da razvija tehnike intelektualnog rada i vještine korištenja literature. Pritom može koristiti i izvorna djela pedagoških mislilaca koja će mu po potrebi sugerirati nastavnik.

Kao literaturu za ovaj zadatak predlažemo:

Zaninović M.: *Pedagoška hrestomatija*, Školska knjiga, Zagreb, 1985.

Žlebnić L.: *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Naučna knjiga, Beograd, 1970. i

Zaninović M.: *Opća povijest pedagogije*, Školska knjiga, Zagreb, 1988.

Student treba pročitati poglavlja o Komenskom, Rousseauu, Pestalozziju i Herbartu. Izdvojiti glavne misli, te ih usporediti s posterima u točki 1.1.

Nastavnik će prema svom nahodjenju odrediti način davanja povratne informacije studentu o izvršenom zadatku kao što, također, može operacionalizirati i druge zadatke.

1.4.4. *Osvještavanje faktora koji utječu na razvoj ličnosti*

S obzirom da ovaj zadatak zadire u područje psihologije, nužno je uspostaviti suradnju s nastavnikom koji predaje taj kolegij, te potaknuti studente na interdisciplinarni pristup ovoj problematici. Nastavnik će ovaj zadatak povezati s individualnim aspektom odgoja. Može se provoditi po modelu koji smo dali u zadatku 1.4.1, ali i sam nastavnik može kreirati model prema svojim interesima i uvjetima rada.

Navodimo nekoliko pitanja koja možemo postaviti studentima:

»Što je sve utjecalo da sam takav kakav jesam?«

»Što je sve utjecalo na razvoj mojih stavova prema autoritetu?«

»Što je sve utjecalo na moj stav prema drugom spolu?« i sl.

Može se raditi po grupama tako da svaka grupa dobije svoje pitanje na koje odgovara i u plenarnom dijelu rada izvještava. Raznolike su mogućnosti, sadržajne i organizacijske, koje nastavnik može koristiti u svom radu. Između ostaloga može potaknuti studente da razmisle o utjecaju njihovih odgajatelja i nastavnika na razvoj njihove ličnosti, te da im pomogne osvijestiti da će oni danas–sutra biti u toj ulozi.

Za teoretsko upoznavanje problema razvoja ličnosti preporučamo ovu literaturu:

Rot N.: *Opšta psihologija*, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd, 1971.

Furlan I.: *Čovjekov psihički razvoj*, Školska knjiga, Zagreb, 1985.

Andrilović V., Čudina M.: *Osnove opće i razvojne psihologije*, Školska knjiga, Zagreb, 1987.

2. MEDULJUDSKI ODNOS – TEMELJ ODGOJNOG PROCESA

Međuljudski odnos je onaj mikroelement odgojnog zbivanja o kojemu ovisi uspješnost odgojnog djelovanja. Ako to prihvatimo kao aksiom, tada ćemo međuljudski odnos koji se uspostavlja između odgajatelja i odgajanika prihvatiti kao temelj na kojemu se gradi odgojno djelovanje.

Međuljudski odnos je veoma složeni proces, koji ne možemo u potpunosti racionalizirati ni do kraja objasniti. U njemu postoje dva nivoa nesvjesnog: intrapersonalno nesvjesno (u pojedincu) i interpersonalno nesvjesno (među pojedincima). Koliko god prihvatili određenje odgoja da je to svjesna aktivnost, ostaje činjenica da njegova uspješnost zavisi od onih nevidljivih, nesvjesnih, iracionalnih snaga koje djeluju u polju međuljudskog odnosa.

Iz toga proizlazi paradoks: uspješnost odgoja kao svjesne djelatnosti ovisi o djelovanju nesvjesnih sila. Stoga nam se nameće, između ostaloga, zadatak mikropedagogije da — respektirajući odgoj kao svjesnu djelatnost i kao kreativan čin — istražuje i osvještava ona još neistražena područja i mehanizme odgojnog djelovanja. U tom kontekstu međuljudski odnos ima primarno značenje.

Upoznati međuljudski odnos još ne znači i njime ovladati. Nastavniku, budućem odgajatelju, nije dovoljno samo znanje, tu se ponajprije radi o umijeću ponašanja, o vještini uspostavljanja i održavanja međuljudskog odnosa. To postavlja posebne zahtjeve na osposobljavanje nastavnika.

Kako se umijeće i vještine osnivaju na znanju, ovo ćemo poglavlje posvetiti upoznavanju bitnih karakteristika i specifičnosti međuljudskog odnosa, kao i upoznavanju elemenata koji utječu na uspješnost odnosa, i to kako općenito tako i u odgojnom djelovanju.

2.1. Pojam međuljudskog odnosa

Međuljudski odnos je složen dinamički proces u paru ili grupi koji određuje ponašanje između osoba koje u njemu sudjeluju. Iz svakodnevnog iskustva znamo da je to veoma složen i dinamičan proces koji uvjetuje međuzavisnost ponašanja osoba u njemu. Iz tako sagledanog međuljudskog odnosa proizlazi da je ponašanje jedne osobe u odnosu uvjetovano ponašanjem druge, te da svakog pojedinca u

određenom odnosu možemo razumjeti samo ako ga sagledamo u njegovoj interakciji s drugom osobom u odnosu.

Preneseno na područje odgoja i nastave, međuljudski odnos je proces koji se uspostavlja između odgajatelja i odgajanika, nastavnika i pojedinog učenika ili razreda kao cjeline. Interakcijsko-komunikacijski pristup odgoju, sagledava odgoj u prvom redu kao proces koji se odvija u polju međuljudskog odnosa, koji se uspostavlja između odgajatelja i odgajanika. Takav pristup zahtijeva da se osvijesti taj proces u kojem ne samo odgajatelj/nastavnik svojim ponašanjem utječe na odgajanika/učenika, već u tom procesu imamo i obratno utjecanje. Odgoja nema izvan međuljudskog odnosa. U odgoju su upravo bitne ljudske relacije.

Ako želimo »vratiti odgoj« u našu školu kao primarnu odgojnu instituciju, tada se moramo zapitati da li posvećujemo dovoljno pažnje međuljudskom odnosu kao temelju odgojnog procesa. Najprije ćemo upoznati opće karakteristike međuljudskog odnosa, a zatim karakteristike osobnog i profesionalno-društvenog odnosa da bismo zatim istakli ono što je specifično u odnosu odgajatelj – odgajanik odnosno nastavnik – učenik.

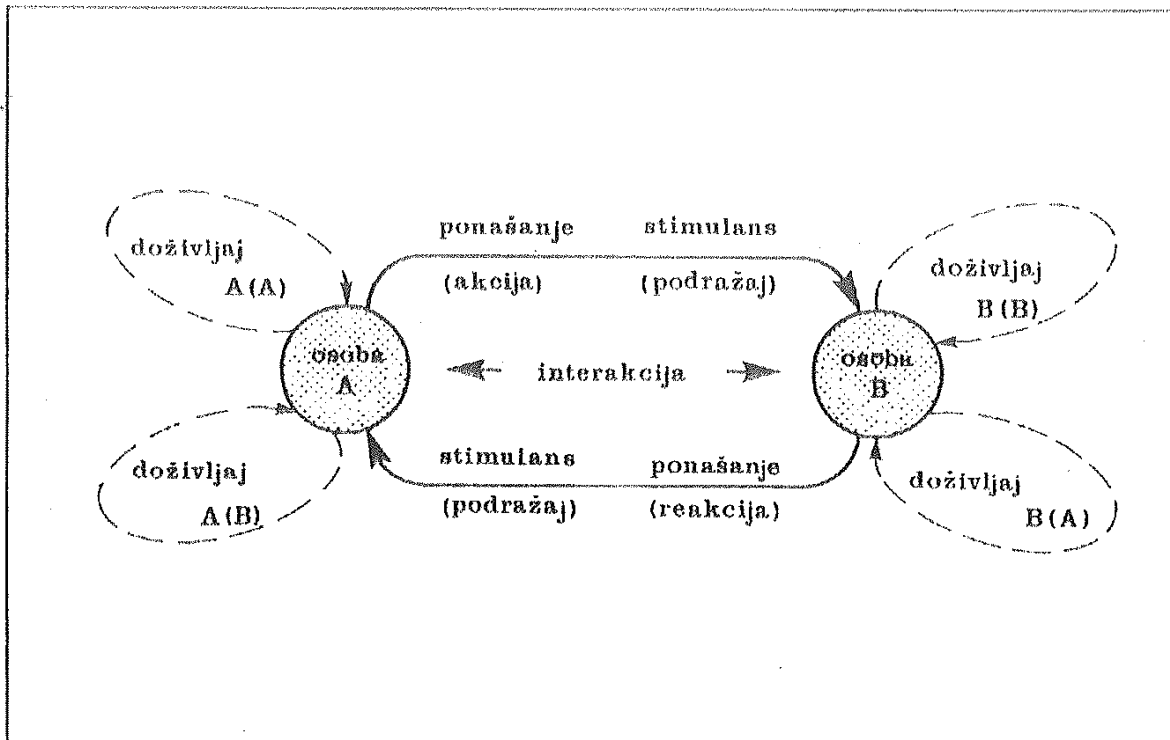
2.2. Opće karakteristike međuljudskog odnosa

Međuljudskog odnosa nema bez interakcije. Tom pojmu je posvećeno posebno poglavlje u kojem ćemo ga detaljnije objasniti. Sada je potrebno reći da se taj pojam odnosi na uzajamnost ponašanja u odnosu. Svaki odnos pretpostavlja barem minimalnu interakciju, a o stupnju i kvaliteti uspostavljene interakcije ovisi uspješnost međuljudskog odnosa. Ponašanje jedne osobe uvjetuje ponašanje druge. Kako će se neka osoba ponašati u odnosu zavisi kako ta osoba doživljava sebe i kako ona doživljava drugu osobu. Doživljaj nje same utjecat će na percipiranje druge osobe, a to sve skupa odrazit će se na njezino ponašanje prema toj drugoj osobi. Druga osoba u skladu s doživljajem sebe doživjet će i procijeniti ponašanje osobe s kojom je u odnosu i adekvatno svom doživljaju i svojoj procjeni i reagirati. Ako su se osobe adekvatno procijenile, uspostaviti će se među njima prirodna interakcija. Međutim, koliko je zbog bilo kojih razloga došlo do neadekvatne procjene bilo s jedne bilo s druge strane, prirodna interakcija bit će onemogućena.

Grafički prikaz (sl. 5) uvodi nas u neke momente međuljudskog odnosa koji će biti obrađeni u daljnjim poglavljima, kao što su zakonitosti međusobnog percipiranja, interpretacija ponašanja, zauzimanje stavova itd.

U međuljudskom odnosu postoji cirkularno, a ne linearno stimuliranje. Dok je klasična tradicionalna pedagogija promatrala odgoj više kao linearan proces u kojem odgajatelj utječe na odgajanika, dotle suvremena pedagogija u svom pristupu odgoju naglašava upravo to cirkularno stimuliranje u kojemu odgajatelj djeluje na odgajanika, ali u kojem imamo i povratno djelovanje odgajanika na odgajatelja. Stoga s pravom možemo reći da tako sagledan odgoj usavršava i ličnost nastavnika i ličnost učenika, ličnost odgajatelja i ličnost odgajanika.

Međutim, nije dovoljno da to nastavnik/odgajatelj zna. Da bi to i ostvario, potrebno je da u sebi razvije stav i spremnost za primanje poticaja svojih uče-



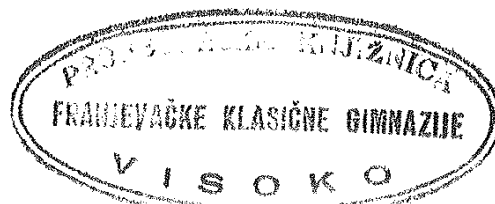
Slika 5. Grafički prikaz međuljudskog odnosa

nika/odgajnika. Potrebno je da bude neprestano otvoren duhu generacija koje odgaja, da sebe usavršava kako bi njegova ličnost bila u tom pogledu primjer mladima.

Još je jedna opća karakteristika međuljudskog odnosa koju u odgojnom procesu moramo imati na umu i koju moramo osvijestiti, a koja je u klasičnoj tradicionalnoj pedagogiji bila zapostavljena. Radi se o djelovanju podsvjesnog odnosno nesvjesnog u odgoju. Premda je Freud početkom ovog stoljeća naglasio da čovjek nije samo svjesno biće, već da njime upravljaju podsvjesni procesi, ta otkrića nisu se dovoljno respektirala u pedagoškoj znanosti.

Shvaćajući odgoj kao svjesni i namjerni proces djelovanja na razvoj mlade ličnosti, premalo se pazilo na to kako se taj proces ostvaruje u živoj odgojnoj stvarnosti. Ne negirajući svjesnost i namjernost u odgojnom procesu ne smijemo ispustiti iz vida da se on odvija u polju međuljudskog odnosa u kojem je zastupljeno i nesvjesno u svakoj pojedinoj osobi, dakle intrapersonalno, a isto tako i među osobama, što znači interpersonalno nesvjesno. Jedna od težnji ovog priručnika između ostalog jest osvještavanje procesa odgoja, a to je ponajprije povezano s djelovanjem nesvjesnog u međuljudskom odnosu.

U odgojnom djelovanju možemo biti svjesni što želimo postići, možemo biti potpuno svjesni ciljeva i zadataka koji su pred nama i racionalno ih verbalizirati. Nadalje, možemo svjesno odabrati i sadržaje i metode za ostvarivanje postavljenih ciljeva i zadataka. Međutim, kako ćemo to ostvariti u konkretnoj situaciji odgojno-
-obrazovnog rada ovisit će ne samo o svjesnim nego ponekad još više o nesvjesnim momentima.



Karakteristike međuljudskog odnosa

- interakcija
- reciprocitet
- cirkularno stimuliranje
- djelovanje podsvjesnog (nesvjesnog).

»Jedan od najrelevantnijih kriterija za prosuđivanje kvalitete odgojne interakcije jest pitanje u kojoj su mjeri odgojni postupci odgajatelja usklađeni s postavljenim ciljevima odgoja, odnosno, da li uspostavljene interakcije i odnos svjedoče prisutnost ciljeva« (Špoljar, 1988, str. 193). Istraživanje koje je bilo posvećeno ovom problemu nedvojbeno je pokazalo da postoji neusklađenost između ponašanja odgajatelja i uspostavljanja interakcija s djecom u dječjem vrtiću s jedne strane i postavljenih ciljeva odgoja s druge strane. Autor istraživanja zaključuje: »Zato bi bilo potrebno odgajateljima u okviru obrazovanja osvijestiti socijalni aspekt procesa poučavanja kao i njegovo vlastito odgojno djelovanje te utjecaj institucionalnih faktora na razvoj socijalnog aspekta ličnosti. Time bi se stvorili optimalniji uvjeti za ostvarivanje odgojnih ciljeva, a odgojna interakcija bila bi usmjerena prema njihovom ostvarivanju« (Špoljar, 1988, str. 196).

Odnos između odgajatelja i odgajanika, nastavnika i učenika, sadrži u sebi sve opće karakteristike međuljudskog odnosa, mada se one na specifičan način u njemu odražavaju. Tako npr. u tom odnosu, bez obzira na kojem stupnju se odgojno djelovanje vrši, nikada ne može biti zastupljen potpuni reciprocitet, već i stoga što je po prirodi tog odnosa odgajatelj u nadređenom, a odgajanik u podređenom položaju.

Ljudi svakodnevno stupaju u različite vrste međuljudskih odnosa, koje možemo dijeliti prema različitim kriterijima. Za nas je interesantna ona podjela koja međuljudske odnose dijeli u osobne i profesionalno–društvene. Odnos odgajatelj – odgajanik, nastavnik – učenik, po svojoj je prirodi i po karakteristikama profesionalno–društven. Međutim, ono što je u tom odnosu interesantno jeste da njegova uspješnost najčešće ovisi o tome kako su riješeni osobni momenti. Zbog toga, da bismo shvatili specifičnost odnosa sudionika u odgojno–obrazovnom procesu, moramo se najprije upoznati s karakteristikama osobnog i profesionalno–društvenog odnosa, kako bi nam u tom svjetlu postala jasnija priroda odnosa odgajatelj – odgajanik, nastavnik – učenik.

2.3. Karakteristike osobnog i profesionalno–društvenog odnosa

Odnose među ljudima podijelit ćemo u dvije kategorije, i to osobni odnos i profesionalno–društveni odnos (Bush, 1954).

Bitna karakteristika osobnog odnosa jeste da se zasniva na osobnoj naklonosti pri čemu osjećaji imaju primarnu ulogu. Njegova trajnost ovisi o međusobnoj

privlačnosti i rezultat je osobnog izbora. Nema posebne namjere i nekog praktičnog cilja, a osoba se prihvaća takva kakva jeste. Lišen je hijerarhičnosti. U tu vrstu odnosa pripadali bi odnosi među prijateljima, supružnicima i tome slično.

Karakteristike osobnog odnosa

1. Bez svjesne namjere i praktičnog cilja.
2. Subjektivna — zasnovana na emocijama.
3. Trajnost ovisi o međusobnoj privlačnosti.
4. Nema hijerarhije.
5. Teži smanjenju frustracije.
6. Rezultat osobnog izbora.
7. Izričito privatna.

Za razliku od osobnog odnosa profesionalno—društveni odnos ima jasno određenu namjeru i cilj. Objektivna je i više zasnovana na racionalnom momentu. Pretežno je rezultat stjecaja okolnosti. Njegova trajnost ovisi o njegovu cilju i neovisna je o promjeni privlačnosti. Takav odnos je hijerarhičan, te je ispunjen latentnom agresijom. Takvi su odnosi između liječnika i pacijenta, advokata i klijenta, nastavnika i učenika. Međutim, svaki takav odnos u kojima su ljudi u međusobnom odnosu, ne može biti lišen nekih elemenata osobnog odnosa.

Karakteristike profesionalno—društvenog odnosa

1. Namjera i svrha jasno određene.
2. Objektivna — zasnovana na racionalnom.
3. Trajnost neovisna o promjenama privlačnosti.
4. Hijerarhičan.
5. Ispunjen latentnom agresijom.
6. Rezultat stjecaja okolnosti.
7. Javan, u određenom smislu.

To naročito vrijedi za odnos između odgajatelja i odgajanika, koji osim toga ima i drugih svojih specifičnosti na koje ćemo se osvrnuti.

2.4. Specifičnosti odnosa odgajatelj — odgajanik

Prva se specifičnost odnosi na prožetost profesionalno—društvenog i osobnog momenta u odnosu odgajatelj — odgajanik. Često o tome, kako se razriješi pitanje osobnog momenta u takvom odnosu, ovisi uspješnost profesionalno—društvenog

odnosa. Istraživanja su pokazala, a o tome će biti kasnije riječi, da je veoma značajan element uspješnosti odnosa odgajatelj — odgajnik njihova međusobna naklonost.

Sljedeća je specifičnost neravnopravnost partnera u odnosu, zbog čega nikada ne može biti ni uspostavljena potpuna recipročnost. Neravnopravnost u odnosu odgajatelj — odgajnik mijenja se s obzirom na vrijeme i mjesto odgojnog djelovanja, pa zavisi da li se odnos uspostavlja na predškolskom, školskom ili visokoškolskom nivou. Što je uzrast odgajnika niži, time je i neravnopravnost veća. Ta neravnopravnost se očituje u mnogim faktorima, kao što su uzrast, znanje, psihička i fizička zrelost, iskustvo itd. Ako pođemo od saznanja da je odgoj suradnja, tada nam se u odnosu na ovaj element odnosa javlja pitanje kako među neravnopravnim partnerima uspostaviti što ravnopravniji odnos, kako među neravnopravnim partnerima uspostaviti suradnju.

Specifičnosti odnosa odgajatelj — odgajnik

1. Prožetost profesionalnog i osobnog.
2. Neravnopravnost.
3. Poteškoće ostvarivanja reciprociteta.

Govoreći o međuljudskom odnosu istakli smo da je jedna od osnovnih karakteristika svakog odnosa reciprocitet. Specifičnost odnosa odgajatelj — odgajnik sastoji se i u poteškoćama kako ostvariti reciprocitet u tom odnosu. O čemu se zapravo radi uočit ćemo kad upoznamo elemente reciprociteta u odnosu.

Jedan od značajnih elemenata uspostavljanja reciprociteta jeste naizmjenično zauzimanje pozicije subjekta i objekta u odnosu. Pod subjektom mislimo na onog partnera koji je više aktivan, dok je objekt više pasivan. Svjedoci smo čestog deklarativnog naglašavanja da odgajnik bude subjekt odgojnog djelovanja. U reformnim nastojanjima često se naglašava da učenik, odnosno student, mora zauzeti poziciju subjekta u odgojno-obrazovnom procesu. Što to znači? To znači u prvom redu da učenike moramo osposobiti za aktivniju ulogu u tom procesu.

Naime, radi se o jednom veoma suptilnom procesu osposobljavanja da bismo mogli ostvariti zahtjev da učenika postavimo u ulogu subjekta. Istraživanja provedena kod nas prije nekoliko godina na satovima predmetne i razredne nastave pokazala su da su učenici pretežno u pasivnom položaju na satovima predmetne nastave. Što se tiče satova razredne zajednice mogli smo zapaziti dvije krajnosti kod nastavnika. Jedni su razrednici satove razredne zajednice održavali kao i satove predmetne nastave i njihova aktivnost je bila dominirajuća. Drugi su, nastojeći da udovolje zahtjevima da učenici budu što samostalniji, prepuštali njima potpuno svu inicijativu i potpuno se povlačili, a da prethodno nisu osposobili učenike za takav način rada. To su zapravo dvije krajnosti među kojima se treba interpolirati proces osposobljavanja učenika za samostalniji rad, za jedan aktivniji položaj i ulogu u odgojno-obrazovnom procesu, za ulogu subjekta u tom procesu.

Druga karakteristika reciprociteta je mogućnost konfrontacije mišljenja. Dok za prvu karakteristiku koju smo naveli treba osposobiti učenika, za drugu pak treba

osposobiti nastavnika. Konfrontirati mišljenje s učenicom, priznati da je učenik u pravu kada to situacija zahtijeva za mnoge je nastavnike Rubikon koji oni teško premošćuju. Iz provedenih istraživanja doznajemo od učenika da je veoma čest uzrok nerazumijevanja s nastavnikom upravo stav nastavnika po kojemu on mora biti uvijek u pravu. Sigurno je da nastavnik u odnosu s učenicom ima privilegirani položaj, ali mu taj privilegirani položaj ne dopušta da bude u pravu kada to i nije.

Uspostavljanje dijaloga je sljedeća karakteristika reciprociteta. O dijalogu će biti više riječi u poglavlju o komunikaciji. Dijalog je najhumaniji oblik komuniciranja među ljudima i za njegovo uspostavljanje moraju biti ostvareni i subjektivni i objektivni uvjeti. Bez dijaloga nema uspješne odgojne komunikacije, te je ova karakteristika reciprociteta veoma bitna za odnos koji se uspostavlja između nastavnika i učenika, odgajatelja i odgajanika.

Elementi reciprociteta u odnosu

1. Naizmjeničnost zauzimanja pozicije subjekta i objekta.
2. Mogućnost konfrontacije mišljenja.
3. Uspostavljanje dijaloga.

2.5. Elementi uspješnog odnosa

R. N. Bush je u svojim istraživanjima analizirao odnos nastavnika sa svakim pojedinim učenicom, i došao do spoznaje da nastavnik ne može na isti način uspostaviti odnos sa svakim pojedinim učenicom. O više elemenata ovisi kakav će taj odnos biti. U svojoj analizi izdvojio je nekoliko elemenata o kojima u znatnoj mjeri ovisi uspješnost odnosa. To su: osobna naklonost, međusobno poznavanje, interesi, stavovi i vrijednosti, inteligencija, socijalno porijeklo, te metode rada (Bush, 1954).

Osobna naklonost je element povezan više s osobnim nego profesionalno-društvenim odnosom kakav je po svom karakteru odnos između nastavnika i učenika. Međutim, Bush je u svojim analizama taj element izdvojio kao primaran o kojemu ovisi uspješnost odnosa. Ako je osobna naklonost narušena, narušen je i odnos i ne postoji mogućnost uspješnije suradnje, pa ni ostvarivanje profesionalnih zadataka.

Međusobno poznavanje, naročito poznavanje učenika od strane nastavnika, važan je element uspješnog odnosa. Nastavnik treba biti informiran o nekim bitnim podacima o učeniku, i to o njegovom zdravlju, sposobnostima, stavovima i interesima, o njegovim ambicijama, stremljenjima, namjerama i željama, o kulturnoj sredini i njegovoj obitelji itd. Međutim, nije važno koliko podataka nastavnik ima o učeniku, već na koji način je do njih došao, a još je važnije kako se on tim podacima i obavještenjima o učeniku u svom odnosu prema njemu koristi.

Elementi uspješnog odnosa

1. osobna naklonost,
2. poznavanje,
3. interes,
4. stavovi i vrijednosti,
5. inteligencija,
6. socijalno porijeklo,
7. metode rada.

O tome koliko su nastavnik i učenik slični u stavovima, interesima, sposobnostima i sl. ovisit će i uspješnost njihovog međusobnog odnosa. Bush je u svojim analizama došao do spoznaje da je odnos nastavnika sa svakim pojedinim učenikom jedinstven i neponovljiv, te da ovisi o više faktora, a najvažnije smo naveli.

Bush je također uočio da određeni tip nastavnika odgovara određenom tipu učenika i obratno, te ih je svrstao u tri kategorije. Nastavnike je svrstao u akademske, savjetničke i kreativne tipove. Akademski tip nastavnika u prvi plan stavlja znanje i intelektualne sposobnosti. Savjetnički tip nastavnika brine u prvom redu da zadovolji emocionalne, a zatim intelektualne potrebe učenika. Kreativni tip bio bi kombinacija dvaju prethodnih s izrazitom težnjom da bude i potiče kreativnost učenika time što svom radu pristupa na kreativni način.

Akademskom tipu nastavnika odgovara intelektualni tip učenika, koji u prvi plan također stavlja znanje, koji je racionalan i koji na isti način doživljava svog nastavnika. Savjetničkom tipu nastavnika odgovara emocionalni tip učenika, kojemu je prije svega važno da zadovolji svoje emocionalne potrebe kao što su potreba za naklonosti i sigurnosti da bi u obavljanju svojih dužnosti i obaveza mogao biti uspješan. Kreativnom tipu nastavnika odgovara kreativni tip učenika, koji kod svog nastavnika cijeni i vrednuje kreativan pristup radu kao i poticanje njegove osobne kreativnosti u nastavnom radu. Optimalni uvjeti za uspješan odnos uspostavljaju se među sličnim tipovima.

No, kako se odnos između nastavnika i učenika ne uspostavlja prema naklonosti i vlastitom izboru, već je rezultat slučaja i stjecaja okolnosti, to nastavnik treba upoznati svoje učenike kako bi po mogućnosti stvorio optimalne uvjete za uspješnost odnosa. Svaki nastavnik mora biti svjestan da sa svakim pojedinim učenikom ne može na isti način uspostaviti podjednako uspješan odnos, da će s jednim učenikom, ako za to postoje uvjeti, stvoriti bolji i uspješniji odnos, dok s drugim učenikom uz najbolju volju i želju to neće uspjeti.

Isti će se problem pojaviti i u vezi s razredom. Nastavnicima je iz iskustva poznato da se u nekim razredima ugodnije osjećaju, pa u te razrede ulaze s više raspoloženja i volje za rad, te da su im takvi razredi uspješniji. Nasuprot njih, imamo razrede koji su za većinu nastavnika problematični, u koje s teškom mukom ulaze, unaprijed osjećajući da neće biti uspješni onako kako bi to željeli.

Tipovi nastavnika i učenika
(prema R. N. Bushu)

Tipovi nastavnika:

1. akademski tip,
2. savjetnički tip,
3. kreativni tip.

Tipovi učenika:

1. intelektualni tip,
2. emocionalni tip,
3. kreativni tip.

Optimalni uzajamni odnos:

1 — 1.

2 — 2.

3 — 3.

2.6. Zadaci

2.6.1. Odnos nastavnik — student

Cilj je ovog zadatka da nastavnik sam sebi osvijesti neke momente iz problematike međuljudskog odnosa, te da anketiranjem studenata dobije uvid u neka njihova mišljenja, stavove i iskustva. Anketiranje se može provesti na početku nastave, da se dobije uvid u prethodno iskustvo studenata, pa se može izvršiti i retestiranje pošto se s njima obradi problematika međuljudskih odnosa. U svakom slučaju vrijedno je da nastavnik dobije uvid u studentska mišljenja i stavove, a sam će procijeniti kada mu je to najprikladnije.

Prilažemo uzorak anketnog lista kojega svaki nastavnik može modificirati po svojem nahodanju.

Primjer anketnog lista:

ANKETA ZA STUDENTE

»Odnos sveučilišni nastavnik — student«

Studij je suradnja između sveučilišnog nastavnika i studenta. O njihovim međusobnim odnosima ovisi uspješnost njihove suradnje i studija uopće. Da bismo dobili uvid u ono što svaki od vas misli i osjeća, molimo da anonimno i sasvim iskreno i otvoreno odgovorite na sljedeća pitanja.

1. Što prema vašem mišljenju utječe na stvaranje pozitivnog stava studenta prema sveučilišnom nastavniku?

2. Koje osobine najviše cijenite kod svojih sveučilišnih nastavnika? Navedite najviše tri i rangirajte ih prema preferenciji!

a) _____

b) _____

c) _____

3. Koje osobine treba imati nastavnik kojemu biste se rado obratili da vam pomogne u rješavanju nekog vašeg osobnog problema?

4. Koje osobine ima nastavnik koji je skloniji konfliktnim situacijama?

5. Kako biste najradije oslovljavali vašeg nastavnika?

6. Kako biste najradije da vas oslovljava vaš nastavnik?

7. Što vam pruža najviše zadovoljstva na:
 - a) predavanjima _____
 - b) seminarima _____
 - c) konzultacijama _____
8. Vaši prijedlozi za unapređivanje odnosa sveučilišni nastavnik – student.

Datum _____

Postupak anketiranja obavlja se tako da se pripremi primjerak anketnog lista za svakog studenta, a u slučaju da nastavnik nije u mogućnosti da to pripremi, može provesti dirigiranu anketu tako da čita pitanje po pitanje, a studenti ispisuju odgovore na svoj papir.

Obradu rezultata nastavnik obavlja uz pomoć asistenta ili svojih suradnika, te studentima prezentira rezultate. To može poslužiti kao uvod u obradu problematike međuljudskih odnosa ili se pak može uključiti unutar seminarske teme koja je tome posvećena.

Rezultati ankete pomoći će nastavniku da osjeti duh generacije, te da njihova mišljenja i prijedloge neposredno respektira u svom radu.

Ako nastavnik želi primijeniti sličnu anketu za ispitivanje mišljenja učenika osnovne ili srednje škole, posebno ako je razrednik, dajemo primjer jednog kraćeg anketnog lista, a opsežniji primjerak može naći u literaturi (Bratanić, 1985).

Primjer anketnog lista za učenike:

ANKETA ZA UČENIKE »Odnos nastavnik – učenik«

Upute za učenike:

Danas ćete odgovarati na nekoliko pitanja. Ne ispituje se vaše znanje, te nema točnih i netočnih odgovora. Pitanja se odnose na ono što vi osobno mislite i osjećate. Zato je svaki vaš iskren odgovor točan.

Pitanja ću vam postavljati usmeno, a vi ćete odgovarati na listu papira koji ste pripremili. Ne trebate se potpisivati.

Odgovorite na svako pitanje. Molim vas da pri odgovaranju budete otvoreni i iskreni.

Pitanja:

1. Što prema vašem mišljenju utječe na stvaranje pozitivnog stava učenika prema nastavniku?
2. Koju osobinu najviše cijenate kod svojih nastavnika?
3. Što prema vašem mišljenju najčešće uzrokuje nerazumijevanje između učenika i nastavnika?
4. Što vam pruža najviše zadovoljstva na nastavnom satu?

Datum _____

Postupak anketiranja može se provesti analogno prije opisanom, a svaki nastavnik može izvršiti modifikacije kako u pitanjima, tako i u provedbi.

2.6.2. Upoznavanje studenata

Cilj ovog zadatka je bolje međusobno upoznavanje, jer je to jedan od elemenata uspješnosti odnosa. Kad je nastavnik u situaciji da radi s velikim grupama, nije u mogućnosti da bolje upozna svoje studente, a također ni studenti nemaju prilike da se međusobno bolje upoznaju. Zato nastavnik uz sve objektivne okolnosti treba stvarati uvjete koji će mu omogućiti da svoje studente bolje upozna, a time pruži šansu i studentima za njihovo međusobno upoznavanje.

Zadatak koji ćemo ovdje prikazati može se provoditi i s većom grupom studenata, te nam može poslužiti za upoznavanje duha jedne generacije, kao i svakog pojedinog studenta. Ako želimo intenzivirati rad potrebno je da grupa broji od 20 do 25 studenata.

Zadatak se provodi pošto su se studenti uveli u kolegij. Mada je cilj zadatka bolje međusobno upoznavanje, ujedno se može koristiti kao vježba za uvođenje studenata u pravljenje bilješki iz pročitane literature. Prethodno se studentima dadu osnovne upute, te im se preporučí relevantna literatura kao npr.: Bakić-Tomić Lj.: *Bilješke – faktor efikasnosti nastave*, Inovacije u nastavi, Kruševac, 1986, br. 3, str. 135–138.

Nužno je da se nađe prikladan tekst koji će poslužiti za ostvarivanje navedenih ciljeva. Kao primjer dajemo tekst »Pismo Katarini«. Slučajno sam ga prije nekoliko godina našla u jednom časopisu i sačuvala. Ohrabrena spoznajom koliko nam može pomoći u upoznavanju studenata dajem ga u cijelosti.

PISMO KATARINI

Pred vama je pismo koje je jedan djed napisao svojoj unuci. Djed je Marcello Bernardi, čuveni talijanski pedijatar i psiholog, a djevojčica je njegova unuka Katarina.

Draga Katarina,

Predložili su mi da ti napišem pismo i ja sam prihvatio, jer ovo što imam reći tebi odnosi se i na sve tvoje vršnjake, ustvari sve vas koji ćete 2000. godine imati oko 20 godina.

Kad budeš čitala ovo što ti sada pišem, mene vjerojatno više neće biti. Zato, ovo pismo ima i vrijednost testamenta, jer mislim da drugi neću pisati, budući da ti ne mogu ostaviti

ništa osim — sjećanja. Ne želim te savjetovati ni upozoravati ni bodriti niti učiniti bilo što što je slično tome. Mnoge savjete, dobre ili loše, već si imala prilike čuti i mnoge ćeš tek čuti, pa sumnjam da bi ti i moj doprinos u tom pogledu nešto pomogao. Zato ću se i zadovoljiti da ti ovdje izrazim svoje misli, osjećaje i uvjerenja.

Ponavljam, naime, da je sjećanje jedino bogatstvo koje ti mogu ostaviti. Sjećanje na jednu osobu koju si, vjerujem, voljela, i to nezavisno od njene vrijednosti, što smatram još važnijim.

Tko zna što ćeš ti raditi kroz dvadeset godina. Tko zna kakva ćeš biti. Tko zna da li ćeš i tada, kao danas, biti inteligentna, nježna, hrabra, ponosna, iskrena, inventivna, puna smisla za šalu. Nadam se da hoćeš, ali je sigurno da će svijet učiniti sve da ti pomogne da izgubiš te lijepe osobine. Protiv tebe će se udružiti mnoge sile, a naročito jedna — strah.

Strah od izolacije i zamjeranja društvu, strah od siromaštva, strah od neuspjeha, od obaveze i odgovornosti, od borbe, od samoće, strah od ljudi, strah od smrti. Čini mi se da je strah najteža bolest koja ugrožava čovječanstvo i, očito, sredstvo koje osigurava uspjeh svakoj ucjeni; osnovni instrument pomoću kojega se svatko može prisiliti da se prilagodi određenoj situaciji, ma kakvo da je zlo u pitanju. Strah je najbolji put na kojem se svatko može prisiliti da se odrekne vlastite autonomije, nezavisnosti i, na kraju, slobode. Sad se ničega ne plašiš i to za mene predstavlja veliko zadovoljstvo. U tebi još ne zapažam znake onih strahova koji samo odrasli umiju usaditi u glave djece. Volim te promatrati kako sama stječeš iskustva, kako se krećeš po mračnoj sobi, kako proučavaš insekte i životinje u prirodi, kako pokušavaš pomilovati psa lutalicu ili mirno prilaziš nepoznatim ljudima. U ovom svijetu, ti i tvoji vršnjaci predstavljate pravu utjehu i, naravno, nadam se da će to vječno trajati, da ćeš uvijek ostati takva, plemenita i borbena, sigurna i jaka, ponosna i ljupka. Ako u tome uspiješ, imat ćeš po mome mišljenju, sve uvjete da izabereš pravi put. Mogu ti reći, bar što se mene tiče, da sam sve ne baš sretne odluke u životu uvijek donosio pritisnut strahom i nesigurnošću.

Jednom prilikom, pošto si mi ručicom pokazala četvrtinu mjeseca, objasnila si da je slomljen. Zatim si me uvjeravala da si to ti učinila i pokazala si mi kako si učinila: uhvatila si ga objema rukama i snažno si ga tresnula o zemlju. Imala si tada 18 mjeseci. Ustvari, tvojoj i mašti tvojih vršnjaka nema granica. Uvjereni ste u svoju nesalomljivost, svemoć. Vjerujete da možete izmijeniti svijet.

Pretjerujete. Ali, odrasli pretjeruju u drugom smislu. Oni su »praktični«, »realni«, »konkretni«. Vidjet ćeš: govorit će ti da je svijet oduvijek bio takav i da će takav uvijek biti. Govorit će ti da je oduvijek bilo bogatih i siromašnih, da je oduvijek bilo bijede, odatle i gladi, privilegija, ropstva, rata. Govorit će ti da je svatko, tko je nešto pokušao izmijeniti, išao ravno u propast. Sasvim su lišeni mašte. Čak i nade.

Ako nešto već nije ostvareno, reći će ti da je to nemoguće ostvariti. Da je čovjek sazdan tako, da je društvo takvo, da je svijet takav. I reći će ti da je mirenje sa stanjem jedina razumna stvar. I prilagođavanje, isto tako. Ako i kroz dvadeset godina budeš posjedovala kreativnost i samopouzdanje kojima raspolažeš danas, i ako im odgovoriš da se, uz volju, sve može mijenjati, naročito položaj ljudi: ako im odgovoriš da se svijet može zasnivati na osjećajnim odnosima umjesto na novcu; ako im odgovoriš da treba razmišljati o svijetu koji se sastoji od ljudi a ne od gazda i sluga; ako im tako odgovoriš, reći će ti da je sve to samo jedna utopija.

U tvojoj kući, 2000. godine, bit će još uvijek, bar se nadam, stvari koje su pripadale tvojim djedovima, njihovim roditeljima, njihovim djedovima i roditeljima njihovih djedova. Bit će tu knjiga, slika, namještaja, predmeta svake vrste, crteža, rukopisa, fotografija, svega što je pripadalo generacijama koje su prethodile tebi. Stvarčica bez vrijednosti, ako hoćeš, ali svjedočanstava duge povijesti čiji si i ti dio bila i prije nego što si se rodila.

Tradicija. Po meni, ne treba sve to baciti. I tradicija ima svoje značenje, mada ne ono koje joj se najčešće daje. Prije svega, smatra se da je tradicija pravilo koje treba uvijek i svuda slijediti, kao skup običaja i navika koje treba netaknute sačuvati i u sadašnjosti i u budućnosti. Ja, opet, smatram da vrijednost tradicije nije u tome već u nečem sasvim drugom; tradicija, kao i sve što se odnosi na prošlost, treba isključivo služiti kao polazna točka da se učini i više i bolje, znači drugačije. Iranski filozof Džubran je rekao: »Život se nastavlja, ne zaustavlja se na jučer«. Mi se, međutim, očajnički hvatamo za jučer, i onda tradicija postaje teret koji nam ne dopušta da napredujemo, zatvor iz kojega ne možemo izaći. Čak to i ne želimo, jer budućnost, nepoznato, novo, drugačije, izazivaju — strah.

Ėto, ta se riječ opet vraća. Reći će ti da je strah osjećaj koji obuzima svakoga. Da, točno je. Ali strah ne uništava svakoga. Tebe neće, naprimjer, i ne samo zbog tvog dječjeg neznanja, već zato što si sva okrenuta stvarima i ljudima koje voliš, osvajanju i progresu, svijetu. Ukratko, ti si izvan i iznad si svoje ličnosti. Oni koji, i kada odrastu, ostanu takvi, mnogo su jači od bilo kakvog straha.

Ovo su, kao što sam ti u početku rekao, moje misli i osjećaji koji me obuzimaju dok se igram s tobom. Ništa više od toga. Ovo pismo, koje ti ostavljam, samo je djelić moga života. Učini od njega, naravno, samo ono št ti sama budeš željela.

Tvoj djed

Svaki student dobije tekst pisma. Na grafoskopu projiciramo (ili na ploči napišemo) zadatke:

1. pročitajte »Pismo Katarini«,
2. načinite bilješke,
3. izaberite najljepšu misao kao moto,
4. svojim riječima sažmite poruku pisma.

Daljnji rad ovisi o broju studenata. Prikazat ćemo dva modela rada.

Prvi model: do 20 studenata (maksimalno 25).

Pošto su studenti pismeno izvršili postavljene zadatke, prelazi se na izvještaj svakog pojedinog studenta. Ostali slušaju, pokušavajući se saživjeti sa studentom i njegov izvještaj sagledati s njegove točke gledišta, te u svom izvještaju uvažiti mišljenja i stavove drugih. Na kraju nastavnik vrši sintezu.

Drugi model: više od 20 studenata.

U prvom dijelu svaki student individualno pismeno izvršava postavljene zadatke, kao u prvom modelu. Pošto su svi studenti gotovi, nastavnik ih podijeli u grupe od 3 do 5. Analizirajući pojedinačna mišljenja svakog člana grupe zauzimaju stavove koji reprezentiraju grupu, a zatim jedan član grupe izvještava. Na kraju nastavnik vrši sintezu.

3. FAKTORI USPJEŠNOSTI MEĐULJUDSKOG ODNOSA

Međuljudski odnos zasigurno ovisi o više faktora. O nekima od njih smo govorili u prethodnom poglavlju u vezi s Bushovim istraživanjima. Od mogućih faktora koji utječu na uspješnost međuljudskog odnosa izdvojiti ćemo tri, i to: *socijalnu percepciju, emocionalne stavove i empatiju*. Poblže ćemo objasniti svaki od tih faktora i sagledati njegovu ulogu u međuljudskom odnosu.

3.1. Socijalna percepcija

Prije nego objasnimo ulogu socijalne percepcije u međuljudskom odnosu, prikazat ćemo rezultate dvaju istraživanja (Bratanić, 1980, str. 91; Bratanić, 1987, str. 65) koje nam ukazuje na taj problem (tablica 1).

Uzroci	Nastavnici		Učenici	
	ZG	VŽ	ZG	VŽ
nedovoljno razvijena sposobnost nastavnika da razumije učenike	37 %	28 %	24 %	28 %
prkosan stav učenika prema nastavniku	23 %	17 %	20 %	22 %
stav nastavnika po kojem on mora uvijek biti u pravu	19 %	17 %	37 %	30 %
potcjenjivački stav nastavnika prema učenicima	14 %	14 %	11 %	18 %
ostali uzroci	7 %		8 %	

Tablica 1. Mišljenje nastavnika i učenika o uzrocima njihova međusobnog nerazumijevanja

Iz odgovora učenika i nastavnika možemo vidjeti u čemu se međusobno slažu, u pogledu uzroka njihova nerazumijevanja, a u čemu se ne slažu. Znamo da je razumijevanje važan proces o kojemu ovisi uspješnost međuljudskog odnosa općenito, pa tako i odnosa između nastavnika i učenika. Dok se nastavnici i učenici slažu u pogledu sposobnosti nastavnika da razumije učenika, dotle se u drugim uzrocima koji dovode do nerazumijevanja ne slažu. Tako, jedan dio nastavnika ističe da do nerazumijevanja između njih i učenika dolazi zbog prkosnog stava učenika prema nastavniku, a učenici sa svoje strane ističu da je značajan uzrok nerazumijevanja stav nastavnika po kojemu on mora biti uvijek u pravu.

Zašto je došlo do tako oprečnog mišljenja između nastavnika i učenika? Da li u takvim uvjetima može biti i govora o uspješnom međuljudskom odnosu? Iz navedenih odgovora možemo zaključiti da je do tako suprotnog mišljenja došlo zbog neadekvatnog procjenjivanja ponašanja drugog. Naime, nastavnik je po prirodi odnosa u nadređenom superiornom položaju, i ako on tu svoju poziciju naglašava i onda kad nije u pravu, to dakako može izazvati prkos učenika koji nastavnik procjenjuje kao učenikovo ponašanje upereno protiv njega. Prema tome, takva neadekvatna procjena narušava atmosferu i onemogućava uspostavljanje humanog međuljudskog odnosa.

Zato smatramo da je međusobno percipiranje i na osnovi toga procjenjivanje ličnosti i ponašanja drugog prva važna stepenica u stvaranju međuljudskog odnosa.

3.1.1. Pojam socijalne percepcije

Što je socijalna percepcija? Termin socijalna percepcija upotrijebili smo da bismo označili da se radi o percepciji u kontekstu međuljudskog odnosa. Iz psihologije nam je poznato da je percepcija cjelovit i jedinstven doživljaj, da je to aktivan psihički proces. Kako ćemo nešto percipirati u datom trenutku ne ovisi samo o fiziološkim podražajima, već ovisi i o našem prethodnom iskustvu, o našim stavovima, o trenutačnom raspoloženju kao i o našem stavu pri promatranju.

Što je socijalna percepcija

Percepcija:

- cjelovit i jedinstven doživljaj
- aktivan psihički proces
- percipiranje predmeta
- percipiranje osoba.

Socijalna percepcija:

međuzavisno percipiranje u socijalnoj situaciji.

Možemo razlikovati percipiranje predmeta i percipiranje osoba. Bitna karakteristika i jednog i drugog da je to cjelovit, jedinstven i aktivan psihički proces. Međutim, nije svejedno da li percipiramo predmet ili osobu. Dok je predmet kod našeg percipiranja statičan, i nema povratno djelovanje na naše ponašanje, osoba reagira i uzvratno djeluje na nas.

Prema tome, termin socijalna percepcija ukazuje nam da međuzavisno percipiranje osoba u socijalnoj situaciji. Već prije smo, govoreći o međuljudskom odnosu, istakli važnost doživljaja sebe i doživljaja druge osobe za uspostavljanje interakcije. Nije svejedno da li u percipiranju druge osobe polazimo sa stajališta da ona doživljava svijet kao mi, ili se pak pokušavamo empatički uživjeti u njen svijet i respektirati je takvu kakva ona jeste.

U percipiranju druge osobe može se poći s dva gledišta. Prvo je da drugi promatraju i doživljavaju svijet kao ja. Pritom stojimo na vlastitom stajalištu i

tražimo od drugih da na isti način imaju sliku svijeta ili ljudi oko nas. To je dosta egoistično gledište i normalno se javlja u razvoju čovjeka u najranijim danima njegova života. I upravo proces socijalizacije ima tu zadaću da dovede zrelu socijalnu osobu do toga da promatra svijet i ljude ne samo sa svoje točke gledišta, nego da nastoji sagledati i gledišta drugih. To je posebno važno u odnosu nastavnik – učenik u kojem se nastavnik mora postaviti u položaj učenika da bi ga mogao razumjeti. I kada učenici traže da se nastavnik »spusti na njihov nivo«, to ne znači da postane kao oni, već da promatra njihove probleme i njih same s njihove točke gledišta.

Drugo, blaže gledište od prethodnog jeste da su drugi slični meni, dakle ne isti, nego slični. Prema tome imaju slično mišljenje o svijetu oko sebe. Međutim, i ovo gledište isključuje različitost. Sličnost gledišta dovodi do razumijevanja u slučaju kad imamo osobe koje su i inače međusobno slične. I jedno i drugo gledište temelji se na racionalnom pristupu, ali moramo ukazati da u procesu međusobnog percipiranja u stvarnoj životnoj situaciji djeluju i nesvjesni procesi, koji su ponekad kočnica uspostavljanju humanih i adekvatnih međuljudskih odnosa.

Gledišta u socijalnoj percepciji

1. Vlastito gledište
»Drugi doživljavaju svijet kao ja.«
2. Sličnost gledišta
»Drugi su slični meni.«
3. Nesvjesna funkcija psihe.

S obzirom da se radi o nesvjesnim funkcijama psihe, nismo u mogućnosti da upravljamo njima, već one upravljaju nama. Za nastavnika, kao onog koji upravlja odgojnim procesom, koji stvara uvjete za uspostavljanje i odvijanje međuljudskih odnosa, značajno je da spozna, te u sebi razotkrije te nesvjesne mehanizme, kako bi onemogućio njihovo djelovanje u svom ponašanju prema učenicima. Zato je posebno važno upoznati zakonitosti socijalne percepcije i razotkriti nesvjesne mehanizme psihe koji u tom procesu djeluju.

3.1.2. Zakonitosti socijalne percepcije

Osnovnu zakonitost socijalne percepcije jednostavnim riječima formulirao je F. Heider: »Osoba A percipira psihičke procese osobe B kroz psihičke procese u samoj sebi« (Heider, 1958, str. 33). Činjenica je da najbolje poznamo ono što se odvija u nama, premda više ono što se odvija na svjesnoj nego na nesvjesnoj razini. Na osnovi poznavanja sebe prosuđujemo druge. Što smo objektivniji prema sebi, što smo više razriješili unutrašnje konflikte i osvijestili nesvjesno u nama, bit ćemo sposobniji da objektivnije prosuđujemo druge.

Zahtjev za objektivnim procjenjivanjem i prosuđivanjem ličnosti drugog na osnovi percipiranog, posebno je važan za nastavnika. Ako nastavnik nije objektivan

prema sebi, neće biti u mogućnosti da bude objektivan ni prema učeniku. Ako nastavnikovim ponašanjem upravljaju neki nesvjesni iracionalni motivi, može se vrlo lako desiti da ih on pripisuje učeniku, a da toga ni sam nije svjestan.

Ako je nastavnik, npr. ravnodušan prema učeniku, a ne želi to ni sam sebi priznati, desit će se da on uzrok svoje ravnodušnosti nalazi u ravnodušnosti učenika prema njemu. To su pokazali i rezultati jednog istraživanja iz kojeg je vidljivo da se nijedan učenik iz ispitanog uzorka nije izjasnio za ravnodušnost prema svom razredniku. S druge strane, jedan dio razrednika procijenio je da su učenici ravnodušni prema njemu, jedan dio nije mogao procijeniti što učenici osjećaju, a jedan dio razrednika uopće nije dao nikakvu procjenu, što ustvari sve možemo svesti pod ravnodušnost (Bratanić, 1980, str. 93).

Kao što smo već ranije istakli, nesvjesni procesi i mehanizmi koji se javljaju na intrapersonalnoj i interpersonalnoj razini, naročito kada se radi o međuljudskom odnosu, mogu biti znatna kočnica uspješnim međuljudskim odnosima. Osvrnut ćemo se na jednu nesvjesnu funkciju psihe koju je P. Diel nazvao projekcijska introspekcija (Diel [Diel], 1978).

Zakovitosti socijalne percepcije

Osoba A percipira psihičke procese osobe B kroz psihičke procese u samoj sebi (F. Heider).

Međuljudski i društveni odnosi temelje se na objašnjenju tuđih reakcija pomoću motivacije u samom sebi koja skoro uvijek ostaje nesvjesna (P. Diel).

PROJEKCIJSKA INTROSPEKCIJA —
— nesvjesna funkcija psihe (P. Diel)
Projekcija = obrambeni mehanizam
Introspekcija = samopromatranje

Kod projekcijske introspekcije radi se o tome da se u međuljudskom odnosu tuđe ponašanje objašnjava na osnovi nesvjesne funkcije psihe, pa drugoj osobi pripisujemo neke osobine, stavove, motive ponašanja, koji su zapravo u nama samima, a kojih nismo svjesni i ne želimo ih priznati, pa ih se rješavamo na taj način da ih pripisujemo drugima. P. Diel objašnjava da se međuljudski i društveni odnosi temelje na objašnjenju tuđih reakcija pomoću motivacije u samom sebi, koja skoro uvijek ostaje nesvjesna.

Kada se radi o pozitivnoj motivaciji, neće biti problema. Međutim, problem nastaje kada se drugoj ličnosti i njezinom ponašanju želi pripisati neki negativni motiv koji objektivno ne postoji u njoj, nego je zapravo rezultat nesvjesnog mehanizma u osobi koja objašnjava ponašanje druge.

Nastavnik mora biti upoznat s projekcijskom introspekcijom, te osposobljen da prepozna taj mehanizam u sebi samom, ali i u svakom učeniku, te da pomogne

učeniku da sagleda taj mehanizam kod sebe. Osjetljivo pitanje međuljudskog odnosa kod kojeg naročito dolazi do izražaja mehanizam projekcijske introspekcije jeste pitanje povjerenja.

Povjerenje je kamen temeljac svakog istinskog, pravog, humanog međuljudskog odnosa. Bez tog kamena temeljca ne možemo ni zamisliti uspješan međuljudski odnos. Ako nastavnik nema povjerenja u sebe, ne može ga imati ni u svog učenika, a ako ga nema u učenika, tada ne može ni prihvatiti da učenik ima povjerenje u njega. Govoreći o problemima međuljudskog odnosa veću pažnju obraćamo relaciji nastavnik — učenik, odnosno odgajatelj — odgajnik, nego relacijama među samim nastavnicima odnosno odgajateljima.

Ipak moramo biti svjesni da je problem međuljudskog odnosa sagledan s aspekta škole u cjelini, ili pak neke odgojne institucije, vezan uz odnose unutar radnog kolektiva. Ako su ti odnosi zbog bilo kojih razloga narušeni, ili sami ne odišu povjerenjem, teško će u takvoj atmosferi stvoriti povoljne odnose na relaciji nastavnik — učenik. Prema tome, humani odnosi u nastavničkom kolektivu bit će ne samo pretpostavka nego i nužan uvjet uspješne odgojne klime.

Pitanje povjerenja svakako je osjetljivo pitanje u kontekstu međuljudskog odnosa. Pitanje povjerenja javlja se na relaciji ja—ja, ja—ti, ali zapravo ovisi i o općoj klimi povjerenja koje vlada u jednoj društvenoj zajednici. Opća klima stvara se na osnovi pojedinačnih odnosa. Veoma često mehanizmom projekcijske introspekcije pravdamo sebe da ne možemo imati povjerenja u druge, jer oni nemaju povjerenja u nas. Često nalazimo razlog za nepovjerenje prema drugima u činjenici da smo doživjeli gorka razočaranja vjerujući nekome tko nas je razočarao, pa ne želeći da ponovno doživimo razočaranje radije zauzimamo stav nepovjerenja prema drugima.

Pitanje povjerenja u odnosu nastavnik — učenik ima dalekosežne posljedice. Zapravo se tu ne radi samo o tome da li nastavnik ima povjerenja u dotičnog učenika, i obratno, učenik u nastavnika, već se radi o tome da taj odnos služi učeniku kao model za njegove buduće odnose u društvu. Ako učenik ne razvije povjerenje prema nastavniku, npr. u nižim razredima osnovne škole, on će svoj stav nepovjerenja dalje prenijeti na nastavnike u predmetnoj nastavi. Ne dobije li i na tom stupnju školovanja potvrdu za to svoje nepovjerenje prema nastavnicima, ono će se jednostavno transferirati na nastavnike u srednjoj školi i dalje na fakultetu.

Postoji nekoliko pristupa prema povjerenju. Optimistički pristup očituje se u povjerenju prema svakome. Pesimističan u neimanju povjerenja ni u koga, dok je realan pristup »imam povjerenja u onoga tko to zaslužuje«.

Kada bismo birali životni pristup problemu povjerenja u međuljudskom odnosu, tada bismo odabrali realan pristup s tim da bismo objektivno procijenili tko je zaslužio a tko ne naše povjerenje. Optimističan pristup, kad ga sagledamo onako kako smo ga izrazili, a to je imati povjerenja u svakoga, zaista je nerealan. Međutim, moramo naglasiti, kad je u pitanju nastavnik, odgajatelj u najširem smislu riječi i njegov odnos prema učeniku odnosno odgajniku, tada nema dileme koji pristup odabrati.

Ne možemo zamisliti nastavnika koji nema povjerenja u svog učenika, u onoga koga odgaja. Optimističan stav u tom slučaju ne znači nerealističan stav. To

Pristupi povjerenju

Optimistički:

Imam povjerenja u svakoga.

Pesimistički:

Nemam povjerenja ni u koga.

Realan — human:

Imam povjerenja u onoga tko to zaslužuje.

ne znači da u određenom trenutku nastavnik neće manifestirati svoje nepovjerenje prema učeniku koji ga je u datom trenutku i zaslužio. Međutim, to ne smije narušiti opći stav povjerenja koji nastavnik u sebi mora izgraditi kao bitnu komponentu na kojoj on gradi svoj odnos prema mladoj generaciji.

Možda će nam neki zamjeriti na tom optimističnom stavu koji će neki okarakterizirati i kao idealističan, međutim je sigurno da bez povjerenja nema uspješnog odgojnog djelovanja. To će biti deklarativan stav, ukoliko odnos u kojemu se odvija odgojno djelovanje ne počiva na povjerenju.

3.1.3. Prvi dojam

Prvi kontakt na kojemu se gradi prvi dojam važan je za uspostavljanje međuljudskog odnosa. Iz svakodnevnog života znamo da prvi dojam koji steknemo o nekoj osobi, i koji utječe na stvaranje našeg stava prema njoj, oboji naše ponašanje prema toj osobi. Nastavnik treba osvijestiti ulogu prvog dojma. Nije dovoljno samo da nastavnik zna da je prvi dojam važan, nego u skladu s tim poznavanjem treba stvoriti takve uvjete koji će dovesti do pozitivnog rezultata u uspostavljanju odnosa s učenicima.

Posebno je to važno kad se radi o učenicima koji prvi put uspostavljaju kontakt sa školom, s razredom, s nastavnikom. Zato bismo naglasili važnost prvog dana kod učenika prvog razreda osnovne škole, prvog susreta s razrednikom u predmetnoj nastavi, prvog dana u srednjoj školi, kao i prvi susret studenata s nastavnicima na fakultetu. Dok se u mnogim školama poklanja dovoljno pažnje primanju učenika u prvi razred osnovne škole, i želi im se taj dan učiniti svečanim i radosnim, to se zapostavlja na početku srednje škole, kao i na fakultetu.

Zato smatramo da prema uzoru prihvaćanja učenika u prvi razred osnovne škole treba postupiti i dalje tokom školovanja. Tako kod predmetne nastave i u srednjoj školi prvi kontakt s novoupisanim učenicima treba održati njihov razrednik, a na fakultetima je dobro da prvi sat održi dekan zajedno s nastavnicima I. godine. Takva praksa se na pojedinim fakultetima već i provodi i dala je pozitivne rezultate.

O prvom dojmu, koji je uvijek emocionalno obojen, zavisi stav koji utječe na interakciju i komunikaciju, pa o njemu često ovisi i kvaliteta međuljudskog odnosa koji treba biti uspostavljen. Prvo međusobno percipiranje uvjetuje i prve procjene ličnosti drugog i prosuđivanje njegovih osobina i kvaliteta. Ako je došlo do među-

sobne adekvatne procjene, uspostaviti će se prirodna i spontana interakcija i komunikacija, što će biti sigurna osnova za uspješniji međuljudski odnos. Međutim, ako zbog bilo kojih razloga dođe do neadekvatne procjene, svaka daljnja interakcija i komunikacija bit će otežana, pa u određenom smislu ponekad i onemogućena.

U prvom susretu, u prvom kontaktu i stvaranju prvog dojma, može doći do djelovanja podsvjesnih procesa, koji će nam zamagliti pravu sliku drugog. Poznat je mehanizam nazvan »halo-efekt« koji može djelovati na nesvjesnoj osnovi. Naime, radi se o tome da mi u prvom susretu s drugom osobom uočimo i procijenimo neku njezinu pozitivnu osobinu na osnovi koje prosuđujemo cjelokupnu ličnost. Tu se radi o transferu pojedine osobine na mišljenje o cjelokupnoj ličnosti. Naprimjer, zapazimo li kod osobe s kojom stupamo u prvi kontakt da je neuredna, nećemo o takvoj osobi imati dobro mišljenje, jer ćemo tu osobinu prenijeti i na ostalo.

Isto tako možemo steći pozitivan opći dojam o nekoj osobi u prvom susretu, te će se taj dojam pod utjecajem nesvjesnog mehanizma halo-efekta prenijeti i na ostale osobine te ličnosti. To se, recimo, javlja u situaciji kad nam neka osoba slična osobi koja je nama draga i bliska, i spontano se javlja naša simpatija prema toj osobi. Na isti način javlja se i antipatija prema nekoj osobi. Dok je u prvoj situaciji, kad se javi simpatija, olakšano uspostavljanje odnosa, dotle antipatija predstavlja prepreku u uspostavljanju odnosa.

Nastavnik je često u prilici da na osnovi halo-efekta procjenjuje svoje učenike, te se kao posljedica toga javljaju njegovi ljubimci, na što su učenici veoma osjetljivi. Halo-efekt je prirodni, spontani mehanizam u međuljudskom odnosu i ne postoji mogućnost, a ne bi to bilo ni ljudski, da ga u potpunosti otklonimo i prevladamo. S obzirom da se radi o nesvjesnom mehanizmu, koji vlada nama, potrebno ga je osvijestiti do te mjere da barem uklonimo njegove negativne posljedice.

Halo-efekt

- transfer pojedine osobine
- transfer cjelovitog dojma

Kao što halo-efekt djeluje u prvom kontaktu s pojedinom osobom, s pojedinim učenicom, isto tako njegovo je djelovanje prisutno i pri uspostavljanju prvog kontakta s razredom ili grupom kao cjelinom. Nastavnik, ulazeći prviput u razred, i uspostavljajući svoj odnos s grupom učenika, može steći određeni dojam koji će usmjeravati njegovu interakciju i komunikaciju s učenicima. Učenici sa svoje strane percipiraju nastavnika, u prvom dojmu stvaraju svoje procjene o njegovoj ličnosti, o čemu će također ovisiti njihova interakcija i komunikacija s nastavnikom.

3.1.4. Prosuđivanje i procjenjivanje percipiranog

Prosuđivanje percipiranog O čemu ovisi?

- sposobnost ljudi
- kvaliteta osobine
- sličnosti osoba

Svi ljudi nisu podjednako sposobni da na osnovi percipiranja drugoga što objektivnije prosuđuju njegovu ličnost. Koliko često zbog toga dolazi do nesuglasica i nemogućnosti uspostavljanja međuljudskog odnosa. Sposobnost percipiranja i na osnovi toga sposobnost prosuđivanja i procjenjivanja ličnosti drugog, kao i svaka druga sposobnost, razvija se u funkciji. Te su sposobnosti važne za svakodnevni život želimo li imati uspješne međuljudske odnose. Međutim, posebno su važne za nastavnika koji je svakodnevno u situaciji da na osnovi onoga što percipira kod svojih učenika stvara i mišljenje o njima. Zbog toga u procesu osposobljavanja nastavnika posebnim vježbama trebamo djelovati na razvoj sposobnosti percipiranja, prosuđivanja i procjenjivanja ličnosti učenika.

Upravo na tom nivou međuljudskog odnosa djeluje nesvjesni mehanizam koji smo objasnili pod nazivom projekcijske introspekcije. Poznati su slučajevi kad nastavnik svoje nesvjesne motive projicira u učenika i na osnovi toga objašnjava njegovo ponašanje i njegovu ličnost.

Sposobnost prosuđivanja na osnovi percipiranog ovisi i o kvaliteti osobine koja se procjenjuje. Vrlo lako ćemo na osnovi onoga što zapažamo procijeniti da li je netko uredan ili nije, međutim, znatno ćemo teže prosuditi da li je netko moralan ili nije. Što su osobe sličnije, time će se lakše međusobno procjenjivati, polazeći od zakonitosti da drugog procjenjujemo prema sebi.

Sposobnost percipiranja, prosuđivanja i procjenjivanja splet je zapravo mentalnih sposobnosti, od kojih inteligencija ima značajnu ulogu. Prema tome, inteligentniji ljudi će biti sposobniji u ocjenjivanju ličnosti drugoga. Međutim, moramo naglasiti da uz sposobnost inteligencije značajno mjesto zauzima i stupanj objektivnosti koji osoba ima prema samoj sebi. Što je osoba objektivnija prema sebi, veće su joj šanse da bude objektivna i prema drugima. To znači, ako je udovoljen prvi uvjet koji se odnosi na inteligenciju kao opću mentalnu sposobnost, ali je osoba neobjektivna prema sebi, njezina će mogućnost točnijeg i adekvatnijeg prosuđivanja i procjenjivanja ličnosti drugog biti smanjena.

Uz inteligenciju i stupanj objektivnosti, kao značajan uvjet prosuđivanja, u međuljudskom odnosu pojavljuje se i autoritativnost kao jedna osobina ličnosti koja je izražena u težnji za dominacijom nad drugima. Osoba koja teži k moći, kako bi se izrazila K. Horney, i koja svoju moć želi nametnuti drugima, posjeduje u sebi unutarnji konflikt koji joj naprosto onemogućava da se drugoj osobi približi na prirodan i spontan način. Tako u slučaju da se radi o osobi koja posjeduje

inteligenciju i stupanj objektivnosti, ali je u svom odnosu prema drugima autoritativna, ta osoba neće biti u mogućnosti da objektivnije prosudi drugu ličnost i zauzme prema njoj adekvatan stav.

Ta osobina autoritativnosti često je prisutna u ponašanju nastavnika prema učenicima, a javlja se u situacijama kada nastavnik želi nametnuti sebe kao autoritet, međutim svojim ponašanjem nije osigurao da ga učenici prihvate kao takvog.

3.1.5. Točnost socijalne percepcije.

Mnoga istraživanja koja su nam poznata težila su za tim da otkriju povezanost između točnosti socijalne percepcije i uspješnosti međuljudskog odnosa. S obzirom da su polazila s različitih aspekata, normalno je da nisu jednoznačno odgovorila na postavljeno pitanje koliko točnost socijalne percepcije utječe na uspješnost međuljudskog odnosa.

N. L. Gage zaintrigiran različitim odgovorima na to pitanje proveo je 1952. godine istraživanje, koje mu je pokazalo da zapravo postoje dvije vrste točnosti u odnosu na socijalnu percepciju. Prva vrsta točnosti odnosi se na ono što nama znači to što percipiramo. Npr. vidimo nekome suze u očima i zaključimo da je zbog nečega tužan i žalostan. Međutim, suze mogu biti uzrokovane nekim vanjskim podražajem i u tom trenutku nisu povezane s unutarnjim stanjem osobe koju smo percipirali. Dakle, mi smo dali značenje percipiranom, prosudili smo i dali svoju ocjenu toga bez obzira na unutarnje stanje osobe koju promatramo, ne uživljavajući se u njen položaj.

Drugu vrstu točnosti socijalne percepcije Gage je povezo sa stupnjem koliko smo se uživjeli u položaj drugoga. Na osnovi svojih rezultata došao je do za nas značajne spoznaje da je uspješnost međuljudskog odnosa u pozitivnoj korelaciji upravo s ovom drugom vrstom točnosti socijalne percepcije, koja se odnosi na stupanj uživljavanja u položaj drugoga. Dok u odnosu na prvu vrstu točnosti uspješnost međuljudskog odnosa može, ali i ne mora biti u pozitivnoj korelaciji (Gage, 1953).

Iz toga proizlazi da je za nastavnika, ako želi uspostaviti uspješan odnos s učenicom, važnije da li on svoju procjenu učenika gradi ne samo na osnovi onoga što percipira, ne samo na osnovi kako on to percipirano doživljava, već u prvom redu suživljavajući se s učenicom, donoseći svoje procjene na osnovi učenikovog a ne samo vlastitog doživljaja.

Nije dovoljno da nastavnik ispravno, točno i adekvatno percipira i procijeni ličnost učenika, već je njegov zadatak da pomogne učeniku da sam sebe ispravno percipira i procjenjuje, još više da mu pomogne u percipiranju ličnosti nastavnika, te da ga na taj način osposobljava za uspješnije međuljudske odnose i izvan škole u društvu i kasnije u životu.

Točnost socijalne percepcije i uspješnost međuljudskog odnosa

Rezultati ispitivanja raznih autora:

- pozitivna korelacija
- korelacija ne postoji
- negativna korelacija.

Istraživanje 1952. godine (Gage)

Dvije vrste točnosti

1. što NAMA znači ono što je percipirano?
2. koliko smo se uživali u položaj DRUGOGA?

Uspješnost međuljudskog odnosa
Stupanj uživljanja u drugoga

}
}

pozitivna
korelacija

3.2. Emocionalni stavovi

Zauzimanje međusobnih stavova u odnosu značajna je odrednica uspostavljanja interakcije. Odnosa, kao što znamo, nema bez interakcije, a ona se očituje u međusobnom djelovanju osoba koje zauzimaju stavove i time određuju svoje ponašanje u odnosu. O interakciji bit će kasnije više riječi. U ovom momentu nam je važno naglasiti da o zauzimanju stavova u odnosu ovisi i ponašanje osoba koje su u njemu. Pitanje stavova od posebnog je značenja za nastavnika, jer od kvalitete njegovih stavova ovisi i njegovo ponašanje prema učeniku, koje utječe recipročno na stavove učenika prema nastavniku.

3.2.1. Pojam i komponente stava

U literaturi se susrećemo s različitim definicijama stava. S obzirom da je to veoma složena psihička pojava, teško ju je svesti pod jednu definiciju. G. Allport je proučavajući literaturu pronašao dvadeset različitih određenja stava. Izdvojio je ono što je zajedničko, i za stav dao određenje da je to tendencija koja usmjeruje naše ponašanje. Prema tome, stavovi su veoma značajni, jer su oni na neki način pokretači našeg ponašanja i našeg djelovanja.

Stav kao složena psihička pojava povezan je sa spoznajnom, emocionalnom i motivacijskom sferom ličnosti. Spoznajni elementi stava odnose se na znanje o nečemu ili nekome, emocionalni na ono što osjećamo prema nečemu ili nekome, dok je motivacijski aspekt stava povezan s poticajem za ponašanje prema nečemu ili nekome. Svi ti aspekti stava su važni, međutim, za konstitutivnu odrednicu stava smatra se emocionalna komponenta.

Emocionalna komponenta određuje vrijednost, jačinu i kvalitetu stava, te bitno utječe na motivacijsku komponentu odnosno na poticaj za ponašanje. Predrasude kao vrste stavova upravo su karakteristične po tome što kod njih dominira isključivo emocionalna komponenta.

Stav i njegove komponente

Stav → tendencija koja usmjeruje naše ponašanje

Komponente stava:

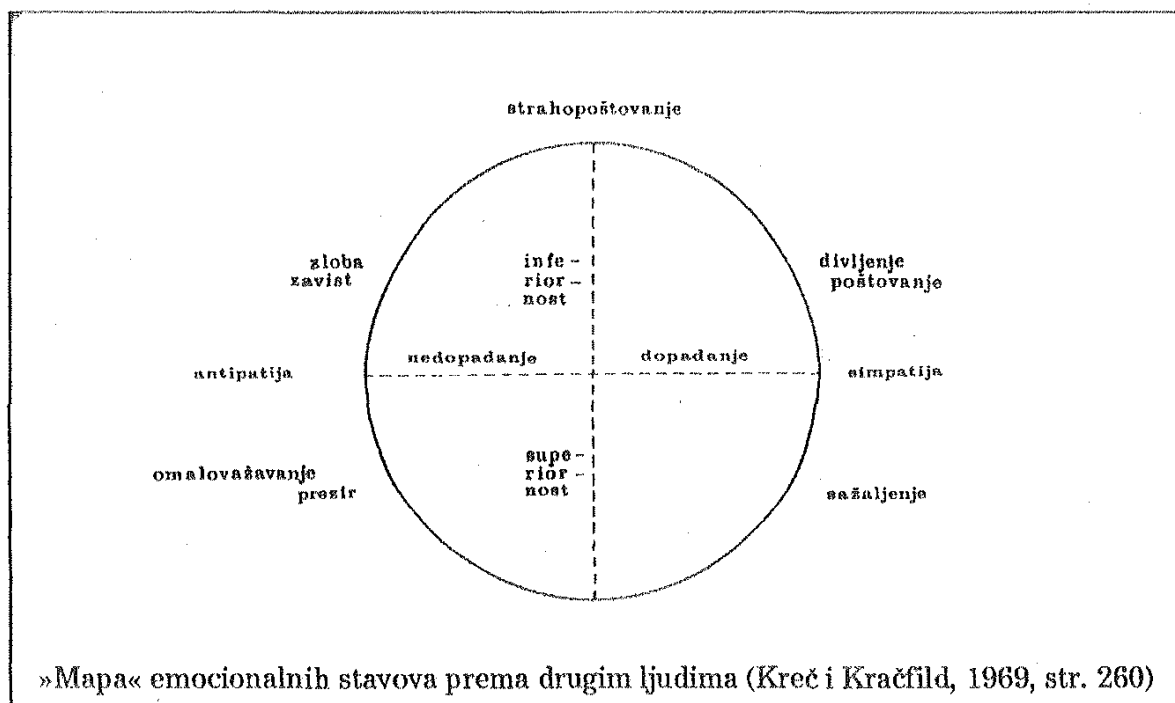
spoznajna — znanje o	}	nečemu ili nekome
emocionalna — osjećaj, emocija prema		
motivacijska — poticaj za ponašanje prema		

Emocionalna komponenta — bitna za:

vrijednost	}	stava
jačinu		
kvalitetu		

3.2.2. Polariziranje i graduiranje emocija u stavu

Emocija se u stavu polarizira na dva osnovna pola: pozitivni i negativni. Kada se radi o stavu prema drugim ljudima, graduiranje emocija, bilo na pozitivnom ili negativnom polu, ovisit će o tome da li se stav prema drugome javlja u ravnopravnom, podređenom ili nadređenom položaju. Ako su osobe u odnosu ravnopravne, a među njima se javi pozitivan emocionalni stav, to će rezultirati dopadanjem, naklonošću i simpatijom. U slučaju da se radi o negativnom emocionalnom stavu, a osobe su u odnosu ravnopravne, tada će se među njima pojaviti nedopadanje, nenaklonost i antipatija (sl. 6).



Slika 6. Polariziranje i graduiranje emocija u stavu

Simpatija i antipatija su važni društveni osjećaji koji se očituju u emocionalnim stavovima prema drugim ljudima. Da li netko osjeća simpatiju ili antipatiju prema osobi s kojom je u odnosu nije nevažno pitanje, jer to ima dalekosežne posljedice na uspješnost međuljudskog odnosa. Simpatija olakšava uspostavljanje odnosa, omogućava spontanu i prirodnu interakciju i komunikaciju. Antipatija, naprotiv, predstavlja kočnicu u uspostavljanju odnosa, te otežava interakciju i komunikaciju među ljudima.

Simpatija i antipatija, prema tome, nisu samo trenutačni osjećaji nego se na tim osjećajima grade stavovi prema drugim ljudima. Mada se ti stavovi očituju u odnosu prema drugima, njihovi su uzroci u nama samima.

S obzirom da su osjećaji, kao što smo prije istakli, konstitutivna komponenta stava, veoma je važno što nastavnici i učenici osjećaju jedni prema drugima. Na tablici 2. prikazani su rezultati istraživanja na uzorku osnovnih škola u Zagrebu (ZG) i jednog srednjoškolskog centra u Varaždinu (VŽ). Pitanje je usmjeravalo učenike da procijene svoje vlastite osjećaje prema svom razredniku, a nastavnike da procijene što većina učenika u razredu gdje su oni razrednici osjećaju prema njima.

Skala osjećaja	Procjena nastavnika		Odgovori učenika	
	O. Š. ZG	SOC VŽ	O. Š. ZG	SOC VŽ
divljenje	—	0%	6%	2%
poštovanje	39%	67%	71%	71%
simpatija–ljubav	44%	25%	10%	1%
strahopoštovanje	—	0%	4%	2%
strah	—	0%	2%	1%
prezir	—	0%	2%	0%
antipatija–mržnja	—	0%	3%	3%
ravnodušnost	4%	6%	—	19%
ne može ocijeniti	4%	2%	—	—
nije odgovorilo	9%	—	2%	—
nešto drugo	—	—	—	1%

Tablica 2. Procjena osjećaja nastavnika i učenika

Iz rezultata je vidljivo da kod učenika osnovne škole osjećaji su znatno više graduirani i polarizirani nego kod nastavnika. U najvećem postotku učenici izražavaju svoje poštovanje prema razredniku, ali ima i onih učenika — mada u manjini — kod kojih se pojavljuju i negativni osjećaji prema svom razredniku. Razrednici, pak, također u većini procjenjuju pozitivne osjećaje svojih učenika, međutim u njihovom graduiranju zastupljena je u nešto većem postotku simpatija nego kod učenika. To možemo objasniti na taj način da učenici ipak doživljavaju svog nastavnika iz inferiornijeg položaja u odnosu, a simpatija se — kao što smo vidjeli u »mapi« (sl. 6) javlja u ravnopravnijem položaju.

Ono što je interesantno primijetiti jeste da određen broj nastavnika procjenjuje da većina učenika osjeća ravnodušnost prema njima, dok sa strane učenika ni jedan učenik se ne opredjeljuje za taj emocionalni kvalitet. Ravnodušnost je

zapravo odsutnost svakog osjećaja, pa je to zapravo negativnije stanje nego čak kad se pojavi negativan osjećaj koji ipak znači neku zainteresiranost. Kako bismo mogli protumačiti tu pojavu da se jedan dio razrednika opredjeljuje za ravnodušnost svojih učenika, mada — kako je vidljivo iz odgovora učenika — ravnodušnost kod njih ne postoji. Zar se tu ne radi o mehanizmu koji smo upoznali u okviru socijalne percepcije pod imenom projekcijska introspekcija?

Procjenjujući da su učenici prema njemu kao razredniku ravnodušni, razrednik zapravo svoju ravnodušnost projicira na svoje učenike i na taj način umiruje svoju savjest. Zašto bi on kao razrednik bio zainteresiran za svoje učenike kad su oni prema njemu ravnodušni? Sasvim dobar razlog umjesto pravog! Čemu njegova angažiranost, čemu njegova pažnja prema razredu, kad su oni tako ravnodušni prema njemu?

Razrednike koji nisu mogli ocijeniti što učenici osjećaju prema njima, kao i one koji nisu odgovorili, možemo također svrstati u kategoriju onih koji su manje zainteresirani za svoje učenike. Tako među nastavnicima osnovnih škola ima 17% takvih.

Humani ljudski odnos može se zasnivati samo na pozitivnim emocionalnim stavovima. Negativni emocionalni stavovi onemogućavaju i blokiraju uspostavljanje međuljudskog odnosa, te se na neki način pojavljuju kao barijere i značajne prepreke koje onemogućavaju bilo kakvu uspješnu zajedničku akciju. Međutim, moramo reći da ni ravnodušnost nije adekvatna osnova za međuljudski odnos, i da ona zapravo uvjetuje jednu pasivnost i nezainteresiranost, što također otežava interakciju i komunikaciju.

Odgovori u srednjoškolskom centru ukazuju nam na nešto malo drugačiju sliku naročito što se tiče ravnodušnosti. Na tom stupnju imamo i 19% učenika koji iskazuju ravnodušnost prema svom razredniku. Taj postotak kod nastavnika je 6%, ali pribrojen postotku nastavnika koji nisu mogli ocijeniti što učenici osjećaju iznosi ukupno 8%. Međutim, i na tom stupnju — kako je iz odgovora vidljivo — u znatno većem postotku su izraženi pozitivni osjećaji koji su osnova za stvaranje pozitivnih emocionalnih stavova, a tim i garancija veće uspješnosti međuljudskog odnosa.

Na pozitivnim odnosno negativnim stavovima gradi se međusobna naklonost odnosno nenaklonost između nastavnika i učenika. Da li je nastavnik učeniku sklon ili nije, i obratno, ima dalekosežne posljedice u njihovom zajedničkom radu. Nastavnik mora poznavati određene zakonitosti koje treba respektirati u svom odnosu s učenikom. Nastavnik je taj koji ostvaruje taj odnos i o njegovoj личности ovisi kvaliteta tog odnosa. Ako nastavnik pokaže naklonost učeniku, tada će se u pravilu javiti i naklonost učenika prema njemu. Nadalje, ponašanje i postupke osobe za koju osjećamo da nam je naklonjena, i za koju osjećamo naklonost, tumačit ćemo sasvim drugačije nego postupke i ponašanje osobe za koju osjećamo nenaklonost.

Pohvalu nastavnika doživjet će učenik drugačije ako se radi o nastavniku čiju naklonost učenik osjeća i kome je sklon, nego u slučaju njihove uzajamne nenaklonosti. Pohvala upućena učeniku u slučaju nenaklonosti može djelovati čak ironično i imati negativan efekt. Uzimajući u obzir emocionalnu atmosferu međuljudskog odnosa, može se reći da sve postupke i ponašanja trebamo tretirati u zavisnosti o

kvaliteti emocionalne klime. Jedan te isti postupak, kao što je npr. pohvala, može u jednom slučaju djelovati pozitivno, a u drugom negativno.

U slučaju uzajamne nenaklonosti postupci se mogu čak i zlonamjerno doživljavati i objašnjavati, tako da se zapravo tu ne radi samo o intenciji osobe koja šalje poruku, nego i o doživljaju i tumačenju osobe koja tu poruku prima. Pritom je pojava međusobne naklonosti i nenaklonosti veoma bitan faktor, koji može čak biti ispod nivoa svijesti, a da itekako utječe na doživljaj i tumačenja.

Svjesni važnosti koju ima naklonost, i poznavajući zakonitosti na kojima se ona zasniva, svaki bi nastavnik trebao u sebi svjesno izgraditi opći stav naklonosti prema svojim učenicima. Taj stav svakako se gradi na pozitivnim emocionalnim stavovima koji mogu biti graduirani od simpatije do divljenja.

3.2.3. Stavovi nastavnika

Kvaliteta odnosa između nastavnika i učenika u velikoj će mjeri ovisiti o kvaliteti općeg emocionalnog stava na kojem se taj odnos zasniva. Ne možemo zamisliti nastavnika niti jednog odgajatelja u najširem smislu riječi koji u sebi gaji negativnu emociju prema učenicima odnosno odgajanicima. Oplemenjeni osjećaji koji će biti osnova emocionalnim stavovima prema tome su bitna komponenta odgojnog djelovanja.

Međutim, mnogo je pitanja koja traže adekvatne stavove u nastavnom djelovanju. Tu je pitanje slobode učenika, discipline, autoriteta, motivacije, lošeg ponašanja itd. S obzirom da su stavovi — kako smo već istakli — pokretači našeg ponašanja, važno je postojeće osvještavati i na njih djelovati, naročito u procesu osposobljavanja budućih odgajatelja odnosno nastavnika. To uključuje djelovanje na spoznajnu, emocionalnu i motivacijsku sferu studenta.

Uzmimo primjerice stav prema učeniku koji se »loše« ponaša. Učenik koji se protivi nastavniku, narušava disciplinu, nemiran je, agresivan ili pak ima negativne ocjene, za nastavnika je najčešće »loš« učenik. Mentalni higijeničari, naprotiv, upotrebljavaju izraz »učenik neprilagođenog ponašanja«, upozoravajući da i među mirnim učenicima ima onih s problemima. Respektirajući gornje stavove smatramo da bi trebalo razlikovati dvije kategorije takvih učenika, i to: nedisciplinirane i neprilagođene učenike.

Za diferenciranje tih dviju kategorija učenika kao kriterij uzeli smo da li je uzrok učenikovog ponašanja izvan njega ili u njemu samome. Tako npr. ako je učenik nemiran na nastavnom satu zato što mu nije interesantno, dosadno mu je, prelako ili mu je preteško, dakle uzrok je izvan njega, pa on svojim ponašanjem daje signal, tada takvog učenika smatramo nediscipliniranim. Čim otklonimo uzrok, otklonit ćemo i takvo ponašanje.

Neprilagođeni učenik, naprotiv, je onaj učenik koji zbog svojih unutarnjih problema, konflikata ne može odgovoriti zahtjevima škole, neadekvatno se ponaša, remeti disciplinu ili se pak potpuno povlači. Naime, radi se o tome da pažnju nastavnika privlače u prvom redu oni učenici koji su neuspješni u učenju ili pak svojim ponašanjem remete pravila razreda i škole. Međutim, i među mirnima i naoko uspješnim učenicima može biti neprilagođenih kojima je također potrebna pomoć i razumijevanje.

Veoma je teško prema vanjskim simptomima razlikovati nediscipliniranog od neprilagođenog učenika. Nastavnici koji nisu ni upućeni u takvo razlikovanje zapravo ih sve objedinjuju pod jednim nazivom »loši« učenici. Međutim, kako nedisciplinirani učenik zahtijeva sasvim drugačiji tretman od neprilagođenog, to je nužno da nastavnik bude osposobljen prvo da ih razlikuje, a zatim da odabere adekvatan pedagoški tretman.

Često se desi da je nedisciplinirano ponašanje učenika signal da se nastavnik zamisli nad postojećom situacijom i na neki način je upozorenje nastavniku da se zapita u čemu je problem. Poznate su situacije iz nastavne prakse kad je neadekvatno ponašanje nastavnika izazvalo nedisciplinirano ponašanje učenika, koje je zatim bilo smatrano »lošim« ponašanjem, zbog kojeg je učenik bio i kažnjen, a ustvari uzrok tome je bio sam nastavnik.

Poznata je situacija bježanja učenika sa sata gdje učenik — zato što mu je dosadno — ne želi sebe dovoditi u situaciju da remeti nastavu, pa radije ne dolazi u školu. Međutim, često nastavnik to tumači kao svjesno kršenje školskih pravila, po kojima učenik mora nastavi redovito prisustvovati. Nisu nepoznati slučajevi kad su učenici zbog izostajanja ili bježanja s nastave kažnjeni, pa čak i udaljeni iz škole, a da je zapravo krivica bila izvan njih.

Kad dobro razmislimo možemo se zapitati da li je učenik ispravno postupio što je izbjegao situaciju za koju je unaprijed znao da mu ne odgovara i da će potaknuti njegovo neadekvatno ponašanje. Ili bi ispravno postupio da je prihvatio situaciju kakva jeste, a koja mu ne odgovara, te joj se pasivno povinuo, ili joj se čak aktivno suprotstavio svojom nedisciplinom. Ako nam je težnja da razvijemo zdravu, kreativnu i slobodnu ličnost koja će se aktivno i inicijativno znati postaviti u životnim situacijama, tada nam neće biti teško naći odgovor na prethodnu dilemu.

Prema tome, nedisciplinirani postupci učenika moraju potaknuti nastavnika da se zapita što učiniti u postojećoj situaciji da se otklone uzroci neadekvatnog ponašanja učenika. Ukoliko i uz sva nastojanja nastavnika učenik i dalje svjesno krši pravila i neadekvatno se ponaša, znači da su uzroci u samom učeniku i da ih treba otkriti. Najčešće uzroci takvog ponašanja koje zovemo »neprilagođenim« leže u dubokim nesvjesnim sferama učenikove ličnosti, koji su i njemu samome često nepoznati, a teško su dostupni i nastavniku. Tu je potrebna pomoć školskog pedagoga, psihologa ili čak psihijatra, ovisno o stupnju složenosti problema.

Takav pristup dovodi nas do toga da zapravo nema »loših« učenika. Sve što je loše, negativno, neprihvatljivo, po prirodi stvari izaziva u čovjeku negativne emocije i adekvatno tome negativne emocionalne stavove. Dakle, ako nastavniku nije poznat mehanizam nediscipliniranog i neprilagođenog ponašanja, »loše« ponašanje učenika izazvat će u njemu negativne emocije i dovesti do zauzimanja negativnog stava, koji će učenik doživjeti kao stav nerazumijevanja pa čak i neprijateljstva. Ako se radi o većim prijestupima učenika, tada negativan stav može rezultirati i kažnjavanjem.

Negativan stav nastavnika prema »lošem« učeniku — bez obzira da li je nediscipliniran ili neprilagođen — dovodi do neadekvatnog ponašanja nastavnika prema učeniku. To ostavlja traume u mladoj ličnosti i ne rješava probleme, već ih čak može učiniti složenijima. Takav stav nastavnika može doduše trenutačno

otkloniti »loše« ponašanje učenika, ali zasigurno ne otklanja uzroke takvog ponašanja i — kao što smo istakli — traumatizira mladu ličnost.

Osposobiti nastavnika za odgajatelja znači — između ostaloga — pročistiti ga od svih trauma koje je doživljavao za vrijeme svog školovanja, a koje i nesvjesno mogu djelovati na njegove stavove. Nadalje, to ujedno znači pružiti mu potrebna znanja i praktički ga osposobiti za razlikovanje neadekvatnog ponašanja učenika, s obzirom na to je li uzrok tome izvan njega ili u samom učeniku. Takav nastavnik moći će se svakodnevno zapitati: »Kako ja svojim ponašanjem utječem na učenike? Koje je moje ponašanje najadekvatnije za učenike koje sada odgajam?«

Nastavnik mora sebi osvijestiti da se njegovo i učenikovo ponašanje nalaze u interaktivnom odnosu i da je veoma teško razlučiti čije je ponašanje uzrok a čije je posljedica. Isto tako nastavnik mora biti svjestan svoje uloge i shvatiti da je on po prirodi položaja u odnosu s učenikom odgovorniji, te da — uza svu interaktivnost i recipročnost njihovog ponašanja — ipak to, kako će se učenik ponašati i kako će učenik doživljavati njihov odnos, uvelike zavisi o njegovoj ličnosti, o njegovim stavovima i njegovu ponašanju.

Nije rijedak slučaj da nastavnik ima zamišljenu sliku učenika kakvi bi oni trebali da budu. Ako se njegovi stvarni učenici ne podudaraju sa zamišljenom slikom, sklon je odbiti svoje stvarne učenike, niti ne pokušavajući da ih bolje upozna, da im se približi, da ih prihvati takve kakvi jesu, te da uloži napor da ih dovede do onoga kakve bi on sam želio da ima. Tu dolazi do izražaja potreba za takvim stavom nastavnika da učenike prihvati kakvi jesu, jer jedino to može uroditi razumijevanjem i pomoći koju učenici od svog nastavnika očekuju.

Mnogo je još pitanja o kojima nastavnik u procesu svog osposobljavanja mora izgraditi adekvatne stavove. Između ostaloga, to je pitanje motivacije, autoriteta, slobode, itd. Tim pitanjima trebat će još posvetiti posebnu pažnju.

Stavovi nastavnika o konkretnim pitanjima

- disciplina učenika
- neprilagodенost, loše ponašanje učenika ,
- motivacija učenika
- sloboda učenika
- autoritet nastavnika
- autoritet učenika
- strogost-blagost nastavnika itd.

3.3. Empatija

Empatija je sposobnost koja se sve više povezuje s međusobnim razumijevanjem i humanim međuljudskim odnosom. U tablici 1, vidjeli smo da su i učenici i nastavnici kao uzrok njihova međusobnog nerazumijevanja istakli nesposobnost nastavnika da razumije učenike. U poglavlju o komunikaciji uočit ćemo da je

empatijsko komuniciranje uvjet za uspostavljanje dijaloga kao najhumanijeg oblika međuljudskog komuniciranja.

Osobno smatramo da je ta sposobnost u najužoj vezi s uspješnošću odgojnog djelovanja, te da dobar odgajatelj treba imati razvijenu sposobnost empatije. Empatija je povezana i sa socijalnom percepcijom i s emocionalnim stavovima.

Kod socijalne percepcije vidjeli smo da je uspješnost međuljudskog odnosa u pozitivnoj korelaciji sa stupnjem uživanja u položaj osobe koju percipiramo. Nadalje smo istakli da su antipatija i simpatija društveni osjećaji na kojima se zasnivaju emocionalni stavovi prema drugim ljudima. Empatija će nam pomoći da u slučaju prevelike simpatije budemo objektivniji prema osobi prema kojoj gajimo taj osjećaj, a u slučaju antipatije pomoći će nam da prebrodimo jaz koji se pojavio između nas i osobe prema kojoj gajimo antipatiju.

S obzirom da smatramo da je empatija neobično važna u odgojnom djelovanju, i da je uz socijalnu percepciju i emocionalne stavove važan faktor o kojem ovisi uspješnost međuljudskog odnosa, posvetit ćemo joj i adekvatnu pažnju.

3.3.1. Što je empatija

Moderna upotreba ovog termina datira iz 1897. godine kad je njemački psiholog Th. Lipps opisao proces estetskog vrednovanja. Upotrijebio je termin »Einfuehlung«, a za adekvatni termin u engleskom E. B. Titchener uveo je termin »empathy«. Taj termin dolazi od grčkih riječi »empaso« i »pathe« što bi otprilike značilo »utkivati se u doživljaj drugog«.

Mada se termin empatija ne susreće često u našoj pedagoškoj literaturi, taj je termin objašnjen u Enciklopedijskom rječniku pedagogije iz 1963. godine kao »uživljavanje, akt projiciranja samog sebe u nečiji položaj, oblik identificiranja s nekim«. U ovom određenju termina »empatija« sporan je stav da je to oblik identificiranja, jer upravo najsuvremenije objašnjenje tog termina izbjegava povezivanje empatije s indentificiranjem.

Veoma je slikovito objašnjenje koje daje R. R. Carkhuff da je to zavlačenje pod tuđu kožu koje nam omogućuje da sagledamo svijet očima druge osobe. L. Pearce i S. Newton definiraju empatiju kao »percepciju i komunikaciju s rezonancijom, s identifikacijom, s doživljavanjem u nama samima emocionalnog tona koji proživljava druga osoba« (Tubbs i Moss, 1977. str. 145). I u ovoj definiciji uključuje se identifikacija, što neki suvremeniji autori izbjegavaju.

Veoma opsežno objašnjenje empatije nalazimo u *Rječniku sociologije i socijalne psihologije*. U određenju empatije naglašava se veza koja se ostvaruje na kognitivnom planu koja nam pomaže da shvatimo emocionalno stanje drugog, ali bez emocionalne identifikacije. Osim navedenih postoji još niz određenja, pa čak i onih koja neadekvatno objašnjavaju taj termin.

Jednostavno možemo reći da je empatija spoznajno-emocionalna sposobnost uživanja u položaj druge osobe i sagledavanje svijeta njezinim očima. Prema tome, empatija je veoma složena sposobnost koja uključuje intelektualnu i afektivnu sferu naše ličnosti. Dok pojedini autori, koji se bave proučavanjem empatije, naglašavaju više emocionalne elemente, dotle drugi na prvo mjesto stavljaju kognitivne.

Empatija — što je to?

Korijen riječi:

empaso — (grč.) usipati, utkivati
pathe, pathema, pathos — (grč.) doživljaj, iskustvo

1. Empatija — uživljavanje, akti projiciranja samog sebe u nečiji položaj, oblik identificiranja s nekim.
(Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963)
2. Empatija — projekcija vlastite ličnosti u ličnost drugoga da bismo ga bolje razumjeli.
(Webster's New World Dictionary, 1974)
3. Empatija — zavući se pod kožu druge osobe, sagledavajući svijet njezinim očima.
(Carkhuff, 1978)
4. Empatija — (grč. *empathia* — suosjećanje; njem. *Einfühlung*), veza između subjekata zasnovana na intuiciji i specifičnim spoznajnim udešenostima oba subjekta. Empatijska se veza ostvaruje na kognitivnom planu kao percepcija o međusobno emocionalno–doživljajnim stanjima subjekata, tako da svaki (ili jedan) od njih može da shvati emocionalno stanje drugog, ali bez emocionalne identifikacije, što, dakako, ne isključuje emocionalni angažman u povodu osjećanja drugog.
(Bosanac i dr., 1977)

Još od početka šezdesetih godina M. L. Hoffman bavi se proučavanjem empatije kao motiva altruističnog ponašanja. On pretpostavlja generičku determiniranost empatije kao medijatora altruističnog ponašanja, pri čemu empatija posjeduje emocionalnu, kognitivnu i motivacijsku komponentu (Hoffman, 1987).

3.3.2. Komponente empatije

M. Kalliopuska smatra da je empatija skladan, koherentan proces u organizmu koji uključuje fiziološke, kinestetičke, afektivne i kognitivne aspekte (Kalliopuska, 1983). Izdvojiti ćemo i pobliže razmotriti dva aspekta na koja se češće obraća pažnja i to kognitivni i afektivni.

U kognitivne komponente empatije ulaze:

- promatranje druge osobe s njezine točke gledišta
- preuzimanje uloge druge osobe u određenoj socijalnoj situaciji.

Prva je povezana sa socijalnom percepcijom, i vidjeli smo da je uspješnost međuljudskog odnosa u pozitivnoj korelaciji upravo s tom komponentom.

Pri promatranju druge osobe s njezine točke gledišta dešava se — slikovito govoreći — proces da prvo moramo »izaći« iz vlastite kože da bismo se mogli »uvući« pod kožu drugog. Taj se proces očituje u tome da smo sposobni promatrati svijet očima druge osobe, postaviti se u njezin položaj, shvatiti njezin način mišljenja i gledanja, ali bez napuštanja vlastitog mišljenja i vlastitog stajališta. Dakle, to ne znači gubitak vlastitog identiteta, kao što to ne znači niti iskorištavanje te sposobnosti u svrhu manipuliranja drugima.

Empatičko razumijevanje očituje se u tome da se iz trenutka u trenutak uhvati ono što druga osoba doživljava u svom unutarnjem svijetu, i to na način kako ta osoba sebe vidi i osjeća, pazeći da u tom empatičkom procesu ne izgubimo vlastiti identitet (Rodžers [Rogers], 1985, str. 57).

Često nam se dešavalo, kad smo objašnjavali sposobnost empatije i kad smo pokušali da slušatelje suočimo s tom sposobnošću i potaknemo ih da se sužive s tim što znači imati razvijenu sposobnost empatije, da su nam postavljali pitanja: »Zar to ne dovodi do mogućnosti manipuliranja drugima?«. Nastojeći zauzeti empatički stav prema osobi koja je postavila takvo pitanje pokušali smo objasniti mehanizam njihova tumačenja. Čini nam se, a tako bismo im i objasnili, da su oni racionalno shvatili vrijednost sposobnosti empatije, i projicirajući sebe u tu situaciju shvatili mogućnost manipuliranja drugima, upravo zato jer im na emocionalnom planu djeluju neke iracionalne, nesvjesne sile u kojima se očituje negativan stav prema drugima.

Da bi spoznajne kognitivne komponente empatije imale pozitivan predznak, moraju biti usklađene s emocionalnim odnosno afektivnim komponentama, također s pozitivnim predznakom.

U afektivno-emocionalne komponente navode se:

- osjetljivost prema osjećajima druge osobe
- sposobnost suosjećanja (sudjelovanje u osjećajima drugoga).

Te komponente uključuju u prvom redu senzibilnost prema drugima, a nikako sentimentalnost ili osjećajnu bolećljivost. Biti osjetljiv na osjećaje drugog ne znači i sam ih proživljavati, ne znači padati pod utjecaj toga što druga osoba osjeća. To znači biti sposoban na osnovi vanjskih simptoma ponašanja osobe tumačiti ih onako kako ih tumači druga osoba, što ti simptomi znače za nju a ne za nas. Da bismo bili otvoreni osjećajima druge osobe, da bismo razvili senzibilitet prema osjećajima drugoga, moramo u nama samima imati razvijen pozitivan emocionalni stav prema ljudima i životu, biti oslobođeni svih unutarnjih konflikata, nemira, negativnih emocija, jer bi nam moglo blokirati otvoreni put prema drugoj osobi.

Svaka mala mržnja truje sve moje ljubavi, kao što je rekao Unamuno. Smatramo da osobe koje u sebi imaju negativan stav prema ljudima, koje osjećaju iz bilo kojih razloga antipatiju ili pak neprijateljstvo prema drugome, koji nemaju povjerenja, bit će prikraćeni upravo u emocionalnim komponentama empatije. To znači da, i uz uvjet da su zadovoljene kognitivne komponente, empatijska sposobnost neće biti u mogućnosti doći do izražaja.

Komponente empatije

Kognitivno-intelektualne

- promatranje druge osobe s njezine točke gledišta
- preuzimanje uloge druge osobe u određenoj socijalnoj situaciji.

Afektivno-emocionalne

- osjetljivost prema osjećajima druge osobe
- sposobnost suosjećanja (sudjelovanja u osjećajima drugog).

3.3.3. Teorije empatije

U literaturi su nam poznate dvije teorije empatije. Jedna je usmjerena više psihološki, a druga sociološki.

Psihološki usmjerena teorija polazi od toga da je za razvoj empatije bitna koncepcija vlastitog »ja« koju svaka osoba ima o sebi. Koncepcija vlastitog »ja« uključuje sposobnost samopromatranja, zauzimanje distance u odnosu na sebe i svoje ponašanje i formiranje pojma o sebi.

Svaka osoba najbolje poznaje sebe, i na osnovi doživljaja sebe promatra i drugu osobu. U unutarnji svijet druge osobe ne možemo »direktno ući«, već o njemu zaključujemo na osnovi onoga što neposredno možemo uočiti odnosno na osnovi vanjskih simptoma ponašanja. Vezu između unutarnjeg doživljaja i vanjskog ponašanja prvo stvaramo kod sebe, i na osnovi toga tu vezu prenosimo na prosuđivanje druge osobe. Ako druga osoba na sličan ili čak isti način reagira kao mi, manifestira svoje unutarnje doživljaje istim ili sličnim simptomima, tada ćemo je po zakonu sličnosti lakše i razumjeti.

Međutim, kad druga osoba svoje doživljaje manifestira na način koji za nas nije adekvatan, tada može doći do poteškoća u razumijevanju. Često su te različitosti uvjetovane sredinom i kulturom, ali i u istoj kulturnoj sredini mogu postojati različiti načini manifestiranja i izražavanja unutarnjih doživljaja koji su rezultat temperamenta, prilika u kojima osoba živi, životnog iskustva i tome slično.

Sposobnost samopromatranja, koja se očituje u što objektivnijem uočavanju veze između unutarnjih doživljaja i vanjskih simptoma ponašanja, pretpostavlja i razotkrivanje nesvjesnih mehanizama i motiva koji mogu upravljati našim ponašanjem.

Naprimjer, svjesno želimo imati pozitivan emocionalni stav prema drugim ljudima, sebe uvjeravamo da mi druge volimo i svoje ponašanje svjesno težimo uskladiti s tim stavovima. Međutim, negdje duboko u nama, »u ponoru naše duše«, zapretano leži averzija prema drugima, uvjetovana nekim zaboravljenim negativnim iskustvom, koje – mada potisnuto – upravlja našim ponašanjem. Kada naše ponašanje nema željeni efekt na druge, kada nismo zadovoljni kako nam drugi uzvraćaju, dolazi do zabune i do postavljanja pitanja: »Kako to da nas drugi ne razumiju?«, a zapravo se radi o tome da mi sami sebe u potpunosti ne razumijemo.

Prema tome, ispravna slika o nama samima, objektivan stav prema sebi, sposobnost da razotkrivamo nesvjesne mehanizme naše psihe, uvjeti su da imamo otvoren stav prema drugima i osnova za razvoj našeg vlastitog senzibiliteta za osjećaje i ponašanje drugih oko nas.

Sociološki usmjerena teorija ne negira potrebu da je za razvoj empatije potrebna koncepcija o vlastitom »ja«, da je potreban osjećaj vlastitog identiteta, ali više ulazi u proces razvoja te sposobnosti. Tako između ostalog naglašava da se empatija razvija u komunikaciji s drugima, u preuzimanju različitih socijalnih uloga.

Ove se teorije međusobno ne isključuju, nego se upotpunjavaju. Prema tome, razvoj koncepcije vlastitog »ja« i preuzimanje različitih uloga u komunikaciji s drugima djelovat će na razvoj empatije. U odgojnom radu prikladan oblik za ostvarivanje toga bio bi igranje uloga.

Teorije empatije

Psihološki usmjerena teorija — naglašava:

konceptiju vlastitog »ja«

»ja« se odlikuje:

- sposobnošću samopromatranja
- zauzimanjem distance u odnosu na sebe i svoje ponašanje
- formiranjem pojma o sebi.

Sociološki usmjerena teorija naglašava:

- komunikaciju s drugima
- preuzimanje različitih uloga (ne negira konceptiju vlastitog »ja«).

3.3.4. Eksperiment u Helsinkiju

Primjer svjesnog i organiziranog djelovanja na razvoj empatije prikazala je M. Kalliopuska u svom radu, u kojem je opisala svoj eksperiment proveden u Helsinkiju (Kalliopuska, 1983). U nekoliko eksperimentalnih škola, čiji su se rezultati uspoređivali s kontrolnim školama, ona je organizirala »kampanju« (kako ju je nazvala) koja je imala za cilj svjesno djelovanje na razvoj empatije kod učenika. U toku jednog tjedna, nazvanog »empathy week«, postepeno su se iz dana u dan namjerno stvarale situacije u kojima su učenici osvještavali sposobnost empatije, doživljavali je i neposredno prakticirali.

Zadatak eksperimenta je bio da se ispita stupanj empatičnosti eksperimentalne i kontrolne grupe, te utjecaj organiziranog djelovanja na razvoj empatije kod učenika eksperimentalne grupe. Između ostalog provodile su se vježbe empatičnog slušanja, respektiranja drugog, da bi se postepeno od formalnog ponašanja prodiralo dublje u ono istinsko ljudsko.

Rezultati su pokazali, zaključuje Kalliopuska, da se svjesnim djelovanjem može utjecati na razvoj sposobnosti empatije kod učenika, i to posebno na one komponente te sposobnosti koje se odnose na emocionalno prihvaćanje, empatično slušanje ili razumijevanje drugog. Rezultati su bili bolji i »kampanja« efikasnija u onim školama u kojima su učenici imali više mogućnosti da planiraju program, u školama u kojima su se intenzivnije provodile vježbe izmjenjivanja uloga i postavljanja sebe u položaj drugoga. Jasno se pokazalo da se doživljaj empatije i iskustvo empatije kod učenika ne može postići samo predavanjima i informacijama.

Iz toga i mi možemo zaključiti: ako želimo djelovati na razvoj sposobnosti empatije kod učenika, posebno kod studenata koji se osposobljavaju za odgajateljski odnosno nastavnički poziv, to ne možemo postići samo predavanjima, već moramo stvarati situacije u kojima će empatija biti doživljena kao neposredno iskustvo. Empatija se, kao i svaka druga sposobnost razvija jedino u funkciji.

Rezultati eksperimenta u Helsinkiju podudaraju se s izvještajima nekih dosadašnjih istraživanja u pogledu razlike u empatiji između dječaka i djevojčica. Djevojčice su empatičnije od dječaka. Nadalje, rezultati provedenog eksperimenta

u skladu su s ranijim istraživanjima koji povezuju razvoj empatije s kognitivnim razvojem djeteta. Najinteresantnija spoznaja do koje dolazi Kalliopuska u svom istraživanju jeste da postoji mogućnost djelovanja na razvoj sposobnosti empatije, i to kroz organizirane oblike života i rada u školi, ali pod uvjetom da su oni dovoljno intenzivni, te da učenici imaju aktivno učešće kako u njihovu planiranje tako i u njihovu organiziranje i provođenje.

Na empatiju treba gledati, ističe Kalliopuska, kao na prirodan proces u razvoju ličnosti koji započinje u najranijim godinama u roditeljskom domu, a kasnije se nastavlja razvijati u školi. Da se sposobnost empatije povećava s uzrastom ustanovila je i R. F. Dymond u svojim istraživanjima (Dymond, 1952).

3.3.5. Važnost empatije u odgoju

Navest ćemo nekoliko momenata koji nam ukazuju na važnost empatije u odgojnom djelovanju.

Prije svega je važno da osobi s kojom smo u odnosu ne pristupamo samo racionalno, da je ne prosuđujemo samo na osnovi onoga što vidimo, već da se pokušamo suživjeti otkrivajući kako se ona osjeća u datom trenutku, i adekvatno tome uskladiti naše ponašanje. Taj zahtjev je posebno važan za nastavnika, koji u svom ponašanju prema učeniku treba respektirati njegove osjećaje i svojim ponašanjem izazvati željeno ponašanje učenika.

Iz razgovora sa svojim studentima često otkrivamo traume koje su nastale kao posljedica neadekvatnog ponašanja nastavnika prema njima za vrijeme njihova školovanja. Te traume su ponekad toliko jake da rađaju negativne osjećaje ne samo prema ličnosti tog nastavnika, nego uopće prema nastavničkom pozivu. Kada se radi o mladom biću koje se i samo priprema za taj poziv, nije nam teško zamisliti što ta trauma znači. To nas navodi na ideju da bi zapravo u procesu osposobljavanja budućih nastavnika trebalo organizirati takve oblike rada kojima bi se studenti, budući nastavnici, »pročistili« od svih trauma i neugodnih iskustava koje su i sami doživjeli od svojih nastavnika.

Jedan takav oblik rada, poznat pod imenom »edukativne grupe«, provodio se u suradnji s pedopsihijatrom i dao je pozitivne rezultate. Poticaj da u okviru svoje nastave organiziramo edukativne grupe dale su i primjedbe studenata u odnosu na sadržaje koji su ih upoznavali s njihovim budućim odgojnim djelovanjem.

Naprimjer: »Vaše riječi se kose s onim što smo doživljavali tokom školovanja. I zapravo ono što smo doživjeli je jače od onoga što čujemo tako da ono što smo doživjeli potire ono što čujemo i što nije u skladu s doživljenim.«

Iz iskustva znamo da se osjećajima učenika premalo posvećuje pažnja, da su nastavnici više zaokupirani onim što učenik zna, a daleko manje onim kako se on osjeća. Zbog toga ako želimo da nastavnik više brine o osjećajima učenika, moramo djelovati na razvoj njegovih empatijskih sposobnosti.

Empatičan nastavnik prihvaćat će učenika u totalitetu njegove ličnosti i takvog kakav on zapravo jeste. Nije usamljen slučaj da nastavnik ima idealiziranu sliku kakav bi učenik trebao biti, i ako se stvarni učenik ne podudara s njegovom idealiziranom slikom, nastavnik ga ne prihvaća. Empatičan nastavnik prihvatit će

učenika takvog kakav on zaista jeste i potrudit će se da adekvatnim odgojnim metodama i postupcima pomogne učeniku da se razvija u željenom pravcu.

Razvijene empatijske sposobnosti pomoći će nastavniku da otkrije skrivene motive učenikova ponašanja, da se adekvatno tome i postavi. Tek kad nastavnik otkrije prave motive učenikova ponašanja možemo reći da ga je razumio. Ako nastavnik sudi o učeniku i njegovu ponašanju samo na osnovi vanjskih simptoma, može se desiti da stvori pogrešnu sliku o učeniku, da neadekvatno protumači njegovo ponašanje, što će mu onemogućiti da izabere pravi put u odgojnom djelovanju.

Jedan te isti motiv može se kod raznih učenika manifestirati na različite načine. Npr. osjećaj nesigurnosti kod jednog učenika može dovesti do agresivnosti prema drugima, kod drugog da se »pravi važan« i da se želi pod svaku cijenu istaći, dok će kod trećeg rezultirati povlačenjem u sebe. Isto tako, jedan simptom vanjskog ponašanja može imati različite motive. Npr. agresivnost može biti motivirana osjećajem manje vrijednosti, željom za isticanjem, osjećajem povrijeđenosti itd.

Tek kad nastavnik otkrije pravi motiv učenikova ponašanja, može reći da je učenika razumio. Često su motivi učenikova ponašanja ispod nivoa njegove svijesti, pa ni sam učenik ne zna zapravo zašto se u određenom trenutku tako ponaša. Tako da nastavnik ne može očekivati da iz razgovora s takvim učenikom otkrije prave uzroke njegova ponašanja, mada je uvijek vrijedno čuti i što učenik misli o tome.

Razvijena empatijska sposobnost posebno dolazi do izražaja u komunikaciji nastavnik – učenik. Da bi nastavnik prilagodio komunikaciju svojim učenicima, on s njima mora empatijski komunicirati, što znači suživljavajući se s njima prilagoditi svoju komunikaciju njihovim sposobnostima i mogućnostima razumijevanja. Nadalje, nastavnik u svom djelovanju mora utjecati na razvijanje empatijskih sposobnosti svojih učenika, jer tek kad učenike osposobi za empatijsko komuniciranje, stvorio je – kao što ćemo kasnije vidjeti – osnovu za uspostavljanje dijaloga.

Važnost empatije u odgoju

Otkrivanje osjećanja koja prate ponašanje.
Prihvatanje osobe onakve kakva jest.
Otkrivanje emocionalno-motivacijskih faktora.
Shvaćanje odgajnika u njegovu totalitetu.
Biranje adekvatnih odgojnih sredstava i postupaka.
Prilagodavanje komunikacije učenicima.
Uspješnost odgojnog djelovanja.

U ovih nekoliko momenata mogli smo uočiti važnost empatije za uspješnost odgojnog djelovanja. To nam postavlja zahtjev da u procesu osposobljavanja budućih odgajatelja, odnosno nastavnika, dužnu pažnju posvetimo i razvoju empatijskih sposobnosti. To nećemo postići samo pričajući studentima što je empatija i u čemu je njena važnost za odgojno djelovanje, već posebnim oblicima rada

moramo djelovati na razvoj njihove empatijske sposobnosti, s tim da oni u odnosu sa svojim nastavnicima osjete i dožive što znači biti empatična osoba.

3.4. Zadaci

3.4.1. Međusobno opažanje

U ovom zadatku dajemo dva anketna lista — jedan za nastavnike, drugi za učenike. To može poslužiti nastavniku da zada zadatak studentima da anketiraju nastavnike i učenike s ciljem ispitivanja njihovog međusobnog opažanja. Anketiranje mogu provesti u određenoj školi i razredu te rezultate donijeti u grupu za diskusiju. Slične ankete može izraditi sam nastavnik za ispitivanje svojih studenata.

Anketni list omogućuje nastavniku i učeniku da određeni problem sagleda sa svog aspekta, te da na pojedino pitanje odgovori adekvatno svom doživljaju. Njihovi odgovori omogućit će konfrontaciju njihovih mišljenja i stavova, te otkrivanja sličnosti i razlika u odnosu na neke zajedničke probleme u njihovom međusobnom odnosu. Ne zaboravimo da ćemo ponekad uzroke njihova nesklada morati potražiti i u nesvjesnim sferama njihove psihe.

ANKETA ZA NASTAVNIKE

1. Od predloženih osobina odaberite onu koju procjenjujete da je učenici najviše cijene kod vas kao nastavnika:
 - a) prijatan i topao odnos prema učenicima,
 - b) razumijevanje učenika,
 - c) jasno, pregledno i zanimljivo izlaganje,
 - d) vedro raspoloženje,
 - e) pravedno i objektivno ocjenjivanje,
 - f) vanjski izgled, način odijevanja,
 - g) nešto drugo, i to:
2. Koji problemi učenika vas posebno zaokupljaju kao nastavnika?
 - a) uspjeh u učenju,
 - b) disciplina i izostanci,
 - c) osobni problemi učenika,
 - d) budućnost učenika,
 - e) ništa posebno,
 - f) nešto drugo, i to:
3. Što prema vašem mišljenju utječe na stvaranje pozitivnog stava u odnosu nastavnik — učenik?
 - a) prisan i topao odnos nastavnika prema učenicima,
 - b) razumijevanje i poštivanje ličnosti učenika,
 - c) spremnost nastavnika da pomogne učeniku,
 - d) objektivno ocjenjivanje,

- e) ravnopravan odnos prema svim učenicima,
 - f) zanimljivo izlaganje nastavnika,
 - g) nešto drugo, i to:
4. Koji je najčešći uzrok nerazumijevanja između nastavnika i učenika?
 - a) prkosan stav učenika prema nastavniku,
 - b) nesposobnost nastavnika da razumije učenika,
 - c) potezjenjivački stav nastavnika prema učeniku,
 - d) stav nastavnika da on mora biti uvijek u pravu,
 - e) razlika u godinama,
 - f) nešto drugo, i to:
 5. O čemu ovisi discipliniranost učenika na nastavnom satu?
 - a) o načinu izlaganja nastavnika,
 - b) o zanimljivosti nastavnog gradiva,
 - c) o strogosti nastavnika,
 - d) o kućnom odgoju,
 - e) o sposobnosti nastavnika da zainteresira,
 - f) nešto drugo, i to:
 6. Što učenicima pričinjava najviše zadovoljstva na nastavnom satu?
 - a) kvaliteta odnosa nastavnika prema učenicima,
 - b) zanimljivost nastavnog gradiva,
 - c) pohvale i ohrabrivanje učenika od strane nastavnika,
 - d) uvažavanje mišljenja učenika,
 - e) duhovitost nastavnika,
 - f) jasno, pregledno i zanimljivo izlaganje nastavnika,
 - g) nešto drugo, i to:
 7. Što procjenjujete da većina učenika (posebno vašeg odjeljenja) osjeća prema vama?
 - a) simpatiju – ljubav,
 - b) divljenje,
 - c) poštovanje,
 - d) strahopoštovanje,
 - e) strah,
 - f) antipatiju – mržnju,
 - g) prezir,
 - h) ravnodušnost,
 - i) nešto drugo, i to:

ANKETA ZA UČENIKE

1. Od predloženih osobina odaberi onu koju najviše cijeniš kod svog nastavnika (posebno razrednika):
 - a) prijatan i topao odnos prema učenicima,
 - b) razumijevanje učenika,
 - c) jasno, pregledno i zanimljivo izlaganje,
 - d) vedro raspoloženje,

- e) pravedno i objektivno ocjenjivanje,
 - f) vanjski izgled, način odijevanja,
 - g) nešto drugo, i to:
2. Koji problemi učenika posebno zaokupljaju nastavnika (posebno tvog razrednika)?
 - a) uspjeh u učenju,
 - b) disciplina i izostanci,
 - c) osobni problemi učenika,
 - d) budućnost učenika,
 - e) ništa posebno,
 - f) nešto drugo, i to:
 3. Što prema tvom mišljenju utječe na stvaranje pozitivnog stava u odnosu nastavnik – učenik?
 - a) prislan i topao odnos nastavnika prema učenicima,
 - b) razumijevanje i poštivanje ličnosti učenika,
 - c) spremnost nastavnika da pomogne učeniku,
 - d) objektivno ocjenjivanje,
 - e) ravnopravan odnos prema svim učenicima,
 - f) zanimljivo izlaganje nastavnika,
 - g) nešto drugo, i to:
 4. Koji je najčešći uzrok nerazumijevanja između nastavnika i učenika?
 - a) prkosan stav učenika prema nastavniku,
 - b) nesposobnost nastavnika da razumije učenika,
 - c) potcjenjivački stav nastavnika prema učeniku,
 - d) stav nastavnika da on mora biti uvijek u pravu,
 - e) razlika u godinama,
 - f) nešto drugo, i to:
 5. O čemu ovisi discipliniranost učenika na nastavnom satu?
 - a) o načinu izlaganja nastavnika,
 - b) o zanimljivosti nastavnog gradiva,
 - c) o strogosti nastavnika,
 - d) o kućnom odgoju,
 - e) o sposobnosti nastavnika da zainteresira,
 - f) nešto drugo, i to:
 6. Što ti pričinjava najviše zadovoljstva na nastavnom satu?
 - a) kvaliteta odnosa nastavnika prema učenicima,
 - b) zanimljivost nastavnog gradiva,
 - c) pohvale i ohrabivanje učenika od strane nastavnika,
 - d) uvažavanje mišljenja učenika,
 - e) duhovitost nastavnika,
 - f) jasno, pregledno i zanimljivo izlaganje nastavnika,
 - g) nešto drugo, i to:
 7. Što osjećaš prema svom nastavniku (posebno razredniku)?
 - a) simpatiju – ljubav,
 - b) divljenje,

- c) poštovanje,
- d) strahopoštovanje,
- e) strah,
- f) antipatiju – mržnju,
- g) prezir,
- h) ravnodušnost,
- i) nešto drugo, i to:

Napomena: Kada se anketa primjenjuje u školi tada je preporučljivo da se primijeni na uzorku učenika i njihovih razrednika, kako bi se njihovi odgovori mogli konfrontirati. Ankete također može koristiti i sam razrednik da bi osjetio puls svojih učenika, da bi provjerio da li su njegove intencije usklađene s njegovim ponašanjem, te kako ga učenici doživljavaju i u kojoj su mjeri njihova zapažanja usklađena.

Zadatak uz dobivene rezultate: Otkriti da li neki rezultati ukazuju na postojanje nesvjesnog mehanizma »projekcijske introspekcije«. Npr. ako se u odgovorima nastavnika pojavi da većina učenika osjeća prema njima »ravnodušnost«, a taj odgovor ne nalazimo u učeničkim odgovorima, to je znak da nastavnik i nesvjesno svoju ravnodušnost projicira u svoje učenike i time umiruje svoju savjest. Svoju neangažiranost za učenike taj će nastavnik pravdati njihovom, a ne svojom ravnodušnošću.

3.4.2. Procjena stavova

Na grafoskopu nastavnik projicira tvrdnje povezane s odgojnim problemima u cilju ispitivanja stavova svojih studenata. Kao primjer izdvojit ćemo tri konkretna problema. Prvi se odnosi na disciplinu učenika, drugi na problem neprilagođenosti, a treći na pitanje motivacije (modificirano prema Cook i dr., 1951). Grafofolija može izgledati ovako:

Tri konkretna pitanja — tvrdnje

1. Disciplina učenika —
Suviše se naglašava održavanje discipline u razredu.
2. Neprilagođenost učenika —
Najčešće se učenik loše ponaša zato da bi izazvao nastavnika.
3. Motivacija učenika —
Pozitivna ocjena jače motivira nego negativna.
Općenito: Uspjeh motivira jače od neuspjeha.

Skala procjene:

- 5 = veoma se slažem
- 4 = slažem se
- 3 = nisam siguran
- 2 = ne slažem se
- 1 = nikako se ne slažem

Svaki student procjenjuje na svom listu papira, i to na taj način da svaku tvrdnju procjenjuje u kolikoj mjeri se s njom slaže. Ako se s njom slaže u potpunosti zapisuje »5«, ako se slaže u blažem stupnju zapisuje »4«, ako se ne može odlučiti ili se umjereno slaže »3«, ako se ne slaže »2«, a u slučaju da se nikako ne slaže »1«. Pošto su studenti procijenili tvrdnje, obavlja se sređivanje rezultata koji se zapisuju na ploču.

Zadatak se može koristiti kao uvod u problematiku stavova, može se uključiti u sam tok predavanja, ili pak na kraju nakon što su se studenti upoznali s važnošću stavova za odgojno djelovanje.

3.4.3. Procjena empatičnosti u paru

Ovaj se zadatak može provesti pošto su se studenti upoznali s empatijom i osvijestili što ona znači u našim odnosima. U tu svrhu prikazat ćemo skalu za ispitivanje empatije koju je konstruirala R. F. Dymond, (Dymond, 1955).

Instrument je sastavljen tako da su dane osobine ličnosti u krajnostima koje se procjenjuju u pet stupnjeva.

Skala za procjenu empatije (Dymond, 1955)	
Osobine i skale procjene	
	5 4 3 2 1
samopouzdan	nesiguran
superioran	inferioran
nesebičan	sebičan
prijazan	neprijazan
voda	sljedbenik
smisao za humor	ozbiljan

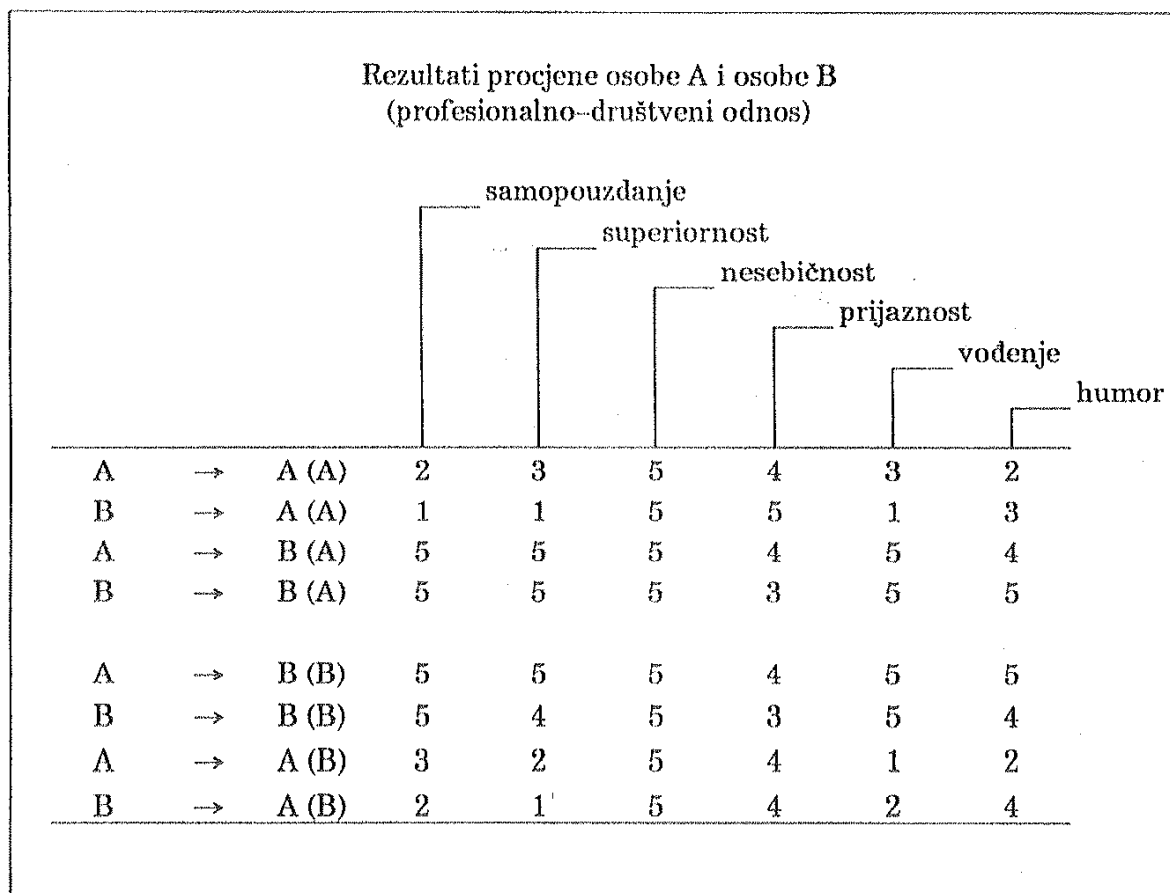
Ta je skala prikladna za ispitivanje empatičnosti u paru. Prikazat ćemo način ispitivanja empatije u paru između osobe A i osobe B. Svaka osoba procjenjuje sebe, i to kako ona sebe doživljava i kako misli da je druga osoba doživljava, zatim procjenjuje drugu osobu kako je ona sama doživljava i kako misli da druga osoba sebe doživljava.

Postupak procjene empatije							
tko ocje- njuje		koga ocjenjuje	tko do- življava	tko ocje- njuje		koga ocjenjuje	tko do- življava
A	→	A	(A)	B	→	B	(B)
A	→	B	(A)	B	→	A	(B)
A	→	B	(B)	B	→	A	(A)
A	→	A	(B)	B	→	B	(A)

Nastavnik upoznaje studente s instrumentom i načinom ispitivanja, te ih podijeli u parove. Pošto izvrše procjenu svoje empatičnosti i empatičnosti osobe koja je s njima u paru, tabelarno prikažu svoje rezultate i vrše analizu u kojim osobinama su više a u kojim manje empatične.

Ako se procjene dviju osoba međusobno više slažu, znači da međusobno pokazuju veći stupanj empatičnosti, a ako se ne slažu, znači da je njihov stupanj empatičnosti slabiji.

Dat ćemo primjer rezultata ispitivanja za dvije osobe, i to kako one sebe doživljavaju u profesionalno-društvenom odnosu (tablica 3).



Tablica 3. Procjena osobina u profesionalno-društvenom odnosu

Iz rezultata je vidljivo da je najveći stupanj suglasnosti postignut u odnosu na procjenu osobine nesebičnosti. Najveće neslaganje, a time i najmanji stupanj empatičnosti, pokazale su osobe u odnosu na osobine samopouzdanja, superiornosti i vođenja. U tim osobinama osoba B znatno niže procjenjuje da osoba A vrednuje samu sebe nego što to osoba A stvarno čini. Osoba A sa svoje strane ne procjenjuje sebe u pogledu tih osobina, ali ne predviđa da će je osoba B tako nisko ocijeniti.

I dalje se mogu analizirati procjene u odnosu na pojedinu osobinu, a gornje služi kao primjer.

3.4.4. Empatičnost u literaturi

Navest ćemo tri izvora i uz svaki dati konkretan zadatak. Najbolje je da nastavnik sam prođe ove zadatke, a zatim ih zada studentima.

a) Hese H.: *Sidarta*, Bigz, Beograd, 1983.

Nemojte očekivati da ćete naići na termin empatija. Uživate se u sadržaj knjige i spoznat ćete utjecaj iskustva na razvoj empatičnosti. Pronađite dio u tekstu u kojem kulminira Sidartina empatičnost koja se očituje u razumijevanju drugih ljudi!

b) Bettelheim B.: *Ljubav nije dovoljna*, Naprijed, Zagreb, 1983.

Ni u ovoj knjizi nećete naići na sam termin empatija i empatičnost. Uživate se u likove odgajatelja i nastavnika pa ćete doživjeti što znači biti empatičan. Izdvojite jedan lik koji je po vašoj procjeni empatičan. Napišite konkretne argumente koji su vas rukovodili u vašoj procjeni.

c) Rodžers K.: *Kako postati ličnost*, Nolit, Beograd, 1985.

Čitajući knjigu nađite ona mjesta na kojima Rogers govori o empatiji. Posebno obratite pažnju na Rogersove stavove o ulozi empatije u međuljudskom odnosu i napravite bilješke o tome.

Ovi zadaci također se koriste za vježbanje studenata u pronalaženju i korištenju literature. Posebna se pažnja posvećuje pisanju bilježaka. Na taj način studenti se osposobljavaju za izradu seminarskog rada i općenito se upućuju da svoj studij zasnivaju na istraživanju.

4. INTERAKCIJA I KOMUNIKACIJA U ODGOJU

Odgojno djelovanje u međuljudskom odnosu ne može se odvijati ako među sudionicima tog odnosa nema interakcije koja se najčešće uspostavlja komunikacijom. Zapravo će uspješnost odgojnog djelovanja u najvećoj mjeri ovisiti o kvaliteti interakcije i stupnju interakcijske povezanosti u komunikaciji. Tim problemima posvećeno je ovo poglavlje.

Uz verbalnu komunikaciju treba ukazati i na važnost neverbalne komunikacije, koja u odgojnoj komunikaciji ima značajnu ulogu, a koja je bila dosta zapostavljena i na koju se nije obraćalo dovoljno pažnje. Radi boljeg upoznavanja procesa komunikacije svratit ćemo pažnju i na Watzlawickovu teoriju koja eksplicira karakteristike i aksiome komunikacije.

Za odgajatelja je značajno da se upozna s različitim stupnjevima interakcijske povezanosti kao i s efektima uspješne odgojne komunikacije kako bi mogao vrednovati svoj način komuniciranja s odgajanicima. Da bi mogao razvijati komunikacijske sposobnosti svojih odgajanika, odgajatelj može koristiti, između ostaloga, i metodu igranja uloga koja se u posljednje vrijeme sve više primjenjuje.

4.1. Pojam interakcije i komunikacije

Razmatranje odgoja kao interakcijsko-komunikacijskog procesa locira odgoj u polje međuljudskog odnosa. Misao da je »odgojna aktivnost komunikacijski proces u kojem subjekti međusobno djeluju, a osnovna im je svrha da time djeluju na razvoj odgajanika«, provlači se kao crvena nit u *Pedagogiji* autora J. Malića i V. Mužića (Malić i Mužić, 1981, str. 34).

Ta se misao u različitim varijantama provlači kroz tekst tog udžbenika. Navest ćemo neke od njih:

»Odgoj se ostvaruje međuljudskom komunikacijom, a svrha mu je razvoj ljudske jedinice« (isto, str. 66).

»Odgoj je takva komunikacija u kojoj se ostvaruje uska interakcija« (isto, str. 80).

»Odgoj je oblik međuljudske komunikacije« (isto, str. 125).

Za razumijevanje ovog aspekta odgoja potrebno je objasniti pojmove interakcija i komunikacija. To su, zapravo, pojmovni konstrukti koji nam omogućavaju shvaćanje odgojne stvarnosti. Složeni zadatak koji nam se postavlja u odnosu na

ove pojmove jeste kako ih objasniti, a da njihovo objašnjenje omogući bolje shvaćanje i spoznavanje odgojne stvarnosti.

Formalno ih možemo definirati kao zasebne pojmove koji u sebi nose značenje stvarnih procesa. Međutim, za razumijevanje odgoja kao interakcijsko-komunikacijskog procesa veoma je značajno sagledati njihov odnos i prodrijeti u njihovu međusobnu povezanost.

Što podrazumijevamo pod pojmom interakcija? Nas u prvom redu interesira pojam interakcija vezan uz međuljudski odnos. N. Rot definira interakciju kao »aktuelan odnos između dvije ili više jedinki pri kome jedna jedinka utječe na ponašanje drugih« (Rot, 1982, str. 15). Međuljudskog odnosa nema bez minimalne interakcije. Svaki odnos pretpostavlja barem minimalnu uzajamnost i obostranost. Obostrana međuzavisnost u odnosu ostvaruje se interakcijom.

Pod pojmom interakcija razumijevamo »međusobno djelovanje ljudi koji jedan prema drugome zauzimaju stavove i koji sebi obostrano određuju ponašanje« (Uechert, 1978, str. 270). Interakcija kao aktuelan odnos očituje se, dakle, u međusobnom djelovanju osoba koje obostrano određuju svoja ponašanja na temelju stavova koje jedna prema drugoj zauzimaju. Ako smo već ranije istakli da odgoja nema izvan međuljudskog odnosa, sada možemo naglasiti da nema odgoja bez interakcije.

Interakcija počinje u najranijoj dobi svakog pojedinca, najprije u obitelji, a nastavlja se u školi, u prijateljskim grupama, u društvenim organizacijama. U interakciji s drugim osobama iz svoje okoline pojedinac razvija svoju ličnost, svoje »ja«. P. Brajša kaže: »Ono što čovjeka čini čovjekom to je njegovo 'ja' koje nastaje unutar interpersonalnih odnosa među ljudima od najranijeg djetinjstva« (Brajša, 1981, str. 9).

Veći dio interakcija u odgojnom procesu ostvaruje se komunikacijom. N. Rot komunikaciju definira kao »odnos među jedinkama pomoću znakova«. Komunikaciju možemo definirati kao proces stvaranja značenja između dvije ili više osoba, ili pak kao proces uzajamne razmjene značenja.

»Bez komuniciranja nema pedagoškog procesa«, ističe V. Mužić, »on može tek dvosmjernošću kretanja informacija između njegovih sudionika ostvariti svoju svrhu« (Mužić, 1979, str. 61).

Za sagledavanje komunikacije u odgojnom procesu možemo prihvatiti definiciju da je komunikacija proces stvaranja značenja između dvije ili više osoba. Ta je

Interakcija i komunikacija

Pojam interakcije

- međusobno djelovanje osoba
- zauzimanje stavova
- određivanje ponašanja.

Pojam komunikacije — interakcija putem znakova

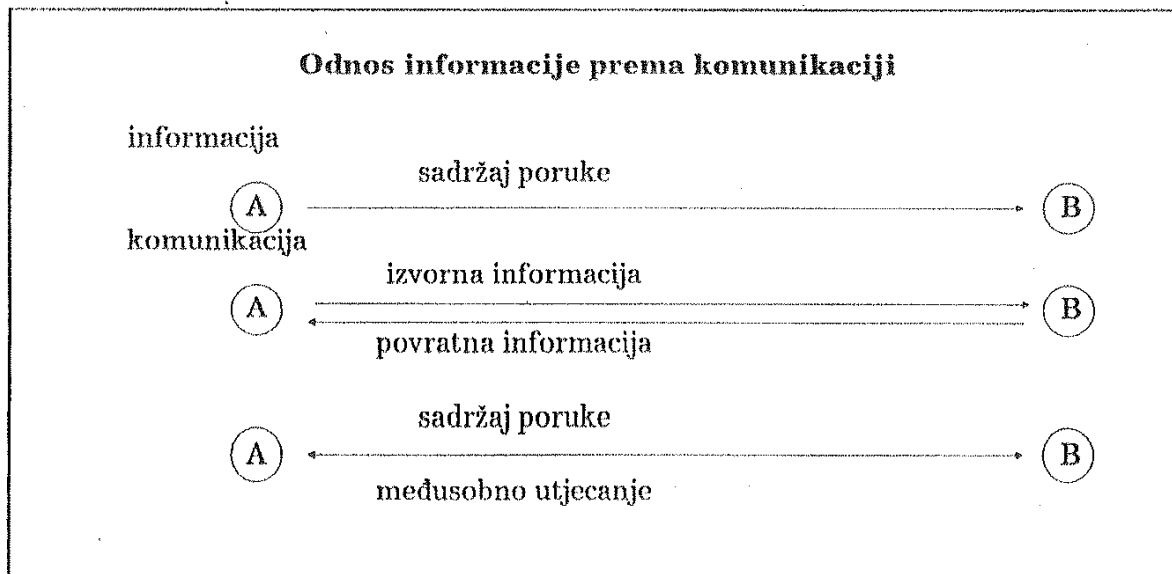
- proces stvaranja značenja
- proces uzajamne razmjene značenja.

definicija prihvatljiva posebno s aspekta nastavnog procesa, u kojem nastavnik pomaže učeniku da stvara značenja, razvija stavove i formira uvjerenja.

U odgojnom, posebno nastavnom procesu komunikacijski odnos proizlazi iz potrebe da se uopćeno i generalizirano znanje, iskustvo i vrijednosti prethodnih generacija prenose na mlađu generaciju, te se na taj način osigura daljnji kontinuitet i razvoj društva. Neki su skloni da taj proces označe terminom obrazovanje.

U komunikacijskom odnosu imamo osobu koja šalje poruku odnosno informaciju, i osobu koja tu poruku odnosno informaciju prima. Ako je prijenos poruke jednosmjernan, tj. poruka teče samo u jednom smjeru, tada taj proces zovemo informiranjem. Ako, naprotiv, poruka teče u oba smjera, onda taj proces zovemo komuniciranjem. U potonjem slučaju razlikujemo dva oblika komuniciranja. Kod prvog oblika svaka poruka teče po svojoj liniji i međusobno se ne utječu, nego je povratna informacija samo posljedica izvorne, npr. pitanje u jednom smjeru a odgovor u drugom. Kod drugog oblika poruke u oba smjera teku po istoj liniji i jedna na drugu neprekidno utječu.

Informacija se prenosi znakovima. Da bi se ostvarilo komuniciranje, ti znakovi moraju nešto značiti. Nastavnik mora sadržaje, koje treba prenijeti učenicima, najprije pretvoriti u određene znakove, dakle mora ih kodirati. U usmenom izlaganju nastavnik sadržaj pretvara u govor, tj. u niz riječi.



Učenik, slušajući nastavnika vrši dekodiranje, tj. on u svojoj svijesti pretvara nastavnikov govor u »svoj« sadržaj. Dakle, učenik nastavnikovim riječima pridaje značenje. Što veća podudarnost postoji između nastavnikovog i učenikovog značenja, tim je postignuto njihovo bolje međusobno razumijevanje. Ako je učenik nastavnikovim riječima pridao isto ili slično značenje, on ga je razumio.

Svakom komuniciranju stoje na putu brojne smetnje. Kod odgojno-obrazovnog komuniciranja to može biti nastavnikovo nerazumljivo izlaganje. Ali to može biti i učenikovo nedvoljno predznanje i mala zaliha znakova za razumijevanje nastavnikova govora. U ljudskoj komunikaciji općenito, pa tako i u nastavnoj, možemo razlikovati dva aspekta komunikacije, i to sadržajni i odnosni. Komuni-

kacija se sa sadržajnog aspekta može ostvariti samo pri upotrebi znakova, koji imaju isto značenje za onog koji ih upućuje i onog koji ih prima.

Kad dvije osobe razgovaraju, one upotrebljavaju zajedničku zalihi verbalnih znakova. To ne znači da se njihove ukupne zalihe znakova podudaraju, ali da bi došlo do njihovog međusobnog razumijevanja moraju imati osnovnu zajedničku zalihi. To znači da nastavnik koji ima daleko veću ukupno zalihi znakova nego učenik, mora svoje usmeno predavanje prilagoditi učenikovoju zalihi ukoliko želi da ga učenik razumije.

➤ Razlikujemo pasivnu, aktivnu i zajedničku zalihi znakova. Pasivna je ona koju sami ne upotrebljavamo, ali je razumijemo. Aktivna zaliha je ona koju sami upotrebljavamo. Zajednička zaliha znakova je ona koja omogućuje međusobno razumijevanje. Odgojno-obrazovni proces ostvaruje se znakovima što teku u oba smjera između sudionika tog procesa.

Sadržaj, znak, šum

Sadržaj —

pojam, misao, ideja, osjećaj, poticaj

Znak —

verbalni

— vizualni (pismo)

— akustični (govor)

neverbalni

— vizualni (slika, mimika, geste)

— akustični (muzika)

Šum —

objektivni (slab tisak, buka)

subjektivni (nepoznavanje koda, raspoloženje, stav)

Znakovi su elementi svih odgojno-obrazovnih sadržaja. Znakovi u odgojno-obrazovnom procesu poprimaju oblik glasova, riječi, rečenica, brojeva, simbola itd. Osim verbalnih postoje i neverbalni znaci, kao što su geste, mimika, radni zahvati, međuljudsko ponašanje itd.

Znakovi su osnovni elementi i bitni sadržaji svakog komuniciranja. Svaki znak ima svoje značenje. Značenje je fenomen verbalne misli i smislene riječi. Prema Vigotskom značenje je jedinstvo riječi i misli (Vigotski, 1977, str. 314). Svaka riječ ima svoje značenje, jedna te ista riječ može imati različito značenje za razne osobe.

Međutim, uzajamno razumijevanje i uspješna komunikacija omogućena je upravo riječima koje imaju relativno nepromijenjeno značenje. Razlikujemo obilježavajuće ili denotativno značenje riječi. To je ono kojim imenujemo predmete, pojave i odnose. To se značenje uči i obično ima isti sadržaj za sve ljude. Druga vrsta značenja je osobno, iskustveno ili konotativno, koje je vezano za naš vlastiti emocionalni doživljaj i emocionalno je obojeno.

Vrste značenja

Značenje

- denotativno = definicija pojma
- konotativno = obuhvaća emociju i osjećaj

Jezik matematike i nauke u većoj je mjeri denotativan, dok je jezik umjetnosti više konotativan. V. Devidé, govoreći o specifičnosti jezika u matematici, ukazuje da teškoće u približavanju matematike — one zaista vrijedne i lijepe — nematematičarima upravo i jest u tome što ono traži poznavanje jednog jezika, matematičkog jezika, bez kojega nema uspješne komunikacije odgovarajućeg sadržaja (Devidé, 1975).

Riječi kojima se služimo u komunikaciji jedni autori nazivaju znakovima, a drugi simbolima. Razlikovati ih možemo upravo posredstvom njihovih značenja. Znak je jednoznačan, povezan je s predmetom, pojavom odnosno s onim što označava i izaziva određenu predodžbu. Njegovo je značenje denotativno, što znači obilježavajuće.

Simbol je naprotiv mnogoznačan. To je ustvari znak koji sugerira nešto više ili nešto drugo od primarne predodžbe. Jedan simbol reprezentira kompleks doživljaja, te je njegovo značenje puno konotacija, emocionalno obojeno.

Prema tome, riječi koje upotrebljavamo mogu u određenom slučaju imati samo obilježavajuće značenje, i tada komuniciramo posredstvom znakova. Međutim, ako su riječi obojene našim iskustvom, našim doživljajima, te iz toga proizlaze i neke konotacije, tada naše riječi imaju simbolična značenja.

»Ono što mi zovemo simbolom jest naziv, ime ili čak slika, koja može biti dobro znana u svakodnevnom životu, ali uza svoje običajno i očigledno značenje ima i svojevrsne konotacije... Prema tome, riječ ili slika je simbolična kada sadrži nešto više od očigledna ili izvorna značenja« (Jung, 1973, str. 20).

Nastavnik treba učenicima približiti i upoznati ih sa specifičnostima jezika one supstancijalne znanosti koja leži u osnovi nastavnog predmeta ili nastavnog područja. On treba učenicima pomoći da otkrivaju denotativna značenja, uvoditi ih u svijet simbola, buditi njihove osjećaje koji će bogatiti njihove konotacije.

Učenici vlastitom misaonom aktivnošću stvaraju značenja, oni bogatstvom svog osjećajnog života razvijaju konotacije. Nastavnik je, pak, taj koji stvara uvjete, potiče ih i adekvatnom komunikacijom omogućuje stvaranje i razmjenu značenja.

O kvaliteti komunikacije na nastavnom satu uvelike ovisi razumijevanje i zadovoljstvo učenika, kao što nam pokazuje odgovor jednog srednjoškolskog učenika na pitanje što im pruža najviše zadovoljstva na nastavnom satu. Evo tog odgovora:

»Mislim da je za ugodno proveden nastavni sat potrebna opuštenost i smirenost. Profesor, pak, mora na pristupačan način objasniti neku temu. Pokušati održati koncentraciju učenika. Mislim da je to izuzetno teško. Možda u svemu može pomoći koji osmijeh, primjedba. Kada jednom steknem povjerenje u nekog profe-

sora, sa zanimanjem ću pratiti njegov predmet. Mislim da je povjerenje veoma važna stvar« (B. J. IV. raz. MIOC, šk. god. 1985/86).

Zahtjev da nastavnik na pristupačan način objasni nastavno gradivo, vezan je na sadržajni aspekt komuniciranja. Zanimanje za predmet učenik vezuje uz povjerenje koje osjeća prema nastavniku, a što zadire u aspekt njihovog međusobnog odnosa.

4.2. Shema komuniciranja

Shema komuniciranja najčešće se prikazuje sa sadržajnog, a rjeđe se zahvaća aspekt odnosa u komuniciranju. Mađa su ta dva aspekta u praksi nedjeljiva, dijalektički su povezana te jedan drugog uvjetuju. Ipak ih možemo svakoga za sebe posebno pobliže razmatrati.

Sa sadržajnog aspekta u shemi komuniciranja možemo razlikovati tri razine. Prva je intencionalna, a odnosi se na poruku (misao, osjećaj i sl.) koju pošiljalac želi uputiti primaocu. U nastavi pošiljalac je najčešće nastavnik, dok je učenik primalac. Međutim, ako se želi poštivati barem minimalni reciprocitet, tada treba stvarati nastavne situacije u kojima će se i te uloge izmjenjivati.

Na toj razini postoji, dakle, želja da se nešto nekome saopći. Međutim, sama želja i intencija nisu dovoljne da, barem na sadašnjem stupnju razvoja, do komunikacije i dođe. Toj razini odgovarala bi parapsihička pojava poznata pod nazivom telepatija, koja još uvijek nije dovoljno znanstveno objašnjena. »Danas pod pojmom telepatije razumijevamo samo prijenos duševnog sadržaja s jednog individua na drugog, pri čemu se prijenos ne smije odviti putem jednog od naših pet osjetila. Radi se dakle o 'osjećanju na daljinu', o 'pretakanju' misli, raspoloženja ili osjećaja nekog drugog čovjeka na dosad nerazjašnjiv način pri čemu njihova međusobna udaljenost ne igra nikakvu ulogu« (Keller, 1982, str. 127).

Na sadašnjem stupnju razvoja, ukoliko želimo neku poruku saopćiti drugome, bilo da se radi o našoj misli, osjećaju ili pak o nekoj objektivnoj informaciji, mi je moramo kodirati. Preneseno u nastavnu situaciju, nastavnik koristi prijenosni kanal kojim prenosi sadržaj s pomoću prikladnih znakova. Da bi bio uspješan u svojoj komunikaciji s učenicima, on mora birati znakove koji su učenicima razumljivi. Ako koristi nove termine mora u prvom redu učenicima objasniti njihovo značenje.

Termini se mogu odnositi na pojmove koji učenici već posjeduju, pa je lakše nastavnicima. Ako se, pak, radi o novim pojmovima, nije dovoljno da učenici savladaju samo termin, a ne usvoje i značenje koje taj termin odnosno znak nosi u sebi. Nadalje, nastavnik mora poznavati predznanje učenika, stupanj intelektualnog razvoja, mora brinuti o ograničenosti prijema novih informacija te ih dozirati u razumnoj mjeri.

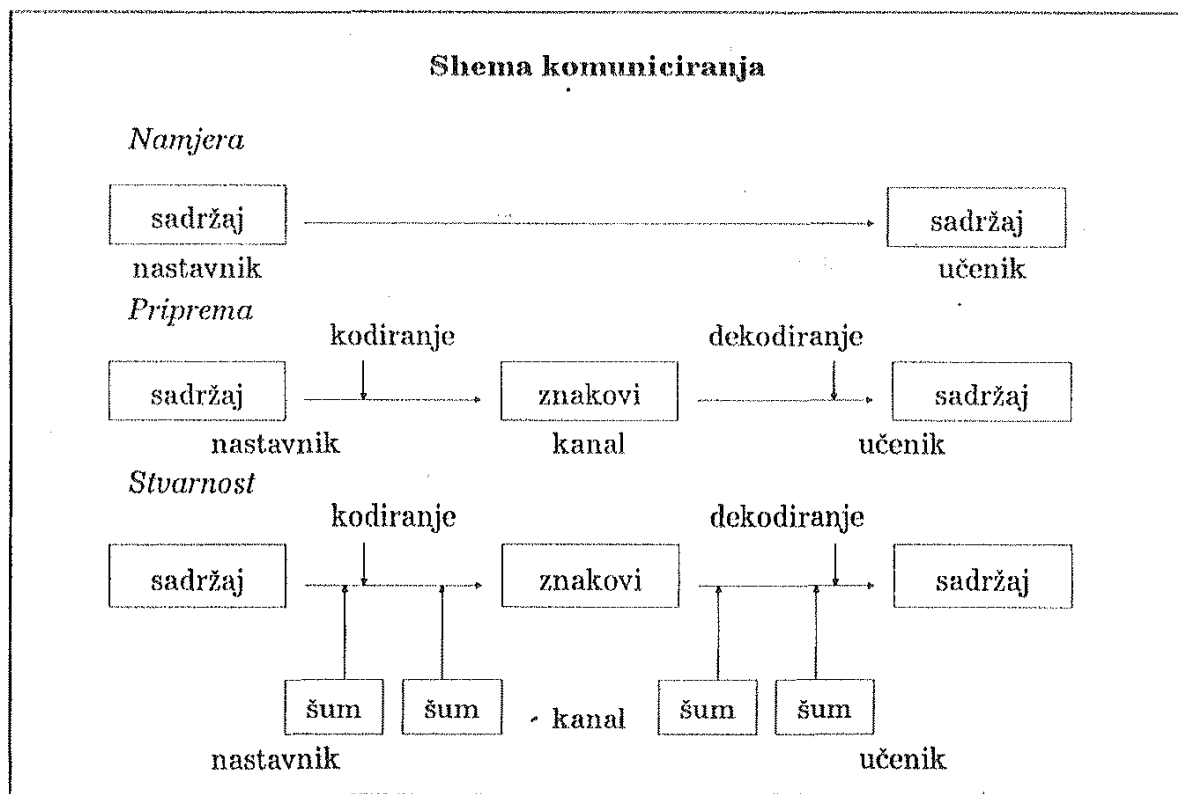
»Pod riječju uspješan sat podrazumijevam prvenstveno sat nakon kojeg se ne osjećam umoran i zatrpan nizom praznih 'naklapanja', nego sat na kojem uživam u svakom trenutku i sat na kojem pratim nastavu bez predaha« (uč. IV. raz. MIOC, šk. god. 1985/86).

Dakle, nastavnik treba uzeti u obzir umor učenika, njegovu mogućnost koncentracije, intelektualne kapacitete i tome slično kada bira kanal i kodira sadržaje putem kojih će učenicima otkrivati nova značenja.

Na trećoj razini sadržajnog aspekta komunikacije, koji se u nastavi odvija u razredu, uključuju se različiti objektivni i subjektivni »šumovi« koji mogu oslabiti ili pak onemogućiti uspješnu komunikaciju. Objektivni šumovi mogu biti buka s ulice, neadekvatna površina ploče po kojoj nastavnik piše, slab tisak pismene informacije i tome slično.

Subjektivni »šumovi« nalaze se u subjektima nastavnog procesa, bilo nastavniku ili učenicima. Kod nastavnika to može biti umor, pospanost, neraspoloženje, okupiranost vlastitim problemima i brigama, neadekvatna priprema, loše odabran kanal, neadekvatno kodiranje (znakovi ne odgovaraju stupnju predznanja, zalihi znakova učenika i tome slično).

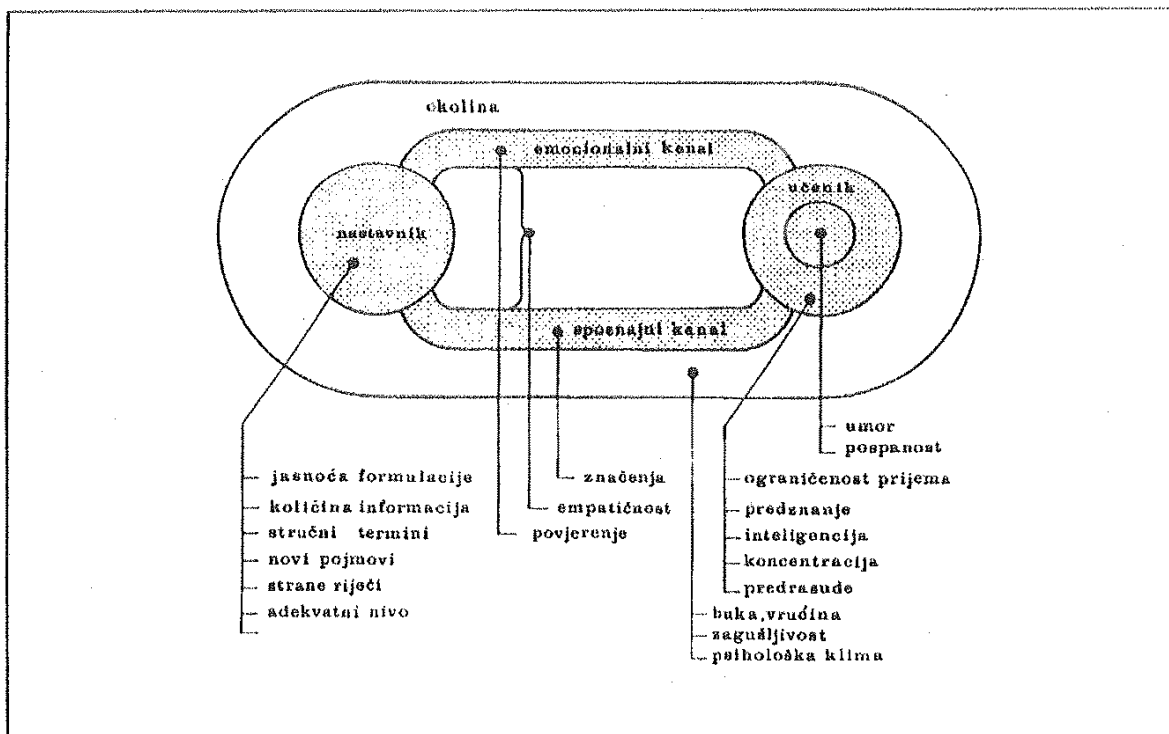
Kod učenika »šum« se također može pojaviti zbog nezainteresiranosti, nepažnje, slabog predznanja, nepostojanja zalihe znakova koji bi mu pomogli u razumijevanju novog gradiva itd.



Uspješno komunicirati sa sadržajnog aspekta znači da znakovima kojima međusobno komuniciramo pridajemo isto značenje. Do poteškoća može doći kada upotrebljavamo različite riječi za isto značenje, ili pak kada istoj riječi pridajemo različita značenja. U oba slučaja radi se zapravo o pseudokomuniciranju.

Što se tiče odnosa za uspješnost komunikacije, važno je da među osobama bude uspostavljena klima međusobnog povjerenja. Povjerenje, kao kamen temeljac

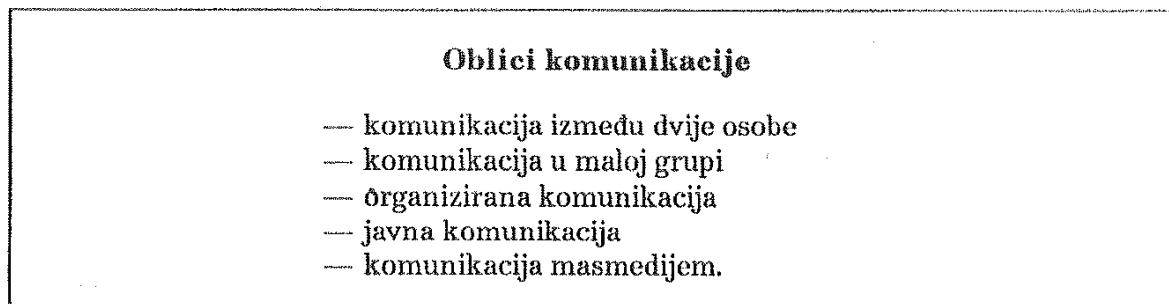
međuljudskog odnosa, na kušnji je baš u procesu ljudskog komuniciranja. Zapravo, bez uspostavljenog povjerenja ne može biti ni govora o ljudskoj komunikaciji. Da ne zaboravimo, ponovit ćemo: U odnosu na sadržajni aspekt komunikacija je utoliko uspješnija ukoliko se služimo riječima i izrazima točnih značenja. S aspekta međuljudskog odnosa, nužan uvjet koji mora biti zadovoljen da bi komunikacija bila uspješna jeste maksimum ispoljavanja kooperativnog duha, suradnje i međusobnog povjerenja (slika 7).



Slika 7. Uspješnost komuniciranja

4.3. Oblici komunikacije

Postoje različiti kriteriji prema kojima možemo dijeliti oblike komunikacije. Prema broju osoba i načinu komuniciranja možemo razlikovati: komunikaciju između dvije osobe, komunikaciju u maloj grupi, organiziranu komunikaciju, javnu komunikaciju i komunikaciju masmedijem (Tubbs i Moss, 1977).



Najčešći oblik komunikacije jeste komunikacija između dvije osobe (dijadička komunikacija). To je ujedno i osnovna jedinica ljudske komunikacije. Komunikacija između dvije osobe neposredan je oblik komuniciranja, a provodi se licem u lice i u njemu se služimo verbalnim i neverbalnim podražajima.

Komunikacija u maloj grupi poseban je oblik komuniciranja koji se provodi između tri ili nešto više osoba koje pripadaju grupi ili su s njom identificirane.

Javna se komunikacija provodi na javnim mjestima. Ima izričito društveni karakter. Unaprijed je planirana, te ima predviđen dnevni red i norme ponašanja.

Organiziranu komunikaciju opisao je G. M. Goldhaber kao bujicu poruka unutar mreže međusobno ovisnih odnosa (Tubbs i Moss, 1977, str. 12).

Posljednji oblik komunikacije provodi se sredstvima javnog informiranja (masmediji). Komunikacija sredstvima javnog informiranja je posebna vrsta socijalne komunikacije u kojoj je povratna informacija ograničena i nije tako potpuna kao u komunikaciji licem u lice.

U školi kao društvenoj ustanovi za odgoj i obrazovanje javljaju se, zavisno od prilika, svi navedeni oblici komuniciranja. Komunikacija između dvije osobe javlja se u odnosu između nastavnika i učenika, učenika i učenika, nastavnika i nastavnika. Komunikacija u manjim grupama javlja se u različitim oblicima grupnog rada, konzultativnim, savjetodavnim itd. Organizacijska komunikacija provodi se u razredu i školi, a po karakteru je javna. Javna se komunikacija pojavljuje u školi prilikom svečanosti, priredaba i javnih nastupa. Komunikacija masmedijima koristi se emisijama radija, televizijom, filmovima i sl. U svim tim oblicima ne postoji podjednaka mogućnost za uspostavljanje interakcije među osobama koje su u komunikacijskom odnosu. Nas, pak, u prvom redu interesiraju oni oblici komuniciranja koji omogućuju intenzivniju interakciju među sudionicima nastavnog procesa.

Najprikladniji oblik za uspostavljanje interakcije je komuniciranje u paru, između dvije osobe koje mogu u većoj mjeri zauzimati empatičke stavove jedna prema drugoj i postići visok stupanj interakcijske povezanosti. Bitne su karakteristike tog oblika komunikacije da su osobe koje komuniciraju u neposrednoj blizini, da svaka od njih šalje i prima poruke, te da poruke uključuju verbalne i neverbalne stimulanse.

Komuniciranje u grupi je manje uspješno od komuniciranja u paru. Povratna informacija je slabija, a mogućnost empatičkog zauzimanja stavova je otežana i nije uvijek motivirana, što uvjetuje i niži stupanj interakcijske povezanosti u takvoj komunikaciji. Organizacijska komunikacija provodi se između još više osoba i složenija je od prethodnih oblika. U tom je obliku još teže uspostaviti komunikaciju na razini intenzivnije interakcije.

U nastavnom procesu u razredu kao organiziranom obliku komunikacije javlja se komunikacija u paru i grupi. U tom obliku nastavnik komunicira s čitavim razredom kao grupom i s pojedinim učenicima. Struktura komuniciranja ovisi o čitavom nizu faktora: o ličnosti nastavnika, nastavnom sadržaju, strukturi nastavnog sata, ličnostima učenika i duhu grupe i tome slično.

Svi gore navedeni oblici komunikacije uključuju interpersonalnu komunikaciju koja se u pojedinom slučaju razlikuje s obzirom na broj osoba koje su uključene, s obzirom na fizičku udaljenost jedne od druge, te na mogućnost

povratne informacije. Ukoliko je manji broj osoba koje međusobno komuniciraju, ukoliko komuniciraju licem u lice, te postoji mogućnost neposrednog dobivanja povratne informacije, i to kako verbalnim tako i neverbalnim znacima, utoliko je veća mogućnost da će komunikacija biti uspješnija.

U slučaju većeg broja osoba koje međusobno komuniciraju, manja je mogućnost da se empatički uživljavaju jedna u drugu, da prate međusobno verbalne i neverbalne reakcije, što već onemogućuje uspješniju komunikaciju. Ako se pak komunikacija odvija na daljinu, tada nedostaje mogućnost dobivanja neposredne povratne informacije, što također utječe na uspješnost komunikacije.

Takav pristup interpersonalnoj komunikaciji polazi u njenom određenju od karakteristika situacije u kojoj se ona odvija. Karakteristično je za taj pristup da komunikaciju promatra dosta statično. S obzirom da je problem interpersonalne komunikacije neobično značajan za nastavu i odgoj uopće, te da uspješnost kako nastave tako i odgoja u cjelini ovisi o uspješnosti komuniciranja potrebno je tom problemu posvetiti veću pažnju.

Posebno su interesantna novija shvaćanja o interpersonalnoj komunikaciji, i to ona koja uključujući elemente statičnog pristupa, uključuju još i razvojni karakter te komunikacije sagledavajući je veoma dinamično.

K. K. Reardon navodi sedam ključnih karakteristika koje razlikuju interpersonalnu komunikaciju od ostalih oblika komuniciranja (Reardon, 1987, str. 10).

Karakteristike interpersonalne komunikacije

1. Interpersonalna komunikacija uključuje verbalno i neverbalno ponašanje.
2. Interpersonalna komunikacija uključuje spontano, formalno ili konstruirano ponašanje, odnosno neku kombinaciju toga.
3. Interpersonalna komunikacija nije statična već dinamična.
4. Interpersonalna komunikacija uključuje personalnu povratnu informaciju, interakciju i usklađenost.
5. Interpersonalna komunikacija vođena je unutarnjim i vanjskim pravilima.
6. Interpersonalna komunikacija je aktivnost.
7. Interpersonalna komunikacija može uključiti uvjeravanje.

Ljudska komunikacija ne uključuje samo funkciju riječi. Veći dio interpersonalne komunikacije uključuje i verbalnu i neverbalnu komunikaciju. Kako smo već prije naglasili da komunikacija uključuje sadržajni i odnosni aspekt, verbalnim dijelom komunikacije realizira se sadržajni aspekt, a neverbalnim aspekt odnosa. Budući da je ova prva karakteristika komunikacije veoma bitna u nastavnom odnosno odgojnom radu, to ćemo joj posvetiti posebnu pažnju.

S obzirom na stupanj svjesnosti i racionalnog učešća u komunikaciji, druga karakteristika razlikuje tri tipa, i to: spontanu, formalnu i konstruiranu komunikaciju. Spontana komunikacija može biti verbalna i neverbalna, a izazvana je emocijama i oslobođena utjecaja racionalne kontrole. Formalna komunikacija je naučena, propisana društvenim pravilima ponašanja, i pod utjecajem čestog po-

navljanja se automatizira. ~~Konstruirana komunikacija je rezultat kognitivnog napora i proizlazi iz racionalnog sagledavanja situacije.~~

Treća je karakteristika interpersonalne komunikacije da je ona po svojoj prirodi dinamična a ne statična. To znači da prije svega ovisi o prirodi odnosa među osobama koje u njoj učestvuju. Ako se osobe bolje poznaju, i ako postoji veći stupanj prisnosti među njima, moći će bolje predvidjeti ponašanje druge osobe i koristiti se prethodnim znanjem o toj osobi da postignu cilj komunikacije.

U četvrtu grupu karakteristika interpersonalne komunikacije pripadaju: personalna povratna informacija, interakcija i usklađenost. Interpersonalna komunikacija zahtijeva najmanje dvije osobe — jednu koja inicira komunikaciju i drugu koja joj odgovara. Personalna povratna informacija (feedback) uključuje svaki verbalni i neverbalni odgovor jedne osobe na verbalnu i neverbalnu aktivnost druge. Osim personalne povratne informacije interpersonalna komunikacija uključuje interakciju koja može biti na različitim stupnjevima ovisno o tome u kojoj mjeri akcija jedne osobe utječe na akciju druge ili više njih. Prema tome, interakcija uključuje međuzavisnost verbalnog i neverbalnog ponašanja. Na te stupnjeve interakcijske međuzavisnosti šire ćemo se osvrnuti kasnije. U ovu grupu karakteristika pripada i usklađenost koja se odnosi na povezanosti slijeda u komunikaciji.

Peta karakteristika interpersonalne komunikacije ovisi u prvom redu o prirodi odnosa u kojem se osobe nalaze. Ukoliko se osobe bolje poznaju i ako su prisnije, na njihovu međusobnu komunikaciju više će utjecati unutarnja pravila, tj. ona koja proizlaze iz osoba koje komuniciraju. Ukoliko se osobe slabije poznaju, i ako su tek uspostavile odnos, tada će njihova komunikacija više ovisiti o vanjskim pravilima kao što su socijalne norme i očekivanje od njihove uloge u društvu. Udio vanjskih i unutarnjih pravila u komuniciranju mijenja se kako se razvija interpersonalni odnos.

Šesta karakteristika interpersonalne komunikacije jeste da osobe komuniciraju jedna s drugom a ne jedna prema drugoj. To znači da komuniciranje jedne osobe utječe na komuniciranje druge, te da svaka od njih može utjecati na konačni ishod komunikacije. To je dakle, zajednička aktivnost.

Sedma karakteristika pojavljuje se u interpersonalnoj komunikaciji onda kada osobe koje su u interakciji potiču, uvjeravaju ili pak nagovaraju jedna drugu na promjenu mišljenja, osjećaja ili ponašanja, a koja su relevantna za predmet komuniciranja. Ukratko, to znači da se komunikacijom može navesti drugoga na promjenu stavova u najširem smislu. Ova karakteristika veoma će ovisiti o stupnju interakcije u komunikaciji. Ako su osobe u većoj interakcijskoj povezanosti, tada će se osoba koja pokušava utjecati i mijenjati drugu naći i sama u situaciji da mijenja i samu sebe.

Sve navedene karakteristike interpersonalne komunikacije interesantne su nam s aspekta nastave i odgoja uopće. U daljnoj razradi zadržat ćemo se na dvije, i to na verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji te na stupnjevima interakcijske povezanosti u komunikaciji.

4.4. Teorija komunikacije P. Watzlawicka

Poznavanje karakteristika komunikacije važno je za sve one koji se bave ljudskim ponašanjem, a posebno značenje ima za sve koji se bave problemima odgoja. Osvrnut ćemo se na teoriju komunikacije koju je razradio P. Watzlawick sa svojim suradnicima (Watzlawick, 1967). Za nas je ta teorija posebno važna, jer joj je polazna točka odnos. Interesantna je za nas to više što smo zahvatili odgoj upravo s onog aspekta koji locira odgoj u polje međuljudskog odnosa. Tu teoriju u nas popularizirao je Pavao Brajša (Brajša, 1979).

Teorija komunikacije — karakteristike (P. Watzlawick)

1. Čovjeka promatrati u odnosu s drugim.
2. Međuljudski odnos proučavati u komunikaciji.
3. Povratna informacija — bitna za ponašanje.
4. Međusobno utjecanje uvjetovano je situacijom i na nju djeluje.
5. Postoje različiti stupnjevi svjesnosti o našem ponašanju.
6. Komunikacija je čitavo ponašanje i utječe na ponašanje.

U svojoj teoriji komunikacije Watzlawick promatra čovjeka u odnosu prema drugima, kao nešto što nema svoj smisao u sebi nego tek u interakciji, u međudjelovanju, u odnosu s drugim. Zato je predmet njegova proučavanja ponajprije odnos između pojedinaca i svojstava tog odnosa, a ne pojedinac i njegova svojstva. Čovjek sebe doživljava u odnosu s drugim, u svojem djelovanju na druge i u djelovanju drugih na njega. Odnos s drugim određuje i karakterizira pojedinca. Kvaliteta i narav toga odnosa određuje našu individualnost i razlikuje nas od svakog drugog. Prva je, dakle, karakteristika te teorije da čovjeka promatra u odnosu s drugima, u interakciji s drugima.

Druga karakteristika te teorije jeste da međuljudski odnos proučava u izmjeni informacija. U odnosu među ljudima teorija komunikacije proučava recipročno kolanje informacija, obostranu izmjeničnost informacijskog toka. Komunikacijom djelujemo jedni na druge, određujemo jedni druge, doživljavamo sebe u odnosu prema drugima i prema samom sebi. Informacije koje dobivamo od drugih određuju naš odnos prema nama samima, a informacije koje mi dajemo drugima određuju opet njihov doživljaj sebe. Dinamika primanja i davanja informacija i njezin utjecaj na ponašanje i tumačenje tog ponašanja pomoću te dinamike trebali bi da budu predmet interesa u korištenju teorije komunikacije pri proučavanju nastavnog procesa.

Treća karakteristika teorije komunikacije jeste pojam povratne informacije. P. Watzlawick ističe da se sistemi kao što su grupa, obitelj i slično moraju promatrati kao krugovi povratnih informacija, i to zato što u njima ponašanje svakog pojedinca uvjetuje ponašanje drugog i, s druge strane, njegovo je ponašanje uvjetovano ponašanjem svih drugih.

Princip povratne informacije nije samo tajna svih prirodnih zbivanja, nego i tajna svih interpersonalnih zbivanja. To znači definitivni prekid s monadskim i linearnim tumačenjem ljudskog ponašanja. Uzroci određenog ponašanja, smatra Watzlawick, ne bi se smjeli tražiti samo u ličnosti pojedinca koji se tako ponaša (monadski pristup), niti samo u linearnoj dijalektici utjecaja sa strane (linearni pristup), nego ponajviše i ponajprije u krugu povratnih veza koje stalno cirkuliraju između tog pojedinca i njegove okoline (cirkularni pristup). Uzročni faktori određenog ponašanja ne traže se ni u pojedincu ni u njegovoj okolini, nego u interakcijskom krugu što ga čini pojedinac-okolina-pojedinac.

Četvrta karakteristika teorije komunikacije P. Watzlawicka govori o međusobnom utjecanju osoba koje su u odnosu. Djelovanje koje osoba A vrši na osobu B izaziva takvo ponašanje osobe B koje opet povratno djeluje na A i utječe na njegov sljedeći korak. Kontekst u kojem se odvija njihov odnos utječe na obje osobe, koje opet sa svoje strane utječu na taj kontekst. Prema ovoj karakteristici ne možemo zahvatiti cjelovitost interpersonalnog zbivanja, a dosljedno tome ne možemo ni efikasno intervenirati, ukoliko ne uzmemo u obzir sistem povratne informacije i fenomen međusobnog utjecanja. Ne treba posebno naglašavati koliko je to važno u nastavnom procesu, u interakcijskom odnosu između nastavnika i učenika, između nastavnika i razrednog kolektiva.

Peta karakteristika teorije komunikacije jeste činjenica da smo samo djelomično svjesni pravila koja vladaju našim ponašanjem. Primjenjujući podjelu pogrešaka S. Freuda, P. Watzlawick razlikuje: pravila ponašanja kojih smo potpuno svjesni; pravila koja su nesvjesna, ali s lako prepoznaju ako nas netko na njih upozori; i pravila koja su potpuno izvan naše svijesti, pa se ne prepoznaju ni onda kad nas netko na njih upozori. Taj različit stupanj svjesnosti našeg ponašanja neobično je važan za pravilan i objektivan pristup ljudskom ponašanju. Mnoge naše spoznaje o ljudima i njihovu ponašanju površne su te imaju fasadni i periferni karakter.

Šesta je karakteristika teorije komunikacije nova dimenzija pojma simptoma. Simptom se, prema P. Watzlawicku, promatra kao pravilo interpersonalne igre obaju partnera, a ne kao vanjska pojavna forma neriješenog konflikta između hipotetskih intrapsihičkih snaga. Simptom prestaje biti vlastitost pojedinca i postaje oblik odnosa, način reagiranja, način komuniciranja.

Uz objašnjenje karakteristika komunikacije, P. Watzlawick je postavio pet osnovnih aksioma komunikacije (Watzlawick, 1967).

Teorija komunikacije — aksiomi (P. Watzlawick)

1. Nije moguće ne komunicirati.
2. Komunikacija ima sadržajni aspekt i aspekt odnosa.
3. Odnos je uvjetovan interpretacijom ponašanja.
4. Komunikacija je neverbalna i verbalna.
5. Komunikacija može biti simetrična ili komplementarna.

Prvi aksiom glasi da nije moguće ne komunicirati. Materijal bilo koje komunikacije nisu samo riječi, nego i svi paralingvistički fenomeni. Svako ponašanje u interpersonalnoj situaciji ima karakter poruke. Odatle proizlazi nemogućnost nekomuniciranja. Odbijanje komunikacije također je komunikacija. Pojedini pokušaji nekomuniciranja su zapravo oblici poremećenog ponašanja.

Drugi aksiom glasi da svaka komunikacija ima sadržajni aspekt i aspekt odnosa. Watzlawick opisuje nekoliko varijanti koje se mogu pojaviti između sadržajnog aspekta i aspekta odnosa. Ekstremni pozitivni slučaj jest kada se partneri slažu što se tiče sadržaja komunikacije i definicije svog odnosa u njoj. Ekstremni negativni slučaj jest kad se partneri ne slažu ni u pogledu sadržaja ni u pogledu odnosa. Između ta dva ekstrema postoji više varijanata.

Imamo slučaj kada partneri na razini sadržaja nisu jedinstveni, ali ta različitost mišljenja ne ograničava njihov odnos niti mu šteti. To je najzreliji način komuniciranja. Zatim imamo slučaj u kojem su partneri na sadržajnoj razini jedinstveni, ali nisu jedinstveni na odnosnoj razini. U tom slučaju postojanje odnosa ozbiljno je ugroženo prestankom potrebe za usklađivanjem na sadržajnoj razini.

U trećem slučaju imamo konfuziju između oba aspekta. Odnosni se problem pokušava riješiti na sadržajnoj razini ili obrnuto, sadržajna se razmimoilaženja nastoje razriješiti na odnosnoj razini. U četvrtom se slučaju radi o situaciji u kojoj je pojedinac prisiljen sumnjati u svoja zapažanja na sadržajnoj razini, kako ne bi ugrozio za njega važnu razinu odnosa.

U svakoj komunikaciji pokušavamo, uz sadržaj poruke, nametnuti partneru i definiciju sebe. Partner prema mišljenju Watzlawicka može na ponudenu našu definiciju reagirati na tri načina, i to: može je potvrditi, odbaciti ili obezvrijediti. Potvrđivanje nas i naše definicije o sebi od partnera je naša egzistencijalna potreba, osnovni uvjet za razvoj našeg identiteta. Nije dovoljno da mi znamo što smo. Nama to treba da potvrde i drugi. Odbacivanje nas i naše definicije o sebi znači da drugi priznaju da mi postojimo, samo nas ne priznaju onakvima kakvima se mi smatramo. Obezvredjenje znači negiranje, ne samo naše definicije o nama nego i nas samih.

Aspekt sadržaja i aspekt odnosa u komunikacijskom procesu u stalnoj su uzajamnoj vezi, jedan na drugoga djeluju, jedan drugoga učvršćuju ili oslabljuju. Između njih je stalno prisutna dijalektika. Njih ne možemo odvajati niti negirati njihovu izmjeničnu i obostranu prisutnost u svakoj komunikaciji. Na sadržajni aspekt komunikacije više smo se osvrnuli govoreći o shemi komuniciranja, dok će o aspektu odnosa biti više riječi kada budemo govorili o interakcijskoj povezanosti u komunikaciji.

Treći aksiom glasi da je priroda odnosa uvjetovana slijedom komunikacijskih tokova. Često od drugih očekujemo određeno ponašanje, ponašamo se u skladu naših očekivanja, te svojim ponašanjem uvjetujemo očekivano ponašanje. Svojim ponašanjem prisiljavamo druge da se na određeni način ponašaju prema nama, a onda ih optužujemo. Često naše ponašanje prema drugome nije reakcija na njegovo ponašanje prema nama, nego obratno, njegovo je ponašanje reakcija na naše ponašanje. Različita interpretacija određenog interpersonalnog zbivanja pojedinog partnera razlog je interpersonalnog konflikta.

Prema četvrtom aksiomu ljudska se komunikacija služi digitalnim i analognim modalitetima. Zapravo naša komunikacija stalno teče na dvije razine, na dva kolosijeka. Jedan je verbalan — digitalan, a drugi neverbalan — analogan. Ta dva dijela komunikacijskog procesa nemoguće je dijeliti i odvajati, jer uz verbalnu paralelno teče i neverbalna komunikacija.

Neverbalna komunikacija, koju Watzlawick naziva analognom, nije uvijek pod svjesnom kontrolom. Mnogi oko nas ponajprije reagiraju na neverbalan — analogan dio naše komunikacije koji pripisujemo samo partneru, i takvu reakciju uvijek ne povezujemo s našim ponašanjem. Verbalnim — digitalnim dijelom komunikacije pretežno prenosimo sadržaje, a neverbalnim — analognim određujemo i izražavamo naš odnos prema drugome.

Peti aksiom glasi da je tok međuljudskih odnosa ili simetričan ili komplementaran. U simetričnim odnosima teži se za sličnošću, a izbjegava se različitost, dok se komplementarni odnosi dopunjavaju različitostima. Pritom može postojati superiorna ili primarna, i inferiorna ili sekundarna pozicija. Primjeri su komplementarnog odnosa majka — dijete, nastavnik — učenik, liječnik — pacijent i slično.

Simetričnost i komplementarnost međuljudskih odnosa u okviru naše komunikacije s drugima je stvarnost i nužnost. U nekim situacijama potrebno je simetrično, a u drugima opet komplementarno ponašanje. Simetričnost i komplementarnost u interpersonalnim odnosima moraju biti fleksibilne kategorije, te moraju odgovarati određenim sposobnostima i karakteristikama pojedinaca u određenoj situaciji.

Tako npr. ako je netko u određenoj situaciji superioran po svojim sposobnostima za rješavanje određenog problema, onda je logična komplementarnost prema nekom drugom koji tih sposobnosti u vezi s tim problemom nema. To ne znači da superioran partner u toj situaciji mora imati superiornu poziciju i u svakoj drugoj situaciji. To je slučaj u odnosu nastavnik — učenik, u kojem težnja za simetričnom komunikacijom ne može biti ostvarena ako ne dođe do promjene u njihovom međusobnom odnosu.

Karakteristike i osnovne aksiome komunikacije koje je razradio P. Watzlawick, a kod nas tome posebnu pažnju posvetio P. Brajša, iznijeli smo zato što smatramo da nam pomažu u spoznavanju komunikacije u nastavnom procesu. Nastavnik više pažnje posvećuje sadržaju komuniciranja, a manje aspektu odnosa, kao što više posvećuje pažnju verbalnom nego neverbalnom dijelu tog procesa.

Odnosi između nastavnika i učenika, koji rezultiraju psihološkom klimom, mogu mnogo utjecati na primanje sadržaja komuniciranja, kao što i neverbalni dio komunikacije može imati čak jaču snagu od verbalnog naročito što se tiče odgojnog djelovanja.

Što su bolji odnosi između nastavnika i učenika, to je vjerojatnije da će se i ostali uvjeti potrebni za uspješnu komunikaciju lakše postići. I obratno, uspješna komunikacija poboljšava međuljudski odnos. Priroda odnosa ovisna je o slijedu komunikacijskih tokova koji mogu biti različito interpretirani od partnera u odnosu, što može dovesti do konflikta. U komunikaciji nastavnog procesa veliku ulogu ima neverbalna komunikacija, premda se verbalnoj — kao što smo rekli — posvećuje veća pažnja. Po prirodi stvari odnos između nastavnika i učenika jeste

komplementaran, ali nastavnik mora namjerno stvarati takve situacije u kojima će njegovati i simetričnu komunikaciju.

4.5. Neverbalna i verbalna komunikacija

Naša komunikacija stalno teče na dvije razine. Jedna je verbalna, a druga neverbalna. Ta dva dijela komunikacijskog procesa, kako ističe Watzlawick, nemoguće je dijeliti i odvajati, jer uz verbalnu paralelno teče i neverbalna komunikacija.

Neverbalna i verbalna poruka mogu biti u različitim odnosima, i to:

– Neverbalna poruka može zamijeniti verbalnu (klimanje glave umjesto »da«). Gestovni znakovi imaju svoje određeno značenje i variraju od kulture do kulture. Da bismo ih razumjeli treba ih poznavati.

– Neverbalna poruka može dati veću snagu verbalnoj poruci (smiješak pri izražavanju veselja).

– Jedna poruka može proturječiti drugoj (pokušavamo izraziti zadovoljstvo, ali nam izgled proturiječi tome).

Verbalna ili, kako je Watzlawick naziva, digitalna komunikacija prikladnija je kada se govori o objektima, drugim ljudima, dok je neverbalna odnosno analogna komunikacija prikladnija za izražavanje emocija i drugih aspekata neposredne interakcije.

Verbalna je komunikacija više pod kontrolom svijesti nego neverbalna. U govoru često promaknu omaške koje je posebno proučavao Freud, a koje su rezultat djelovanja nesvjesnog. Neverbalni su znakovi pod kontrolom nižih centara i više su pod utjecajem nesvjesnog dijela naše ličnosti.

Govoreći o međuljudskom odnosu istakli smo kao jednu od karakteristika utjecaj nesvjesnog. Taj moment, postojanje nesvjesnog u procesu komunikacije, posebno ističe Watzlawick kao jednu od karakteristika komunikacije. On govori o digitalnoj i analognoj komunikaciji koje su međusobno povezane. Ako podemo od toga da su svjesni podražaji namjerni, a nesvjesni nenamjerni, te da jedni i drugi mogu biti na verbalnoj i neverbalnoj razini, tada možemo razlikovati četiri vrste podražaja koji se pojavljuju u komunikaciji. To su namjerni verbalni podražaji, nenamjerni verbalni podražaji, namjerni neverbalni i nenamjerni neverbalni podražaji (Tubbs i Moss, 1977).

Funkcije neverbalne komunikacije

1. Izražavanje emocija.
2. Izražavanje uzajamnih stavova.
3. Prezentiranje vlastitih osobina.
4. Praćenje, podrška i dopuna verbalne komunikacije.
5. Zamjena za verbalnu komunikaciju.
6. Konvencionalno izražavanje.

Neverbalna komunikacija služi prije svega izražavanju emocija, interpersonalnih stavova i osobina ličnosti. N. Rot navodi šest funkcija neverbalne komunikacije (Rot, 1982).

Ukratko ćemo se osvrnuti na prvu funkciju neverbalne komunikacije koja se odnosi na izražavanje emocija odnosno našeg unutrašnjeg raspoloženja. D. Morris nas upozorava da je više vjerojatno da će neka radnja odražavati istinsko raspoloženje ako je (Moris, 1979, sr. 115):

- dalje od lica
- onaj koji je vrši manje svjestan
- ako je to neka neidentificirana, neimenovana radnja.

Ako promatramo nasmijano lice dok je tijelo kruto i ukočeno vjerovat ćemo tijelu a ne licu. Ako vidimo stidljivo oborenu glavu na kojoj oči drsko gledaju u nas odozdo vjerovat ćemo očima.

Za izražavanje emocija i našeg unutrašnjeg raspoloženja važni su izrazi na licu, i to pokreti mišića oko usta i oko očiju, zatim pokretanje kapaka i obrva, širenje zjenica i usmjeravanje pogleda. Što je radnja nesvjesnija, to je vjerojatnost da izražava istinsko unutarnje raspoloženje veća. Prema tome, postoji skala vjerojatnosti koja nam ukazuje na istinsko unutarnje raspoloženje s obzirom na vrstu znaka.

Svi znakovi nisu jednako važni i nemaju jednaku vrijednost u otkrivanju istinskog unutarnjeg raspoloženja. U tom smislu možemo ih poredati po sljedećem redoslijedu:

**Znakovi za otkrivanje raspoloženja
rangirani po važnosti**

1. autonomni znaci,
2. znaci nogom i stopalom,
3. znaci trupom,
4. neidentificirane geste,
5. identificirane geste,
6. izrazi lica,
7. izražavanje riječima.

Prvo su autonomni znakovi kao što je širenje zjenica, znojenje, crvenilo i bljedilo lica, a oni su pouzdani znakovi unutarnjeg raspoloženja.

Zatim su znakovi nogom i stopalom. Netko nas pažljivo sluša, a lupka stopalima; to znači da nam položajem tijela hoće pokazati svjesno da je pažljiv, a to da je nestrpljiv nesvjesno mu »procuri« lupanjem stopala.

Znakovi trupom pripadaju u treću kategoriju, pa tjelesni stav u nekoj situaciji odražava mišićni tonus cijelog tjelesnog sistema. D. Morris nas upozorava na »eho držanja« što se očituje u zauzimanju sličnih tjelesnih stavova kod dvojice prijatelja koji razgovaraju spontano i prirodno. To nije proces svjesnog imitiranja. Oni to

čine nesvjesno u sklopu prirodnog tjelesnog pokazivanja osjećaja drugarstva. Naime, kod bliskih osoba koje međusobno komuniciraju tjelesni se pokreti sinhroniziraju, pa nam i to ukazuje na bliskost.

Neidentificirane gestikulacije također otkrivaju unutarnje raspoloženje, ali s manjom vjerojatnošću, jer ruke kontroliramo nešto strože nego stopala, noge i trup. Inače u pravilu one dijelove tijela koji su više izloženi pogledu i više kontroliramo. To ulazi u četvrtu kategoriju.

Identificirane geste su više pod svjesnom kontrolom i pripadaju u petu kategoriju ovih znakova.

U šestu kategoriju pripadaju izrazi lica. Ako na izrazu lica uzmemo osmijeh i pogled, onda možemo reći da se osmijesi lakše discipliniraju nego pogledi, i da pogledu trebamo više vjerovati nego osmijehu.

U sedmu kategoriju pripada verbalizacija, kad se riječima pokušava izraziti naše unutarnje raspoloženje, i ta je kategorija najmanje vjerojatna da otkriva pravo raspoloženje, jer se njom može najviše prikriti pravo stanje stvari. Veoma često može se naći kontradiktorni znak u ponašanju koji se sastoji od autonomnog znaka, od znaka trupom, od izraza lica i verbalizacije. Povjerovat ćemo porukama koje šalju autonomni znak i znak trupom, dok možemo zanemariti izraz lica i verbaliziranu poruku (Moris, 1979).

Verbalna komunikacija se služi govorom. Jezik je najznačajniji ljudski komunikacijski sistem. Verbalnom komunikacijom, koja može biti pismena ili usmena, informiramo o objektivnom stanju, o zbivanjima i predmetima oko nas, te o nama samima. Verbalnom komunikacijom možemo informirati druge o našim subjektivnim stanjima kao i o našim idejama. Verbalna komunikacija pod našom je svjesnom kontrolom. Dosad se više pažnje obraćalo verbalnoj komunikaciji, ali se danas sve više ukazuje na važnost neverbalne komunikacije.

Funkcije verbalne komunikacije

1. informiranje o objektivnom (zbivanja, stanja, predmeti),
2. informacije o subjektivnom (emocije, stavovi, vrijednosti),
3. iznošenje ideja.

4.6. Elementi neverbalne komunikacije

Neverbalni znakovi mogu dopunjavati sadržaj verbalne komunikacije, a mogu biti i samostalan način saopćavanja. S. L. Tubbs i S. Moss (1977) navode podatak da u komunikaciji licem u lice neverbalni znakovi sadrže 65% cjelokupnog socijalnog značenja, dok verbalni podražaji sadrže samo 35%. U verbalnom komuniciranju važna je boja glasa, intonacija, dakle razni paralingvistički elementi

govora. Varijacija između riječi u njihovom emocionalnom značenju često je vezana za efekte neverbalnih znakova koji prate govor.

Neverbalni komunikacijski znakovi dijele se na paralingvističke i ekstralingvističke. Paralingvističkim znakovima mogu se smatrati:

- svi popratni glasovi i šumovi koje čujemo uz izgovor glasova i riječi,
- otvorenije ili zatvorenije izgovaranje vokala,
- karakteristike u brzini i intenzitetu izgovaranja u emocionalnom stanju,
- intonacija izgovaranja rečenice,
- naglašavanje pojedinih riječi u rečenici,
- duže ili kraće pauze među riječima.

Tri posljednje karakteristike neki autori nazivaju prozodijskim karakteristikama.

Drugu grupu neverbalnih znakova čine ekstralingvistički znakovi, a dijele se u kinezičke i proksemičke znakove. Kinezički se znakovi odnose na razne vrste pokreta i položaja tijela. Tako, naprimjer, pozdravljanje se vrši različitim gestama i ovisno je o određenoj kulturi. U našoj kulturi pozdravljanje se vrši rukovanjem koje često prati zagrljaj i poljubac. Kod Eskima se, naprotiv, to izražava uzajamnim tapšanjem rukom po ramenu. U Indiji pak pozdravljanje prate ruke sklopljene u visini prsa. U Kini pozdravljanje se vrši uzajamnim naklonom i stiskom vlastitih ruku.

Kontakt očima je značajan kinezički znak u neverbalnoj komunikaciji. Osoba koja traži kontakt očima s onima s kojima komunicira izgleda uvjerljivija. Ako gledanje među osobama u neposrednoj komunikaciji potraje duže, to je znak da je sadržaj manje važan od međusobnog odnosa među osobama koje komuniciraju.

Proksemički znakovi počivaju na udaljenosti i na prostornim odnosima među učesnicima u komunikaciji. To su:

- fizička blizina odnosno udaljenost među osobama u komunikacijskoj interakciji
- prostorni raspored učesnika u komunikaciji
- teritorijalno ponašanje koje se odnosi na držanje i postupke kojima jedna osoba stavlja do znanja drugima svoje pravo na određeni prostor.

Većina stručnjaka smatra da neverbalna komunikacija kod čovjeka ovisi i o nasljeđu i o učenju, koje je uvjetovano pripadnošću određenoj kulturi. Prema tome, dva su izvora neverbalnih komunikacijskih znakova kod čovjeka; i to biološko nasljeđe i socijalno učenje. Facijalna ekspresija, držanje tijela dati su prije svega nasljedem, ali kao komunikacijski znakovi s određenim smislom i značenjem većinom su naučeni. Za razliku od životinja, čovjek svoju neverbalnu komunikaciju razvija učenjem.

U odgojno-obrazovnom procesu odgajatelj, odnosno nastavnik, mora ovladati svojom neverbalnom komunikacijom. Istakli smo da je ta komunikacija najčešće nenamjerna, te da nije pod kontrolom svijesti. Međutim, to ne znači da je nastavnik ne može osvijestiti i namjerno neverbalne znakove koristiti u svom komuniciranju s učenicima.

M. Argyle navodi pet razloga za korištenje neverbalne komunikacije (Rot, 1982):

1. neverbalnim znakovima je ponekad moguće bolje izraziti neku pojavu nego verbalnim znacima;
2. neverbalno izražavanje je često snažnije sredstvo izražavanja;
3. neverbalni znakovi manje su kontrolirani, pa otvorenije govore o osobi koja ih manifestira;
4. neverbalni znakovi omogućavaju da se stavovi ne izraze tako eksplicitno kao kada ih izrečemo riječima;
5. neverbalna komunikacija osim verbalne predstavlja još jedan dopunski kanal uzajamnog informiranja.

Ti nas razlozi navode da malo više razmislimo o ulozi neverbalne komunikacije u odgoju. Mada se kod nas tome posvećuje nedovoljno pažnje, u svijetu su poznata istraživanja koja ukazuju na važnost neverbalne komunikacije u odgojno-obrazovnom radu. Da zaključimo, u komuniciranju nastavnika i učenika važna je ne samo verbalna nego i neverbalna komunikacija. Način komuniciranja određuje naše međuljudske odnose, a od uspostavljenih odnosa zavisi uspješnost međusobnog komuniciranja.

4.7. Interakcijska povezanost u komunikaciji

U međusobnoj komunikaciji ljudi mogu utjecati jedan na drugoga na različitim stupnju interakcijskog odnosa. Prema tome, ovaj problem zahvaća aspekt odnosa u komunikaciji. Od razine unutrašnje povezanosti među osobama koje komuniciraju zavisi stupanj njihove interakcijske povezanosti. Za odgojni proces, u kojem se ne prenose samo informacije; nego se vrši i međusobno utjecanje, veoma je važno na kojem se stupnju interakcijske povezanosti komunikacija odvija.

Do nekog stupnja, smatra D. K. Berlo, možemo komunicirati i bez interakcije (Vreg, 1975). Međutim, odnosa među ljudima nema bez interakcije, a da bi do komuniciranja uopće došlo, mora postojati barem minimalna interakcija. Poznato je da je šutnja među ljudima svojevrsna komunikacija. No, na stupnju na kojem jesmo u interakciji raste naša sposobnost da utječemo na druge i da prihvaćamo njihove utjecaje, a to je za odgojno djelovanje od presudne važnosti.

Budući da se u odgojnom djelovanju — bilo u školi, bilo u obitelji, bilo negdje drugdje — radi o utjecaju odgajatelja i prihvaćanju njegova utjecaja, te da se to djelovanje najvećim dijelom provodi komunikacijom, za efikasnost tog procesa važan je stupanj unutrašnje povezanosti među sudionicima, odnosno stupanj njihove interakcijske povezanosti.

Stupanj interakcije s osobama iz okoline utjecat će na razvijanje djetetovih komunikacijskih sposobnosti, koje će sa svoje strane pridonijeti intenzivnijoj socijalnoj interakciji. Poznato je da djeca koja žive u nezainteresiranoj emocionalnoj atmosferi nisu motivirana za usvajanje govora. Naime, dijete koje se ne osjeća voljenim, koje se osjeća zapostavljenim, odbačenim, neželjenim, nema motivacije da komunicira sa svojom okolinom. Naprotiv, dijete koje živi u toploj ljudskoj atmosferi, koje se osjeća voljenim i prihvaćenim, daleko intenzivnije uspostavlja

socijalnu interakciju s okolinom. Prema tome, razvoj socijalne interakcije i razvoj komunikacije u dijalektičkoj su povezanosti i međusobno se uvjetuju.

Poznavajući teoretske postavke komunikacije, a također i na osnovi praktičnog iskustva, možemo izreći jedan pedagoški aksiom, koji ne moramo posebno dokazivati, a koji glasi:

Što se komunikacija u procesu odgojnog djelovanja provodi na višem stupnju interakcijske povezanosti, i odgojno će djelovanje biti uspješnije.

Interakcija između nastavnika i učenika u odgojno-obrazovnom procesu uglavnom se uspostavlja komunikacijom. Međutim, za uspješnost njihove zajedničke aktivnosti nije svejedno na kojem stupnju interakcijske povezanosti oni komuniciraju. To znači da razmjena znakova i stvaranje značenja, što se zapravo odnosi na informiranje u procesu komuniciranja, može biti na različitim stupnjevima unutrašnje povezanosti među osobama koje uzajamno komuniciraju.

Već smo prije istakli da je proces informiranja, za razliku od procesa komuniciranja, jednosmjernan. Nastavnik može informirati učenike o nastavnim sadržajima, a da pritom ne uspostavi intenzivniju interakciju s njima, čak da od njih dobiva i povratnu informaciju ali bez intenzivnijeg međusobnog djelovanja i interakcijske povezanosti u komunikaciji.

Ponekad se može čuti primjedba da možemo biti donekle zadovoljni s obrazovnim djelovanjem naših nastavnika odnosno škole u cjelini, međutim, da to isto ne možemo reći i za odgojno djelovanje. Obrazovanje nije samo sebi svrhom, obrazovanje mora biti stavljeno u službu odgoja. To što obrazovno djelovanje nastavnika nema veći odgojni efekat, po našem mišljenju ima uzrok u kvaliteti komuniciranja i intenzitetu interakcija među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

Ponekad možemo čuti i mišljenje nastavnika da su preopterećeni nastavnim sadržajima i nastavnim programom, pa da nisu u mogućnosti posvetiti više vremena odgojnom djelovanju i da su zbog toga odgojno manje uspješni. Međutim, to je na svoj način nelogično, jer više nastavnih sadržaja daje nastavniku i veću mogućnost za odgojno djelovanje. Razlog odgojnog neuspjeha zapravo leži u formalističkom pristupu realizaciji velike količine nastavnih sadržaja u programima. Nasuprot tome, treba imati kreativan pristup i u mnoštvu sadržaja naći odgojni potencijal koji će nastavnikova ličnost učiniti djelotvornim.

Jedan od bitnih momenata u odgojnoj djelotvornosti nastavnih sadržaja jeste upravo komunikacija koju nastavnik uspostavlja s učenicima. Nastavnik komunicira s učenicima i verbalno i neverbalno. Čim se nastavnik pojavi na vratima razreda, on na određen način stupa u interakciju i komunikaciju s učenicima, i već samim time na njih odgojno djeluje. Sama prisutnost nastavnika djeluje da učenici na određeni način reaguju. Zašto jednom nastavniku učenici bez riječi zauzimaju svoja mjesta i smire se, a drugom nastavniku i uz njegova upozorenja to ne uspijeva. Iskustvo nam pokazuje da se jedni te isti učenici različito ponašaju prema različitim nastavnicima, ali isto tako da jedan te isti nastavnik može izazvati različite reakcije učenika, i to ako nije uspio sa svima uspostaviti isti stupanj interakcije.

Na stupnju na kojem nastavnik uspostavlja s učenicima komunikacijski odnos neverbalnim znacima na osnovi svoje prisutnosti imamo interakciju na osnovi fizičke povezanosti. Nastavnikov pogled, izraz lica, njegov položaj tijela, imaju svoje određeno značenje za učenike. Tu razinu komunikacije R. R. Sears je

nazvao interakcija na osnovi fizičke zavisnosti (Vreg, 1975). Poznato nam je da fizička blizina ili udaljenost ukazuje na stupanj bliskosti među osobama koje su u komunikaciji. Veća fizička blizina ukazuje na veću naklonost, a udaljavanje ukazuje na nenaklonost među osobama koje su u odnosu i koje međusobno komuniciraju.

Kad nastavnik uđe u razred i postavi npr. pitanje: »Što ste imali danas za domaću zadaću?«, započinje verbalna komunikacija s učenicima. Kako će učenici doživjeti nastavnikovo pitanje, ovisi o nizu faktora. Nije svejedno kakvim tonom i na koji način je pitanje izgovoreno. To su paralingvistički znakovi u komunikaciji koji utječu na pridavanje značenja znakovima koji se primaju. Nije svejedno da li nastavnik pri izgovaranju tog pitanja nešto zapisuje u dnevnik ili pak s učenicima uspostavlja kontakt pogledom. Nadalje je važno da li su u tom pitanju učenici osjetili istinski interes nastavnika za ono što su oni uradili kod kuće, ili je to formalističko traženje informacije.

Ovisno o tome kako su učenici shvatili i doživjeli nastavnikovo pitanje, dat će i odgovor. Ako ga shvate kao traženje informacije, jednostavno će je nastavniku dati. Ako pak nastavnik nezainteresirano prelazi na druga pitanja, na davanje uputa ili objašnjenja, on je doduše uspostavio interakciju s učenicima, ali bez unutarnje povezanosti. Kada uspostavlja komunikaciju tako da postavlja pitanja, a učenici odgovaraju, radi se o akcijsko–reakcijskom stupnju interakcijske povezanosti. Taj stupanj interakcijske povezanosti ne uključuje dinamičku međusobnu ovisnost između pitanja i odgovora, odnosno između osoba koje međusobno komuniciraju.

Evo jednog primjera razgovora između nastavnika i učenika drugog razreda osnovne škole u uvodnom dijelu nastavnog sata koji je imao za cilj upoznavanje budilice (Bratanić, 1980, str. 500).

Nastavnik: Kako se ujutro budite?

Učenik A: Ja se probudim kad budilica zvonii

Nastavnik: Kako se digneš?

Učenik A: Brzo.

Učenik B: Ja ne čujem budilicu. Mama me budi.

Nastavnik: A ti, Branko?

Učenik C: Ja gimnasticiram.

Učenik D: Ja ne znam kako da zaustavim budilicu.

Nastavnik: Što je ovo (pokazuje budilicu)? Promatrajte! Što treba promatrati?

Učenik B: Oblik

I tako dalje.

Gornji primjer komunikacije predstavlja lanac pitanja i odgovora, akcija i reakcija, koje međusobno nisu unutarnje povezane i koje isključuju doživljajnu sferu učenika. U tom primjeru komunikacija između nastavnika i učenika nalazi se na veoma niskom stupnju interakcijske povezanosti.

U tom primjeru u komunikaciji nastavnika s učenicima ne osjeća se istinski interes nastavnika da dozna kako se djeca ujutro bude, niti njegova namjera da

koristi i razvija njihove ideje u procesu nastavne komunikacije. Nastavnik bi razgovor mogao započeti na vrlo različite načine, a poznavanje razreda i učenika omogućilo bi mu da odabere najadekvatniji. Radi ilustracije dajemo jednu od mogućnosti kako bi nastavnik mogao započeti razgovor.

Nastavnik: Vi ste još djeca. Vjerojatno kao i sva djeca volite ujutro spavati. Zamislite trenutak kad se ujutro budite! Kako nastupa taj trenutak? Kako se pritom osjećate?

Probudivši doživljajni svijet učenika nastavnik će potaknuti svakog od njih da evociraju trenutke svog buđenja i motivirati ih na komunikaciju. Na taj će način nastavnik stvoriti i uvjete za bolje upoznavanje svojih učenika, pa čak i njihovih obiteljskih prilika. S obzirom da svaki učenik ima individualni doživljaj jutarnjeg buđenja, u svojoj će komunikaciji učenik na svoj individualni način izraziti svoj doživljaj čime će se razredna komunikacija obogatiti.

Pitanje »Kako se ujutro budite?« usmjereno je pretežno na spoznajnu sferu učenika, i kao takvo traži od učenika veoma uniformne odgovore, jer zapravo postoji malo načina na koji se učenici mogu probuditi. Međutim, doživljaji pritom veoma su različiti i individualni. Ako u razredu imamo više učenika koji se ujutro bude na zvuk budilice, svaki od njih taj zvuk doživljava drugačije, na njemu svojstven način, te pritom ima svoje vlastite doživljaje. Pitanje »Kako se ujutro osjećate, kad se budite?« izazvat će kod učenika različite asocijacije i utjecati da komunikacija u razredu bude bogatija i sadržajnija.

Kreativnosti učenika nema bez njegove doživljajnosti. Usmjerivši učenikovu pažnju na njegov doživljaj, budimo njegove kreativne snage, unosimo u nastavni proces živost, a komunikacija među učenicima postaje dinamičnija i zanimljivija.

Nastavne situacije, protkane učenikovim doživljajima i njegovom kreativnošću, učinit će komunikaciju životnijom i dati priliku nastavniku da bolje upozna učenike, kao što će omogućiti učenicima da se međusobno bolje upoznaju. Da bi se postigao viši stupanj interakcijske povezanosti u komunikaciji, nastavnik mora biti osposobljen za to. To uključuje sposobnost nastavnika da poznavajući svoje učenike unaprijed može stvoriti u sebi odgovor i razviti očekivanja s obzirom na ponašanje učenika. To pretpostavlja da nastavnik ima razvijenu sposobnost empatije koja će mu to i omogućiti.

Viši stupanj od akcijsko–reakcijskog komuniciranja jeste empatijsko komuniciranje. Na tom stupnju barem jedna od osoba koje međusobno komuniciraju mora empatijski komunicirati s drugima. U odgojno–obrazovnom procesu to je nastavnik, koji poznavajući svoje učenike empatijski prilagođava način komuniciranja njima. Pritom nastavniku nije samo cilj da svoju komunikaciju učini što uspješnijom, nego da na takav način učenike osposobi za empatijsko komuniciranje i time ih dovede do mogućnosti da zajednički ostvare viši stupanj komuniciranja u nastavi.

Na stupnju akcijsko–reakcijskog komuniciranja možemo govoriti o obrazovnom djelovanju, o prenošenju informacija, koje može biti više ili manje uspješno, ali na tom stupnju nemamo međusobnog utjecaja, te ne možemo govoriti o uspješnijem odgojnom djelovanju. Tek na stupnju empatijskog komuniciranja smatramo da možemo govoriti o mogućnosti odgojnog djelovanja. Takva komunikacija ne svodi se samo na informiranje učenika, nije usmjerena samo na spoznajnu

sferu učenikove ličnosti, već zahvaća i dublje u njegovu psihu, odražava se na njegovu zadovoljstvu, utječe na njegove stavove i vrijednosti, potiče ga na aktivnost bez koje nema učenja kao integralnog dijela odgojnog procesa.

Kada osobe koje su u odnosu empatijski međusobno komuniciraju, tada se može ostvariti najviši stupanj interakcijske povezanosti u komunikaciji. Što znači da osobe međusobno empatijski komuniciraju? To prije svega znači da izmjenično i recipročno preuzimaju uloge, to znači da se međusobno uživljavaju u položaj osobe s kojom komuniciraju, da međusobno uvažavaju stavove i mišljenja drugih, te da u procesu komuniciranja problem sagledavaju i očima drugih a ne samo svojim vlastitim. To nadalje znači da komunicirajući s drugim znaju empatijski saslušati drugoga, postaviti se u njegov položaj i problem sagledati s njegovog stajališta. Na tom stupnju komuniciranja ostvaruje se zapravo ideal ljudske komunikacije, a to je dijalog.

Stupnjevi interakcijske povezanosti u komunikaciji

- a) fizička prisutnost — neverbalna komunikacija
različiti stupnjevi unutarne povezanosti,
- b) akcijsko–reakcijsko komuniciranje
pitanje–odgovor
bez unutarne povezanosti
proces informiranja — bez utjecaja,
- c) empatijsko komuniciranje — uživljavanje u drugoga
prilagodavanje komunikacije onima s kojima komuniciramo
informiranje i utjecanje
- d) dijalog — obostrano empatijsko komuniciranje
međusobno utjecanje — ideal ljudske komunikacije

Prema tome, dijaloga u ljudskoj komunikaciji nema bez međusobnog empatijskog komuniciranja. Tek na tom stupnju interakcijske povezanosti u komunikaciji možemo očekivati međuzavisnost utjecanja i uspješnije odgojno djelovanje.

Svaka komunikacija pretpostavlja interakciju, ili kako je N. Rot rekao: komunikacija je interakcija putem znakova. Međutim, nije svejedno koji je stupanj interakcijske povezanosti u komunikaciji, pa smo i vidjeli da o stupnju recipročnosti, međusobne povezanosti i uzajamnog utjecanja, interakcija u komunikaciji može biti na različitim stupnjevima. Najniži stupanj je fizička povezanost, zatim dolazi akcijsko–reakcijska, pa empatijska povezanost, a najviši stupanj je dijalog.

Dok na razini akcijsko–reakcijskog komuniciranja nastavnik može biti uspješan u obrazovnom djelovanju, dotle tek na stupnju empatijskog komuniciranja možemo očekivati njegovo uspješnije odgojno djelovanje. Međutim, garancija uspješnog odgoja bit će uspostavljeni dijalog koji je i jedan od bitnih elemenata reciprociteta u međuljudskom odnosu.

Prema tome, ako želimo osposobiti nastavnika za uspješnije odgojno djelovanje, tada moramo misliti i na razvijanje njegovih komunikativnih sposobnosti.

Smatramo da se u tajni nastavnog komuniciranja krije zapravo tajna uspješnosti odgojnog djelovanja. To što mnogi osporavaju našoj školi uspješno odgojno djelovanje, ima – po našem mišljenju – svoj uzrok u neadekvatnoj kvaliteti uspostavljene interakcije u nastavnoj komunikaciji.

Postoje i objektivni i subjektivni uvjeti o kojima ovisi mogućnost uspostavljanja intenzivnije interakcije u komunikaciji. Prema tome, i pri osposobljavanju nastavnika moramo te uvjete respektirati, a ako želimo odgoj u našoj školi podići na višu razinu, tada moramo učiniti sve da ostvarimo uvjete koji će nam to i omogućiti. Osposobljenost nastavnika jeste jedan od osnovnih uvjeta, ali ako i ostali nisu ispunjeni, tada ni ispunjenje samo toga jednog uvjeta ne može doći do izražaja.

Koji su to uvjeti koji omogućuju empatijsko komuniciranje i dijalog?

Od objektivnih uvjeta za empatijsko komuniciranje i dijalog u prvom redu ćemo istaći mali broj učenika u razredu. U situaciji kad nastavnik ima prevelik broj učenika ne postoji objektivna mogućnost da ih bolje upozna i da s njima komunicira na višem stupnju interakcijske povezanosti. Od subjektivnih uvjeta najvažniji je razvijena empatijska sposobnost nastavnika, koja će mu omogućiti da bude osjetljiviji na ponašanje učenika i da svoju komunikaciju prilagodi kako pojedinom učeniku tako i razredu u cjelini.

Posebno osjetljiv uvjet je nastavnikova motiviranost za uspješniju komunikaciju, a time i odgojno djelovanje. Taj uvjet je svakako povezan s društvenim statusom, a mnogi ga povezuju i s materijalnim nagrađivanjem nastavnikova rada.

Uvjeti za empatijsko komuniciranje i dijalog

1. Komunicirati s malim brojem osoba.
2. Dobro poznavati osobe s kojima se komunicira.
3. Biti osjetljiv na ljudsko ponašanje.
4. Imati razvijenu empatiju.
5. Biti motiviran za uzajamnu povezanost.

U svakom slučaju, ako društvo želi da škola bude mjesto istinskog odgoja a nastavnik odgajatelj, tada mora iznaći mogućnosti da ostvari adekvatne uvjete za uspješno komuniciranje.

4.8. Uspješna odgojna komunikacija

Za uspješnost komuniciranja potrebno je ostvariti uvjete ne samo što se tiče sadržaja, nego i što se tiče odnosa među onima koji uzajamno komuniciraju. Što se tiče sadržaja izvor interpersonalnih teškoća leži u upotrebi različitih riječi za isto značenje, kao i u upotrebi istih riječi kojima se pridaju različita značenja.

»Svima nam se ponekad dešava da ne kažemo našu istinu kada hoćemo da nešto objasnimo, jer nemamo pravih reči za nju. Kada, na primer, kažemo

da kod nas vladaju dobri odnosi između nastavnika i učenika, to za druge znači odsustvo sukoba, a onda nam oni vele da, uistinu, i kod njih postoje dobri odnosi između nastavnika i učenika. Međutim, kod nas to znači nešto drugo. Može čak da znači da se upravo otvoreno sukobljavamo, ali da se borba vodi između ravnopravnih ljudi« (Jorgensen, 1977, str. 164).

Iz tog primjera vidimo da je osnovni problem – što se sadržajnog aspekta komunikacije tiče – pridavanje određenog značenja riječima koje su nosioci sadržaja. Kad kažemo da je za uspješno odgojno djelovanje nužno ostvariti dobar međuljudski odnos između nastavnika i učenika, tada je problem koje značenje će svaki od nas pridati upravo tom atributu »dobar«. Što znači dobar međuljudski odnos? Dobar međuljudski odnos između nastavnika i učenika ne isključuje konfliktnu situaciju, nego naprotiv. Uspostavljeni odnos stvara mogućnost pojavljivanja konflikata. Prema tome, dobar međuljudski odnos nije onaj koji je lišen konfliktnih situacija, nago onaj koji konfliktnu situaciju rješava na adekvatan način i zapravo osposobljava učenika za rješavanje konfliktnih situacija u životu.

Kad kažemo da je empatičnost jedan od uvjeta za ostvarivanje uspješnog i dobrog međuljudskog odnosa, tada je vrlo važno koje značenje pridajemo riječi empatičnost. To nije bolećiva sentimentalnost, to nije popuštanje, to nije odobravanje, to je istinsko razumijevanje i prihvaćanje ličnosti takve kakva ona jeste, to je otkrivanje onih najdubljih motiva njezina ponašanja, to je sagledavanje ličnosti onakve kakvu ona samu sebe doživljava. Prema tome, kad kažemo empatičnost, nije svejedno koje značenje pridajemo tom terminu.

»Komunikacija je utoliko uspješnija, ukoliko se služimo terminima i izrazima tačnih značenja«, formulirao je pravilo u odnosu na sadržajni aspekt komunikacije B. Šešić (Šešić, 1974, str. 44).

Što se tiče odnosa, veoma je važno da među osobama koje komuniciraju bude uspostavljena klima povjerenja. O povjerenju je bilo riječi u vezi s međusobnim percipiranjem i smatramo da je to kamen spoticanja u međuljudskom odnosu. Činjenica koju ne trebamo posebno potvrđivati jeste da bez uzajamnog povjerenja nema pravog i istinskog međuljudskog odnosa. Adekvatno tome ne može biti govora o humanoj komunikaciji u odnosu u kojem nedostaje povjerenje.

Nedostatak povjerenja stvara psihički šum, nevidljivu barijeru koja remeti ili čak onemogućava uspješno komuniciranje. »Nužan uslov koji treba da bude zadovoljen da bi komunikacija bila efektivna jeste maksimum ispoljavanja kooperativnog duha«, to pravilo aspekta odnosa u komunikaciji formulirao je M. Marković (Marković, 1971, str. 509).

Karakteristike uspješne komunikacije (Tubbs i Moss, 1977)

1. razumijevanje,
2. zadovoljstvo,
3. utjecaj na stavove,
4. oplemenjivanje odnosa,
5. izazivanje akcije.

U literaturi se navodi nekoliko posljedica uspješne komunikacije. Za odojnu komunikaciju interesantne su 'one' posljedice koje navode S. L. Tubbs i S. Moss. Prema njihovu mišljenju, kao rezultat uspješne komunikacije javlja se razumijevanje, zadovoljstvo, utjecaj na stavove, oplemenjivanje odnosa i izazivanje akcije.

Prema navedenim karakteristikama možemo zaključiti da se radi o komunikaciji na najvišoj razini interakcijske povezanosti. To znači da navedene karakteristike ima dijalog u kojemu se ostvaruje ta najviša razina interakcijske povezanosti u komunikaciji.

Određujući pojam interakcije istakli smo da pod tim pojmom razumijevamo međusobno djelovanje ljudi koji jedan prema drugome zauzimaju određene stavove i koji sebi obostrano određuju ponašanje. Ako se interakcija uspostavlja komunikacijom, tada odnosni aspekt komunikacije čini dijalektičko jedinstvo sa sadržajnim aspektom. Navedene karakteristike komunikacije, koje se javljaju kao posljedica uspješne komunikacije, obuhvaćaju i jedan i drugi aspekt, tj. aspekt sadržaja i aspekt odnosa.

Razumijevanje, kao prva posljedica uspješne komunikacije, odnosi se ponajprije na točnost primanja sadržaja, poruke, informacije. Komunikacija — kao što smo prije naglasili — je uspješna što se sadržaja tiče ako su poruku odnosno informaciju na isti način protumačila oba sudionika u komunikaciji, tj. onaj koji poruku šalje i onaj koji poruku prima. Drugim riječima, ako su znakovima u komunikaciji pridali isto značenje, znači da su se i razumjeli.

»Jedan komunikativan proces smatramo efektivnim u onoj meri u kojoj interpretator pridaje znacima isto značenje kao i onaj koji ih upotrebljava (ili ukoliko bar uspeva da shvati koje značenje im je pridao onaj koji ih upotrebljava)«, objašnjava M. Marković (Marković, 1971, str. 489).

Pri primanju informacija, odnosno poruka u komunikaciji, veliku ulogu ima selektivna pažnja. To je zapravo usmjerenost naše svijesti da propušta one podražaje koji za nas imaju veće emocionalno značenje, koji su povezani s našim interesima, s našim očekivanjima. Poznato nam je, znade nam se desiti, da čujemo ono što stvarno želimo, a ne ono što je zapravo rečeno.

Razumijevanje je povezano sa spoznajnim, kognitivnim područjem ličnosti koje međusobno komuniciraju, iako — kao što smo vidjeli — i tu određenu ulogu imaju emocije. U odgojno-obrazovnom procesu upravo ta spoznajna sfera ličnosti koje komuniciraju u prvom je planu.

Zadovoljstvo se odnosi na ono što ličnosti koje komuniciraju emocionalno doživljavaju, na ono što pritom osjećaju. Upravo naši osjećaji određuju afektivnu polarizaciju stavova prema onima s kojima smo u odnosu i s kojima komuniciramo. Tako se javljaju simpatije, antipatije, ljubavi, mržnje i ostali emocionalni stavovi o kojima je već bilo riječi.

Nije svejedno da li su se stavovi u komuniciranju temeljili na zadovoljstvu ili nezadovoljstvu. Naša naklonost odnosno nenaklonost prema onima s kojima komuniciramo može znatnije utjecati na interpretaciju sadržaja. Poznato je da pri pojavi međusobne naklonosti neka osoba je sklonija da dobronamjerno i pozitivno interpretira ponašanje osobe prema kojoj osjeća naklonost, a isto tako da se u slučaju nenaklonosti pojavi malicioznost ili zlonamjernost u interpretaciji.

Nije svejedno da li nastavnik osjeća naklonost prema učeniku i da li učenik osjeća nastavnikovu naklonost, pa mu na isti način uzvraća, da li međusobno gaje povjerenje ili ne, jer će te emocionalne kvalitete znatno utjecati i na primanje odnosno doživljavanje sadržaja.

Ako izostane karika zadovoljstva u lancu međusobne komunikacije, izostat će ona potrebna spona između sadržaja i djelovanja na stavove kao i oplemenjivanje odnosa. Utjecaj na stavove i oplemenjivanje odnosa u procesu komunikacije moći će se postići uz uvjet da postoje pozitivni osjećaji, međusobna naklonost, jer u protivnom — u slučaju pojave negativnih osjećaja i nenaklonosti stvara se jaz koji se teško može prebroditi. Taj jaz utječe na prenošenje i primanje poruka, informacija, odnosno na sadržajni aspekt komunikacije.

Osjećaji mogu biti graduirani od jednostavne naklonosti pa sve do divljenja, mogu biti različitog intenziteta, ali moraju biti pozitivni. Negativni osjećaji, pojava nenaklonosti i antipatije, otežavaju međusobno komuniciranje i izazivaju određeni napor u reagiranju na poticaje drugih. Ne smijemo zaboraviti da je ravnodušnost, koja se očituje u odsutnosti subjektivne reakcije na vanjske poticaje, također neadekvatna za uspješno međusobno komuniciranje.

Iz rečenog proizlazi da je nastavnikov osjećajni angažman, i to u svakom slučaju pozitivan, značajna poluga za uspješnu komunikaciju s učenicima i razredom u cjelini. Tek osjećajno angažiran nastavnik može probuditi osjećajne snage učenika. Može djelovati da sadržaji koje on prenosi na učenike utječu na stavove i uvjerenja i da kroz sve to oplemenjuju njihove međusobne odnose. To ujedno stvara mogućnost da učenik razvija svoju ličnost te da oplemenjuje odnose s drugima, a ne samo s nastavnikom.

Izazivanje aktivnosti u ljudskoj komunikaciji najteži je zadatak, a u nastavi najvažniji. Učenja nema bez vlastite aktivnosti učenika i zato je motivacija učenika važan djelokrug rada nastavnika. Međutim, učenikovu motivaciju ne možemo sagledati izvan motivacije nastavnika, i za uspješnosti odgojno-obrazovnog rada nije svejedno koji motivi pokreću nastavnika u njegovu djelovanju.

»Nastavnici po sistemu: ulazak u razred — predavanje — izlazak iz razreda, ne mogu biti uspješni. Mogu biti solidni s obzirom na područje koje predaju, ali ne mogu ispuniti i svoj odgojni zadatak. Smatram da nastavnici moraju više pažnje poklanjati odgoju, jer oni stvaraju ljude koji trebaju biti korisni članovi društva, a ne strojevi koji reproduciraju naučeno. To ne znači da nastavnik ne mora dobro poznavati svoj predmet, naprotiv, ali se od njega traži još mnogo više«. To je mišljenje jednog učenika srednjoškolskog centra (uč. IV. r. MIOC, šk. god. 1985/86).

Od posljedica uspješne komunikacije relativno je najlakše ostvariti razumijevanje sadržaja, odnosno postići da naša poruka bude nekome razumljiva. Teže je utjecati da se osoba s našom porukom složi, a najteže da postupa u skladu s njom. Dakle, mnogo je lakše utjecati na razumijevanje nego djelovati na stavove, oplemenjivanje odnosa i izazivanje akcije u procesu komunikacije.

Nastavnik u svom odgojno-obrazovnom radu najviše pažnje poklanja razumijevanju sadržaja. Manje se pažnje obraća tome da li su učenici zadovoljni ili nisu, da li u nastavnoj komunikaciji razvijaju stavove i da li oplemenjuju međusobne odnose. Što se tiče same aktivnosti u procesu školskog učenja, ako tu aktivnost

učenik doživljava kao nametnutu obavezu, kao nešto što ne proistječe iz njegovih unutarnjih motiva, želja i poriva, tada se radi o otuđenoj aktivnosti koja ne može izazvati istinsko zadovoljstvo.

»Zadovoljstvo na nastavnom satu pružaju mi oni rijetki trenuci u kojima se gubi svaka razlika i spoznaja da ona uopće postoji, i u kojima se ostvaruje — makar na minutu — neposredni, ravnopravni, drugarski odnos i razumijevanje«, smatra jedan srednjoškolski učenik (uč. IV. r. TOC, šk. god. 1985/86).

Pitanje aktivnosti u procesu učenja najneposrednije je povezano s problemom motivacije i pitanjem kako učenik doživljava svoje školsko učenje. Ako učenik doživljava svoje školske obaveze kao nametnute, kao nešto što je stvar nastavnika, tada će i ispunjavati zahtjeve bez intenzivnije unutarnje motivacije, bez većeg interesa, a takva će aktivnost biti otuđena od njega samoga, lišena zadovoljstva i istinske radosti.

4.9. Igranje uloga

Igranje uloga je interakcija u kojoj najmanje dva partnera komunikativno djeluju. Može se uspješno koristiti na različitim stupnjevima školovanja, a posebno je prikladno u procesu osposobljavanja budućih nastavnika odnosno odgajatelja.

Osnovni cilj igranja uloga jest savladavanje određenih realnih situacija, osvještavanje različitih uloga i ponašanja u njima, posebno osposobljavanje za savladavanje konflikata u međuljudskom odnosu. Kao metoda odgoja može se, na adekvatan način, koristiti od najranijih dana školovanja.

U čemu se sastoji igranje uloga? Osnovni je princip da se odabere životna situacija koja se želi odigrati, a koja sadrži neki problem ili konflikt koji treba riješiti. Članovima grupe podijele se uloge. Jedan dio grupe mogu biti promatrači, a drugi izvođači.

Prvo je važno znati što se želi postići, koji je cilj igranja uloga. Zatim, da li će se životna situacija imitirati ili će se kreirati. Nadalje, da li će se uloge striktno zacrtati ili će se dati mogućnost da se uloge u procesu igranja kreiraju.

Možemo razlikovati dvije vrste uloga:

- preuzimanje uloge iz stvarnog života, dakle imitiranje uloga kako su nam poznate iz vlastitog iskustva,
- stvaranje uloga, dakle kreiranje novih, nepoznatih i neočekivanih načina ponašanja.

Ako se igranje uloga koristi kao metoda odgoja s učenicima, tada se sadržaji igara usmjere na poteškoće koje učenici imaju u ponašanju u određenim situacijama, prema određenim osobama ili na interakcijske probleme unutar razreda.

U osposobljavanju nastavnika odnosno odgajatelja kao i u procesu njihovog permanentnog usavršavanja igranje uloga može se koristiti za osvještavanje situacija odgojno-obrazovnog rada i njihova ponašanja. Npr. može se odigravati prvi kontakt s novom grupom učenika, roditeljski sastanak, konflikt s agresivnim i neposlušnim djetetom, konflikt s roditeljem, direktorom, školskim pedagogom itd.

Uglavnom možemo razlikovati tri etape odnosno faze:

1. etapa motivacije,
2. etapa akcije odnosno igranja uloga,
3. etapa analize, razmišljanja i zaključaka.

U fazi motivacije najčešće nastavnik odabere situaciju koju obrazloži učenicima ili studentima. U kratkom opisu situacije nastavnik izdvaja uloge s kojima upoznaje grupu. U ovoj fazi je veoma važno da nastavnik tako prikaže problem, odnosno situaciju da ona emocionalno »takne« učenike odnosno studente. Naime, treba izazvati potrebu da se oni tim problemom pozabave.

Iz iskustva nam je poznato da se u ovoj fazi stvaraju velike poteškoće. Ako nastavnik ne uspije potaknuti studente i stvoriti kod njih potrebu da se time bave, sljedeće faze ne mogu ni uslijediti.

U fazi akcije, odnosno igranja uloga, prvo nastavnik podijeli uloge, pri čemu inicijativu studenata također treba respektirati. U toj se fazi podijele i zadaci za promatranje koji mogu biti zadani usmeno ili pismeno. Pitanja mogu biti u vezi realnosti odigravanja, osoba koje su igrale uloge, te načina rješavanja konflikata.

Poželjno bi bilo da se osobe u pojedinim ulogama izmjenjuju, kako bi mogle situaciju sagledati s različitih aspekata i time se bolje saživjeti s pojedinom ulogom. Posebno je važno da se izmjenjuje uloga promatrača s ulogom izvođača.

Ono što je najbitnije u ovom obliku rada jeste preuzimanje uloge druge osobe. Na taj se način učenik odnosno student uči i vježba da se postavi u »kožu drugoga«, da ocjenjuje mišljenja i osjećaje druge osobe s aspekta uloge koju igra, a ne samo s vlastitog. Zbog toga je taj oblik rada značajan za razvoj sposobnosti empatije koja je povezana s razumijevanjem druge osobe u međuljudskom odnosu i ima svoj utjecaj na uspješnije komuniciranje.

U fazi razmišljanja odnosno refleksije diskutira se o odigranoj situaciji, riješenom problemu ili konfliktu. Osobe koje su igrale uloge, u toj se fazi, zovu imenima iz uloge. Tako se pažnja više usmjeri na sadržaj nego na osobe.

U toj fazi svaka osoba koja je igrala ulogu pokuša najprije riječima iskazati svoj doživljaj, posebno kako se je u toj ulozi osjećala, koje je poteškoće imala a, kako ih je razriješila. Da li je zadovoljna i u kojoj mjeri s odigranom ulogom? Što bi eventualno u sljedećem odigravanju promijenila?

Zatim promatrači iznose svoja zapažanja i konfrontiraju mišljenja i stavove između promatrača i izvođača. Mogu se postaviti pitanja na koja u diskusiji treba odgovoriti, kao npr.:

- Je li netko već nešto slično doživio?
- Kako ocjenjuju iskustvo koje su stekli u ovom igranju uloga?
- Da li će to što su doživjeli utjecati da se drugačije ponašaju u sličnim situacijama?
- Zašto postoje takvi problemi i konflikti u odnosima među ljudima?

Ako postoji mogućnost snimanja na videorekorderu, tada će ova faza dobiti na svojoj vrijednosti. Nakon provedene analize i diskusije ponovno će se moći dobiti uvid u odigrane uloge. To će biti vrijedno posebno za one koji su igrali ulogu da sebe dožive. Igranje uloga može pospješiti socijalne interakcije i time utjecati na razvijanje onih sposobnosti koje su nužne za uspješnije međuljudske odnose.

U čemu je vrijednost igranja uloga? Da bismo odgovorili na to pitanje izdvojit ćemo neke momente na koje ukazuje V. Ilić.

Igranje uloga nam pomaže:

- a) da promijenimo svoje ponašanje, da teoretsko znanje pretvorimo u praktično ponašanje,
- b) da povećamo vještinu zapažanja i razumijevanja tuđih reakcija,
- c) da uvidimo da kritiziranje, prepiranje i forsiranje ne dovodi do pozitivnih rezultata,
- d) da uvježbamo tehniku pristupanja ljudima koji imaju negativističke ili pak neprijateljske stavove prema drugima,
- e) da uvježbavamo sposobnosti jasnog formuliranja problema kako u smislu jezične jasnoće tako i u smislu zauzimanja stava koji će stimulirati ljude na suradnju,
- f) da zapažamo i ono što bi nam inače izbjeglo, posebno otkrivanje stavova kod sebe i drugih,
- g) da učimo kako treba razgovarati, u razgovoru stvarati ugodnu atmosferu koja će poticati sugovornika na slobodno iznošenje misli,
- h) da ilustriramo principe međuljudskih odnosa, u prvom redu da pokažemo da je tvrdoglavost, krutost, neprijateljstvo ili bilo koje drugo nezrelo ponašanje posljedica neke frustracije.

(Ilić, 1982, str. 101 i 102).

Igranje uloga, zbog vrijednosti koju nosi u sebi, trebalo bi postati češća metoda u odgojnom djelovanju, a zbog širokog spektra svoje primjene nezaobilazna metoda u procesu osposobljavanja i usavršavanja nastavnika odnosno odgajatelja. Mogućnosti koje igranje uloga pruža za osvještavanje situacija i ponašanja su tolike da zavređuju da ih znatno više koristimo u radu.

4.10. Zadaci

4.10.1. Uspješnost odgojne komunikacije

Kao osnovu za ovaj zadatak potrebno je imati relevantan sadržaj koji će nam omogućiti da u komuniciranju sa studentima postignemo efekte uspješne odgojne komunikacije, i to: razumijevanje sadržaja, zadovoljstvo, djelovanje na stavove, oplemenjivanje odnosa i izazivanje akcije. Nastavnik unaprijed mora osmisliti što želi i na koji način to želi postići, te stvoriti potrebne uvjete da se to i realizira.

Nije potrebno posebno isticati, jer smo to u prethodnim zadacima naglašavali, da nije svejedno koliko je studenata u grupi koja međusobno komunicira. Broj studenata je itekako važan uvjet za uspješnu odgojnu komunikaciju. O broju studenata ovisit će i model rada.

Kao primjer sadržaja koji se može uzeti za osnovu komuniciranja neka bude »Deklaracija o pravima djeteta OUN«, koju je Generalna skupština jednoglasno usvojila 20. 11. 1959.

DEKLARACIJA O PRAVIMA DJETETA OUN

Uvod

Pošto su narodi Ujedinjenih naroda Poveljom utvrdili svoju vjeru u osnovna prava čovjeka i u dostojanstvo i vrijednosti čovjekove ličnosti, i pošto su odlučili da unaprijede socijalni napredak i ostvare bolje uvjete života u većoj slobodi

— pošto su Ujedinjeni narodi Općom deklaracijom o pravima čovjeka proklamirali da svakome bez ikakve razlike kao što je rasa, boja kože, spol, jezik, vjera, političko ili drugo mišljenje, nacionalno ili socijalno porijeklo, imovina, rođenje ili druge okolnosti, pripadaju sva prava koja su navedena u Deklaraciji

— pošto je djetetu zbog njegove nezrelosti potrebna naročita zaštita i briga, uključujući odgovarajuću pravnu zaštitu, prije kao i poslije rođenja,

— pošto je potreba za takvom specijalnom zaštitom bila utvrđena u ženevskoj deklaraciji o pravima djeteta od 1924. godine u Općoj deklaraciji o pravima čovjeka i u statutima specijaliziranih agencija i međunarodnih organizacija koje se brinu o dobrobiti djece, i pošto čovječanstvo djetetu duguje najbolje što može da mu pruži.

Generalna skupština proklamira ovu Deklaraciju o pravima djeteta da bi ono imalo sretno djetinjstvo i moglo uživati (za svoje vlastito dobro i dobro zajednice) u njoj navedena prava i slobode, poziva roditelje, žene, muškarce, kao pojedince, dobrotvorne organizacije, lokalne vlasti i nacionalne vlade, da priznaju ova prava i da se bore za njihovo poštovanje zakonskim i drugim mjerama, postepeno poduzimanim u skladu sa sljedećim principima.

Stav 1.

Dijete treba da uživa sva prava navedena u ovoj Deklaraciji. Svoj djeci, bez ikakvog izuzetka, treba da pripadaju ova prava bez razlike ili diskriminacije zbog rase, boje kože, spola, jezika, vjere, političkog ili drugog mišljenja, nacionalnog ili socijalnog porijekla, imovine, rođenja ili drugih okolnosti bilo samog djeteta ili njegove porodice.

Stav 2.

Dijete treba da uživa naročitu zaštitu, da mu se pruži prilika i olakšice zakonom i drugim sredstvima, da se razvije fizički, mentalno, moralno i društveno na zdrav i normalan način i u uvjetima slobode i dostojanstva. U donošenju zakona koji su usmjereni ka tome cilju, najveće koristi za djecu treba da budu glavna pobuda.

Stav 3.

Dijete od rođenja ima pravo na ime i državljanstvo.

Stav 4.

Dijete treba da uživa koristi socijalne sigurnosti. Ono ima pravo da raste i da se razvija u zdravim uvjetima. U tom cilju njemu i njegovoj majci treba ukazati socijalnu brigu i zaštitu, uključujući potrebnu brigu prije i poslije rađanja.

Dijete ima pravo na odgovarajuću ishranu, stan, rasonodu i liječničke usluge.

Stav 5.

Dijete koje je zaostalo fizički, mentalno ili socijalno treba da uživa specijalan postupak, odgoj i brigu koju traže njegovi posebni uvjeti.

Stav 6.

Djetetu su potrebni ljubav i razumijevanje da bi se svestrano i skladno razvijalo. Ono treba, kadgod je to moguće, da raste pod okriljem brige i odgovornosti svojih roditelja, a u svakom slučaju u atmosferi naklonosti i moralne i materijalne sigurnosti. U prvim godinama života ne smije biti odvojeno od svoje majke osim u izuzetnim okolnostima.

Društvo i javne vlasti moraju imati dužnost da se naročito brinu o djeci bez porodice, i onoj koja nemaju potrebna sredstva za izdržavanje. Poželjna je novčana i druga pomoć države za izdržavanje djece u velikim porodicama.

Stav 7.

Dijete ima pravo na obrazovanje — besplatno i obavezno bar u osnovnom stupnju. Ono treba da dobije obrazovanje koje će unaprijediti njegovu opću kulturu i koja će mu omogućiti da, pod jednakim uvjetima za sve, razvije svoje sposobnosti, svoje lično rasuđivanje, osjećaj morala i društvene odgovornosti, da bi postalo koristan član društva.

Najveća korist za dijete treba da bude rukovodeći princip za one koji su odgovorni za njegovo obrazovanje i odgoj. Ova odgovornost prije svega leži na njegovim roditeljima.

Dijete treba da ima sve mogućnosti za igru i razonodu koje treba da budu usmjerene na isti cilj kao i odgoj, a društvo i javne vlasti da nastoje unaprijediti korištenje ovog prava.

Stav 8.

Dijete u svakoj prilici treba da bude među prvima kojima se pruža zaštita i pomoć.

Stav 9.

Dijete mora biti zaštićeno od svih oblika zanemarivanja, grubosti i iskorištavanja. Dijete ne smije biti predmet nikakvog oblika trgovine. Dijete se ne smije zapošljavati prije dopuštene dobi; ni u kojem slučaju se ne smije zapošljavati ili dozvoliti mu da se bavi ijednim poslom koji bi mu oštetio zdravlje ili obrazovanje, ili ometao tjelesni, duševni ili moralni razvoj.

Stav 10.

Dijete mora biti zaštićeno od postupaka koji mogu dovesti do rasne, religiozne ili neke druge diskriminacije. Potrebno je da bude odgojeno u duhu razmijevanja, tolerancije, prijateljstva među narodima, mira i općeg bratstva i s punom sviješću da svoju energiju i talent treba staviti u službu čovjeku.

U slučaju da nastavnik ima manju grupu, maksimalno do 25 studenata, tada za svakog studenta može pripremiti tekst Deklaracije. Ujedno ovaj zadatak može nastavnik iskoristiti za uvježbavanje studenata u sažimanju teksta.

Pošto se je svaki student upoznao sa sadržajem Deklaracije, sažima svaki njezin stav u jednu misao koja izražava ono bitno u stavu i to zapisuje kao natuknicu. Pošto svi studenti izvrše taj zadatak, razvija se diskusija među članovima grupe. Nastavnik, koristeći demokratski stil vođenja, upravlja komunikacijom koju razvija na taj način da postepeno ostvaruje posljedice uspješne komunikacije.

U većoj grupi studenata nastavnik može zadužiti grupu studenata koja će u suradnji s njim pripremiti i prezentirati studentima sadržaj Deklaracije. Grupa može unaprijed sažeti svaki stav i projicirati na grafoskop.

**Deklaracija o pravima djeteta OUN
(primjer sazetog teksta)**

Svako dijete treba uživati:

1. sva prava Deklaracije,
2. naročitu zaštitu i olakšice za razvoj,
3. pravo na ime i državljanstvo,
4. korist socijalne sigurnosti,
5. specijalni postupak ako ima teškoće u razvoju,
6. ljubav, naklonost, razumijevanje, materijalnu sigurnost,
7. pravo na školovanje i igru,
8. pravo prvenstva zaštite i pomoći,
9. zaštitu od svireposti, nemara i eksploatacije,
10. zaštitu od diskriminacije — duh mira.

Pošto se studenti upoznaju sa sadržajem Deklaracije, vodi se diskusija. Grupa koja je pripremila rukovodi radom uz pomoć nastavnika, potičući ostale studente da diskutiraju zauzimajući i iznoseći svoja mišljenja i stavove.

Kao pokazatelj u kojoj mjeri je komunikacija bila uspješna bit će konkretna akcija koja se pojavljuje sasvim nenametnuto i spontano na kraju rada. Primjeri takvih akcija su sakupljanje novčanog priloga za djecu postradalu u potresu, posjet domu za napuštenu djecu, prikupljanje darova za tu djecu, briga za djecu iz neposredne okoline, susjedstva i sl.

O uspostavljenim interakcijama u grupi studenata ovisi i uspješnost komuniciranja, ovisi klima u kojoj će u velikoj mjeri ovisiti da li će studenti ostati pasivni ili će biti potaknuti da inventivno i kreativno potraže način kako konkretno pružiti pomoć onima kojima je ona najviše potrebna — a to su prije svega djeca, pogotovo ona koja su lišena toplog doma i roditeljske ljubavi.

Takva i slična vježba je izazov svakom nastavniku. Nemojte se bojati! Pokušajte! Stvorite klimu u kojoj će se studenti osjećati slobodno, u kojoj će moći iznijeti iskreno što misle i osjećaju, u kojoj će djelovati spontano. Budite uvjereni da će vas ugodno iznenaditi.

4.10.2. »Mini nastup« — analiza verbalne i neverbalne komunikacije

Da bi se studenti konkretno upoznali s nekim karakteristikama verbalne i neverbalne komunikacije, nastavnik će organizirati »mini nastup«, s tim što će podijeliti studente prema njihovim ulogama u tri grupe.

Prva grupa će simulirati nastavnika (1 ili više studenata), druga grupa će simulirati učenike, treća grupa će imati ulogu promatrača.

Pripremna faza (10 do 20 min)

Prva grupa dogovara se o sadržaju i načinu izlaganja. Druga grupa psihički se priprema za svoju ulogu. Treća grupa razrađuje kriterije za promatranje.

Faza simulacije (15 do 45 min ovisno o broju »nastavnika«, 15 min po svakom »nastavniku«)

Svaka grupa obavlja svoj zadatak prema unaprijed pripremljenoj ulozi.
(Ako postoje tehničke mogućnosti može se snimiti videokamerom.)

Faza analize (30 do 45 min)

Najprije »nastavnik« iznosi svoja zapažanja, zatim »učenici«, a nakon njih promatrači. Ukoliko se snimalo nakon iznošenja zapažanja još jednom zajednički pogledati snimku. Ako postoji dovoljno vremena, preporučljivo je simulaciju ponoviti s izmijenjenim ulogama.

S obzirom da ovaj zadatak ima za cilj da se svrati pažnja na neke karakteristike verbalne i neverbalne komunikacije, dat ćemo neke prijedloge za promatranje koji se u konkretnoj situaciji još mogu razraditi i obogatiti novim idejama.

Kriteriji za promatranje komunikacije između nastavnika i učenika:

I. Verbalna komunikacija

- struktura komunikacije (smjer komunikacije: nastavnik — učenik, učenik — učenik, učenik — nastavnik)
- frekvencija izjava nastavnika i učenika
- kvaliteta pitanja nastavnika (traže reprodukciju naučenog gradiva, potiču na razmišljanje, postavljaju učenika pred problem)
- korištenje ideja učenika (nastavnik ne potiče ideje učenika, ukoliko se pojavi ne obraća pažnju, jednostavno ponovi što je učenik rekao, razvija ideju učenika)
- pohvaljuje učenika (pohvale su formalističke i više su kao poštapalice »da«, »dobro«, obrazlaže pohvalu i koristi je da motivira i druge članove kolektiva)
- potiče dvosmjernu verbalnu komunikaciju i razvija komunikaciju i među učenicima
- dominira nastavnikov monolog.

II. Neverbalna komunikacija

Izraz lica: vedar, raspoložen, ravnodušan, mrk, namrgoden.

- | | |
|-----------------|--|
| oči | — da li ima direktni kontakt očima s učenicima, ili pak oči odvraća od njih (gleda u stranu ili pod) |
| | — da li su oči nasmiješene, pogled vedar, namrgoden ili ljut? |
| | — da li je izraz očiju u skladu s izrazom ustiju? |
| usta | — da li je prirodan smiješak na licu nastavnika? |
| | — da li stiše usnice? |
| Kretanje glave: | — u kojem pravcu nastavnik okreće glavu dok govori učenicima? |
| | — da li tim svojim kretnjama privlači ili odvraća pažnju učenika? |
| Držanje ruku: | — da li ruke širi prema učenicima? |
| | — da li ih drži prekrizene na grudima? |

- da li tako koordinira pokretima ruku da sigurno njima vlada ili se u tim pokretima osjeća nesigurnost?
- da li koristi pokrete ruku da bi jače naglasio ono što verbalno objašnjava (što i na koji način)?
- Kretanje po prostoru:
 - da li se udaljava ili približava učenicima?
 - da li pravi suviše kretnje i time remeti pažnju učenika?
 - da li su mu kretnje u prostoru odmjerene?
- Paralingvistički elementi:
 - boja glasa (ugodna, neugodna i sl.)
 - visina tona (više, umjereno govori, tiho, veoma tiho, nametljivo, nenametljivo i sl.)
 - pauze (pravi velike pauze, pravi pauze kada je to potrebno, ostavlja prostor učenicima da razmisle, nepotrebno prekida učenike itd.)

U analizi treba obratiti pažnju na sklad verbalne i neverbalne komunikacije. Zatim izdvojiti u čemu se slažu a u čemu ne slažu izvještaji »nastavnika«, »učenika« i promatrača. Na osnovi elemenata analize donijeti zaključak o kvaliteti atmosfere »mini nastupa« kao i stila koji je dominirao (demokratski, autoritarni, ravnodušni) u odnosima između »nastavnika« i »učenika«.

Mnogo uspjeha!

4.10.3. Otkrivanje značenja u simboličkim riječima

Otkrijte smisao odgoja u simboličkom piščeva opisu u knjizi Bach R.: *Galeb Jonathan Livingston*, Znanje, Zagreb, 1977. Objasnite denotativno značenje riječi galeb, a zatim otkrijte konotacije koje je pisac pridao toj riječi u svojoj knjizi.

5. INTERAKCIJA I KOMUNIKACIJA U RAZREDU

Razred je ona jedinica institucionaliziranog odgojnog djelovanja gdje se to djelovanje najintenzivnije odvija. Zato ćemo u ovom poglavlju razmotriti barem neke momente povezane s interakcijom i komunikacijom u razredu, kao što su socio-emocionalna klima, povezanost stavova nastavnika i interakcija u razredu, te socijalnu reverzibilnost u razrednoj komunikaciji.

5.1. Socioemocionalna klima u razredu

Kvaliteta međuljudskih odnosa između sudionika nastavnog procesa utječe na stvaranje određene emocionalne klime koja vlada u razredu. Pod emocionalnom klimom razumijevamo afektivan ton u odnosima između nastavnika i učenika, kao i u odnosima među samim učenicima i među samim nastavnicima, a koji je posljedica uspostavljenih interakcija.

Proučavanju emocionalne klime možemo pristupiti analizom interakcija u nastavi. Među prvima analizu nastavnikova ponašanja i utjecaj nastavnikova ponašanja na stvaranje odnosa s učenicima proučavao je H. H. Anderson. Centralni pojam u njegovu proučavanju jest »psihološka klima«. Uz taj pojam on razumijeva opći emocionalni ton u interakcijama među osobama u grupi koje komuniciraju licem u lice (Anderson, 1967).

Emocionalna klima, prema Andersonu, posebno utječe na svakog pojedinca, na njegov doživljaj grupe, na duh grupe, na smisao grupnih i individualnih ciljeva i aktivnosti, na djelatnost kojim se problem rješava, te na vrstu i opseg interpersonalnih interakcija u grupi. Anderson razlikuje dva oblika nastavnikova ponašanja prema učenicima, koja su posve suprotna i koja se rijetko javljaju u čistom obliku: dominantno i integrativno.

Bitne karakteristike dominantnog ponašanja nastavnika jesu da guši i frustrira individualne razlike i ne dopušta slobodan razvoj učenikove ličnosti. Takvo je ponašanje dosta kruto, ne brine se o učenikovim željama i ciljevima, ne respektira individualne razlike među učenicima i prisiljava ih da se prilagode nastavnikovu standardu.

Integrativno ponašanje nastavnika je, naprotiv, izraz demokratskih procesa u grupi. Takvo ponašanje stvara povoljne mogućnosti za rast i razvoj svakog učenika bez obzira na njegove individualne osobine.

Dominantno odnosno integrativno ponašanje nastavnika zapravo odgovara autoritativnom odnosno demokratskom stilu vođenja grupe učenika ili razreda, koji su u svojim proučavanjima utvrdili K. Lewin i R. Lippitt, s tom razlikom što oni navode i treći, ravnodušni stil vođenja (Lewin i Lippitt, 1955).

U slučajevima kada nastavnik ima autoritativan stil vođenja stvaraju se odnosi u kojima učenici imaju malo mogućnosti za samostalnu akciju. Središte svih aktivnosti je nastavnik. Autoritativan nastavnik sputava i guši svaku aktivnost učenika za koju smatra da je prešla okvire njegovih sugestija i zahtjeva. U takvom odnosu dominira ličnost nastavnika. Među partnerima se ne može uspostaviti istinska suradnja, ne može se ostvariti dijalog, niti postoji mogućnost konfrontacije. Takav odnos gubi bitne odlike pravog odnosa.

Demokratski stil vođenja očituje se u spremnosti nastavnika da dovede učenike do aktivnog rada i suradnje. Nastavnik je član radnog kolektiva. U demokratskoj atmosferi mogu se uspostaviti odnosi u kojima će biti zastupljena određena ravnopravnost i uzajamnost među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. U takvoj je klimi moguće uspostaviti dijalog, izmjenjivati pozicije u odnosu i konfrontirati mišljenja.

Demokratska klima osigurava povoljne uvjete za učenje, za razliku od klime u kojoj vlada autoritativan stil. Demokratska klima potiče samostalnost i inicijativnost učenika, te se kao takva pozitivnije odražava i na ponašanje i učenje učenika.

U trećem stilu vođenja, po Lewinu (ravnodušni stil, »laissez faire«), nastavnik nije zainteresiran za učenike, što stvara ravnodušnu klimu koja je nepovoljna za učenje. Takva klima ne pogoduje produktivnosti rada niti interpersonalnim odnosima.

Različiti stilovi vođenja stvaraju različitu socio-emocionalnu klimu koja se odražava u strukturi grupe i u individualnom ponašanju. Na osnovi istraživanja Lewin i Lippitt došli su do sljedećih zaključaka:

- demokratski vođene grupe su produktivnije i preuzimlju inicijativu kada je to nužno, dozvoljavaju sebi veću slobodu i pokazuju više smisla za snalaženje u situacijama kada je vođa odsutan
- autoritativne grupe u svom su ponašanju ovisnije o vodi nego demokratske, a sloboda u djelovanju i samoinicijativi, ovdje je ograničena inicijativom vođe
- u »laissez faire« grupama prisutna je pasivnost i apatija
- demokratski vođa je najpopularniji
- kvaliteta interakcija među članovima jedne grupe ovisi o tome koji je model vođenja korišten u dužem vremenskom periodu
- o modelu vođenja ovise i društveni stavovi članova grupe
- stav članova grupe prema vodi i njegova popularnost ovise o tome kako se on odnosi prema onima kojima je vođa.

Proučavajući nastavnikovo ponašanje prema učenicima J. Withall je također uočio dva tipa ponašanja. Prvi je tip kada je nastavnik u centru nastavnog procesa i odgovara dominantnom odnosno autoritativnom tipu ponašanja. Drugi tip stavlja učenika u centar nastavnog procesa, i po svojim karakteristikama odgovara integrativnom odnosno demokratskom tipu ponašanja nastavnika (Withall, 1967).

N. A. Flanders na temelju svojih proučavanja tehnikom analize interakcija podijelio je nastavnike na »indirektne« i »direktne«, ovisno o kvaliteti utjecaja na učenike. Dakle, nastavnikove utjecaje dijeli na direktne i indirektne, a definira ih u terminima verbalnog ponašanja (Flanders, 1970).

Direktan se utjecaj, prema mišljenju Flandersa, sastoji od nastavnikova objašnjavanja, iznošenja vlastitog mišljenja, upravljanja učenikovom aktivnošću, kritiziranja njegova ponašanja ili opravdavanja vlastitog autoriteta, odnosno od upotrebe tog autoriteta.

Indirektnim utjecajem nastavnik potiče učenike da daju svoje mišljenje, da iznose ideje, koristi njihove ideje i proširuje ih, hvali i ohrabruje učenikovo sudjelovanje u radu, osvjetljava i respektira osjećaje učenika.

»Indirektnim« nastavnicima svojstvena je sposobnost prilagodavanja individualnosti učenika, zahtjevima situacije i specifičnostima razrednog kolektiva. Ta je osobina u literaturi poznata pod terminom fleksibilnost. Takvi nastavnici svojim ponašanjem stvaraju klimu koja oslobađa učenike i motivira ih da sudjeluju u nastavnom radu. Oni imaju manje disciplinskih problema, a kada se i pojave lakše ih rješavaju. Njihovi učenici imaju pozitivnije stavove prema školi i učenju.

»Direktan« nastavnik je u svojim utjecajima na učenika krut i neprilagodljiv, te svojim ponašanjem stvara klimu koja frustrira učenike. Takvi nastavnici imaju više disciplinskih problema i teže ih rješavaju. Njihovi učenici u pravilu uče s manje ljubavi i imaju negativnije stavove prema školi i učenju.

Autori koje smo naveli govore zapravo o vrlo sličnim oblicima ponašanja nastavnika, a pritom upotrebljavaju različite termine. Stil ponašanja nastavnika i njegovi oblici utjecaja na učenike primaran su faktor za stvaranje socioemocionalne klime nastavnog procesa, dok je sastav grupe, kako su istraživanja pokazala, sekundarne važnosti. Slični oblici ponašanja stvaraju i vrlo sličnu klimu.

Možemo reći da nema potpuno čistih stilova i da se jedan te isti nastavnik u različitim situacijama može različito ponašati, dapače, to je i poželjno. S tim u vezi interesantna su zapažanja Flandersa koji je u svojim istraživanjima spoznao da »indirektan« nastavnik upravo zbog svoje bitne osobine fleksibilnosti može u određenim situacijama biti i »direktan«, dok »direktan« nastavnik zbog svoje krutosti ne može biti »indirektan«.

U međusobnim odnosima važno je kako učenici doživljavaju svog nastavnika i kakav stav zauzimaju prema njemu. Prema tome, nije dovoljno da nastavnik posjeduje poželjne osobine, nego ih učenici moraju doživjeti i osjetiti. L. G. Wispe i suradnici u svojim su ispitivanjima uočili da psihološki različiti tipovi učenika različito reagiraju na iste oblike nastavnikova ponašanja (Wispe, 1951). R. N. Bush u svojim je istraživanjima došao do spoznaje da svakom tipu nastavnika ne odgovara svaki tip učenika i obratno, te da uspješnost njihova odnosa, a time i zajedničkog rada, ovisi o usklađenosti njihovih tipova (Bush, 1954).

Do sličnih rezultata došao je i N. L. Gage sa suradnicima proučavajući učenike osnovnoškolske dobi. Naime, iz njihovih je istraživanja proizašla spoznaja da se doživljaji učenika u odnosu prema istom nastavniku razlikuju prema tome da li učenik očekuje od nastavnika više »afektivan« ili »kognitivan« odgovor (Gage, 1956).

Iz navedenih istraživanja mogli bismo zaključiti da uspješnost i djelotvornost nastavnika kao odgajatelja ovisi više o kvaliteti uspostavljenih osobnih odnosa, bilo s pojedinim učenikom bilo s razredom u cjelini, a manje o poznavanju nastavnog predmeta. Dakle, stručnost nastavnika i njegovo poznavanje nastavnog predmeta nisu dovoljni da bi nastavnik bio dobar odgajatelj, iako bez tih uvjeta ne može biti dobar nastavnik. »Osnovni preduvjet postizanja dobrih rezultata učenja jest nastavnikova vještina usklađivanja težine gradiva, metode poučavanja i brzine napredovanja sa sposobnostima i emocionalnim karakteristikama učenika« (Andrilović i Čudina, 1985, str. 134).

Ipak, kada se pronikne u analizu ponašanja u razredu, u modele interakcije i stilove podučavanja nastavnika mogu se otkriti neki elementi nastavnikove uspješnosti. Tako R. A. Magoon navodi karakteristike onih nastavnika koji su uspješniji u svom radu, do kojih je došao analizirajući mnogobrojna istraživanja s tog područja (Magoon, 1973).

Uspješniji nastavnici u svom ponašanju:

- češće izražavaju spremnost da budu prilagodljivi te da svoje oblike utjecaja usklađuju s postojećom situacijom (fleksibilnost)
- pokazuju sposobnost da percipiraju i doživljavaju učenika s njegove točke gledišta (empatičnost)
- stil podučavanja prilagođuju vlastitoj ličnosti (personaliziran stil)
- voljni su unositi inovacije u svoj rad i pronalaziti nova rješenja, u određenom smislu eksperimentirati (kreativnost)
- vješti su u postavljanju pitanja (komunikativnost)
- dobro poznaju svoj predmet i područja koja su s njim povezana (stručnost)
- pripremaju se za ispite (savjesnost)
- učenicima pomažu u učenju (odgovornost)
- razmišljaju o stavovima koji se cijene (osjetljivost)
- u podučavanju koriste razgovor protkan veselošću i humorom (ležernost).

(Magoon, 1973, str. 384)

Svojstva uspješnih nastavnika

- fleksibilnost
- empatičnost
- personaliziran stil
- kreativnost
- komunikativnost
- stručnost
- savjesnost
- odgovornost
- osjetljivost
- ležernost
- smisao za humor

Ispitivanja su nadalje pokazala da uspješni nastavnici imaju povoljnije mišljenje o svojim učenicima, o demokratskom stilu vođenja, o svojim kolegama i pretpostavljenim. Uspješniji nastavnici skloniji su boljim kontaktima s drugim osobama, a njihove su procjene drugih općenito povoljne i pozitivne (Magoon, 1973, str. 386).

Između ostaloga zrelost i stabilnost ličnosti osnova su za odgajateljski poziv. Prema mišljenju Paul Chaucharda zrela je ona osoba koja zna vladati sobom i smatrati druge odgovornim ličnostima, čuvati vlastito dostojanstvo i ujedno poštivati tuđe (Chauchard, 1968). Bez te osnove — zrelosti i stabilnosti ličnosti — sva ostala nastojanja da se formira dobar odajatelj mogu ostati uzaludna.

U Engleskoj je Laeocock ustanovio da su sposobni nastavnici više ekstraverzirani, imaju više samopovjerenja i socijalniji su. Ta su istraživanja također pokazala da je emocionalna nestabilnost i nezrelost prepreka za obavljanje nastavničkog poziva (Viher, 1971).

Općenito se smatra da nastavnikova ličnost u većoj mjeri određuje socioemocionalnu klimu odgojno-obrazovnog procesa nego njegove pedagoške i metodičke mjere. Međutim, ličnost je veoma složena struktura i značajno je pitanje koja su to svojstva, osobine i karakteristike nastavnikove ličnosti koje u većoj mjeri djeluju na kvalitetu socio-emocionalne klime.

Carl R. Rogers razmatra uvjete u kojima se odvija učenje značajno za razvoj ličnosti (Rodžers, 1985). Osvrnut ćemo se na osobine nastavnikove ličnosti i kvalitete njegova rada koje u većoj mjeri utječu na stvaranje klime u kojoj se odvija učenje koje dovodi do unutarnjih promjena. To su:

1. Suočavanje s problemom. To znači da nastavnik ne traži od učenika samo memoriranje, već da stvara poticajnu klimu — suočavajući učenika s problemom — u kojoj se učenje koje dovodi do promjena može odvijati.

2. Kongruentnost nastavnika. To znači da je nastavnik jedinstvena, integrirana, istinska osoba, bez maske i fasade. To znači da je nastavnik uistinu ono što jeste. »Biti ono što jesi, znači da otkrivaš jedinstvo i sklad u sopstvenim aktualnim osećanjima i reakcijama, umesto da se trudiš da svoje iskustvo održiš u obliku maske ili mu daš neki oblik, ili strukturu koja nije njegova« (Rodžers, 1985, str. 93).

3. Bezuvjetna naklonost. To znači da postoji naklonost koja nije ničim uvjetovana, nije zasnovana na vrednovanju, a koja stvara klimu sigurnosti. »Ukoliko prema nekoj osobi osećam više naklonosti, ukoliko sam u većoj meri u stanju da je prihvatim, utoliko će odnos koji sa njom uspostavljam biti uspješniji, jer će ona u većoj meri moći da ga iskoristi za vlastiti razvoj« (Rodžers, 1985, str. 35).

4. Empatičko razumijevanje. To znači razumjeti učenika s njegove točke gledišta, što uvjetuje da nastavnik prihvati učenika takvog kakav on jeste. To uključuje i sposobnost razumijevanja osjećaja učenika.

5. Doživljaj učenika. Nije dovoljno da nastavnik udovoljava ovim zahtjevima, potrebno je da ga učenici kao takvog i dožive. Prema tome, osobine nastavnikove ličnosti kao što su kongruentnost (biti ono što istinski jesi), naklonost, empatičnost učenici moraju osjetiti, a u svom odnosu s nastavnikom te osobine i doživjeti.

Pri razradi ovih uvjeta Rogers polazi od prirodne težnje učenika za samoaktualizacijom. Smatra da i nastavnik treba zaigrati — kako on kaže — na pretpo-

stavku da će učenici, koji osjećaju pravi kontakt s njim, biti motivirani za učenje, težit će stvaranju. Funkciju nastavnika vidi u tome »da sa učenicima razvije takve odnose i da stvori u razredu takvu atmosferu da se ove prirodne težnje oplode« (Rodžers, 1985, str. 223).

5.2. Stavovi nastavnika i interakcija u razredu

Nastavu možemo sagledati kao problem interpersonalnih odnosa između nastavnika i učenika. Elementi osobnog i društveno-profesionalnog, emocionalnog i racionalnog, tako su isprepleteni u tom odnosu i međusobno uvjetovani da je teško reći o kojima od njih više ovisi uspješnost nastave. Međusobna isprepletenost osobnog i profesionalnog jedna je od karakteristika tog odnosa.

Zapostavljenost emocionalnog momenta u tom odnosu u korist racionalnog dovodi do »intelektualizacije« odgojno-obrazovnog procesa. »Preterana 'intelektualizacija' vaspitno-obrazovnog procesa poremetila je ravnotežu inkorporiranu u idealu svestrano razvijene ličnosti. Stoga je razumljiva težnja savremene pedagoške teorije da se prevlada podvojenost između kognitivnog i emocionalnog i uspostave takvi društveni i vaspitno-obrazovni uslovi koji bi omogućili uspješnije usvajanje onih obrazaca ljudskog mišljenja i ponašanja u kojima će kognicija i afekt, ideje i emocije, biti čvršće integrisani« (Krnjajić, 1983, str. 156).

Jedan od bitnih uvjeta da se to postigne jeste kvaliteta interpersonalnog odnosa nastavnik – učenik u kojem će i nastavnik i učenik djelovati kao jedinstvena i cjelovita ličnost, u kojem položaj subjekta neće pripadati isključivo nastavniku, a položaj objekta isključivo učeniku. Suvremeni pristup locira odgoj i obrazovanje u dinamičan i složen interakcijski odnos između nastavnika i učenika, u kojem – zavisno o uzrastu, mogućnostima i sposobnostima učenika – treba da se izmjenjuje pozicija subjekta i objekta u odnosu.

Nastavnik može deklarativno prihvatiti zahtjev da učenik bude subjekt u nastavnom procesu. Međutim, da bi to i ostvario potrebno je da organizira nastavni rad tako da omogući učeniku da zauzme poziciju subjekta u odnosu na njega, te da nastavnim procesom upravlja tako da naizmjenično dolazi do zauzimanja pozicije subjekta i objekta u odnosu između njega i učenika. Pri tome mora respektirati psihofizičke mogućnosti učenika i njegove sposobnosti, i u tom procesu postepeno, ali svjesno i namjerno, osposobljavati učenika za preuzimanje sve aktivnije uloge subjekta u odnosu.

U praksi se najčešće susrećemo s dvije krajnosti, ili je učenik uvijek u poziciji objekta, ili je postavljen u poziciju subjekta, a da za to nije osposobljen nego je prepušten sebi. Ostvariti da učenik bude subjekt, a ne da taj zahtjev bude samo deklarativno prihvaćen, znači za nastavnika mogućnost da konfrontira svoje mišljenje s učenikom, a isto tako da to omogući učeniku.

Učenik mora osjetiti da može slobodno izraziti svoje mišljenje, da nastavnik to mišljenje poštuje i da ga čak koristi u nastavnom radu. Da bi nastavnik doveo učenika da to osjeća, on mora poticati učenika na izražavanje vlastitog mišljenja, pohvaljivati inicijativu učenika, koristiti i razvijati misao i ideje učenika. Naročito

u konfliktnim situacijama nastavnik treba omogućiti učeniku da izrazi svoje mišljenje i svojim ponašanjem ne stvarati kod učenika dojam da on kao nastavnik mora uvijek biti u pravu.

Neosporno je da nastavnik ima rukovodeću ulogu u nastavi, da njegovi stavovi i njegovo ponašanje prema učenicima — bez obzira koliko je on toga svjestan — određuju položaj i ulogu učenika u njihovom interpersonalnom odnosu.

Osvrnut ćemo se ukratko na dva istraživanja provedena kod nas koja su u centar pažnje postavila ličnost nastavnika, polazeći od toga da je on taj koji rukovodi i organizira nastavni proces, te da o njegovim stavovima i njegovom ponašanju prema učenicima zavisi kvaliteta uspostavljenih interakcija.

U istraživanju izvršenom 1975. godine snimali smo postojeću situaciju u nastavnoj praksi (Bratanić, 1975), da bismo 1978. i 1979. godine izvršili eksperimentalni zahvat i utjecali na pozitivno mijenjanje stavova i intenzivirali interakcije nastavnika u situaciji odgojno-obrazovnog procesa (Bratanić 1980).

Prvo istraživanje je provedeno na uzorku osnovnih škola od V. do VIII. razreda. Inventarom nastavnikovih stavova ispitani smo stavove nastavnika koji su ujedno bili i razrednici u razredima koje smo odabrali za uzorak. Flandersovom tehnikom sistematskog promatranja snimali smo verbalne interakcije, i to na satu razredne zajednice i na predmetnom satu razrednika u njegovu razredu. Cilj tog ispitivanja bio je utvrditi stupanj povezanosti između ispitivanih varijabli: stavova nastavnika i uspostavljanja interakcija s učenicima u situaciji odgojno-obrazovnog rada.

Minnesota Teacher Attitude Inventory — skraćeno MTAI — (Cook i dr., 1951) preveden je ovdje kao Inventar nastavnikovih stavova. Sastoji se od 150 tvrdnji koje treba procijeniti koristeći se s pet skala procjene: potpuno se slažem; slažem se; neodlučan sam, tvrdnja je neodređena; ne slažem se; potpuno se ne slažem. (Primjeri tvrdnji iz ovog Inventara nalaze se u zadatku 3.4.2. na kraju trećeg poglavlja.)

Njegovi autori u svojim su istraživanjima pokazali da se s njim — s velikom pouzdanošću — mogu mjeriti stavovi nastavnika prema učenicima i školskom radu, te da su rezultati u značajnoj korelaciji s uspješnosti nastavnika u uspostavljanju odnosa s učenicima.

Na pozitivnom kraju skale nalazi se nastavnik koji ima takve sposobnosti da može uspostaviti harmonične odnose s učenicima koji su prožeti međusobnim razumijevanjem i odanošću. Takav nastavnik postiže maksimum zadovoljstva radeći s djecom, motiviran je i u svom radu nalazi mogućnosti za aktualizaciju svojih sposobnosti i svoje ličnosti. U odnosu sa svojim učenicima stvara klimu suradnje. Osjećaj sigurnosti kod učenika dozvoljava im slobodu mišljenja i izražavanja stavova.

Na negativnom kraju skale je nastavnik koji dominira grupom. On može biti uspješan i dominirati, što znači da vlada »željeznom rukom«, te na taj način stvara atmosferu napetosti, straha i pritiska. Međutim, može biti i neuspješan i sam postati nervozan, neodlučan i konfuzan. Razred postaje frustriran, učenici uznemireni, nepažljivi s mnogobrojnim disciplinskim problemima. Kod takvih nastavnika učenici ne vole učenje, među njima postoji osjećaj uzajamnog nepovjerenja, čak i neprijateljstva. Takav nastavnik ne razumije i ne pozna svoje učenike. Više

pažnje posvećuje nastavnom gradivu koje mora biti savladano, nego tome što učenik osjeća i može učiniti.

W. W. Cook i njegovi suradnici smatraju da su stavovi nastavnika prema učenicima rezultat mnogobrojnih faktora, uključujući inteligenciju, opće znanje, sposobnosti i crte ličnosti, te da kao takvi pružaju ključ za predikciju tipa socioemocionalne klime koju će nastavnik uspostaviti u razredu (Cook i dr., 1951).

Za dobivanje uvida u nastavnikovo ponašanje i uspostavljanje interakcije s učenicima u razredu izvršili smo sistematsko promatranje koristeći Flandersovu tehniku, koja je usmjerena prema karakteristikama verbalnog komuniciranja, i to samo prema nekim aspektima podučavanja.

Flandersova tehnika za analizu interakcija u nastavi polazi od pretpostavke da recipročni kontakti između nastavnika i učenika mogu biti shvaćeni kao serije događaja koje se pojavljuju jedna za drugom. Svaki događaj zauzima mali segment vremena, pa lanac događaja može biti poredan u vremenskoj dimenziji. Razumljivo je da ono što se događa u jednom trenutku utječe na ono što slijedi i da je pod utjecajem onoga što mu je prethodilo.

Flandersove kategorije za analizu interakcija u nastavi

Nastavnikov govor	Reakcija	1. Prihvaća učenikove osjećaje.
		2. Hvali ili ohrabruje.
	Inicijativa	3. Prihvaća ili koristi ideje učenika.
		4. Postavlja pitanja.
Učenikov govor	Reakcija	5. Izlaže činjenice ili misli.
	Inicijativa	6. Daje upute.
	Tišina	7. Kritizira, prekorava, grdi.
		8. Odgovara na nastavnikovo pitanje.
		9. Slobodno iznosi stavove i mišljenja.
		10. Šutnja, žamor, zbrka, pauza.

U promatranju spontanog verbalnog komuniciranja između nastavnika i učenika, odnosno između samih učenika, Flanders primjenjuje sistem od deset kategorija. Kategorije od 1 do 7 odnose se na nastavnikov govor, kategorije 8 i 9 na učenikov govor, a kategorija 10 na sve ono što se ne može kategorizirati u prethodne.

Flandersov sistem uzima u obzir samo verbalno ponašanje, jer autor smatra da se to može promatrati s mnogo više pouzdanosti nego neverbalno ponašanje. Pritom polazi od pretpostavke da je verbalno ponašanje adekvatan uzorak cjelokupnog ponašanja u odgojno-obrazovnoj situaciji (Flanders, 1970).

Postupak sistematskog promatranja obavlja se tako da se svake tri sekunde tokom nastavnog sata procijeni kojoj kategoriji pripada verbalno ponašanje nastavnika odnosno učenika, te se broj kategorije zapisuje u za to odgovarajući protokol. Na taj se način dobiju kvantitativni pokazatelji interakcija, iz kojih se mogu izračunati omjeri koji ukazuju na kvalitet uspostavljene interakcije. Najčešće

se izračunava »i/d omjer« koji se dobije tako da se zbroje frekvencije kategorija 1, 2 i 3, te sa taj zbroj podijeli sa zbrojem frekvencija kategorija 6 i 7.

Na osnovi izračunatog i/d omjera možemo zaključiti na klimu u kojoj se odvija nastavni rad i kakav oblik utjecanja nastavnika na učenike je dominirao na tom nastavnom satu. Ako je i/d omjer veći, znači da nastavnik više koristi takve oblike poticanja koji ohrabruju učenikovo učešće u nastavnom procesu, pohvaljuje ih, koristi njihove ideje u nastavnom radu te respektira njihove osjećaje. Ako je pak i/d omjer niži, znači da ih nastavnik u svom djelovanju u većoj mjeri kritizira, poziva se na svoj autoritet, daje upute i izlaže nastavno gradivo.

Cilj istraživanja provedenog u nas 1975. godine bio je da se *ex post facto* postupkom utvrdi da li u našim uvjetima postoji statistički značajna povezanost između varijable stavova nastavnika, koju smo ispitali opisanim Inventarom, i varijable uspostavljanja interakcija na nastavnom satu što smo snimili Flandersovom tehnikom.

Rezultati su pokazali da ne postoji značajna statistička povezanost među tim varijablama, da su naši nastavnici, pa čak i u situaciji razrednika na satu razredne zajednice, više zatvoreni u logičke strukture svog nastavnog predmeta, a da stavovi kao osobina ličnosti ne dolaze toliko do izražaja. Iz rezultata je vidljivo, a to pokazuju i/d omjeri nastavnika, da je stil nastavnog rada premalo personaliziran, te da nastavnici u većoj mjeri ostvaruju obrazovnu nego odgojnu komponentu nastavnog procesa.

Prvo istraživanje: snimanje stanja

Uzorak: 20 razrednika

od V. do VIII. razreda (5 o. š.)

Varijable:

stavovi nastavnika

verbalna interakcija

— predmetna nastava

— SRZ

Instrumenti:

inventar nastavnikovih stavova (MTAI)

Flandersova tehnika (FIAC)

Cilj: stupanj povezanosti među varijablama

Rezultat: stavovi ne dolaze do izražaja u nastavi

Spoznaje:

stavovi ne dolaze do izražaja u nastavi

nastavnik više stručnjak nego odgajatelj

dominira stručnost a ne kvaliteta ličnosti

stil nastavnika premalo personaliziran

Posljedica: motivacija za II. istraživanje

Ti su rezultati bili poticaj za drugo, i to eksperimentalno istraživanje sa ciljem intenziviranja interakcija u odgojnom djelovanju i mijenjanja postojećih stavova nastavnika. Nezavisna varijabla bio je eksperimentalni program kojim se djelovalo na stavove nastavnika i intenziviranje interakcija u nastavi. Uzorak su bili nastav-

nici i razredi od V. do VIII. osnovne škole, i to nastavnici materinjeg jezika i nastavnici matematike, s obzirom da je prvo istraživanje pokazalo da među njima postoje najveće razlike kako u stavovima tako i u uspostavljanju interakcije na nastavnom satu.

Drugo istraživanje: eksperimentalno djelovanje

Uzorak: 20 razrednika (hrv.–srp. i matem.)
od V. do VIII. razreda (6 o. š.)

Varijable: kao u I. istraživanju

Instrumenti: kao u I. istraživanju

Cilj: eksperimentalnim programom djelovati na
— promjenu stavova nastavnika
— intenziviranje interakcija

Grupe uzoraka:

1. aktivno i intenzivno uključena
2. pasivno uključena
3. neuključena (kontrolna grupa)

Rezultat (samo za 1. grupu):

značajno poboljšanje stavova i interakcije
povećanje povezanosti među varijablama

Ono što je interesantno u ovom istraživanju, i to posebno s obzirom na promjenu stavova i ponašanje u nastavi, jeste to da se eksperimentalni program različito primjenjivao u eksperimentalnim grupama. U eksperimentalnoj grupi 1 nastavnici su bili veoma aktivno uključeni već od same izrade programa, spoznaje su neposredno primjenjivali u svom radu i teoriju su odmah povezivali s praksom. Eksperimentalna grupa 2 dobila je gotove materijale i prema vlastitom nađenju primjenjivala ih u svom nastavnom radu. Postojala je i kontrolna grupa u kojoj se vršilo samo inicijalno i finalno ispitivanje istodobno kad i u eksperimentalnim grupama; inače nikakvog drugog rada s grupom nije bilo.

Rezultati pokazuju da je statistički značajno poboljšanje stavova i intenziviranje interakcija u nastavnom radu doživjela samo eksperimentalna grupa 1. Nadalje, u toj grupi došlo je do povećane povezanosti između stavova nastavnika i uspostavljanja interakcija u nastavi.

Druga grupa nastavnika, koja je dobila gotov materijal, samostalno ga čitala, primjenjivala ga, te imala samo povremene kontakte s eksperimentatorom, nije postigla statistički značajne promjene. Po svojim se rezultatima približila kontrolnoj grupi. Iz toga proizlazi da rezultati osposobljavanja nastavnika ne ovise samo o sadržaju već i o oblicima rada.

Pokazalo se da su efikasniji oni oblici rada gdje dolazi do izražaja kontinuirana aktivnost i angažiranost u procesu vlastitog osposobljavanja i usavršavanja, zatim oni oblici koji u većoj mjeri povezuju teoriju i praksu i koji omogućavaju sagledavanje neposrednih problema kao i njihovo rješavanje. Od posebnog je značenja doživljaj vlastitog uspjeha, jer zapravo to je onaj faktor koji potiče nastavnika da se dalje osposobljava i usavršava.

Drugo istraživanje (zaključak)

Spoznaje: utjecaji na promjenu ličnosti nastavnika

- sadržaj rada
- oblici rada gdje dolazi do izražaja:
 - aktivnost i angažiranost u procesu vlastitog osposobljavanja i usavršavanja
 - povezivanje teorije i prakse
 - rješavanje neposrednih problema odgojno-obrazovnog rada
 - doživljaj vlastita uspjeha

Posljedica : unapređivanje procesa osposobljavanja i usavršavanja nastavnika

Sve one kvalitete koje želimo ostvariti kod nastavnika, bilo s obzirom na njegovu ličnost ili njegovo djelovanje, moraju biti zastupljene u procesu njegova osposobljavanja i usavršavanja. To je značajna spoznaja koja je proizašla iz ovog istraživanja. Neka nam ona bude putokazom u našem radu na osposobljavanju mladog nastavničkog i odgajateljskog kadra.

5.3. Socijalna reverzibilnost u razrednoj komunikaciji

U razrednoj komunikaciji značajna je uloga nastavnika, i to kao uzora učeniku, jer učenik oponašajući nastavnika usvaja interakcijske i komunikacijske modele ponašanja. Nastavnik bi toga trebao biti svjestan, i zato bi trebao primjenjivati takve oblike ponašanja koje bi učenik mogao neposredno oponašati i na taj način usvajati pozitivne modele socijalnog ophođenja. Pritom nastavnikovo ponašanje mora učeniku biti i emocionalno privlačno, jer će se jedino snagom emocionalne privlačnosti moći nametnuti učeniku kao uzor. To vrijedi i za odgajatelje u predškolskom vrtiću, za roditelje u obiteljskom odgoju, i za svakog odgajatelja bez obzira na sredinu u kojoj odgojno djeluje.

Socijalno-emocionalna dimenzija interakcije i komunikacije ima više elemenata kojima treba posvetiti pažnju, kao što su neposrednost, srdačnost, iskrenost, povjerenje itd. U razmatranju te dimenzije osvrnut ćemo se na jedan njezin element, koji je u literaturi poznat pod nazivom socijalna reverzibilnost. Taj element nam ukazuje i na demokratski odnos među subjektima odgojno-obrazovnog procesa.

Smatra se da su socijalno reverzibilne one izjave, govor i ponašanje nastavnika, koji su takvi da se učenik može istim riječima i načinom obratiti nastavniku a da pritom ne krši pravila pristojnosti, taktičnosti i poštovanja, koja su uobičajena pri obraćanju nastavniku. Nasuprot tome, socijalna ireverzibilnost uključuje sve one izjave i postupke nastavnika kojima se on obraća učeniku, ali bi smatrao da bi

takvo ponašanje učenika prema njemu izlazilo iz okvira pristojnosti, taktičnosti i poštovanja.

Prema tome, da li se učenik može na isti način obratiti nastavniku kao što se nastavnik obraća učeniku, verbalne izjave nastavnika podijelili smo na reverzibilne i ireverzibilne. Reverzibilne su takve izjave – kao što smo vidjeli – da ih učenik može oponašati u svom obraćanju nastavniku, a da pritom ne naruši pravila pristojnosti. Ireverzibilne izjave su pak one koje nastavnik sebi uzima za pravo da ih primjenjuje u svom ophođenju s učenikom, ali bi njihovo oponašanje od učenika dovelo do narušavanja pravila pristojnosti i izazvalo negativne reakcije nastavnika.

Istraživanje socijalne reverzibilnosti/ireverzibilnosti kao oblika ponašanja u nastavi proveli su R. Tausch i A. M. Tausch 1965. i 1969. godine. Sistematski su promatrali nastavnikove izjave upućene učenicima, bilježili su ih i procjenjivali jesu li reverzibilne ili ireverzibilne (Tausch i Tausch, 1973). Slično istraživanje provedeno je i kod nas (Bratanić, 1985).

Svaka izjava, bilo reverzibilna bilo ireverzibilna, ima svoju sadržajnu i formalnu stranu. Sadržaj je bitan, ali nije svejedno kojom formom izričemo taj sadržaj. U našoj nastavnoj praksi većinom se – s obzirom na sadržaj – javljaju dva tipa izjava. Prvi tip je po sadržaju reverzibilan, jer takvu izjavu može uputiti i nastavnik i učenik, npr. da se ponovi ono što je rečeno. U tom slučaju reverzibilnost odnosno ireverzibilnost ovisi o formi.

Ako izjava ima formu molbe i pristojan ton, kao primjerice »Budi ljubazan i ponovi što si rekao«, onda je reverzibilna. Ako pak ima oblik zapovijedi i oštar ton, kao »Što si rekao? Ponovi!«, onda je izjava ireverzibilna. U tim primjerima sadržaj je reverzibilan, jer se obostrano može zahtijevati da se rečeno ponovi. Da li će izjava biti reverzibilna odnosno ireverzibilna kod takvog sadržaja ovisi o formi. Ako izjava ima formu molbe onda je reverzibilna, a ako pak ima oblik naredbe ili zapovijedi, s tim što je nastavnik samo sebi dopušta, onda je ireverzibilna.

R. Tausch i A. M. Tausch u svojim su istraživanjima uočili da za procjenu reverzibilnost/ireverzibilnost nije svejedno da li se uzima u obzir mimika, glas i opća situacija ili se procjena vrši samo na osnovi verbalnih protokola bez paralingvističkih elemenata. Spoznali su da na procjenu verbalne izjave nastavnika utječe ne samo što nastavnik kaže, nego i kako to kaže. Time su istakli značenje neverbalne komunikacije koja prati verbalnu, u ovom slučaju posebno paralingvističkih elemenata neverbalne komunikacije.

Drugi tip izjave po sadržaju je ireverzibilan, i to onda kad ono što nastavnik može tražiti od učenika to isto učenik ne može tražiti od nastavnika, npr. da se izade pred ploču i odgovara. Međutim, i u tom slučaju nastavnik bi trebao nastojati da takvim izjavama dade barem reverzibilnu formu. Najčešće su takve izjave i po formi ireverzibilne »Dođi pred ploču i odgovaraj!«. Reverzibilan oblik mogao bi biti »Ivice, molim te, dođi pred ploču da odgovaraš«. To je prije svega važno da učenici spoznaju i usvoje pozitivne modele ponašanja koje će primijeniti u drugim socijalnim situacijama.

Forma molbe, a isto tako i naredbe ili zapovijedi, može biti pojačana dodatnim riječima, npr. blaži oblik molbe »Molim te ponovi«, koji je već reverzibilan, može biti pojačan »Molim te budi ljubazan, da li bi to ponovio«. Isto tako jedna ireverzi-

bilna izjava može se dati u različitim stupnjevima ireverzibilnosti, npr. blaže »Daj sad to ponovi«, ili jače »Ponovi! Ponovi!«.

Tausch i Tausch daju neke primjere ireverzibilnih i reverzibilnih izjava koje ćemo ovdje iznijeti. Evo nekih od njih.

Socijalno ireverzibilne:

Daj pokaži tu knjigu!
Pazi i gledaj amo!
Napiši te riječi!
Morate biti tiho!

Socijalno reverzibilne:

Molim te, daj mi tu knjigu!
Molim vas, pazite ovamo!
Bi li napisao kako ti to misliš.
Budite mirni, molim!

Uvidom u rezultate svojih istraživanja navedeni autori zaključuju da su reverzibilne izjave u prosjeku dva puta duže od ireverzibilnih, pa čak da su i riječi u njima nešto duže. Primjeri iz protokola našeg istraživanja potvrđuju ta zapažanja. Evo nekih od njih.

Socijalno ireverzibilne izjave:

Sjednimo!
Gorane, bez priče!
Nemoj brbljati!
Ne podebljavajte!
E pa ne znaš govoriti!
Pst!

Socijalne reverzibilne izjave:

Da li bi htjela nacrtati pravac?
Molim, otvorite stranicu 59!
Molim vas za savršeni mir i red.
Molim vas sjednite dva po dva!
Možete li izraziti neku svoju kombinaciju?
Evo, izvoli!

Već smo prije istakli da na procjenu reverzibilnosti odnosno ireverzibilnosti izjave u komunikaciji ne utječe samo verbalna forma, već i neverbalni momenti u komunikaciji kao što su mimika, ton i boja glasa, te sam kontekst situacije u kojem se daje izjava. Naprimjer »Lijepo si to rekao«, shvaćeno u pravom smislu i popraćeno neverbalnim znacima istog značenja koji potkrepljuju sadržaj izjave, učinit će da promatrač tu izjavu procijeni kao reverzibilnu. Međutim, ako je ta izjava izrečena ironičnim tonom nakon evidentno učinjene pogreške, pri čemu su neverbalni znaci u suprotnosti sa sadržajem izjave, tada će ona biti procijenjena kao ireverzibilna.

Prema tome, u izjavama koje su reverzibilne po sadržaju, verbalna forma i neverbalni momenti te cjelokupni kontekst situacije odredit će da li će ta izjava biti doživljena kao reverzibilna ili ireverzibilna. Isto tako jedna ireverzibilna izjava može biti ublažena i čak doživljena kao reverzibilna ukoliko oni momenti koji prate verbalnu komunikaciju idu tome u prilog.

U nastavnoj praksi je uobičajeno da nastavnik postavlja pitanje učeniku. Rjeđe se njeguje da učenik postavlja pitanja nastavniku. Kako se danas teži tome da komunikacija bude što dvosmjernija, to sve veće značenje imaju i učenikova pitanja. O tom problemu više se može naći i u našoj stručnoj literaturi (Furlan, 1967; Jurić, 1974).

Nastavnik u postavljanju pitanja učenicima mora svojim načinom osposobiti učenike da i oni njemu postavljaju pitanja. Isto tako mora ih naučiti na koji ga način mogu prekinuti dok predaje da bi mu postavili neko pitanje. Prema tome, obraćanje nastavnika učeniku »Budi ljubazan pa mi objasni« ima za cilj ne samo da nastavnik bude pristojan prema učeniku, već i to da mu pokaže model kako da se učenik obraća njemu.

U međuljudskom odnosu ravnopravnih partnera, u kojem je ostvarena potpunija uzajamnost, u većoj će mjeri moći biti i ostvarena socijalna reverzibilnost u komunikaciji. S obzirom na ulogu koju nastavnik ima prema učeniku, ponajprije zbog njihove neravnopravnosti u odnosu, pitanje je da li se može postići potpuna socijalna reverzibilnost u njihovu komuniciranju. Nije sporno kada se radi o reverzibilnom sadržaju gdje treba samo paziti na formu. Sporno je u onim momentima kada nastavnik prisvaja sebi pravo da se ponaša na određeni način, a učeniku to osporava ili mu zabranjuje. Naprimjer, nastavnik upozorava učenika na neku njegovu pogrešku; može li učenik na adekvatan način upozoriti nastavnika na njegovu pogrešku? Isto tako danas nastavnik ocjenjuje učenika; da li će u budućnosti učenici također ocjenjivati nastavnike?

V. Mužić povezuje problem reverzibilnosti u komunikaciji s problemom antiautoritarnosti. On smatra da je dvosmjerni autoritet kočnica razvoju autoritarnosti, a simetrično-interaktivna odgojna komunikacija pretpostavka za to. Bitno obilježje upravo takve komunikacije jest reverzibilnost. »Odgajatelj npr. ne smije upotrebljavati izraze, ostvarivati oblike komunikacijskog ponašanja prema odgajaniku, koje ne bi smio i odgajnik sa svoje strane upotrebljavati, kao i obratno« (Mužić, 1981, str. 4).

Kao primjer reverzibilne komunikacije u odgoju Mužić se poziva na A. S. Neilla i njegov Summerhill. Premda Neill nije izričito upotrebljavao termin reverzibilnost, zahtijevao je punu ravnopravnost u komunikaciji s odgajanikom. Odgajatelj odnosno nastavnik je taj koji će — zauzimajući empatičan stav — prilagoditi komunikaciju odgajaniku odnosno učeniku. Evo jednog primjera Neillovog komuniciranja s odgajanikom.

»Pozvao sam jednom četrnaestogodišnjeg dečaka da popriča sa mnom. Bio je upravo stigao iz tipične privatne škole. Primetih da su mu prsti žuti od nikotina, pa izvadih paklo cigareta i ponudih ga. 'Ne, hvala', promuća on. 'Ne pušim, gospodine'

'Ma uzmi jednu, prokleti lažove', rekoh osmehujući se, i on uze cigaretu. Tako sam ubio dve muve jednim udarcem. Preda mnom bio je dečak u čijim su očima upravitelji škole bili kruti moralisti i pobornici čvrste discipline koje obavezno treba obmanjivati. Ponudivši ga cigaretom, pokazao sam mu da odobravam njegovo pušenje. Nazivajući ga 'prokletim lažovom', našao sam se s njim na ravnoj nozi. Istovremeno zadao sam udarac i njegovu kompleksu autoriteta, jer sam mu pokazao da i upravitelj škole može bez skanjivanja i

veselo da psuje. Žao mi je što nisam mogao da fotografišem izraz njegova lica tokom tog prvog razgovora» (Nil [Neill], 1980, str. 55).

Neill se, kao što možemo zaključiti, poslužio principom frapiranja u odgoju, komunicirajući s odgajanicom na njemu neuobičajen i neočekivan način, te upotrebljavajući riječi koje jedan »obični« odgajatelj ne bi smio upotrebljavati u svojem rječniku. Tako se uspio približiti odgajaniku i s njim uspostaviti psihički kontakt. Nadalje, možemo uočiti da je Neill tokom razgovora pratio neverbalne znakove koji su mu ukazivali na raspoloženje odgajnika, a koje nam on nije uspio riječima opisati.

Socijalna reverzibilnost javit će se kao posljedica uspostavljenog humanog odnosa između nastavnika i učenika, ali isto tako pridonosi oplemenjivanju tog odnosa i njegovoj još većoj humanizaciji. Socijalna reverzibilnost ne bi smjela biti nakalemljena na ponašanje nastavnika, ona mora proizlaziti iz njegove opće kulture i zračiti iz njegove ličnosti koja je prožeta kulturnim stilom ophođenja. Prema tome, ličnost nastavnika je bitan preduvjet humane i kulturne komunikacije u razredu u kojoj će se reverzibilnost — ne samo u izjavama nastavnika nego u njegovom cjelokupnom ponašanju — pojaviti prirodno i spontano.

Pitanje reverzibilnosti jedno je od središnjih pitanja humanizacije i demokratizacije odnosa nastavnik — učenik. Dati odgovor na to pitanje znači prije svega osposobiti nastavnika, čija je zadaća ne samo da intenzivira socijalnu reverzibilnost, nego da u svom djelovanju osposobljava učenika za reverzibilnost u ljudskoj komunikaciji, a samim time za ostvarivanje demokratičnih međuljudskih odnosa u školi i životu uopće.

Tausch i Tausch na temelju izvršenih ispitivanja pretpostavljaju da socijalna reverzibilnost/ireverzibilnost starijih djeluje na mlade s ovim posljedicama:

- da se mladi ponašaju sličnije odraslima
- u slučaju da se odrasli ponašaju ireverzibilno, a mladi ih oponašaju, tada se javlja negativna reakcija odraslih što kvari odnose između odraslih i mladih
- ireverzibilnost je povezana s potcjenjivanjem mladih (uz koeficijent korelacije 0,67)
- u interakciji s odgajateljima mladi doživljavaju dvojnost odnosa s različitim ponašanjem prema nadređenima odnosno podređenima
- ireverzibilnost korelira sa strahom od škole (0,65), s nevoljkošću prema školi (0,88), sa sklonošću kažnjavanju pri igranju uloge nastavnika (0,58) i s obeshrabrivanjem mladih
- socijalno reverzibilni nastavnici su obljubljeniji i imaju bolji emocionalni odnos sa svojim učenicima (Tausch i Tausch, 1973, str. 374).

S većim stupnjem zrelosti učenika, njihovim napredovanjem u školovanju, postignutim znanjem i iskustvom, postiže se veća ravnopravnost u odnosu, pa se time dobiva i veća mogućnost za ostvarivanje potpunije reverzibilnosti. Sadržajna strana reverzibilnosti u komuniciranju više je podložna stupnju intelektualnog razvoja učenika i stupnju školovanja, ali bi formalna strana trebala biti zastupljena od najranijih dana odgoja, i to što potpunije. Njegujući reverzibilnost u svom ophođenju, ponašanju i komuniciranju s mladima, dat ćemo im mogućnost da se na najprirodniji način i sami osposobljavaju za takvo ponašanje i komuniciranje, i

time stvoriti osnovu za humane i demokratske međuljudske odnose, a ujedno i za humanizaciju i demokratizaciju društva.

5.4. Zadaci

5.4.1. Igranje uloga: autoritativni i demokratski nastavnik

Podijelite studente u grupe i svakoj grupi zadajte zadatak. Jedna grupa neka igra uloge, a druga vrši promatranje. Grupe trebaju znati cilj, tj. što se igranjem želi postići odnosno ostvariti. U odabiranju situacija za igranje uloga budite kreativni. Ovdje vam dajemo samo model.

Kao primjer za igranje uloga dajemo lik autoritativnog i demokratskog nastavnika. Dakle, igranjem uloga želimo pokazati kako autoritativan, a kako demokratski nastavnik uspostavlja interakciju i komunikaciju s učenicima. Kao oblik rada može se primijeniti »mini nastup«, slično kao u zadatku 4.10.2.

Zamisli se stvarna situacija nastavnog sata, odabere prikladan sadržaj za komunikaciju, a zatim se posebna pažnja obrati igranju uloge »nastavnika«. Sa studentima koji će biti nosioci uloga nastavnik se unaprijed dogovori. Jedan student može odglumiti krajnje autoritativnog, a drugi izrazito demokratskog »nastavnika«. Svaki student može koristiti 15–20 minuta za odigravanje svoje uloge »nastavnika«.

Da bismo studentima koji će glumiti uloge »nastavnika«, olakšali, dajemo im opis nekih karakteristika koje su učestalije kod autoritativnog i onih koje su učestalije kod demokratskog nastavnika. Za opise poslužio nam je model iz knjige J. Đorđevića: *Opšta pedagogija – intelektualno vaspitanje*, Beograd, 1975, str. 130.

autoritativni nastavnik

oštar glas
naredba
zahtijevanje suradnje
kritika
obraćanje pažnje na greške
kažnjavanje
monolog

demokratski nastavnik

ljubazan glas
prijedlog
zadobijanje suradnje
ohrabrenje
priznanje učenika
pomaganje
dijalog

Izdvojili smo samo neke, a ostale potražite. Iz grupe koja igra uloge dva studenta glume uloge »nastavnika«, dok su drugi u toj grupi »učenici«.

Grupa koja vrši promatranje među sobom podijeli zadatke. Jedni mogu obratiti pažnju na verbalnu, a drugi na neverbalnu komunikaciju, jedni pak mogu bilježiti reakcije »učenika«, a drugi reakcije »nastavnika«. Pri promatranju mogu određene elemente komunikacije i kvantificirati, a to su npr. frekvencija izjava »nastavnika«, frekvencija izjava »učenika«, vremenska duljina »nastavnikovog« monologa i tome sl. Za promatranje neverbalne komunikacije »nastavnika« pažnja

se može usmjeriti na izraze lica, pokrete glavom, smjer pogleda (kontakt očima s »učenicima«), položaj i kretnje rukama i tome slično.

Nakon odigranog »mini nastupa« obavlja se analiza i diskusija. Najprije imaju riječ studenti koji su igrali ulogu »nastavnika«, zatim »učenika«, i na kraju oni koji su vršili promatranje.

5.4.2. Vježbanje primjene Flandersove tehnike

Upute: Flandersovom tehnikom promatranja verbalnu komunikaciju između nastavnika i učenika kodiramo prema unaprijed pripremljenim kategorijama (vidi str. 185). Za vrijeme promatranja pažnju usmjerimo na verbalno komuniciranje koje se odvija između nastavnika i učenika, učenika i učenika.

Prije nego pristupimo promatranju moramo memorirati broj za svaku kategoriju i znati koji tip verbalnog ponašanja odgovara svakoj pojedinoj kategoriji.

U roku od 3 sekunde treba za svaki verbalni oblik procijeniti kojoj kategoriji pripada i u unaprijed pripremljeni protokol upisati broj odgovarajuće kategorije. Na taj način kvalitativni aspekt verbalnog ponašanja pretvaramo u kvantitativni. Ako promatranje vršimo na nastavnom satu u trajanju od 45 minuta, tada ćemo za svaku minutu dobiti 20 brojčanih podataka, a za čitav sat 900 podataka.

Pošto smo prikupili podatke obavimo tabeliranje, statističku obradu, grafički prikaz, analizu, interpretaciju itd. (Opširnije o tome: Flanders, 1970; Bratanić 1975; Bratanić, 1980.)

Primjer verbalnog protokola nastavnog sata matematike u I. razredu osnovne škole, koji dajemo u nastavku, poslužiti će nam za vježbu primjene Flandersove tehnike. S obzirom da bi čitav protokol bio predugačak, dajemo samo sekvence početka i završetka nastavnog sata.

Protokol nastavnog sata Nastavna jedinica: Nejednako mnogo

Početak nastavnog sata

- N: Jesmo li se pripremili za rad?
U: Jesmo.
Pauza.
N: Naslonite se.
N: Sve odloži na vrh klupe.
N: Ništa nećeš raditi.
N: Igore! (Opominje učenika.)
N: Nasloni se!
Pauza.
N: Sve ostavi gore.
N: Pogledajte, djeco, na ploču.
N: Recite što sam nacrtala?
N: Neka kaže Marija.

- U: Na ploči ste nacrtali dva skupa.
 N: Tko će doći pred ploču da pokaže?
 (Učenik izlazi i pokazuje.)
 U: Jedan skup su krugovi, a drugi trokuti.
 N: Tko će mi pokazati kako ćemo doznati koliko elemenata ima u oba skupa?
 U: To ćemo doznati pridruživanjem.
 N: Odredi pridruživanjem koliko elemenata ima u oba skupa.
 N: Nataša, dođi pred ploču!
 (Učenica izlazi i vrši pridruživanje crtajući strelice između elemenata skupova.)
 N: Što možemo zaključiti iz ova dva skupa?
 U: Oba skupa imaju jednako mnogo elemenata.
 N: Neka ponovi netko drugi.
 U: Oba skupa imaju jednako mnogo elemenata.
 N: Kako smo to saznali?
 U: Pridruživanjem.
 N: To smo saznali pridruživanjem elemenata.

Pauza.

(Nastavnik stavlja na stol skup šalica i tanjurića.)

.....

Završetak nastavnog sata

- N: Još jednom da zaključimo. O čemu smo razgovarali?
 N: Ništa ne vidim. Ni jednu ruku gore.
 N: O čemu smo razgovarali?
 U: Mi smo danas razgovarali o skupovima.
 N: (začudo) O skupovima?
 U: ...s više elemenata.
 N: Je li on dobro kazao?

Šutnja.

(Nastavnik sam odgovara.) Koji nemaju jednako mnogo elemenata.

- N: A o čemu smo jučer razgovarali?

Zvono.

Zadaci:

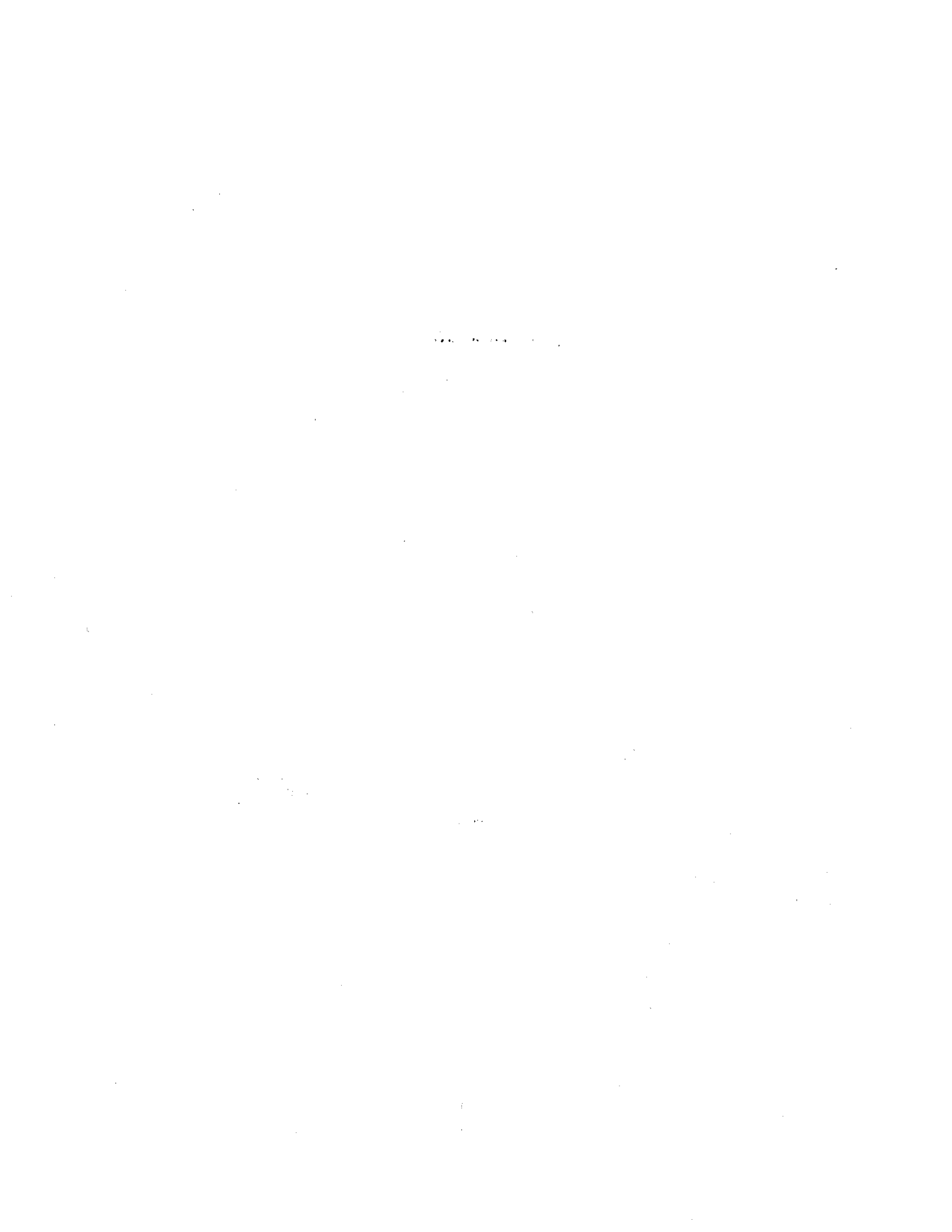
1. Kategorizirajte sekvence u verbalnom protokolu. Svaki red prihvatite kao sekvencu od 3 sekunde.
2. Da li se pojavljuju kategorija 1, 2 i 3? Koje kategorije dominiraju? Da li dominiraju nastavnikove ili učenikove verbalne izjave? Što iz toga možete zaključiti?
3. Usporedite početni i završni dio nastavnog sata. Da li na osnovi ovih dijelova možete zamisliti tok nastavnog sata?

4. Zamislite sebe kao nastavnika i pokušajte formulirati početak nastavnog sata koji bi više stimulirao i motivirao učenike.
5. Ako imate tehničke mogućnosti, snimite jedan nastavni sat na magnetofonskoj ili videotraci, te izvršite kategorizaciju verbalnih izjava nastavnika prema reverzibilnosti. Pritom izdvojite one izjave za koje ste procijenili da su reverzibilne i one za koje ste procijenili da su ireverzibilne. Ustanovite koje od njih prevladavaju.

5.4.3. Uočavanje bitnog u tekstu

Cilj je ovog zadatka da student vježba zapažanje bitnog u tekstu i konfrontira vlastito mišljenje s mišljenjem autora. Kao model literature za ovaj zadatak uzeli smo knjigu M. Jorgensen: *Škola koju su osnovali učenici*, BIGZ, Beograd, 1977.

Prije nego započnete čitati knjigu, odgovorite na pitanje »Što za vas škola znači?« i to zapišite. Kada pročitate odlomak »Što je to škola?« od 60–62. stranice, uočite odgovor na to pitanje koje je dala autorica u tekstu, a zatim izvršite konfrontaciju njezina odgovora sa svojim odgovorom.



6. RAZREDNIK KAO ODGAJATELJ

Mnoge spoznaje o odgoju kao interakcijsko-komunikacijskom procesu na najkonkretniji se način ostvaruju u ličnosti razrednika i u njegovom odgojnom djelovanju. Stoga tome posvećujemo posebno poglavlje.

6.1. Ličnost razrednika kao odgajatelja

Uloga razrednika je primarno odgojne prirode. Razrednik kao funkcija pojavljuje se u osnovnoj i srednjoj školi i pripada onom nastavniku koji je zadužen da se brine o jednom odjeljenju učenika. U sistemu cjelovite osnovne škole razlikujemo dva tipa razrednika, i to jedan od prvog do četvrtog razreda i drugi od petog do osmog. Prvi tip povezan je sa sistemom razredne nastave u kojem razredni nastavnik obavlja i funkciju nastavnika. U tom sistemu mogu se pojaviti i određena odstupanja, npr. u kombiniranim odjeljenjima u kojima jedan nastavnik ima učenike različitih uzrasta, zatim u timskoj nastavi u četvrtom razredu u kojoj sudjeluju dva ili više nastavnika (u kojoj je jedan zadužen da bude razrednik), te u situacijama produženog i cjelodnevnog boravka kada se uz razrednog nastavnika pojavljuje i nastavnik koji radi s djecom u boravku.

U sistemu razredne nastave ličnost razrednika i nastavnika u principu su integrirane u jednoj ličnosti. Taj je nastavnik u situaciji da vremenski više boravi sa svojim učenicima, da ih bolje upozna, da bolje upozna njihovu obiteljsku situaciju, što će mu svakako pomoći u obavljanju njegove funkcije razrednika.

U sistemu predmetne nastave, u kojoj je samo jedan nastavnik zadužen da brine o razredu i da bude njegov razrednik, situacija je nešto drugačija. Osim u svom razrednom odjeljenju, nastavnik predaje i drugim odjeljenjima, te je često opterećen prevelikim brojem učenika. Ponekad taj nastavnik predaje i po nekoliko nastavnih predmeta, što uvjetuje i njegovo opterećenje programima. U svakom slučaju nastavnik u sistemu predmetne nastave nema toliko mogućnosti, kao što je to imao razrednik u razrednoj nastavi, da upozna svoje učenike i njihove obiteljske prilike. Ako razrednik u svom razrednom odjeljenju predaje predmet koji je zastupljen s većim brojem sati, bit će u boljoj situaciji da upozna svoje učenike od onog nastavnika koji u svom odjeljenju predaje jedan do dva sata tjedno.

U srednjoj školi situacija je slična kao i u sistemu predmetne nastave u višim razredima osnovne škole. Tu se pojavljuje problem da funkciju razrednika dobiju

Ličnost razrednika

odgojna uloga — primarno!
stav prema ulozi razrednika
zainteresiranost za razred i pojedince
sposobnost socijalnog percipiranja
sposobnost procjenjivanja
empatičnost
razumijevanje učenika
komunikativnost
fleksibilnost
objektivnost
pravednost
dosljednost
stručnost
pedagoško-psihološka osposobljenost
usklađenost nastavnik–razrednik

i oni nastavnici koji predaju određeni stručni predmet u centrima usmjerenog obrazovanja, pa za pedagošku funkciju razrednika nisu adekvatno osposobljeni. To ne znači da će nastavnik, koji ima prethodnu pedagošku naobrazbu, u svakom slučaju biti bolji razrednik od nastavnika stručnjaka bez pedagoške naobrazbe. Naime, iz prakse nam je poznato da — ukoliko nastavnik ima pozitivan stav prema obavljanju te funkcije i istinski je zainteresiran za svoje učenike — potruditi će se da se na tom planu i sam usavrši. Naprotiv, i najbolje znanje o tome kako treba obavljati pedagošku funkciju razrednika neće mnogo pomoći onom nastavniku koji nema ni volje ni želje da tu funkciju uspješno obavlja.

Za uspješno obavljanje uloge razrednika odlučujuća je kvaliteta njegove ličnosti, ne samo njegovo znanje o tome što treba raditi, već uz to one osobine, svojstva i sposobnosti koje će zapravo omogućiti da to znanje dođe do izražaja. Zato ćemo se posebno osvrnuti na ličnost razrednika.

Sve te osobine koje su navedene za razrednika vrijede i za nastavnika, jer svaki nastavnik je i odgajatelj, ali su one posebno značajne za ličnost razrednika s obzirom na primarnost njegove odgojne funkcije kako smo već prije istakli.

U jednom srednjoškolskom centru izvršeno je anketiranje nastavnika i učenika o tome koje osobine razrednika učenici najviše cijene. Nastavnici su procjenjivali mišljenje učenika, a učenici su iznosili vlastite sudove o tome. Evo tih rezultata (tablica 4).

Rezultati ispitivanja mišljenja	Nastavnika	Učenika
prijatan i topao odnos	19 %	19 %
razumijevanje problema učenika	25 %	38 %
zanimljivo i pregledno izlaganje	9 %	10 %
vedro raspoloženje	14 %	11 %
pravedno i objektivno ocjenjivanje	33 %	13 %
vanjski izgled, način odijevanja	0 %	3 %
ostalo	0 %	6 %

Tablica 4. Osobine razrednika — koliko ih učenici cijene

S obzirom da se radi o anketiranju samo u jednom srednjoškolskom centru ne možemo izvoditi neke generalizacije koje će biti opće vrijedne, ali nam ti rezultati mogu ukazati na neke tendencije u mišljenjima nastavnika i učenika, koje su u skladu s našim zapažanjima iz nastavne prakse. Interesantno je zapaziti da se mišljenja nastavnika ne podudaraju s mišljenjima učenika.

Nastavnici smatraju, a to zaključujemo prema rezultatima njihovih odgovora, da je pravedno i objektivno ocjenjivanje ona osobina koju učenici najviše kod njih cijene, i to ne samo kao nastavnika nego i kao razrednika. Iz prakse znamo da su učenici zaista osjetljivi na pravednost i objektivnost nastavnikova ocjenjivanja, međutim, kao što je vidljivo iz odgovora učenika, ta osobina nije došla na prvo mjesto u rangu njihovih odgovora, već čak na treće. Na prvom mjestu u rangu odgovora učenika jest razumijevanje problema učenika, a na drugom mjestu prijatan i topao odnos koji učenici uspostavljaju sa svojim razrednikom.

Možemo se zapitati što je uvjetovalo tu nepodudarnost u mišljenjima i stavovima između nastavnika i učenika. Po našem mišljenju, do te je razlike došlo zbog različite polazne točke u procjenjivanju osobina. Vidljivo je da su nastavnici procjenjivali osobine s aspekta njihove uloge nastavnika, jer oni kao nastavnici ocjenjuju učenike u svom nastavnom predmetu. Učenici su naprotiv, te procjene vršili gledajući na ličnost nastavnika u funkciji razrednika, pa je stoga razumljivo da su razumijevanju i kvaliteti odnosa dali prednost. To ne znači da zbog toga manje cijene osobinu koju su nastavnici stavili na prvo mjesto.

Objašnjavajući tu nepodudarnost moramo imati na umu da se radi o osjetljivom periodu adolescencije, zapravo o fazi adolescenske krize u kojoj mladi čovjek traži sebe i kojemu u tom traženju treba pomoći. Razumijevanje adolescent-skih problema i želja da im se pomogne veoma je značajna za doživljaj razrednika od strane učenika.

Poznavanje osobina koje učenici cijene djelovat će motivirajuće na nastavnike da te osobine više i njeguju kod sebe kao razrednika. Očito su nastavnici do svojih procjena, koje osobine učenici najviše cijene, došli na osnovi ponašanja i reagiranja učenika. A kako učenici vidljivije reagiraju na ocjenjivanje, to je onda i vjerojatnije da je to utjecalo na procjene njihovih nastavnika.

Da učenici na isti način procjenjuju i svoje nastavnike odnosno razrednike na osnovi njihova ponašanja, a ne na osnovi njihovih intencija, pokazuju nam sljedeći podaci iz spomenutog anketiranja. Pitanje se odnosilo na probleme koji u

većoj mjeri zaokupljaju razrednike, s tim da su učenici procjenjivali što njihove razrednike najviše zaokuplja, a razrednici su iznosili svoja mišljenja i stavove. Pogledajmo rezultate (tablica 5).

Rezultati ispitivanja mišljenja	Nastavnika	Učenika
uspjeh u učenju	53 %	60 %
disciplina, izostanci	11 %	23 %
privatni problemi učenika	8 %	1 %
budućnost učenika	22 %	4 %
ništa posebno	0 %	12 %
ostalo	6 %	0,2 %

Tablica 5. Problemi učenika — koliko zaokupljaju razrednika

U ovom slučaju nastavnici i učenici se slažu da je uspjeh u učenju ono što najviše zaokuplja pažnju razrednika. Prema odgovorima nastavnika na drugom mjestu po važnosti nalazi se budućnost učenika. Učenici ne doživljavaju intenciju nastavnika da se brine o njihovoj budućnosti, na što ukazuje i podatak da se samo 4% učenika anketiranog uzorka opredijelilo za to.

I u ovom slučaju, kao i u ranijem, procjene su nastale na osnovi konkretnog ponašanja, a ne na osnovi onoga što netko želi, osjeća i misli. S tim u skladu je i procjena učenika da se uz uspjeh u učenju njihovi razrednici intenzivno bave problemom discipline i njihovim izostancima. Procjene učenika nastale su na osnovi doživljaja razrednika u konkretnim situacijama njegova rada.

Primjer tih rezultata ukazuje nam na problem nesklada između onoga što želimo ostvariti u odgojnom radu i onoga ostvarenog, bolje reći doživljenog od strane učenika. Zato nije dovoljno da nastavnik odnosno razrednik ima neku želju, intenciju i namjeru u odnosu na svoje odgojno djelovanje, već se treba zapitati kako i na koji način je on realizira, kako učenik to doživljava.

Briga o budućnosti učenika itekako je značajan zadatak svakog razrednika. Da su razrednici svjesni toga ukazuju nam i njihovi odgovori. Međutim, s druge strane, iz odgovora učenika je vidljivo da oni taj zadatak ne ostvaruju adekvatno, barem ne za većinu njihovih učenika.

Relativno je velik postotak odgovora učenika koji se ističu da ništa posebno ne zaokuplja pažnju njegova razrednika, dok se kod nastavnika taj odgovor ne pojavljuje. To ne znači da je procjena učenika točna s obzirom na razrednika, već da oni tako njega doživljavaju.

6.2. Područja odgojnog djelovanja razrednika

Raznolika su područja rada koja očekuju razrednika. Na administrativne i ostale formalne poslove s kojima se razrednik svakodnevno susreće nećemo ovdje posebno obraćati pažnju. Nas posebno interesiraju ona područja i oblici rada

razrednika u kojima dolazi do izražaja suradnja. Zato ćemo posebno obraditi: suradnju s učenicima, suradnju s roditeljima, te suradnju s nastavnicima razrednog i nastavničkog vijeća. U vezi s potonjim važna je i suradnja sa školskim pedagogom/psihologom i direktorom škole.

Razrednik — područja rada	
Suradnja	— s čitavim razredom
	— sat razredne zajednice
	— sat razrednika
	— s učenicom (individualni rad)
	— s roditeljima
	— s razrednim vijećem
	— s direktorom i pedagogom/psihologom
	— s nastavničkim vijećem
Istraživački rad	— s mjesnom zajednicom

6.2.1. Suradnja s razrednim kolektivom i sat razredne zajednice

Osnovni zadatak razrednika kao odgajatelja ostvaruje se u suradnji s razrednim kolektivom i na satu razredne zajednice. Suradnja s učenicima odvija se na nekoliko razina koje se međusobno prepliću i integriraju u konačnom ostvarenju. Izdvojiti ćemo dva osnovna vida rada s učenicima, i to sat razredne zajednice, koji uključuje jednim dijelom i sat razrednika, te individualni rad s učenicima.

Dok je u nastavi svog nastavnog predmeta nastavnik ograničen nastavnim programom koji ga sputava da učenike jače angažira i na planu realizacije sadržaja, dotle razrednik u okviru sata razredne zajednice ima daleko veće mogućnosti. On u suradnji s učenicima — ovisno o uzrastu učenika i njihovim mogućnostima — zajednički planira i programira rad sata razredne zajednice i cjelokupne aktivnosti razrednog kolektiva. Respektirajući osnovne smjernice koje su mu dane u službenim programima, razrednik svojom inventivnošću i kreativnošću maksimalno može aktivirati učenike, koristiti njihove ideje, sadržaje, a oblike i metode rada određivati u suradnji s učenicima.

Na početku školske godine razrednik treba uključiti učenike u planiranje i programiranje »sata razredne zajednice« i ostalih aktivnosti razrednog kolektiva, kako bi ih maksimalno motivirao i što više angažirao za ostvarivanje onog što je planirano i programirano. Ako razrednik učenicima samo podnese svoj program rada, oni će to doživjeti kao nešto što je od njih otuđeno. Međutim, ako plan i program rada donese u suradnji s učenicima, i to na način da učenici dožive da su zajedno s razrednikom kreirali i zacrtali ono što će tokom školske godine ostvarivati, tada će oni plan i program doživjeti kao nešto svoje, za čije će ostvarenje i sami osjećati vlastitu odgovornost.

Razrednik koji preuzima novi razred mora se potruditi da upozna učenike, dok onaj razrednik koji već svoje učenike pozna, moći će odmah pristupiti or-

Sat razredne zajednice — uloga razrednika

U suradnji s učenicima

- planiranje i programiranje rada RZ-e
 - sadržaj
 - oblik
 - metode itd.
- motiviranje i aktiviranje učenika
- izvođenje sata RZ-e
 - postepeno osposobljavanje učenika
 - razvijanje osobina samoupravljača
- vrednovanje rezultata rada RZ-e

ganizaciji i programiranju razrednih aktivnosti. U ovom vidu suradnje s učenicima značajan je odgojni rad razrednika na formiranju razrednog kolektiva.

Dobar plan i program rada za školsku godinu preduvjet su za uspješnu realizaciju. Sadržaji koji se uključuju u program i koji se tokom školske godine realiziraju, moraju sadržavati odgojni potencijal, moraju odgovarati nivou intelektualnog razvoja učenika, moraju biti povezani sa životom, te moraju biti u skladu s interesima učenika.

Zahtjev da učenici samostalno izvode sat razredne zajednice ne smije se shvatiti u doslovnom smislu riječi. Naime, učenike treba ponajprije osposobiti, a osposobiti ih ne možemo ako im ne damo priliku da razvijaju svoje sposobnosti u stvarnim odgojno-obrazovnim situacijama. Sat razredne zajednice i ostali oblici suradnje s razrednikom veoma su pogodni za razvoj ličnosti učenika, posebno za razvoj nekih sposobnosti kao što su empatičnost, komunikativnost, druželjubivost itd.

Planiranje i programiranje jesu preduvjet uspješne realizacije, ali zapravo o samoj realizaciji ovisi kako će se zacrtani ciljevi i zadaci ostvariti. Moramo imati na umu da ostvarivanje zacrtanog ne ovisi samo o sadržaju, oblicima i metodama, već u prvom redu ovisi o kvaliteti uspostavljene interakcije između razrednika i njegovih učenika, o odnosu koji vlada među njima, tj. između učenika i razrednika, kao i među samim učenicima.

Igranje uloga oblik je rada koji se danas sve više respektira u odgojnom djelovanju, pa bi bilo poželjno da se svaki razrednik s tim upozna i adekvatno svojim uvjetima rada to primijeni.

Svaki rad traži da se sagledaju njegovi rezultati, a pogotovu rad koji teži neprekidnom usavršavanju. Zato je vrednovanje rada na kraju školske godine važna etapa u cjelokupnom radu. Vrednuje se ostvareno s obzirom na obrađene sadržaje, korištene oblike i metode rada i postignute rezultate. Odgojni rezultati ne očituju se samo u onome što učenik zna, već zadiru u dublje sfere učenikove ličnosti i iskazuju u njegovu ponašanju, njegovim stavovima i odnosima prema drugim učenicima, nastavnicima, roditeljima i uopće na društvenom planu. Zbog

toga je vrednovanje odgojnih rezultata znatno teže nego vrednovanje obrazovnih postignuća.

Interesantno bi bilo da na početku školske godine razrednik proanalizira s učenicima što oni očekuju od njihovog zajedničkog rada tokom školske godine, i to npr. na sljedeći način: Razrednik zadaje zadatak svakom učeniku da razmisli i napiše što očekuje. To je potrebno zato da svaki pojedinac fiksira svoja očekivanja. Zatim ih podijeli u grupe u kojima će oni prodiskutirati svoja očekivanja i izvršiti pismeni rezime grupne diskusije. Predstavnik svake grupe usmeno će to iznijeti pred razred, i o tome će svi skupa zajednički prodiskutirati. Razrednik sačuva do kraja školske godine sve pismene materijale.

Na kraju školske godine razrednik podijeli učenicima njihova pojedinačna i grupna pismena očekivanja sa zadatkom da se prisjete napisanog, te da izvrše analizu između očekivanog i ostvarenog, i to najprije pojedinačno, a zatim grupno, u istim grupama kao na početku školske godine. Na taj način razrednik dobiva vrijednu povratnu informaciju koja mu služi prvo kao uvid u sagledavanje kako su učenici doživjeli rad u protekloj godini, a ujedno mu je to polazna osnova za planiranje i programiranje rada u sljedećoj godini.

Mišljenja i stavovi učenika, kao i njihova izvršena analiza, bit će vrijedno iskustvo za nastavnika koje će mu dati smjernice kako dalje usavršavati svoj odgojni rad razrednika. Tokom školske godine razrednik se može koristiti različitim postupcima za bolje upoznavanje razrednog kolektiva, kao što su sociometrijska metoda, anketiranje i tome slično. Primjer jednog anketnog lista nalazi se na kraju drugog poglavlja u zadatku 2.6.1.

Koliko mišljenje učenika o razredu može poslužiti razredniku za upoznavanje problema razrednog kolektiva i za sagledavanje tih problema očima svojih učenika neka nam pokaže sljedeći primjer. To je mišljenje jednog učenika I. razreda srednjeg obrazovnog centra o svom razredu i njegovim problemima.

NAJVAŽNIJI PROBLEMI UČENJA, PONAŠANJA I MJERA ZA POBOLJŠANJE USPJEHA U UČENJU

Moj I. g. kažu da je najgori razred na školi. Ta razigrana djeca. Ali čudan je moj razred. Svaki pojedinac utkan je u cjelinu. Nemamo baš razvijene radne navike. Ne kažem da se ne borimo protiv tih jedinica. Ostajemo i poslije nastave, pomažemo jedni drugima, ali ipak smo savladani. Kako i ne bi kad između nas i nastavnika ponekad nema suradnje.

Recimo: nastavniku je ponekad važnije da se strogo drži plana i programa rada nego da još sat-dva prorađi gradivo s učenicima koje u razredu skoro nikome nije jasno. I što se na kraju dogodi — dobijemo masovno jedinice iz kontrolnog. To i ne bi trebalo toliko zabrinjavati da iz tog predmeta nema i dvadesetak dvojki. Ne vire li između tih ocjena i naši međusobni odnosi? Mislim na odnos učenik — nastavnik.

I još nam nešto smeta. Te ocjene jednostavno »ulete« u imenik i uvuku se u rubrike. Lakše se nabacuju jedinice nego četvorke ili petice. Uvijek se skoro čuje razgovor: »Samo me pogleda i dade mi jedinicu«. Nekada se desi da u jednom satu padne 4 do 5 jedinica zbog zločestoće.

I tko na kraju smije nešto reći? Nastavnici su uvijek u pravu! Što time pokazuju? Svoju nemoć, razdražljivost, napetost. I baš su našli na kome će to istresti...

Prava priča tek počinje kada se pojavi roditelj. Tu počnu prijateljska uvjeravanja između roditelja, nastavnika i pedagoga. I mi smo najgori razred. Govore nam samo o dužnostima. A što je s našim pravima? Tko nas uči da ih koristimo?

Ne kažem da nema i takvih kojima uopće nije stalo do škole. Koji su u školi samo tek tako reda radi, ali ima i onih koji jednostavno ne shvaćaju svoje obaveze, zbog čega sjede 6–7 sati svaki dan u školi. Zar te treba izbaciti? Mislim da takvima treba pomoći, ali ne jedinicama i ukorima već riječima, ali riječima određenog tona, smisla i karaktera.

A disciplina ili nedisciplina? Što je tome uzrok? Mislim da je uzrok sve ovo o čemu sam pisao, jer mi ne volimo kad pas gledaju neprijateljski bez razloga. Na poboljšanje discipline možemo utjecati sami. To nam nimalo nije teško kad imamo šat s nastavnikom kome smo svi jednaki, koji ne gleda na frizuru ili na to kako je tko obučen, koji ne daje ocjenu na osnovu ocjene iz prvog polugodišta, koji nam pruži i šansu. Tada je s našim ponašanjem sve u redu, a i učenik ima više volje da nešto nauči, zapamti ili shvati.

6.2.2. Rad razrednika s pojedinim učenikom

Neosporno je da je rad razrednika s čitavim razredom i njegovo odgojno djelovanje na formiranje razrednog kolektiva veoma značajno. Međutim, da bi taj rad bio uspješan, odnosno da bi razrednik uspio formirati zdrav razredni kolektiv, potrebno je da i svaki pojedini učenik u tom kolektivu bude zdrava ličnost. Razrednik se — naročito u suvremenim uvjetima — svakim danom sve više susreće s različitim oblicima neprilagođenog ponašanja, s učenicima koji imaju teškoće u učenju i ponašanju, s učenicima koji su emocionalno oštećeni, te raznim oblicima devijacija mladih.

Uzrast učenika, sredina i uvjeti u kojima učenik živi, nametat će razredniku specifične probleme. Nije svejedno da li razrednik radi s osnovnoškolskim ili srednjoškolskim uzrastom, da li se radi o seoskoj, prigradskoj ili gradskoj sredini, da li učenici žive u sredenim obiteljskim prilikama, u potpunoj ili nepotpunoj obitelji, itd. Razrednik itekako mora »osluškiivati« učenika i sredinu. On mora znati »prodrijeti« ispod onog vidnog i o učenikovu ponašanju prosuđivati ne samo na osnovi simptoma, već treba biti sposoban da pronikne u uzroke, kako bi ga bolje razumio; jednom riječju — mora biti empatičan.

Sva nastojanja razrednika da odgojno utječe na razredni kolektiv ostat će bezuspješna ako u njegovu razredu postoje učenici s problemima, oni kojima treba pomoći da se uključe u razredni kolektiv. Zato je individualni rad razrednika s pojedinim učenikom značajna pretpostavka njegovog odgojnog djelovanja na razredni kolektiv.

Razrednik treba biti osposobljen da na osnovi ponašanja učenika barem dijagnostičira uzroke njegovih teškoća. Zato u svom radu kao odgajatelj ne smije donositi sudove o učeniku naprečac i jedino na osnovi vanjskih simptoma njegova ponašanja. Razrednik zamjećuje one učenike koji odskaču od uobičajenog, a posebnu pažnju privlače učenici koji loše uče i nedolično se ponašaju. Takvi učenici kod svojih razrednika izazivaju negativne stavove koji rezultiraju prijekorom, lošim ocjenama, ukorima, pa ponekad i kaznama.

Ako razrednik nije spreman, a ni osposobljen da prodre ispod onog vidnog, tada neće biti ni u mogućnosti da razumije učenika i da otkrije prave motive i uzroke njegova ponašanja. Prema tome, razrednik treba prvo htjeti, a zatim znati kako se

Individualni rad razrednika s učenicom

Vanjski simptomi:

- problemi
 - učenja
 - ponašanja
- individualne poteškoće
 - fizičke
 - psihičke

Dijagnoza uzroka

Rad s učenicom

- promatranje i bilježenje
- razgovor
- temeljito upoznavanje

Verifikacija i dijagnoze

Odgojne mjere i postupci

postaviti u situaciji kada ima učenike koji su svojim ponašanjem i učenjem »loši«. Složili bismo se s mentalnim higijeničarima koji smatraju da lošeg učenika nema; postoje učenici s problemima, učenici s neprilagođenim ponašanjem, i oni koji zbog svojih unutarnjih teškoća ne mogu odgovoriti zahtjevima škole i učenja.

Preporučili bismo razrednicima da — u slučajevima kada naslute da postoji problem kod učenika — stave sebi u zadatak da određeno vrijeme promatraju tog učenika uz objektivno bilježenje onoga što su zapazili. Međutim, ne smijemo zanemariti upozorenja mentalnih higijeničara da i među mirnim i povučenim učenicima postoje oni koji imaju unutarnjih problema i kojima treba pomoći. Dajemo model uputa za opservaciju učenika koje razrednik može prilagoditi svojim potrebama.

Opservacija učenika — upute

1. Na temelju dosadašnjeg poznavanja razreda odaberi jednog učenika s neprilagođenim ponašanjem.
2. Prikupi podatke o tom učeniku: socijalni status roditelja, obiteljske prilike, zdravstveno stanje, interesi, napredovanje tokom školovanja. (Pribilježiti na posebnom listu papira.)
3. Sistematski promatrati učenikovo ponašanje u toku jednog tjedna: na nastavnom satu, u dvorištu, na hodniku i sl. Bilježiti značajne simptome njegova ponašanja i voditi anegdotske bilješke. (Pribilježiti na formular.)
4. Na osnovi prikupljenih i pribilježenih podataka dijagnosticirati uzroke neprilagođenog ponašanja učenika. (Pribilježiti na formular.)

Formular za opservaciju učenika može biti izrađen prema sljedećem modelu:

Opservacija učenika			
Učenik:		Razred:	
Dan, sat	Mjesto	Ponašanje učenika	Anegdotska bilješka
Dijagnoza:			
Mjesto i datum:		Razrednik:	

Dajemo dva primjera iz srednjoškolskog, i dva iz osnovnoškolskog perioda školovanja, u kojima se vidi individualni rad razrednika s pojedinim učenikom.

Primjer 1.

Igor je učenik srednjoškolskog centra. Ima 16 godina. Živahan je i pomalo nervozan dječak. Često bježi s nastave.

Roditelji su rastavljeni. Igor živi kod majke koja se ponovno udala i u drugom braku ima kćerku od 4 godine. I otac i majka su imućni.

Igor je zdrav, bavi se sportom, igra nogomet.

Vrlo je loš učenik. Voli biti u centru pažnje. Stalno je nasmijan, čak neprimjereno situacijama. Oko sebe stalno okuplja drugove koji mu se pridružuju pri bježanju iz škole.

Ne uči, ali stalno ponavlja da s učenjem nema problema. Omalovažava ulogu roditelja, a pati što ni na pozive ne žele doći u školu. Majka je ipak došla i neprestano ponavlja da je Igor arogantan i bezobrazan. Takve osobine on ne pokazuje u kontaktima s nastavnicima i ostalim učenicima.

Dijagnoza: emocionalni problemi.

Nakon što je razrednik upoznao obiteljske prilike učenika i određeno vrijeme ga opservirao, postavio je dijagnozu. Na osnovi postojećeg uvida razrednik je dijagnosticirao da su uzroci lošem uspjehu i bježanju iz škole emocionalni problemi učenika. Pripremio je razgovor da bi u jednom intimnijem kontaktu s učenikom pokušao dokučiti kako učenik sagledava te svoje probleme i na koji način mu se može pomoći. U pripremi intervjua razrednik je koristio sljedeće upute:

Intervju — razgovor s određenim ciljem

Prije razgovora:

- odrediti mjesto i vrijeme razgovora
- proučiti dokumentaciju o učeniku
- formulirati pitanja kao podsjetnik
- predvidjeti način vođenja bilježaka
- učenika pozvati na adekvatan način.

Tokom razgovora (između ostaloga):

- stvoriti prisnu atmosferu
- s interesom slušati
- razgovor prilagoditi učeniku
- postaviti se u položaj učenika
- zapažati verbalne i neverbalne reakcije.

Nakon razgovora:

- što vjernije zapisati odgovore
- izvršiti analizu
- usporediti s prethodnom dijagnozom
- predvidjeti daljnje mjere i postupke.

Razrednik mora biti naročito osjetljiv da bi odabrao adekvatan način na koji će pozvati učenika na razgovor. On mora razmisliti o raznim mogućnostima, a onda u datoj situaciji odabrati ono rješenje koje će biti najadekvatnije.

Igorov razrednik zamolio ga je da dođe na dogovor kako da ispravi negativne ocjene. U toku razgovora Igor ističe da nema problema. Stalno je nasmijan. Na primjedbu razrednika da se majka uzrujava i brine, Igor odgovara da se ona samo brine kako da zadrži sadašnjeg muža koji je iskorištava i vara i s kojim je u stalnoj svadi. Majka okrivljuje Igora za njihove svade. Igor pak za svoje loše ocjene okrivljuje očuha. Kaže: »Ne da mi da slušam muziku, a ja onda ne mogu ni učiti.«

Razrednik se ojeća da je majka u razgovoru rekla: »Ja za Igora nemam vremena, ja sam mu to rekla, neka to izvoli shvatiti«. Igor je rastrgan između svog biološkog oca i situacije u kojoj živi. Majka mu kupuje vrijedne stvari, a za njega nema pet minuta vremena. Igor je prepušten sebi. Pitanje je da li se u postojećim odnosima u obitelji može nešto izmijeniti. Razumijevanje i podrška razrednika dali su ohrabrenja Igoru u njegovim nastojanjima da bude bolji učenik.

Primjer 2.

Suzana se u srednju školu upisala kao odličan đak. Živi s majkom, otac joj je nepoznat. U baraci u kojoj žive bez osnovnih higijenskih uvjeta boravi i nepokretna baka. Majka je radnica, ali je pretežno na bolovanju zbog alkoholizma. Nemaju što jesti, jer mama popije sve što zaradi, a i baka ono što dobije u ime socijalne pomoći.

Suzana je zdrava, inteligentna, s izrazitim darom za književnost. Izbjegava društvo, jer se srami. Nakon škole čisti tuđe stanove da se nekako prehrane i odijevaju. Ti teški uvjeti u kojima ona živi od odličnog učenika učinili su

problem. Boji se života, čak je počela i uzimati sredstva za umirenje. Puna briga ne može učiti ni spavati.

Suzana je sama zamolila razrednicu za razgovor. Opisala joj je situaciju u kojoj živi i težak život koji provodi. »Sve to nije strašno, samo da mogu učiti. Moram se liječiti, ne smijem postati ovisnik o lijekovima za umirenje,« u razgovoru je bespomoćno zaključila Suzana.

Razrednica ju je uputila u Centar za mentalno zdravlje djece i omladine, jer je ocijenila da Suzanin problem nadilazi njezine snage. Liječnica u Centru preporučila je daljnje liječenje i promjenu sredine u kojoj Suzana živi. Razrednica je bila svjesna da je u tom trenutku teško izvedivo da Suzana s nezavršenom školom promijeni sredinu.

Kako je Suzana u četvrtom razredu srednje škole, razrednica joj je savjetovala da uz njezinu pomoć i podršku izdrži do kraja školske godine, ali da nastavi s liječenjem u Centru. Razrednica pomaže Suzani da prevlada poteškoće, razgovara s drugim nastavnicima kod kojih nastoji izazvati stav razumijevanja i pomaganja. Sve se to odražava na Suzanin stav prema učenju, te završni razred prolazi s dobrim uspjehom.

Razrednica osjeća toliku odgovornost prema Suzani da joj pronalazi i posao u bolnici. Neke poslove daktilografa Suzana obavlja povremeno još dok traje škola, a daju joj je obećanje da će — čim završi — biti primljena za stalno. Problem brige za majku i baku ostat će joj i dalje.

Netko će možda primijetiti da je ovo jedan ekstremni primjer brige razrednice o učeniku. Kako je taj primjer uzet iz životne prakse, a nije izmišljen, ukazuje nam da ima i takvih situacija. Ovaj smo primjer odabrali upravo zbog nesebičnog zalaganja razrednice da pomogne svojoj učenici, ali smo ga odabrali zbog još jednog razloga.

U trenutku kad je razrednica shvatila da problem nadilazi njezine snage, djevojčicu je uputila stručnjaku koji joj u tom pogledu može bolje pomoći. To nam ukazuje kako razrednik treba biti osposobljen da dijagnosticira postojeće probleme učenika i da selekcionira one koje on može riješiti, a one koji su iznad njegove moći da uputi na ono mjesto koje je kvalificirano za stručnu pomoć.

Navedeni primjer upućuje nas na to da nije dovoljno da razrednik samo razumije učenika i njegove probleme, već da se — koliko je to u njegovoj moći — aktivno postavi pri njihovom rješavanju.

Primjer 3.

Dolores je učenica VII. razreda osnovne škole. Trinaestogodišnja djevojčica koja intenzivno proživljava svoj pubertet. Živi u obitejskom paklu. Roditelji rastavljeni, ali žive u istom stanu, pakoste jedan drugome preko djevojčice. Neizdrživa atmosfera u kući tjera djevojčicu na ulicu. Ne može se koncentrirati na učenje, nespremna za školu ne želi se izvrnuti ruglu nastavnika i učenika. Ne dolazi na nastavu. Neopravdani satovi se gomilaju. Kada dođe na nastavu i nastavnici je uspiju ispitati, nezadovoljni njezinim znanjem upisuju negativne ocjene. Svaka negativna ocjena Dolores još više udaljava od škole. Razrednica je očajna. Što da učini? Kako da pomogne Dolores?

Razrednica, puna majčinskog osjećaja za svoj razred, nastavnica je hrvatskog ili srpskog jezika. Veoma intenzivno radi sa svojim učenicima na razvijanju njihovih kreativnih sposobnosti pismenog izražavanja. Svake školske godine ona šalje radove svojih učenika na različita takmičenja. Upravo je dobila raspisan natječaj za republički susret literarnih grupa.

Osjetila je nadarenost Dolores. Kako bi bilo da pošalje jedan njezin rad i na taj joj način pokaže povjerenje i vjeru u njene sposobnosti? Nedavno je pročitala pismo koje je Dolores uputila svojoj prijateljici Jadranki. Sjetila se njezinih riječi: »Čovjeka treba shvatiti i pružiti mu duhovnu podršku, a ne kada on postane šljama njegovo ga 'visoko' društvo odbaci... Mene nitko ne shvaća. Ja znam, možda griješim, ali čemu sav moj život kada pored mene nema onoga tko mi najviše nedostaje.«

»Da, to je ono pravo«, mislila je razrednica. Poslati jedan njezin rad na takmičenje. Zamolila je Dolores da joj donese neke svoje radove. U dogovoru sa školskim pedagogom odabrala je rad i s napomenom o djevojčici uputila ga republičkoj komisiji. Vrijeme je prolazilo, a razrednica i školski pedagog su nestrpljivo čekali. Stigla je obavijest: »Dolores je dobila prvu nagradu.« Opće uzbuđenje bilo je popraćeno kod nekih nastavnika i učenika nevjericom. Zar je i to moguće. Učenica, problem broj jedan na školi da dobije prvu nagradu, i to još na republičkom takmičenju.

Školskom pedagogu, koji se za čitavo to vrijeme nesebično zalagao i brinuo o učenicima te s njom posebno radio, bio je to dar s neba. To mu je bilo uporište i čvrst oslonac za ostvarivanje cilja: dovesti učenicu na pravi put, ukazati joj na njezine mogućnosti, probuditi u njoj volju i želju da postane netko i nešto. Jer učenica je to intimno i željela. U njezinom pismu prijateljici Jadranki bile su zapisane i sljedeće misli:

»Jadro! Moraš me barem pokušati shvatiti. I ja sam biće i ja želim da uspijem u školi kao i vi ostali, ali ja nemam snage, nemam duhovne podrške... Meni je samoj najteže. Nitko ne zna što ja osjećam. Potreban mi je netko tko će me shvatiti...«

Osim Jadranke bile su tu njezina razrednica i školski pedagog koji su je pokušali shvatiti, ali ne samo da bi je shvatili, nego da bi joj pomogli, da bi joj, kako ona kaže, dali »duhovnu podršku« da uspije. Prva nagrada na republičkom takmičenju mladih literata bila je onaj poticaj koji im je u njihovim nastojanjima i pomogao.

Dolores je u svom literarnom radu izrazila svoja prva intimna osjećanja na pragu puberteta.

Volim...

Volim buđenje rumenih zora u toplom danu.

Živim za dan, za nenadane i lijepe susrete.

Volim čovjeka koji ne zna da postojim.

Želim svanuće pored onog dragog, našeg susreta.

Volim... ljubav nježnu, kao plava rasuta kosa djevojčice što nagost miluje.

Volim sve ono što je nedorečeno i što čeka nas

Volim da znam da ti neću donijeti tužaljke, već jedno ljudsko proljeće koje rađa život uz buđenje prirode...

Znam... i volim saznanje, da ćeš naslonjen na moju dušu snivati ružine

pupove.
Volim kada ulaziš u moju čežnju što samo taj dan očekuje, želim da mi
pružiš ruku jer i bez pogleda ja ću te prepoznati.
Volim... sve što je lijepo, dobro i slično tebi.
Ti si mi dao mnogo, sve što mi je život oduzeo.
Ne, ne žalim: Biti voljen i proklet isto je.

Dolores

Vjera u Dolores, povjerenje koje joj je ukazano, nesebična pomoć njene razrednice i školskog pedagoga, probudile su u njoj one zapretane snage koje su se borile da ugledaju svjetlo dana, a nisu imale oslonca. Trebalo joj je pružiti taj oslonac u kritičnom periodu njezina života, kako bi vanjski oslonac bio samo pomoć da Dolores razvije oslonac u sebi, povjerenje u svoje sposobnosti i vjeru u ljude i život.

Kraj te iste školske godine Dolores je dočekala na postolju među nagrađenim učenicima, mahom sve odličnih, ona »problem broj 1« cijele škole. — Što više reći?

Primjer 4.

Iz Dnevnika Jadranke — djevojčice u pubertetu

Kao i djetinjstvo mnoge djece i moje je bilo bezbrižno. Do sedme godine života živjela sam s bakom. Za mene nisu postojale obaveze ni brige. A onda je prošao taj sretni period života. Počela je škola. Ne znam, možda griješim, ali imam osjećaj da je ta promjena naišla naglo i grubo.

Tada je počeo moj samački život. I normalno, ulica mi je postala prijatelj. Sjećam se kako sam lunjala po kući. Sama, napuštena i prepuštena sudbini. Bilo mi je teško. Osjećam se kao onda. Uvijek osamljena. Onda sam počela da odlazim vani. U igru. Prijateljice su me zivkale, dozivale, izvlačile van. Nisam imala snage da se suprostavim.

.....

Majčinu ljubav u pravom smislu riječi nikad nisam osjetila. Ona je za mene uvijek bila tako daleko. Bila je to ljubav skupa za mene, a i danas je također skupa. Vjerujte mi, grozno je to kad imaš majku, a zapravo je nemaš. Kad ti zavide na ljubavi i nježnosti, a ti je nikada nisi osjetila.

Kojiput mi se učini da se mama boji pružiti mi je. Nije to u pravom smislu riječi strah, ali to je nešto kao ustezanje. Ona to hoće, ali kao da je nešto sprečava. Možda to neko drugo dijete ne bi ni osjetilo, ali u meni je to bila potreba, glad. Želja za ljubavlju koja mi je bila na neki način uskraćena i koju vjerojatno nikada neću osjetiti onako kako bih željela.

Vjerujte, bilo bi mi dovoljno razumijevanje. Želim da joj kažem moje tajne, da joj ispričam moje planove, da s njom porazgovaram o bilo čemu. Jednom sam pokušala s njom pričati o huliganstvu. Toliko se razbjesnila, razljutila, iznervirala i izgrdila me kao da ću i ja postati huliganka.

Nikada mi nijednu grešku nije pokušala objasniti lijepo. Uvijek je to rješavala batinom. I onda sam ja, upravo kao neku vrstu protesta, to opet radila. Ponavljala sam iste stvari. Griješila opet, i to je išlo u beskraj.

Volim tatu. On me je mnogo, mnogo puta shvatio i pomogao mi. Između tate i mame postoji linija koja jasno ukazuje da su to dva zasebna svijeta.

Danas u meni ne postoji ni želja ni volja za intimnim razgovorima s mamom. Ali koliko god je ponekad mrzim, divlje i neograničeno, ipak je volim. Ne kao prijatelja, ni kao nekoga kome dugujem zahvalnost, niti je to ljubav koju ja želim. To je nešto što nosim u sebi duboko, nešto što ne mogu iščupati.

Ponekad se zamislim, promatram sebe i nju, i vidim da smo mnogo, mnogo slične. Bojim se da i ja jednog dana ne budem kao ona. Da ne budem majka kao ona. Nije ona kriva. Kriv je rat koji je, možda, u njoj ugušio nešto što sada smeta da bude dobra majka. Uza sve, između nas postoji nepremostivi jaz koji nas dijeli zauvijek. Toliko je velik da ga nikada nećemo ukloniti.

Ne želim ispasti hvalisava, ali iako prepuštena sama sebi (a bila sam dijete) imala sam upornosti i volje da budem dobra. Uspjela sam da do četvrtog razreda budem vrlo dobar đak, čak četvrti razred prođem odličnim uspjehom. No, tek tada sam postala brodolomnik, prepuštena valovima oceana. U meni se slomila volja i upornost. Počeo je moj pad. Peti, šesti i sedmi razred osnovne škole prošla sam s dobrim uspjehom. Sve lošiji i lošiji uspjesi pridonosili su mom razočaranju. Ulica mi je postala drug. Ali loš i grozno hlapljiv drug. Ispila je iz mene sve dobro, slomila me je i uništila. Ostao je dubok žig od tog drugarstva, a on se teško daje izbrisati. Postajala sam sve lošija. A onda je došao cirkus. Moja klapa je počela tamo odlaziti. S njom sam odlazila i ja. Sad je društvo bilo još gore. Ali to je postalo droga koje se teško bilo ostaviti.

.....

Uviđam sve više da je točno što tata kaže: »Ti ideš iz krajnosti u krajnost. Ne znaš što zapravo hoćeš. Moraš naći sebe, a tak onda sve ostalo.«

Puna sam dojmova, razočaranja, iskustava, a tek mi je četrnaest godina. Čini mi se da imam sto godina, da sam već toliko mnogo živjela, i u tom životu vidjela samo loše stvari, da nikada neću doživjeti sreću.

Osjećam da je sve to skupa na mene ostavilo utisak, trag kojeg se ni uz najbolju volju ne mogu osloboditi. A ta volja je u meni mala, ona je slomljena. Što god počnem uništiti, ne dovršim i pokvarim.

Takvu kakvom sam vam se predstavila znate me samo vi. Za ostale sam vesela, tek ponekad sjetna mala djevojčica. Za roditelje uz to rastresena i nemarna. Ustvari, svijet sam za sebe od koga se teško mogu otrgnuti.

Dnevnik je djevojčica pisala u osmom razredu osnovne škole. Poslužio je njezinom razredniku i školskom pedagogu da je bolje upoznaju i pomognu joj riješiti njezine probleme. U pismu napisanom deset godina nakon pisanja dnevnika obavještava svog školskog pedagoga da se vjenčala i da će uskoro diplomirati.

Između ostaloga piše: »Trauma više nema čime se potvrdila moja intimna, subjektivna tvrdnja da su za gotovo sve moje 'nesređenosti' bile krive porodične prilike...«

Primjeri koje smo naveli, i to dva iz srednjoškolskog uzrasta i dva iz osnovnoškolskog, imaju za cilj da motiviraju razrednike da svakog učenika dožive kao ličnost za sebe, da pred njihovim problemima ne zatvaraju oči, da nađu u sebi snage

da im pruže ruku, a razumijevanje koje njihovi učenici osjete bit će ona čarobna nevidljiva ruka koja će im pomoći.

6.2.3. Suradnja razrednika s roditeljima

Suradnja razrednika s roditeljima značajno je područje njegova djelovanja. Ovu suradnju razumijevamo kao zajedničku aktivnost usmjerenu ostvarenju jednog cilja. Zajednički cilj koji motivira aktivnost razrednika i roditelja jest odgoj mlade ličnosti.

Roditelji su prvi i najvažniji odgajatelji, i kao takvi odgovorni su za zdrav razvitak ličnosti svoga djeteta. Škola kao odgojna ustanova u tome im može i treba pomoći. Odgoj u školi treba biti samo nadopuga, a nikako nadomjestak obiteljskog odgoja.

P. Diolé, francuski novinar, zatražio je od odličnih učenika recept uspjeha. Na pitanje što im je pomoglo da uspiju, 75% ispitanih učenika je odgovorilo: »Prije svega atmosfera koja vlada u mojoj kući«. Osjećajni odnosi među članovima obitelji stvaraju posebnu emocionalnu klimu o kojoj ovisi ne samo uspjeh djeteta, već i njegovo odrastanje u zdravu ličnost.

Zbog nepravilnog stava roditelja prema djetetu, nerazumijevanja njegova ponašanja i neadekvatnih odgojnih postupaka roditelja, već u predškolsko doba mogu se pojaviti klice neprilagođenog ponašanja, koje u novim sredinama – dječjem vrtiću i školi – mogu naći pogodno tlo i uvjetovati teže oblike neprilagođenosti.

Škola mora pomoći roditeljima u njihovim odgojnim nastojanjima, a da bi to mogla, mora poznavati obiteljske prilike svojih učenika. Suradnju možemo sagledati na općem planu škole, ali se ona ipak najkonkretnije ostvaruje na relaciji roditelji – razrednik.

Prema tome, razrednik je glavni nosilac suradnje s roditeljima. Specifičnosti razredne i predmetne nastave odražavaju se i na suradnji. Razrednik u sistemu razredne nastave znatno bolje poznaje svoje učenike i njihovu ličnost doživljava cjelovitije. Više kontaktira s roditeljima, bolje poznaje obiteljske prilike svojih učenika, te je u pravilu zainteresiraniji za rješavanje njihovih odgojnih problema. Sve to utječe da je suradnja na tom stupnju školovanja intenzivnija i uzajamnija.

Prijelazom na predmetnu nastavu situacija se mijenja. U sistemu predmetne nastave svaki nastavnik upoznaje učenika s aspekta svog nastavnog predmeta, ocjenjujući ga i vrednujući ga prema znanju, zalaganju i postignutim rezultatima u njegovom predmetu. Ličnost učenika kao cjeline se gubi. Razrednik, koji i sam ima nastavu u više razreda, nedovoljno poznaje svoje učenike, slabije poznaje njihove obiteljske prilike, premalo kontaktira s roditeljima, što sve utječe na kvalitetu suradnje.

Često se suradnja na stupnju predmetne nastave svodi na formalne kontakte s roditeljima i roditeljske sastanke, na kojima najčešće nisu prisutni oni roditelji koji imaju najveće probleme. Kakav će stav svaki pojedini roditelj zauzeti prema školi ovisi o stavu koji razrednik ima općenito prema suradnji, ali i prema suradnji s tim roditeljem.

O ličnosti razrednika, o njegovoj angažiranosti i stavu prema roditeljima, u velikoj mjeri ovisit će suradnja škole i obitelji. Međutim, suradnja je interakcijski proces, pa će i o recipročnom stavu roditelja ovisiti da li će razrednik biti više ili manje motiviran za suradnju. U slučaju kad razrednik ima pozitivan stav i sam je veoma motiviran za suradnju, a sa strane roditelja ne dobije adekvatan odaziv, mora potražiti uzroke koji su do toga doveli.

Tako se, naprimjer, može desiti da se radi o roditeljima koji imaju nepovjerljiv, nepovoljan, pa čak i veoma negativan stav uopće prema školi i nastavnicima već otprije. Do takvog stava može doći bilo na temelju osobnog iskustva samog roditelja tokom njegovog školovanja, bilo pak iz prethodnog razdoblja suradnje u vrtiću ili kasnije u školi. U tom slučaju razrednik se ne smije osjetiti povrijeđen zbog takvog stava koji rezultira neadekvatnim ponašanjem roditelja prema školi. Pružajući dokaze da ih razumije, i adekvatno se postavljajući prema njima, stvorit će osjećaj povjerenja i pobuditi zainteresiranost roditelja za suradnju.

U toj kategoriji roditelja najčešće se nalaze upravo oni kojima je najviše i potrebna pedagoška pomoć škole. To su upravo oni roditelji čija djeca su lošijeg ponašanja i učenja i koji bespomoćni u rješavanju svoga problema izbjegavaju »sramotni stup« na kojem se često nalaze kada kontaktiraju sa školom.

Suradnju je ponekad teško uspostaviti i s onim roditeljima koji intimno misle da su se oslobodili odgovornosti odgajanja svog djeteta njegovim polaskom u školu. Najčešće su to roditelji koji su – istini za volju – društveno angažirani, pa u tome i nalaze opravdanje za takav svoj stav. Oni se ni ne trude da surađuju sa školom, a kad zapaze neuspjeh u učenju ili ponašanju svoje djece, tada znaju reagirati na veoma neprikladan način. Prema takvim roditeljima, poznavajući motive njihova ponašanja, razrednik se mora empatično postaviti i pružiti im mogućnosti za njihovo društveno angažiranje i na tom planu.

Višestruki su zadaci koji se postavljaju pred suradnju roditeljskog doma i škole. Uglavnom se mogu podijeliti u tri grupe, i to:

- pedagoško obrazovanje i podizanje pedagoške kulture roditelja
- koordiniranje i usklađivanje odgojnog djelovanja obitelji i škole
- kompenziranje odnosno nadoknađivanje deficijentnog odgojnog djelovanja obitelji.

Realizacija zadataka koji se odnose na podizanje pedagoške kulture roditelja mora biti prilagođena obrazovnom nivou roditelja, stupnju psihofizičkog razvoja učenika, odgojnim potrebama i problemima obitelji, zahtjevima koje društvo postavlja obitelji i školi i slično. Ne možemo reći da tim zadacima škole ne posvećuju pažnju. Međutim, ostvarenje tih zadataka odvija se dosta nesistematski, nepovezano tokom jednog perioda školovanja i prepušteno je volji pojedinog razrednika u kojoj mjeri će te zadatke ostvariti.

Sadržaj i organizacijski oblici za ostvarivanje spomenutih zadataka moraju se zacrtati na planu škole tokom dužeg perioda školovanja, pa čak počevši i u vrtiću. Do sada se realizacija najčešće odvijala putem roditeljskih sastanaka, dok su pojedine škole organizirale i školu za roditelje.

Međutim, ono što nam mora biti jasno jeste to da samo informativna predavanja roditeljima ne mogu u potpunosti ostvariti zadatke osvještavanja odgoja i podizanja njihove pedagoške kulture. Smatramo da samo oni oblici, koji će omo-

gućiti roditeljima da budu aktivni, da u atmosferi uzajamnog povjerenja raspravljaju o problemima koji ih intimno tište, da upoznaju iskustva drugih roditelja, da samo ti oblici rada mogu pomoći roditeljima u odgoju njihova djeteta.

Ističući aktivne oblike rada ne želimo umanjiti potrebu da roditelj dobije određene spoznaje i informacije. Dapače, one su itekako potrebne. Međutim, te spoznaje i informacije moraju pomoći roditelju da osvještava svoju ličnost, svoj odnos prema djetetu, odnose u obitelji, i da ga konačno motiviraju da i on sam posegne za literaturom koja će mu u tome pomoći. Pasivno primanje gotovih informacija koje roditelj nije u mogućnosti da direktno primijeni u praktičnom životu, a niti ga ne navode na razmišljanje kako da ih primijeni, ne može puno značiti.

Adekvatno ostvarivanje zadataka na planu pedagoškog obrazovanja roditelja treba pomoći razredniku u motiviranju roditelja da se ostvare zadaci usklađivanja odgojnog djelovanja obitelji i škole. Bitna pretpostavka o kojoj ovisi uspješnost suradnje jeste uspostavljeni odnos između roditelja i razrednika. Kamen temeljac tog odnosa je uzajamno povjerenje, sličnost stavova i međusobno razumijevanje.

U suvremenim uvjetima veoma je postao aktualan zahtjev da škola kompenzira deficijentnost odgojnog djelovanja u obitelji. Međutim, tom zadatku škola nije najadekvatnije odgovorila. Produženi boravak i cjelodnevna škola bili su odgovori na taj zahtjev, i umjesto da ih dalje razvijamo u smislu kompenzacijskog odgojnog djelovanja škole, oni su zbog materijalnih poteškoća stagnirali.

Ono što škola teško može nadoknaditi djetetu jeste ljubav i osjećajna povezanost među članovima obitelji koja stvara osjećaj sigurnosti kod djeteta. Problem je u tome da su osjećajne veze u obitelji pokidane zbog prezaposlenosti roditelja, posebno zaposlenosti majke. Roditelji nemaju dovoljno vremena da se posvete svojoj djeci, a i vrijeme koje provode s njima ne koriste adekvatno za zajedničke aktivnosti s djecom. Poneki roditelji premalo poznaju svoje dijete, a kada se pojave problemi koje nisu očekivali, osjećaju se bespomoćnima.

»Prateći reakcije roditelja na roditeljskim sastancima primjećujem da mnogi roditelji zbog nedostatka vremena postaju nemoćni u odgoju svoje djece, pa žele da škola nadomjesti njihove propuste i na tom području«, primijetio je jedan direktor osnovne škole. No roditelji moraju biti svjesni, a ako nisu, škola ih mora osvijestiti da su oni prije svih odgovorni za pravilan i zdrav razvoj svoje djece, te da su odgojne ustanove — kao što su dječji vrtić i škola — zapravo dopuna i pomoć roditeljima u njihovom odgojnom nastojanju, a nikako zamjena za njih.

Problem deficijentnosti obiteljskog odgoja ostaje i dalje, i sigurno je da ga škola bez pomoći društvene zajednice ne može u potpunosti riješiti.

Suradnja roditeljskog doma i škole veoma je složena djelatnost. Planiranje, programiranje i organizacija te suradnje zahtijeva mnogo umještosti i kreativnosti. Na planu škole ta se djelatnost planira u globalu uključujući i rad Zajednice doma i škole. Najvažniji i najveći dio suradnje provodi se u razrednim zajednicama odnosno razrednim odjeljenjima, pa zato programi razrednika koji se odnose na suradnju moraju biti što konkretniji i operativniji.

U programu razrednik treba jasno sagledati osnovni cilj i zadatke suradnje, zatim zacrtati oblike i sadržaj, te raznolike načine i mogućnosti njezina realiziranja. Mada oblik i način suradnje treba prilagoditi zadatku i sadržaju, te mogućnostima

koje ima razrednik, ipak bi se posebno osvrnuli na neke učestalije oblike koji se pojavljuju u odgojnoj praksi.

Oblici suradnje

Individualni razgovori

- informativni (ocjene, vladanje)
- savjetodavni.

Roditeljski sastanci

- problemi razreda (globalno, ne pojedinačno)
- pedagoško obrazovanje roditelja.

Posjet roditeljskom domu.

Pismeno obavještanje.

Najčešći oblik suradnje s roditeljima je individualni razgovor, informativni ili savjetodavni. Informativni razgovor koristi razrednik da obavijesti roditelje o uspjehu, ponašanju i ostalim osobinama učenika. U praksi se nažalost takvi razgovori svode na čitanje ocjena iz imenika. Razrednik može steći dojam da se roditelji interesiraju samo za ocjene svog djeteta, a takvo ponašanje roditelja je zapravo reakcija na razrednikovo ponašanje i na njegov pristup problemima škole i učenja. Razrednik — a da toga nije u potpunosti svjestan — može svoju pažnju usmjeriti pretežno na ocjene i stvoriti kod roditelja dojam da mu je to jedino važno, te uvjetovati takvo njegovo ponašanje. To ne znači da ponekom roditelju nisu ocjene najvažnije, pa se s takvim ponašanjem može nametnuti razredniku koji onda adekvatno tome i reagira.

Savjetodavni razgovor, koji ima za cilj razmatranje određenog problema i nalaženje adekvatnog odgojnog rješenja, koliko nam je poznato rjeđe se provodi, ali je njegova pedagoška vrijednost daleko veća. Za takav razgovor razrednik se unaprijed mora pripremiti. Ustvari, svaki bi informativni razgovor u sebi trebao sadržavati realizaciju određenih pedagoških zadataka, zasnivati se na uzajamnoj komunikaciji, a ne samo na jednosmjernom informiranju.

Razgovor s roditeljem, ukoliko razrednik želi biti uspješan, mora udovoljavati određenim uvjetima koje razrednik mora poznavati da bi ih što bolje i ostvario. Prije svega razrednik treba prihvatiti roditelja onakvog kakav on jeste, i uložiti napor da shvati i razumije problem učenika ne samo sa svog aspekta nego i s aspekta roditelja. Drugim riječima, to zahtijeva od razrednika da zauzme empatičan stav prema roditelju koji uključuje:

- poznavanje roditelja i obiteljskih prilika
- istinski interes za roditelja
- sposobnost empatiziranja odnosno postavljanja u položaj roditelja
- senzibilnost da se osjete raspoloženja i osjećaji roditelja u određenom trenutku
- želja da se roditelju pruži potrebna pomoć.

Empatičan stav pomoći će razredniku da razumije roditelja te da komunikaciju uskladi s trenutačnim raspoloženjem i problemom roditelja. Za razgovor je potrebno unaprijed osigurati objektivne uvjete koji će utjecati na stvaranje pozitivne emocionalne klime. Dva su osnovna objektivna uvjeta koja utječu na uspješnost razgovora. To su vrijeme i mjesto razgovora.

Vrijeme razgovora potrebno je unaprijed odrediti. Razrednik na početku školske godine određuje termin za primanje roditelja. Roditelji dolaze samoinicijativno u određenom terminu, a ponekad, ako je to potrebno, razrednik na vlastitu inicijativu poziva roditelja. Što se tiče trajanja razgovora, razrednik treba osigurati toliko vremena da može na miru bez užurbanosti i nervoze razgovarati s roditeljem.

Mjesto gdje se provodi razgovor također je bitan objektivni faktor uspješnosti. Nije svejedno u kojoj se prostoriji razgovor odvija. Poželjno je da prostor bude takav da i sam omogućuje stvaranje prijatne i tople atmosfere. U nekim školama postoje i posebne prostorije za primanje roditelja. Međutim, ako u isto vrijeme nekoliko razrednika razgovara s roditeljima, tada je manja mogućnost za stvaranje prisnije atmosfere.

Uobičajeno je da razrednici u razrednoj nastavi primaju roditelje u razrednoj učionici. Razrednici predmetne nastave, ako za to imaju mogućnosti, mogu primati roditelje u svojim kabinetima.

Osim ta dva objektivna faktora o kojima ovisi uspješnost razgovora razrednik ne smije zaboraviti na subjektivne faktore koji u većoj mjeri ovise o njegovoj ličnosti. Zato ćemo istaći da je potrebno sljedeće:

- prije razgovora prikupiti osnovne podatke
- prema roditelju zauzeti empatičan stav
- ukazati puno povjerenje
- čuvati povjerljivost razgovora.

U razgovoru u kojem se roditeljima daju određene informacije o učeniku, relativno je lako. Teškoće nastaju onda kad trebamo utjecati na roditelje, a to je kod savjetodavnog razgovora. Razrednik mora posjedovati osjetljivost koja će mu pomoći da pronikne u raspoloženja i osjećaje roditelja i da svoje ponašanje uskladi s tim.

Prilikom uspostavljanja suradnje s roditeljima putem individualnog oblika rada, razrednik mora imati na umu da prvi susret može biti odlučujući. Od prvog pozdrava, pružanja ruke, ukazivanja pažnje, može ovisiti ne samo uspješnost prvog razgovora, nego i cjelokupna daljnja suradnja može biti obojena dojmovima tog susreta.

Zato nije svejedno da li će se prvi susret, odnosno prvi razgovor s razrednikom, odvijati u toploj, prijateljskoj atmosferi, u prostoriji u kojoj će se roditelji osjećati ugodno, i na način koji će stvoriti uvjerenje kod roditelja da je razrednik istinski zainteresiran za njega i njegovo dijete. Suprotno tome, ako prvi susret protekne u užurbanosti, ili se odvija tako da razrednik na hodniku daje neke šture informacije roditelju o njegovu djetetu, a roditelj osjeti da nije dobro došao, u njemu će se ugasiti svaka želja za ponovnim susretom.

Suradnja s roditeljem započinje već u dječjem vrtiću i nastavlja se tokom osnovne i srednje škole. O iskustvima roditelja s odgajateljima ovisit će stav

roditelja prema suradnji i kasnije tokom školovanja. Zato je kvaliteta suradnje već na nivou vrtića na neki način odlučujuća, jer usmjerava roditelja na zauzimanje stava prema budućoj suradnji.

Individualni oblici suradnje, koji se odvijaju kao informativni ili savjetodavni razgovori, mogu roditelju biti veoma korisni ako su pravilno organizirani i provedeni na adekvatan način. U tim se oblicima zapravo ostvaruje istinski kontakt razrednika s roditeljem. Ako se u tom kontaktu uspije ostvariti međusobno razumijevanje, poštovanje i povjerenje, tada će se to odraziti i na ostale oblike te na uspješnost i kvalitetu cjelokupne suradnje.

Grupni oblik suradnje s roditeljima najčešće se provodi u obliku roditeljskih sastanaka. Koliko će se sastanaka održati tokom školske godine ovisi o potrebama i problemima razreda. U pravilu se održavaju četiri puta u toku školske godine. Posebno su značajni prvi roditeljski sastanci u dječjem vrtiću, zatim sastanci za roditelje učenika prvog i petog razreda osnovne škole, te prvog razreda srednje škole. Njihova značajnost leži u tome, što se na tim sastancima roditelji upućuju u ulogu i važnost suradnje, motiviraju za tu suradnju i aktivno uključuju u nju.

Prema tome, posebnu pažnju treba posvetiti pripremi tih sastanaka. Odgajatelj u vrtiću i razrednik u školi trebaju biti svjesni da je taj prvi suret značajan impuls za uspješnost cjelokupne daljnje suradnje. Roditeljski sastanci moraju u prvom redu ostvarivati zadatak koji se odnosi na pedagoško obrazovanje roditelja i na rješavanje onih problema koji su zajednički za razredni kolektiv. Nikako se ne smiju pretvoriti u informiranje roditelja o ocjenama učenika, i to čitajući ih iz imenika bez ikakvog komentara. Posebno su na to osjetljivi roditelji loših učenika. Upravo zbog prakse nekih razrednika da to čine, roditelji tih učenika izbjegavaju bilo kakve susrete sa školom.

Što se tiče pedagoškog obrazovanja roditelja, tome treba sistematski i planski pristupiti. Program tog obrazovanja treba raditi na širem planu za jedan duži period, što bi značilo da treba razraditi sadržaje pedagoškog obrazovanja roditelja za razdoblje dječjeg vrtića, zatim jedan cjelovit program za razdoblje osnovne škole i zatim za razdoblje srednje škole.

Posjet roditeljskom domu učenika izgubio je na svojoj ulozi, mada u određenim slučajevima ostaje nužan dio suradnje razrednika s roditeljima. Taj oblik treba koristiti s puno takta i svakako ga unaprijed dogovoriti. Taj je oblik značajan naročito u onim slučajevima čije rješenje zahtijeva bolje upoznavanje obiteljskih prilika u kojima učenik živi, a može se primjenjivati u svim razdobljima odgojno-obrazovne djelatnosti.

Pismeno obavješćavanje roditelja poneki razrednici koriste kada treba informirati roditelje o »nepodopštinama« njihova djeteta. Rjeđe se koristi za pohvalu i isticanje onog što je vrijedno i pozitivno kod učenika.

Pismeno obavješćavanje roditelja o postignutom uspjehu učenika posebno je značajno u srednjoj školi, i to naročito za one učenike čiji roditelji žive izvan mjesta školovanja. Smatramo da ga treba osmisliti i uvesti u praksu. Bio bi to ne samo lijep znak pažnje, već i korisna informacija roditeljima.

6.2.4. Suradnja s direktorom i pedagogom/psihologom

Premda je razrednik neposredni nosilac suradnje u školi, a odgajatelj u dječjem vrtiću, i premda se kroz taj vid ostvaruju najneposredniji i najkonkretniji oblici suradnje s roditeljima, u ostvarivanju toga nužna je i suradnja s direktorom i školskim pedagogom odnosno psihologom. Mada se ta suradnja može odvijati i individualno, organizirani oblik te suradnje su razredna i nastavnička vijeća u kojima se rješavaju konkretni problemi razreda i škole. Istaći ćemo neke momente u vezi suradnje s direktorom i pedagogom/psihologom.

Direktor — »razrednik razrednika«

Aktiviranje razrednika	— odgojni plan škole
Suradnja	— nastavničko vijeće — razredno vijeće
Sudjelovanje	— sat razredne zajednice — roditeljski sastanci
Prvi kontakt	— s novim učenicima — s njihovim roditeljima

Direktora smo simbolično nazvali »razrednik razrednika«. O uspostavljenoj suradnji direktora sa svakim razrednikom ovisit će realizacija odgojnog plana škole u cjelini, a posebno ostvarivanje zadataka suradnje s roditeljima. Suradnja razrednika i direktora ostvaruje se raznolikim oblicima rada, od kojih bismo izdvojili nastavničko vijeće, razredno vijeće, roditeljske sastanke i sat razredne zajednice. Posebnu ulogu imao bi direktor pri stvaranju prvog kontakta razrednika s učenicima i roditeljima, i to na početku školovanja, zatim kod prijelaza u peti razred i na početku srednje škole. Mada nam je pažnja usmjerena pretežno na školu, opći principi odnose se i na dječji vrtić, pa adekvatno tome uloga direktora bila bi pri prvom kontaktu s djecom i roditeljima u vrtiću.

Školski pedagog/psiholog — suradnik razrednika

Učenik:	— rješavanje individualnih problema
Razred:	— organiziranje i izvođenje SRZ
Roditelji:	— izrada programa suradnje — predavanja
Razrednik:	— pomoć u pripremi istraživanja
Razrednici	— aktiv razrednika: vođenje

Dok smo direktora nazvali »razrednikom razrednika«, školski pedagog/psiholog suradnik je razredniku u neposrednom ostvarivanju odgojnih zadataka, pa i na planu suradnje s roditeljima. O njegovoj stručnoj pomoći ovisi kvaliteta realizacije odgojnih zadataka razrednika. Stručna pomoć pedagoga/psihologa dolazi naročito do izražaja u rješavanju individualnih problema učenika i roditelja, pripremanju i održavanju roditeljskih sastanaka, koji imaju za cilj pedagoško obrazovanje roditelja, te u stručnom vođenju aktiva razrednika.

Suradnja s razrednikom na ostvarivanju odgojnih zadataka područje je rada na kojem školski pedagog/psiholog može maksimalno afirmirati svoju ličnost i najkonkretnije ostvariti svoje stručno djelovanje. Na tom području on može dvostruko djelovati, posredno i neposredno. Njegovo posredno djelovanje očitovat će se u pomoći razredniku da što bolje ostvari zadatke svog odgojnog djelovanja, a neposredno djelovanje u direktnom kontaktu s učenicima i roditeljima koristeći raznolike vidove i oblike rada.

Posebno je značajan odgojni rad u razrednim vijećima. Razredna vijeća u razrednoj nastavi obuhvaćaju sve nastavnike odjeljenja istog razreda, ili pak – ako je manji broj odjeljenja – nastavnike nižih razreda. U tim se vijećima koordinira odgojni rad i rješavaju odgojni problemi, te zajednički planira suradnja s roditeljima.

U višim razredima osnovne i u srednjoj školi, dakle na nivou na kojem je zastupljena predmetna nastava, razredna vijeća obuhvaćaju sve nastavnike koji predaju učenicima u jednom razrednom odjeljenju. Njihova je uloga važna i za usklađivanje obrazovnog djelovanja, ali opravdanje svog postojanja upravo nalaze u rješavanju odgojne problematike u kojoj je suradnja s roditeljima njezin značajni dio.

6.3. Zadaci

6.3.1. Igranje uloga: Roditeljski sastanak

Po modelu iz zadatka 5.4.1. nastavnik može sa studentima organizirati igranje uloga na temu roditeljskog sastanka. Uloge neka budu razrednik i roditelji, a mogu se uključiti direktor škole, školski pedagog odnosno psiholog, te po potrebi predmetni nastavnici i učenici.

Za sadržaj roditeljskog sastanka treba odabrati neki problem razrednog kolektiva koji može uključiti problematiku učenja ili discipline, kao npr. loše ocjene, bježanje s nastavnih sati i sl.

6.3.2. Studij slučaja ili tzv. »case study«

Studenti će se u svom budućem pozivu često naći u situaciji kada treba rješavati pojedine slučajeve svojih učenika. Za to se trebaju osposobljavati već tokom studija. Jedan od prikladnih načina jeste i korištenje tzv. »case study« odnosno studija slučaja. Ta je metoda usmjerena na više nivoe znanja i razumije-

vanja problema, na povezivanje različitih situacija, rješavanje konkretnog problema i tome slično.

Može se provoditi tako da svaki student ili grupa dobije opis jednog slučaja (problemnog učenika, situacije i sl.) i pošto ga analiziraju traže adekvatna rješenja.

Faze rada su sljedeće:

1. predstavljanje i upoznavanje problema (oko 15 min),
2. rad po grupama ili individualno (15 do 20 min),
3. izvještavanje i diskusija (20 min),
4. transferna diskusija (15 min).

Kratak opis primjera »Dražen«:

Dječak pohađa osmu godinu osnovnu školu, a tek je u šestom razredu. Ponavljao je peti i ponovno šesti razred. Nemotiviran je za učenje i ima otpor prema školi.

Želja je roditelja da ga osposobe za poziv. Moli ih da ga ispišu iz škole. U šestom razredu koji ponavlja mnogo izostaje. Ima konflikte s nastavnicima. Svojim ponašanjem stvara probleme. Tokom cijelog školovanja bio je neuspješan u učenju, mada je prema iskazima psihologa po svojim sposobnostima normalan.

Za praktičan rad je veoma spretan. Rado pomaže u kući. Odnosi u obitelji su prisni, ali je obitelj zatvorena u sebe. Majka nema kontakata s drugima. Iz razgovora s Draženom doznaje se da mu je najteža matematika, a da mu je nastavnica iz engleskog jezika najdraža.

Ima 14 godina i uskoro mu prestaje zakonska obaveza pohađanja osnovne škole. Za svoje je godine srednje razvijen, na prvi pogled simpatičan. U razredu se sasvim drugačije ponaša nego u razgovoru s psihologom u Savjetodavnom centru.

Svaka grupa dobiva pitanja na koja daje svoja mišljenja, prijedloge, sugestije u odnosu na opisani slučaj.

Pitanja u vezi s postavljenim problemom:

1. U čemu su ključni problemi i konflikti sagledani s aspekta svakog pojedinog učenika (Dražena, njegovih roditelja, škole, posebno svakog nastavnika, njegovog razrednika, savjetodavnog centra, psihologa)?
2. Što bi trebalo učiniti da se Draženu pomogne, a što je realno moguće postići u postojećoj situaciji?
3. Navedite moguće strategije i smjernice za rješavanje ovog problema.
4. Što bi moglo ometati pri rješavanju problema i kako to otkloniti?

(Primjer uzet iz Pedagoške delavnice, Ljubljana, 1988)

Pošto svaka grupa izvijesti (svoje odgovore može skicirati na papir velikog formata koji se izloži na vidno mjesto), provodi se diskusija.

U završnoj fazi obavi se rezime i daju zaključci za praktična rješenja.

Metodom studije slučaja mogu se rješavati i primjeri koji su dani u prethodnom poglavlju kao što su »Dolores«, »Jadranka« i ostali, a možete ih također potražiti u praksi.

6.3.3. Čitanje »između redaka«

Cilj je ovog zadatka da se student vježba u suživljavanje s tekstom i čitanje »između redaka«. Što se više uživljavamo u sadržaj teksta koji čitamo, imat ćemo to veću mogućnost da proniknemo dublje u značenja riječi i da ponekad otkrijemo onaj skriveni smisao koji možemo — kako se slikovito kaže — »pročitati između redaka«.

Često dolazi do različite interpretacije određenog teksta, do nesuglasica i nesporazuma, ovisno o tome koje značenje osoba koja čita pridaje riječima i čitavom sadržaju. Knjiga koja je izazvala pravu buru polemika i doživjela da bude tako različito interpretirana — a njezin autor od jednih slavljen, a od drugih osporavan — zavrijedila je da joj poklonimo pažnju. Evo te knjige — A. S. Nil [Neill]: *Slobodna deca Samerhila*, BIGZ, Beograd, 1979.

Prvo, pročitajte tu knjigu. Ako nemate svoj određeni zadatak prije čitanja, možete izvršiti ovaj koji vam nudimo.

Izdvojili smo neke principe Neillovog odgojnog djelovanja. Navest ćemo vam samo neke od njih. Čitajući pokušajte pronaći tekst koji potkrepljuje navedene principe, a zatim formulirajte one principe Neillovog odgojnog djelovanja koje sami u tekstu otkrijete i pronadete.

Principi Neillovog odgojnog djelovanja jesu:

- duboko poštovanje prema djetetu kao jedinstvenom ljudskom biću
- samo posredstvom ljubavi čovjek može drugoga nečemu naučiti
- biti pošten i iskren prema djetetu
- za dijete je od svih disciplina najbolja samodisciplina roditelja i odgajatelja
- prihvatiti djecu onakva kakva jesu
- miroljubiva suradnja bolja je od nasilja
- strah i kazne zamijeniti ljubavlju i povjerenjem.

A sada, nastavite vi!

Pošto pročitate knjigu i stvorite svoj sud o njoj, bit ćete zaintrigirani da čujete što drugi o tome misle. Bez obzira da li ste formirali pozitivno ili negativno mišljenje, uzmite knjigu: *Samerhil — za i protiv*, Prosveta, Beograd, 1982.

U toj knjizi jedanaest autora iznosi svoja mišljenja i ocjene o Neillu i njegovoj školi u Summerhillu. Prije čitanja ove knjige zauzmite jasan stav o knjizi *Slobodna djeca Summerhilla* i to zapišite. Zatim, čitajući *Za i protiv Summerhilla* izdvojite one autore s kojima su vaši stavovi i vaša mišljenja podudarna; zapišite te autore i njihove stavove. Iz svega što ste zapisali, na temelju usporedbe, izvedite zaključak i zapišite ga.

Predložite svom nastavniku da organizira seminar na tu temu.



7. MODELI SEMINARA

U ovom poglavlju u prvom je dijelu prezentiran sistem vježbi koji uvodi studente u tehnike i metode intelektualnog rada i priprema ih za rad s literaturom, izradu pismenog rada te organizaciju i provođenje seminara. S tim su vježbama povezani i zadaci na kraju prethodnih poglavlja koji sugeriraju sadržaje i na taj način organski povezuju ovo poglavlje s prethodnima. U drugom dijelu poglavlja daju se primjeri novih modela seminara rađenih na osnovi scenarija u čijoj pripremi i izvođenju sudjeluje veći broj studenata. To znači da se ovo poglavlje ne može zasebno obrađivati, već povezano sa sadržajima prethodnih poglavlja.

Iz iskustva znamo da studenti ne mogu biti uspješni u aktivnostima za koje se prethodno nisu osposobili. To znači da student mora steći vještinu pretraživanja literature, pravljenja bilježaka, mora biti upoznat s metodama i tehnikama intelektualnog rada da bi mogao uspješno samostalno raditi na literaturi i napisati pismeni rad te provoditi seminar.

Osim toga mora razviti komunikativne sposobnosti, osloboditi se straha od nastupa, sudjelovati i voditi diskusiju, osposobljavati se za dijalog, organizirati vrijeme i tome sl., da bi mogao uspješno sudjelovati i samostalno ostvarivati suvremenije oblike nastavnog rada.

Ako sagledamo školsku godinu kao vremensku jedinicu u kojoj se to treba ostvariti, tada bi se u prvom semestru uz predavanja provodile vježbe koje bi poticale studente na individualan samostalan rad. U drugom semestru uz predavanja organizirali bi se seminari u kojima bi studenti primjenjivali ostvareno i dalje razvijali svoje sposobnosti i svoju ličnost u cjelini.

7.1. Sistem vježbi

Nužno je razraditi sistem vježbi koji će sistematski studente osposobljavati za samostalan studijski rad za korištenje i prorađivanje literature, za izradu seminar-skog ili nekog pisanog rada, ali i za razvijanje onih sposobnosti i svojstava ličnosti koje su nužne kod usmenog izlaganja, izvođenja seminara i tome slično.

Dajemo model vježbi koje trebaju poslužiti kao poticaj za njihovu daljnju razradu i usavršavanje. U izvršavanju nekih od predloženih vježbi nužno je uspostaviti suradnju s fakultetskom i sveučilišnom bibliotekom, te jedan dio tih vježbi provoditi u suradnji s bibliotekarom.

Zadaci na kraju svakog poglavlja imaju za cilj upravo osposobljavanje studenata za samostalan studijski rad i razvijanje potrebnih sposobnosti kao upoznavanje tehnika intelektualnog rada, pa su povezani s vježbama koje slijede.

Vježba 1. Analiza dosadašnjeg načina učenja osvještavanjem onoga što je bilo pozitivno i efikasno, te onog što je bilo negativno i neefikasno.

Poželjno je da nastavnik provede sa studentima vježbu u kojoj će se analizirati njihov dosadašnji način učenja, s ciljem osvještavanja onoga što je bilo pozitivno, efikasno, dobro i rezultiralo uspjehom, kao i onog što je bilo negativno, neefikasno, loše i što je rezultiralo neuspjehom.

Vježba se može provoditi tako da svaki student samostalno obavi analizu vlastitog iskustva u pogledu njegovog dosadašnjeg načina učenja, s tim da na papir zapiše što je sve bilo pozitivno i uspješno u njegovu učenju, a što suprotno od toga. Vrijeme trajanja individualnog rada može biti do 5 minuta.

Zatim se u paru prodiskutiraju subjektivni i objektivni faktori uspješnosti odnosno neuspješnosti dosadašnjeg načina učenja (do 5 minuta), a nakon toga se u grupama od 4 do 5 studenata rezimiraju oni faktori koji su kod većine studenata doveli do uspješnosti, kao i oni koji su uvjetovali neuspješnost u učenju (do 10 minuta). Nakon toga pojedine grupe pred svim studentima izvještavaju o rezultatima svojih analiza, pa se na osnovi toga izvodi plenarna diskusija (do 20 minuta).

Na kraju se rezimira plenarna diskusija, s tim da se posebna pozornost poklanja upravo onim faktorima o kojima u većoj mjeri ovisi uspješnost u njihovom predstojećem studiju. Tokom rezimiranja povoljni i nepovoljni faktori mogu se ispisati na ploči ili posteru (do 10 minuta).

Vježba 2. Izbor teme ili problema za samostalni rad studenta.

Ovo je najosjetljivija točka rada upravo zato, jer tokom ove vježbe moramo pobuditi interes kod studenata za takav način rada, izazvati njihovu znatiželju, potaknuti ih da razmišljaju o problemima koji ih interesiraju, o temama koje bi željeli samostalno obraditi. Možemo reći da se u ovoj vježbi nalazi »ključ« za otvaranje vrata koja vode u istraživanje.

Iz kojeg područja odabrati problem? Da li odabrati problem na kojem će studenti jedne grupe zajednički raditi, ili pak da svaki student bira svoj vlastiti problem? Na ta pitanja moramo dati jasan odgovor prije početka samog rada.

Uobičajeno je da nastavnik pripremi teme, predloži ih studentima, a oni ih biraju više ili manje prema vlastitom afinitetu. Svakako da je to korak naprijed od načina kada nastavnik nameće temu studentu bez obzira da li ga ona interesira ili ne, da li za nju ima afiniteta ili ne.

Ovu etapu izbora teme odnosno problema kojim se student namjerava baviti smatramo izuzetno važnom, a isto tako nadasve delikatnom. Naime, o realizaciji te etape ovisi u velikoj mjeri hoće li student tu obavezu doživjeti kao nametnutu, a samim time otuđenu, ili će u sebi samom osjetiti poriv, znatiželju i istinski interes da joj se posveti.

I u situaciji kada je tema nametnuta nadareni student može napisati rad koji nastavnik može prihvatiti, a da pritom student nije doživio radost stvaranja već samo »olakšanje« da se obaveze riješio.

U svojoj smo dugogodišnjoj nastavnoj praksi veoma različito pristupali realizaciji ove etape. Od zadavanja već unaprijed formuliranih tema s jasnom naznakom što se želi postići, kao jedne krajnosti, do toga da smo tu etapu pretvorili u proces koji traje paralelno s osposobljavanjem studenata za izradu seminarskog rada.

Pošto se studenti upoznaju s nastavnim programom kolegija, te dobiju uvid u sadržaj i osnovne teme, može se s njima provesti vježba u kojoj će oni odabrati temu za svoj samostalni seminarski rad. Nastavnu strategiju za tu vježbu nastavnik će odabrati prema broju studenata.

Ako je u grupi 20 do 25 studenata, prikladna će tehnika biti »brain storming« (bura ideja). Za uspješnost te tehnike i sličnih postupaka važna je klima koja vlada u grupi. Nastavnik mora znati da prijateljska, relaksirana atmosfera s nešto humora pridonosi uspješnosti takvog rada. Za vrijeme iznošenja ideja treba spriječiti da bilo tko daje primjedbe ili kritizira ideje drugih.

Zadatak može glasiti: »Koju bih temu ili problem želio samostalno obraditi?« odnosno »Koja me tema ili problem posebno interesira iz pedagoške ili odgojne problematike?«.

Pravila kojih se pri ovom postupku treba pridržavati jesu:

1. osjećati se slobodno i izraziti svaku misao,
2. usredotočiti se na zadani problem, pitanje ili temu,
3. svaka izrečena misao treba biti zabilježena na ploču ili sl.

Postupak se odvija u nekoliko faza. Najprije se objasni problem i zadatak (5 do 10 min). Zatim slijedi »brain storming« s tim što svaki student iznosi svoje ideje, a istovremeno zaduženi studenti bilježe svaku iznesenu ideju bilo na grafoskop, izvješeni poster ili ploču (20 do 25 min). U trećoj fazi vrši se kategorizacija ideja koje se zatim rangiraju po učestalosti (10 do 15 min). U četvrtoj fazi obavlja se evaluacija, s time da se odrede najučestalije ideje i na osnovi njih razrade teme koje će pojedini studenti odabrati za samostalnu obradu prema vlastitom interesu i afinitetu (15 do 20 min).

Ako je grupa veća od 25 studenata, tada možemo rad organizirati individualno, u paru, u grupi i u plenumu po modelu iz zadatka 1.4.1.

Dajemo primjer tema, ali samo kao model, koje je jedna generacija studenata predložila za obradu na seminaru:

1. obitelj kao faktor odgoja,
2. školski odgoj,
3. predškolski odgoj,
4. odgoj u slobodno vrijeme,
5. dječja igra,
6. pubertet i adolescencija,
7. utjecaj nasljeđa i okoline na razvoj ličnosti,
8. poremećaji u ponašanju,
9. problemi mladih,
10. kreativnost i ambicioznost mladih,
11. nesklad teorije i prakse u ličnosti odgajatelja,

12. kako vrednovati sposobnosti odgajatelja,
13. masmediji i odgoj,
14. nesklad u djelovanju odgojnih faktora,
15. pedagoški aspekti sporta u razvoju ličnosti,
16. usamljenost i otuđenost (alijenacija),
17. odgoj i preodgoj,
18. nasilje nad djetetom,
19. destruktivnost,
20. religija i odgoj,
21. pedagoški eros,
22. odnos profesor — student,
23. odnos nastavnik — učenik,
24. iskrenost i neiskrenost u međuljudskom odnosu,
25. projekcijska introspekcija u odgoju,
26. emocionalni stavovi i odgojno djelovanje,
27. empatija.

Teme koje imaju općeniti karakter studenti trebaju konkretizirati, i u dogovoru s nastavnikom operacionalizirati kako bi se jasno sagledalo što se želi istražiti, tj. na koja pitanja treba odgovoriti odnosno koje probleme riješiti. Za razradu teme općeg karaktera zaduži se grupa studenata, tako da svaki student individualno obradi jedan njezin aspekt, i to na način kako je prikazano u sljedećim scenarijima seminara.

Studenti se upute da pretraživanje literature za odabranu temu provedu u sveučilišnoj i fakultetskoj biblioteci, s tim što se s njima prethodno provede sljedeća vježba.

Vježba 3. Pretraživanje literature i pisanje bibliografskih podataka

U ovoj se vježbi integrira nastavni rad i rad u biblioteci, te se može provoditi u suradnji i koordiniranim radom nastavnika i bibliotekara. Na ovom stupnju može se povezati rad fakultetske biblioteke sa sveučilišnom.

U okviru ove vježbe studenti se najprije upoznaju s tipologijom znanstvenih izvora da bi se osposobili za pretraživanje literature. U tu svrhu slijedi kratki podsjetnik.

Tipologija znanstvenih izvora

Osnovna podjela: primarni i sekundarni izvori.

U primarne izvore uvrštavamo većinu knjiga, članaka, izvještaja, disertacija itd. U primarnim se dokumentima izravno iskazuju rezultati znanstveno-istraživačke djelatnosti. Ti dokumenti sadrže nova saznanja ili nove interpretacije poznatih ideja i činjenica.

U sekundarne izvore ubrajamo one dokumente koji govore o primarnoj literaturi. Poznat ćemo različite vrste sekundarnih izvora. Ako kao polaznu

osnovicu uzmemo stupanj obrade informacija, tada sekundarne izvore možemo svrstati u sljedeće:

- referentna literatura
- pregledi
- sažeci i anotacije
- ekspresne informacije
- bibliografije
- katalozi i kartoteke.

Referentnu literaturu čine publikacije koje sadrže osnovne znanstvene činjenice, rezultate teorijskih uopćavanja. Tu ubrajamo:

- enciklopedije
- priručnike
- leksikone
- rječnike
- statističke godišnjake
- adresare
- vodiče.

Pregledi uopćavaju informacije koje sadrže primarni dokumenti.

Sažeci predstavljaju kratko izložen sadržaj dokumenta, kao i metode, rezultate i vrijeme istraživanja. Anotacije su za razliku od sažetaka samo kratka saopćenja o sadržaju. Najvažnije sekundarne publikacije koje uključuju anotacije su anotirane bibliografije.

Ekspresne informacije mogu biti komplet tiskanih kartica za knjige, popis novopristiglih knjiga u biblioteku, popis novih članaka itd. Jedan od najznačajnijih takvih pregleda je Current Contents.

Bibliografije su uređeni popisi knjiga i članaka s namjerom da pruže najosnovniju informaciju o literaturi. Postoje različite vrste, kao npr. bibliografije pojedinih časopisa, bibliografije pojedinih autora, anotirane bibliografije i tome slično.

Katalozi i kartoteke sadrže osnovne bibliografske podatke o svim izvorima koji se nalaze u biblioteci i služe za lakše pronalaženje potrebne literature. Mogu biti stručni i imenski. To će studenti najbolje upoznati prilikom rada u biblioteci, s tim da im bibliotekar prethodno dade potrebne upute.

Kod pretraživanja kataloga i kartoteka, naročito u velikim bibliotekama, potrebno je poznavati univerzalnu decimalnu klasifikaciju (UDK). Pritom je osnovni princip da svako znanstveno područje ima svoj broj (naziva se klasom) koji se diobom područja dalje nadopunjuje. Tako npr. društvene znanosti imaju klasu 3, područje pedagogije kao dio toga ima broj 3.7, teorija odgoja kao dio pedagogije ima 3.7.0 itd. Prema tome, kada tražimo određeno područje, posegnemo za katalogom pod odgovarajućim brojem.

Princip koji se koristi kod kompjuterskog pretraživanja temelji se na ključnim riječima, tzv. deskriptorima. Kao što UDK sadrži brojčane šifre pojedinih područja i potpodručja, tako se ključne riječi nalaze u posebnom popisu koji se naziva thesaurus.

Pošto se studenti informiraju i dobiju potrebne upute, vježbom se osposobljavaju da pronalaze primarne izvore i da se koriste sekundarnim izvorima, i to

referentnom literaturom, indeksima, bibliografijama, enciklopedijama itd. Nadalje da se koriste s univerzalnom decimalnom klasifikacijom i tesaurusom. Vježbaju se u pisanju bibliografskih podataka, kako za knjige tako i za članke u časopisu, izrađuju bibliografiju na zadanu temu i vježbaju se u izradi anotirane bibliografije. Koriste ključne riječi u pretraživanju literature, te se upoznaju s kompjutorskim načinom pretraživanja.

Evaluacija rada provodi se na taj način da svaki student izradi bibliografiju za odabranu temu, odnosno za problem koji će samostalno i individualno obraditi.

Vježba 4. Izrada bilježaka – tehnički i sadržajni aspekt

S obzirom na tehnički aspekt nastavnik treba upoznati studente s različitim mogućnostima izrade bilježaka, s tim što će se studenti sami opredijeliti za onu mogućnost koja im se čini najprihvatljivijom.

S obzirom na sadržajni aspekt nastavnik će razraditi zadatke kojima će se studenti osposobljavati za:

- interpretaciju pročitanog teksta
- izdvajanje bitnog iz pročitanog teksta
- sažimanje pročitanog teksta
- konfrontaciju mišljenja i različitih stavova na osnovi dvaju ili više pročitanih izvora o istom problemu.

Primjeri takvih zadataka nalaze se unutar teksta priručnika, kao npr. zadaci 2.6.2, 4.10.1, 5.4.2. i 6.3.2.

I u ovoj vježbi, kao i u prethodnoj, dolazi do izražaja integracija nastavnog rada i rada u biblioteci, te se vježbe provode u suradnji i koordinaciji nastavnika i bibliotekara. U pripremi zadataka potrebno je odabrati prikladne sadržaje koji će imati i svoju određenu odgojnu vrijednost. Nakon svake vježbe treba izvršiti evaluaciju na osnovi konkretnog uratka svakog studenta.

Vježba 5. Kako pisati pismeni rad

Mnogi studenti dođu iz srednje škole a da prethodno nisu dovoljno osposobljeni za pisanje samostalnog seminarskog rada ili referata. Zato je nužno da nastavnik, naročito ako se radi o studentima prve godine, izradi potrebne upute i objasni studentima što se od njih očekuje i kako treba izgledati njihov pismeni rad. Za potrebe svojih studenata izradili smo upute koje mogu poslužiti svakom nastavniku kao model, ali on to može preraditi, nadopuniti i prilagoditi svojim potrebama.

Upute za izradu seminarskog rada ili referata

Rad na seminarskom radu ili referatu uglavnom prolazi tri osnovne etape. Prva se odnosi na pripremu za pisanje, druga na pisanje pismenog rada, a treća na izlaganje. Ovdje će biti govora o pripremi i pisanju.

Priprema za pisanje.

Ova etapa uključuje izbor teme i formuliranje radnog naslova. Zatim pretraživanje literature za odabranu temu, pisanje bibliografskih podataka, izbor relevantne literature, studiranje literature, pravljenje bilježaka i konač-

no ograničavanje problema o kojem će se pisati. (Prethodne vježbe upravo su provedene da bi osposobile svakog studenta za ovu fazu rada.)

Što student mora znati i koje vještine treba razviti da bi ova etapa bila uspješna:

- upoznati organizacijski sistem biblioteka i bibliotečno-informacijskog sistema (UDK, thesaurus, predmetni katalog itd.)
- savladati put dolaženja do informacija (referentna literatura, bibliografije, katalogi)
- naučiti čitati bibliografske zapise (kataložni listić, bibliografska jedinica, kompjutorski bibliografski zapis)
- ispisivati bibliografske bilješke (skraćeni bibliografski zapis za razne kategorije bibliografske građe) i formiranje radne bibliografije
- znati izvršiti selekciju i evaluaciju građe iz radne bibliografije, i tako formirati izbornu bibliografiju relevantnu za obradu teme
- čitati s razumijevanjem i praviti bilješke
- savladati racionalnu tehniku pravljenja bilježaka (sve na istom formatu, pisati samo na jednoj strani papira, na svakom papiru označiti bibliografski podatak itd.)
- savladati različite načine pravljenja bilježaka (citiranje, parafraziranje, prepričavanje, iznošenje vlastitog mišljenja, kreativna preobrazba teksta)
- savladati način korištenja citata
- savladati izradu projekta odnosno skice pismenog rada.

Osim navedenih znanja, vještina i umijeća, nužno je da student odabere temu koja ga interesira, za koju ima afiniteta i čija obrada odgovara njegovu predznanju i nivou njegovih sposobnosti. Potrebno je imati na umu da postoji potrebna literatura koja će pomoći studentu da obradi temu. Konačna odluka donosi se u suradnji s nastavnikom.

Pisanje seminarskog rada

Seminarski rad ili referat treba biti kreativan rad studenta u kojem će on obraditi odabranu temu, služeći se podacima i informacijama do kojih je došao u literaturi. U određenim radovima iznimno mogu biti uključena i empirijska istraživanja.

Obradi teme student će pristupiti individualno, pazеći da mu rad ima određenu strukturu. Bitne komponente strukture svakog rada jesu:

- naslov
- ključne riječi
- sažetak
- uvod
- obrada teme s podtemama
- zaključak
- bibliografija korištene literature
- prilozi (ako postoje).

Naslovna stranica treba uključivati ime i prezime studenta, godinu studija i naziv fakulteta, naslov seminarskog rada odnosno referata, mjesto i datum.

Pri pisanju student treba paziti na stil, pravopis i gramatiku.

Treba pisati samo na jednoj strani papira i stranice numerirati. Pisati treba čitko, najbolje na pisaćem stroju ili kompjutoru.

Bilo bi poželjno da nastavnik organizira vježbu u kojoj bi studenti obradili zajednički u grupi jednu temu, pri čemu bi iskustveno doživjeli nastajanje strukture seminarskog rada. Vježba se provodi na taj način da se grupa studenata podijeli u podgrupe, a svaka od njih uz rukovođenje nastavnika radi na obradi jedne podteme u okviru šireg problema, dajući podnaslove svojim izvještajima. Pošto svaka grupa izvjesti o učinjenom, dobije se struktura pisanog rada.

Ova vježba je veoma vrijedna, jer u njoj dolazi do izražaja sinteza prethodno usvojenih znanja i vještina, pa studenti na prirodan i spontan način osvještavaju proces nastajanja pisanog rada i spoznato koriste u svom individualnom radu.

Vježba 6. Kako izlagati napisani seminarski rad ili referat

Studente treba postupno osposobljavati za samostalno izlaganje i slobodno iznošenje misli, te se zapravo ova vježba provodi paralelno s ostalim vježbama. U svakoj od prethodnih vježbi ostavlja se dovoljno prostora da studenti prodiskutiraju o onome što su radili, da daju svoje prijedloge, da iznose vlastita mišljenja, te se time zapravo na neforsiran način studenti oslobodaju. Na taj način se pripremaju za samostalni nastup na seminaru i prezentaciju napisanog rada slobodnim izlaganjem bez čitanja.

Tek kad se studenti pomoću određenih vježbi osposobe za pisanje i usmeno izlaganje, možemo očekivati uspješan rad u seminaru. Cjelokupni rad na osposobljavanju studenata za samostalno služenje pisanim izvorima i izradu pisanog rada treba zasnivati na iskustvenom učenju. To znači da nastavnik mora stvarati takve situacije u kojima će studenti biti motivirani i istinski doživjeti vrijednost takvog načina rada, odnosno da sve o čemu uče iskustveno i dožive.

Integracijom nastavnog rada i onog u biblioteci u većoj će se mjeri tome pridonijeti. Naizmjeničan rad u razrednoj prostoriji i u biblioteci, te neposredan i direktan kontakt s izvorima znanja i informacijama, učinit će taj proces životnijim. Posebno je važno da student cjelokupni taj rad stavi u službu rješavanja problema, odnosno obrade teme koju je odabrao prema svom vlastitom interesu i afinitetu.

Uspješnost ovog rada, ne smijemo zaboraviti, ovisit će i o uspostavljenim odnosima nastavnika sa svakim pojedinim studentom i grupom kao cjelinom, kao i o kvaliteti uspostavljene suradnje između nastavnika i bibliotekara.

7.2. Scenarij za seminare

Modeli seminara koje donosimo u ovom poglavlju odnose se na tri teme koje su veoma široko postavljene i služe kao osnova za razradu scenarija. Ti su seminari provjereni u jednoj grupi studenata, i to na način da se uloga svakog studenta mijenjala iz seminara u seminar. Svaki student imao je ulogu onog koji priprema i provodi te izvještava na seminaru, zatim ulogu onog koji sudjeluje u provođenju seminara, te ulogu sistematskog promatrača. Prethodno su svi studenti prošli vježbe osposobljavanja.

Najodgovornija za uspjeh seminara je grupa koja, u suradnji s nastavnikom, priprema seminar. Aktivnost te grupe je najintenzivnija u fazi pripreme. Svaki student izrađuje pismeni rad na odabranu temu, te konačno slijedi dogovor o načinu izvještavanja i provođenja seminara. Nastavnik koordinira rad grupe, potiče i usmjerava, respektirajući inicijative studenata.

Studenti koji su samo sudionici unaprijed su obaviješteni o temama koje će se na seminaru obrađivati, tako da se mogu pripremiti za diskusiju.

Studenti, pak, koji imaju ulogu promatrača dobiju podsjetnik i upute za sistematsko promatranje seminara. Tokom održavanja seminara sistematski promatraju i bilježe, da bi na kraju seminara iznijeli svoja zapažanja što u pismenoj formi kasnije predaju nastavniku. Iz njihovih se protokola snimanja može dobiti uvid u sam tok i način provođenja seminara, pa ćemo u okviru svakog scenarija uključiti po jedan protokol o održanom seminaru.

Podsjetnik za promatranje seminara podijelili smo u pet točaka, i to:

1. Organiziranost prostora

Da li je prostor adekvatno organiziran?

Da li je smještaj grupe koja izvještava na seminaru takav da pogoduje komuniciranju s ostalim članovima?

Da li razmještaj klupa stvara ugodaj za prisniju i vedriju atmosferu?

2. Svrha i cilj seminara

Koji je glavni cilj seminara? Da li je najavljen jasno i razumljivo?

Da li je taj cilj na kraju i postignut? Što je najviše pridonijelo ostvarenju cilja?

Ako cilj nije postignut, koje su bile prepreke da se on ostvari?

3. Uloge pojedinih studenata

Što je utjecalo da uloga pojedinog studenta dođe više do izražaja?

Da li je postojala suradnja među studentima?

Kakva je bila kvaliteta uspostavljenih odnosa u grupi?

4. Uloga nastavnika

Koju je ulogu imao nastavnik?

Kakav je stil vođenja bio zastupljen?

5. Odnosi između izvjestitelja i sudionika

U kojoj mjeri se uspostavila komunikacija među ovim grupama?

Da li je diskusija rješavala bitna pitanja ili se je gubila u nebitnim stvarima?

Da li je diskusija pridonijela razrješavanju spornih pitanja?

Na osnovi uspostavljene diskusije treba procijeniti kvalitetu interakcija u grupi i stvorene socioemocionalne klime.

7.2.1. Scenarij za seminar »Meduljudski odnos«

Obrada ove teme uključila je i anketiranje studenata o odnosu sveučilišni nastavnik — student. Pritom je korištena anketa dana u zadatku 2.6.1. na kraju drugog poglavlja.

Kao primjer dajemo pregled tema koje su uključene u scenarij za ovaj seminar, a koje su studenti obradili i o kojima su izvještavali. Uvodnu i završnu riječ imao je nastavnik.

Uvodna riječ (nastavnik)
Općenito o međuljudskom odnosu i njegovoj važnosti u odgojnom procesu.
Empatija i razumijevanje.
Odnos empatije prema simpatiji i antipatiji.
Važnost stavova.
Konfliktne situacije u međuljudskom odnosu.
Međusobno oslovljavanje u odnosu.
Sveučilišni nastavnik kao odgajatelj.
Osobine ličnosti sveučilišnog nastavnika.
Sveučilišni nastavnik i osobni problemi studenata.
Što studentima pruža najviše zadovoljstva u nastavi (rezultati ankete)?
Završna riječ (nastavnik)

Protokol promatranja o održanom seminaru koji može poslužiti kao primjer, a ujedno nam daje osnovne informacije kako je seminar proveden, navest ćemo u cijelosti.

Protokol promatranja seminara

Organiziranost prostora

Smatramo da prostor za održavanje seminara nije bio adekvatno organiziran. Naime, smještavanjem grupe koja je izvještavala isključivo u jedan dio prostorije onemogućen je prisniji i intimniji kontakt s većinom slušača, pa je na taj način otežana dvosmjerna komunikacija između izvjestitelja i ostalih prisutnih. Tako je došlo do toga da su slušači koji su bili neposredno pored grupe koja je izvještavala mnogo bolje čuli i općenito imali bolji odnos sa članovima grupe (iako su i oni dijelu izvjestitelja gledali u leđa) dok s druge strane udaljeniji slušači mnoge članove grupe nisu ni čuli a kamoli vidjeli. Zbog toga mislimo da bi za sljedeće seminare trebalo prostor učiniti prikladnijim.

Predlažemo da grupa koja izvještava bude smještena u klupaĥa polukružno, nasuprot svim ostalim slušačima ispred kojih bi klupe bile uklonjene.

Svrha seminara i metode rada

Što se tiče svrhe seminara, tj. što boljeg teoretskog upoznavanja međuljudskih odnosa, smatramo da je uspjeh potpun. Grupa koja je pripremala seminar na temu »Međuljudski odnosi«, u tri i pol sata koliko joj je bilo na raspolaganju, iznijela je maksimum. Počevši od definicija, podjela, preko statističkih podataka i nekih vlastitih iskustava, pa sve do zajedničkog zaključka, grupa je učinila sve da nam tu temu na što jasniji i zanimljiviji način iznese i približi. Iako je tema, kao što smo već rekli, jasno prezentirana još je preuranjeno odgovoriti na pitanje da li su je i u kojoj mjeri studenti prihvatili.

Da bi se mogao dati odgovor, treba da prođe određeno vrijeme, jer jedno je teoretski se upoznati s problematikom međuljudskog odnosa, a drugo je novostečeno znanje ugraditi u ličnost i primjenjivati ga u praksi. Kako je bilo previše tema za izlaganje, nije ostalo dovoljno vremena za jednu podrobniju diskusiju.

Metode rada su bile dobre i većih propusta nije bilo. Neki studenti su, bez obzira na dogovor, čitali svoje radove što je dovelo do neprirodnog izražavanja, a što je imalo za posljedicu lagano opadanje interesa slušača.

Sam seminar protekao je na način da su članovi grupe iznosili jedan po jedan svoje teme. Neki od njih služili su se pri izlaganju grafoskopom, što je pridonijelo i vizualnom doživljaju teme. Na taj način bilo je omogućeno da svi istovremeno imamo ispred sebe iznesene podatke i tako budemo ravnopravni u njihovu promatranju.

Smatramo za pohvalno istaći da je većina izlaganja bila potkrijepljena vlastitim iskustvima, te se na taj način izneseno još više približilo studentima. Nakon svakog izlaganja profesor je kratko i nenametljivo prokomentirao izloženo, što je bilo višestruko korisno, jer ipak – ma koliko se studenti trudili – praksa i životno iskustvo imaju svoju težinu.

Važno je napomenuti da se u početku osjećala mala trema pred auditorijem, ali ona nikako nije umanjila uspjeh seminara. Ne smije se zaboraviti da su oni ipak bili prvi koji su izlagali na prethodno opisan način i na ovom kolegiju.

Odnos između izvjestitelja

Rad na seminaru započet je kao grupni, i to je pravilo zadržano do kraja. Prilikom izlaganja nije se osjetilo rivalstvo među izvjestiteljima kao ni zavist, potezjenjivanje, isticanje i sl. Svi studenti iz grupe konstantno su se trudili da svoja istraživanja, zaključke i iskustva što bolje i interesantnije iznesu. Također se mora napomenuti da nitko nije »razvlačio« svoja izlaganja, što je veoma bitno, jer upravo to može dovesti do monotonije i dosade.

Profesor se uklopio u grupu i nije imao nadređeni položaj, te je na taj način potpuno ostvarena homogenost grupe. Smatramo da bi bilo nepotrebno isticati pojedine izvjestitelje, jer su se svi oni podjednako trudili, mada su došle do izražaja individualne razlike u načinu izražavanja, sposobnosti privlačenja pažnje, tremi, i sl.

Zamjerka je jedino što se tiče odnosa izvjestitelja i učesnika. Smatramo da ne bi trebalo sprečavati studente–učesnike da i komentiraju izloženo, ma kako se komentar izvjestiteljima činio besmislenim. Svatko bi trebao imati pravo na svoje mišljenje i na pitanje ako mu nešto nije jasno. Također ne bi trebalo »kočiti« neke diskusije koje možda nisu u direktnoj vezi s temom o kojoj se govori, jer ponekad i to »indirektno« ne može biti naodmet.

Drugim riječima, članovi seminarske grupe izvjestitelja ne bi smjeli tako olako prelaziti preko pitanja i komentara sudionika. Ne bi smjelo biti primarno da sve bude onako kako su to oni zamislili, već da se tema što bolje shvati, da se razvije aktivno sudjelovanje ostalih studenata u seminaru, da se oni potaknu na razmišljanje, pitanja i diskusiju.

Zaključak je da je seminar bio iznad naših očekivanja, pa se nadamo da će se i ostale grupe, jednako kao i prva, truditi da nam seminari budu zanimljivi i korisni, te da će mali propusti prve grupe biti u sljedećim seminarima nadoknađeni.

7.2.2. Scenarij za seminar »Od puberteta do zrelosti«

U ovom su seminaru studenti zamijenili uloge, inače je princip pripreme i provođenja, te vrednovanja ostao isti.

Teme studenata na seminaru

Prijelaz iz djetinjstva u mladost,
Bitne karakteristike i promjene u ponašanju,
Adolescentska kriza,
Ličnost adolescenta,
Pojam o sebi i traženje vlastitog identiteta,
Očekivanja u odnosu na vlastitu ličnost,
Prijateljstvo,
Sport i mladost.

Protokol promatranja o održanom seminaru

Organiziranost prostora

Organiziranost prostora ovog seminara u mnogočemu je bolja od prošlog. Smještaj grupe izvjestitelja u centar prostorija je svakako bolje rješenje, jer je omogućio intimniji kontakt grupe izvjestitelja i ostalih studenata. Svakako je tome pridonio i manji broj izvjestitelja, jer grupu od svega osam članova nije teško smjestiti tako da mogu bez većih teškoća komunicirati sa slušačima. Također treba spomenuti jednu — možda nebitnu — činjenicu, a to je lijepo obrisana ploča s razumljivo i uočljivo ispisanim naslovom teme, koji se uočava odmah pri ulasku u predavaonicu i već samim tim zainteresira studente. Sumirajući sve ove elemente u vezi s prostorom, treba zaključiti da je ostvaren maksimum, ako uzmemo u obzir uvjete u kojima održavamo nastavu.

Svrha i cilj seminara

Svrha seminara bila je upoznati studente s odgojnim problemima u pubertetu i adolescenciji. Izvjestitelji su u tome u potpunosti uspjeli i to na jedan kreativan i dopadljiv način. Već sam početak izazvao je malu zbunjenost kod slušača, što nikako nije stvorilo »kratki spoj«, već naprotiv pridonijelo je tome da nas zainteresira za daljnje slušanje. Naime, započinjanje seminara s pomalo potresnim stihovima i citatima svakako nije svakodevnica i zasigurno nikoga ne ostavlja ravnodušnim. Treba reći da se ni u jednom trenutku nije osjetilo postojanje suvišnih i nepotrebnih činjenica i »pustih« teorija, koje ponekad mogu više odmoći nego pomoći u shvaćanju problema koji je pred nas postavljen. Nije se osjetilo »gubljenje« u problemu, već je doista izneseno ono najbitnije i samim tim najzanimljivije i najpotrebnije za shvaćanje odgojnih problema u pubertetu odnosno adolescenciji.

Uloga pojedinih studenata i nastavnika

Slušajući izlaganja doživjeli smo da je grupa doista bila pripremljena. Niti jednog trenutka nije se osjetilo rivalstvo među studentima, nego upravo obrnuto, osjećalo se da postoji maksimalna suradnja i razumijevanje. Njihovo međusobno nadopunjavanje bilo je potpuno usklađeno i pridonijelo je kontinuiranosti i kvaliteti izlaganja. Primijetili smo da je uloga nastavnika, kao voditelja seminara, bila manje naglašena, što samo može ukazivati na napredak u radu studenata. Svakako

se ne smije zaboraviti uloga nastavnika u pripremanju seminara, što je zasigurno olakšalo da se dođe do konačnog cilja, ali je veliki napredak što su studenti gotovo samostalno obavili posao izvještavanja.

Ni jedan student se nije posebno istakao, odnosno svi su se jednako istakli, iako bi možda trebalo spomenuti Davora, ali ne toliko s obzirom na sadržaj obrađene teme, koliko po kreativnosti kojom je izlaganje izveo. Naime, dosada se nitko nije angažirao u pronalaženju slajdova koji su, makar indirektno, vezani s temom koja se obrađuje. Vjerojatno je tome pridonijela njegova velika ljubav za sport. U svakom slučaju njegov je trud za pohvalu, što svakako ne umanjuje trud svih ostalih studenata i grupe kao cjeline.

Odnosi među izvjestiteljima i sudionicima

Poslije izlaganja nije bilo diskusije, što se može pripisati pomalo i našem umoru. Međutim, dojmla nas se dinamičnost i cjelovitost cjelokupnog izvještavanja, te razni dnevnic i bilješke napuštene, neshvaćene i nesretne djece koji su ostavili na nas snažan dojam i jednostavno nam nisu »dozvoljavali« da govorimo, već da ponajprije o tome razmišljamo. Možda je tako i bolje. Zar nije ljepše da ono što smo doživjeli kao nešto lijepo i dirljivo ostane tako u našem sjećanju, nego da sve upropastimo nedoraslom diskusijom kojoj smo često skloni?

7.2.3. Scenarij za seminar »Odgoj u obitelji«

Studenti koji su u prvom seminaru pripremali i izvještavali a u drugom bili promatrači, u ovom su samo učesnici u diskusiji. Studenti koji su dosad imali uloge učesnika i promatrača, u ovom seminaru imaju ulogu izvjestitelja.

Teme za ovaj seminar

Utjecaj obitelji na razvoj ličnosti djeteta,
Odnosi u obitelji i ličnosti roditelja,
Majka oličenje ljubavi,
Ljubav, što je to?
Zdrava majčina ljubav,
Autoritativnost majke,
Otac oličenje autoriteta,
Autoritet, što je to?
Uloga oca u odgoju,
Položaj djeteta u obitelji,
Elektrin i Edipov kompleks,
Permisivni i represivni odgoj,
Metode i sredstva u obitelji,
Primjer — problem identifikacije,
Igra i igračke,
Dječni crtež,
Suradnja obitelji i dječjeg vrtića,
Suradnja obitelji i škole,
Mediji u obiteljskom odgoju.

Protokol promatranja seminara

Organiziranost prostora

Prostor je funkcionalno ureden:

- stolice su dobro postavljene, promatrači imaju dobar pregled izvodača seminara
- prostor je oživljen slikama koje djeluju pozitivno na zainteresiranost.

Prostor nije mogao po našem mišljenju biti bolje iskorišten. Smještaj grupe koja je izvještavala nasuprot slušalaca, pogodovao je komuniciranju i stvaranju prisne i vedre atmosfere.

Cilj seminara

Glavni cilj seminara bio je jasno i razumljivo najavljen, a te su se kvalitete održale do kraja izlaganja.

Cilj je bio:

- upoznavanje odgoja u obitelji koji je jedan od važnijih, ako ne i najvažniji, faktor koji utječe na razvoj ličnosti
- ukazivanje na neke pozitivne i negativne pojave u obiteljskom odgoju, što je potkrijepljeno adekvatnim primjerima.

Uloge pojedinih studenata

Studenti u grupi koja je izvodila seminar (izvjestitelji) imali su podjednake uloge. Smatramo da je svaki student korektno obavio svoj zadatak, iako bismo istakli Irenu koja je imala ulogu vođe i koordinatora čitave grupe.

Izlaganje studenata bilo je veoma zanimljivo, tako da se nije značajnije osjetio gubitak kontinuiteta. Članovi grupe su veoma osmišljeno iznosili svoje sadržaje.

Uloga nastavnika

Uloga nastavnika došla je do izražaja u visokom nivou ostvarene samostalnosti kod studenata. Tokom seminara nastavnik je intervenirao jedino kad je to smatrao potrebnim. Kao ravnopravni član grupe iskoristio je priliku da nas uvede u područje dječjeg crteža kao značajnog sredstva upoznavanja dječje ličnosti.

Opća karakteristika grupe izvjestitelja

Grupa je djelovala veoma kompaktno, međusobno su bili usklađeni u izlaganju. Ostvarena je spontanost i dobra međusobna povezanost.

7.3. Osurt

U ovom su poglavlju prikazani neki suvremeniji pristupi seminarima koji nam otvaraju daljnje mogućnosti za uvođenje novih nastavnih strategija u osposobljavanju nastavnika. Konceptija seminara, kako je ovdje iznesena, nastala je u neposrednom radu sa studentima tokom dvije školske godine, s tim da smo u prvoj generaciji više pažnje posvetili osposobljavanju studenata za pisanje seminarskog

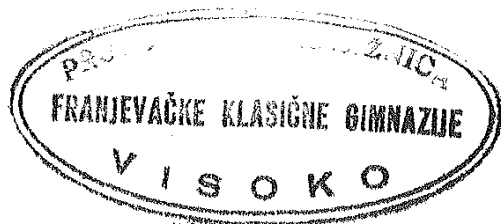
rada, a u drugoj generaciji veća pažnja bila je posvećena osposobljavanju studenata za provođenje seminara.

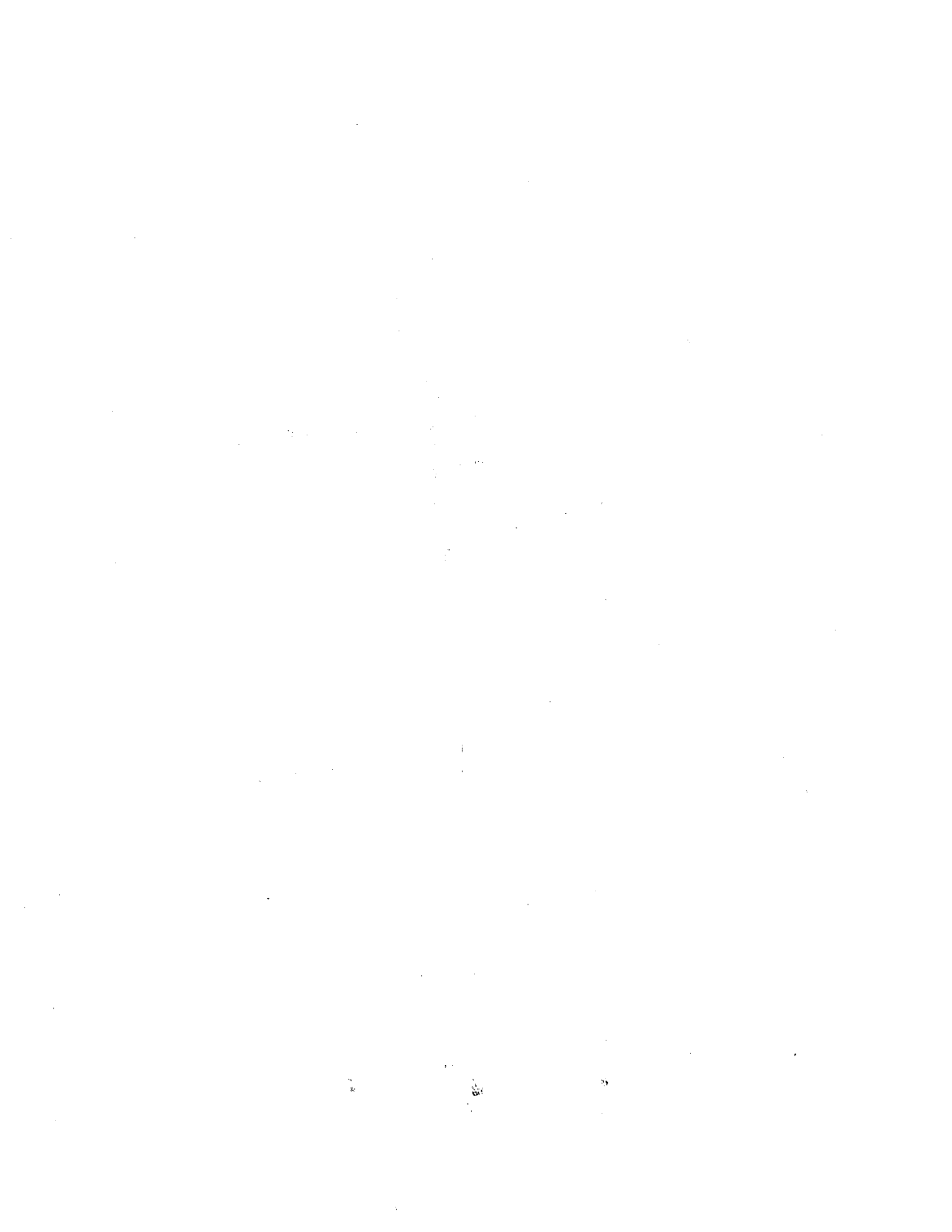
Međutim, da bi se postigao potpun uspjeh u jednoj generaciji, morale bi se te aktivnosti objediniti, a za to bi trebali postojati odgovarajući uvjeti. Toga smo i postali svjesni na temelju stečenog iskustva, ali nismo mogli drugačije, jer nam prekratko raspoloživo vrijeme i prevelik broj studenata tada to nisu dopuštali. Ipak, postignuti rezultati — a to nam djelomično mogu potkrijepiti i protokoli promatranja nakon provedenih seminara — ukazuju nam na vrijednost takvog načina rada.

Dva navedena limitirajuća faktora nastojali smo prebroditi radeći u manjim grupama izvan nastavnog vremena i intenzivirajući konzultacije, a samim time djelomično smo umanjili i drugi problem, tj. nedostatak vremena.

Iz rečenog se može naslutiti koliko je pri svemu tome važna angažiranost samog nastavnika i njegovo nastojanje da prati uspješnost svakog studenta, te da mu daje povratne informacije u svakoj etapi tokom njegovog rada. Iskustvo nam pokazuje — što je veća suradnja nastavnika i studenta, nastavnik ima veću mogućnost da prati rad svakog studenta i da mu kontinuirano daje povratne informacije, pa će time i uspješnost svakog studenta biti bolja.

Ako prihvatimo da u osposobljavanju studenata nastavničkih i odgajateljskih profila osim davanja i primanja informacija treba razvijati sposobnosti i ličnost studenta kao budućeg odgajatelja, tada moramo tražiti nove nastavne postupke i strategije. A sve što je prikazano u ovom poglavlju poticaj je da na tom putu ustrajemo.





UMJESTO ZAKLJUČKA

Sve što je prezentirano u ovom priručniku rezultat je mojih dosadašnjih istraživanja i traganja koja su bila usmjerena osposobljavanju nastavnika i njihovom intenzivnijem odgojnom djelovanju. Bio je to dugotrajan proces koji je od početka bio ukotvljen u odgojnu praksu kao izvorište pedagoških spoznaja. Teoretski oblikovane pedagoške spoznaje vraćale su se ponovno u praksu uz neposredan rad sa studentima, da bi istinsku verifikaciju dobile u njihovom budućem praktičnom djelovanju.

Dobri međuljudski odnosi u odgojno–obrazovnom procesu, klima koja potiče na suradnju i stvaralaštvo, ostvarivanje uvjeta da učenici i studenti dožive učenje odnosno studiranje kao istraživanje, te da za takvo učenje budu osposobljeni, stožerni su principi na kojima počiva uspješnost odgojno–obrazovnog rada. Ostvarivanju tih principa teži i ovaj priručnik.

Međutim, da bi se realizirale intencije priručnika na širem planu, u praksi se moraju ostvariti uvjeti kako subjektivni tako i objektivni. Između ostaloga, materijalna opremljenost škola i fakulteta, adekvatna stimulacija nastavnika, društveni ugled odgajateljskog poziva, optimalan broj učenika odnosno studenata u razredu i grupi, i da ne nabrajamo dalje.

Kako je ideja za ovaj priručnik ponikla u praksi, u neposrednom radu sa studentima, u suradnji s njima stvarana je i njegova koncepcija, pa je sasvim prirodno da se u praksu i vraća da bi u njoj bio i verificiran. Njegova primarna namjena nije da informira, već da otvara i poziva na daljnja traganja za još boljim i adekvatnijim rješenjima osposobljavanja nastavnika — budućih odgajatelja. Potičući procese osvještavanja vlastite ličnosti i odgoja, nadam se da će ovaj priručnik pomoći svima onima koji osjećaju unutaraju potrebu za vlastitim usavršavanjem kao i za unapređivanjem svog odgojnog djelovanja.



BIBLIOGRAFIJA

- Amidon, J. E., Hough, J. B.: *Interaction Analysis – Theory, Research and Application*. Addison-Wesley Publ. Comp., Reading, Massachusetts, 1967.
- Andrilović, V., Čudina M.: *Osnove opće i razvojne psihologije*. Školska knjiga, Zagreb, 1987.
- Andrilović, V., Čudina M.: *Psihologija učenja i nastave*. Školska knjiga, Zagreb, 1985.
- Bach, R.: *Galeb Jonathan Livingston*. Znanje, Zagreb, 1977.
- Bakić-Tomić, Lj.: *Bilješke – faktor efikasnosti nastave*. Inovacije u nastavi, Kruševac, 1986, br. 3, str. 135–138.
- Belamarić, D.: *Dijete i oblik*. Školska knjiga, Zagreb, 1986.
- Bettelheim, B.: *Ljubav nije dovoljna*. Naprijed, Zagreb, 1983.
- Berbaum, J.: *Changement de comportement, changement d'attitude et formation des enseignants*. Actes du Congrès international des Sciences de l'Education. Paris, sept. 1973.
- Biondić, I.: *Autoritarno ili demokratsko strukturiranje profesije nastavnika*. Zbornik radova, Institut za pedagoška istraživanja, Zagreb, 1988, str. 27–47.
- Bojanović, R.: *Psihologija međuljudskih odnosa*. Nolit, Beograd, 1979.
- Bosanac, M. i dr.: *Rječnik sociologije i socijalne psihologije*. Informator, Zagreb, 1977.
- Brajsa, P.: *Psihodinamika partnerskih odnosa*. Socijalna zaštita, Zagreb, 1979, god. II, br. 4–5.
- Brajsa, P.: *Opća psihodinamika samoupravnog ponašanja*. Informator, Zagreb, 1981.
- Bratanić, M.: *Didaktička sinteza spoznajnih i emocionalnih zadataka u nastavnom procesu*. Magistarski rad. Filozofski fakultet, Zagreb, 1975.
- Bratanić, M.: *Osposobljavanje nastavnika za intenzivniju interakciju u odgojnom djelovanju*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Zagreb, 1980.
- Bratanić, M.: *Socijalna reverzibilnost u razrednoj komunikaciji*. Odgoj i samoupravljanje, Institut za pedagoška istraživanja, Zagreb, 1985, br. 1, 59–74.
- Bratanić, M.: *Odnos nastavnika – učenik*. Vaspitanje i obrazovanje, Titograd, 1987, br. 2, str. 62–72.

- Buber, M.: *Ja i Ti*, Kultura, Beograd, 1977.
- Bush, R. N.: *The Teacher-Pupil Relationship*. Prentice-Hall, New York, 1954.
- Capra, F.: *Vrijeme preokreta*. Globus, Zagreb, 1986.
- Carkhuff, R. R.: *The Art of Helping*. Human Resource Development Press, Amherst, 1978.
- Chauchard, P.: *Vladanje sobom*. Naprijed, Zagreb, 1968.
- Clausse, A.: *Socijalistička doktrina odgoja*. Matica hrvatska, Zagreb, 1962.
- Cook, W. W., Leeds C. H., Callis R.: *The Minnesota Teacher Attitude Inventory*. New York, Psychological Corp., 1951.
- Čudina-Obradović, M.: *Školska uspješnost kao indikator nenamjernih procesa socijalizacije u nastavi*. Pedagoški rad, Zagreb, 1987, br. 1, str. 84-92.
- Devidé, V.: »Stara« i »nova« matematika. Školska knjiga, Zagreb, 1975.
- Dil, F.: *Psihologija motivacije*. Teorija i teorijska primena. Prosveta, Beograd, 1978.
- Dirkem, E.: *Vaspitanje i sociologija*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1981.
- Dymond, R. F. i dr: *Measurable Changes in Empathy with Age*. Journal of Consulting Psychology, 1951, Vol. 16, strana 202-206.
- Dymond, R. F.: *A Scale for the Measurement of Empathic Ability*. U knjizi Hare A. P. i dr.: *Small Groups*. Alfred-A-Knopf, New York, 1955, str. 226-234.
- Dorđević, J.: *Opšta pedagogija – intelektualno vaspitanje*. Izdavačko-informativni centar studenata, Beograd, 1975.
- Dorđević, B., Dorđević J.: *Učenici o svojim nastavnicima*. Prosveta, Beograd, 1988.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Matica hrvatska, Zagreb, 1963.
- Flanders, N. A.: *Analyzing Teaching Behavior*. Addison-Wesley, Publ. Comp., Reading, Massachusetts, 1970.
- Fromm, E.: *Umijeće ljubavi*. Matica hrvatska, Zagreb, 1965.
- Fromm, E.: *Čovjek za sebe*. Naprijed, Zagreb, 1966.
- Fromm, E.: *Imati ili biti?* Naprijed, Zagreb, 1979.
- Fulgosi, A., Lazić B.: *Kako naši učenici i nastavnici vrednuju različite osobine nastavnika*. Pedagoški rad, Zagreb, 1966, br. 9-10, str. 459-467.
- Fulgosi, A.: *Psihologija ličnosti – teorije i istraživanja*. Školska knjiga, Zagreb, 1981.
- Fulgosi, Lj.: *Stavovi i neke osobine ličnosti nastavnika*. U Bratanić, M.: *Integrativni procesi u nastavi kao put ostvarenja ličnosti*. Institut za pedagogijska istraživanja, Zagreb, 1986.
- Furlan, I.: *Učenje kao komunikacija*. PKZ, Zagreb, 1967.
- Furlan, I.: *Čovjekov psihički razvoj*. Školska knjiga, Zagreb, 1981.
- Furlan, I.: *Primijenjena psihologija učenja*. Školska knjiga, Zagreb, 1984.
- Gabelica, M.: *Odgojna funkcija nastave*. Propisi – praksa, Zagreb, 1972, br. 10, str. 17-21.

- Gabelica, M.: *Učenik kao subjekt u primjeni nastavnih metoda*. Pedagoški rad, Zagreb, 1972, br. 3–4, str. 123–124.
- Gaćić, M.: *Kako izraditi završni i diplomski rad*. Školska knjiga, Zagreb, 1987.
- Gage, N. L.: *Accuracy of Social Perception and Effectiveness in Interpersonal Relationships*. Journal of Personality, 1953, Vol. 22, str. 128–141.
- Gage, N. L. i dr.: *Teachers' Understanding of their Pupils and Pupils' Ratings of their Teachers*. Psychology Monogr., Gen. & Appl., 1956, 406, 21.
- Gage, N. L., Suci G.: *Social Perception and Teacher–Pupil Relationships*. Journal of Educational Psychology, 1951, Vol. 42, str. 144–152.
- Godler, Z.: *Osnovne pretpostavke ostvarivanja odgojnih zadataka visokoškolske nastave*. Odgoj i škola, Institut za pedagoška istraživanja, Zagreb, 1985, str. 173–177.
- Godler, Z., Spajić V.: *Uloga odgoja i obrazovanja u razvoju međukulturnih odnosa*. Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća. PKZ, Zagreb, 1988. str. 123–126.
- Graorac, I.: *Instrumentalno i komunikativno delanje kao pedagoški problem*. Pedagogija, Beograd, 1985, br. 2, str. 271–282.
- Grubišić–Peko, A.: *Potreba novog položaja i uloge učenika u procesu komunikacije u nastavi*. Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća. PKZ, Zagreb, 1988, str. 316–319.
- Gruden, Z.: *Školski neuspjeh kod adolescenta*. Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća. PKZ, Zagreb, 1988, str. 218–221.
- Hawkes, J.: *Prehistorija*. Historija čovječanstva. Kulturni i naučni razvoj. Svezak prvi/knjiga prva, Naprijed, Zagreb, 1966.
- Heider, F.: *The psychology of Interpersonal Relations*. John Willey & Sons Inc., London, 1958.
- Hese, H.: *Sidarta*. Bigz, Beograd, 1983.
- Hesse, H.: *Igra staklenim perlama*. Liber, Zagreb, 1979.
- Hesen, S. J.: *Osnove pedagogike. Uvod u primenjenu filozofiju*. Izdanje knjižnice Jeremije J. Đelebića. Beograd (bez naznake godine).
- Hoffman, M. L.: *The contribution of empathy to justice and moral judgment*. U knjizi N. Eisenberg i Strayer J. (Eds.): *Empathy and its development*. Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- Hornaj, K.: *Naši unutrašnji konflikti*. Grafički zavod, Titograd, 1966.
- Ilić, V.: *Zdravstveni odgoj*. Zagreb, 1982.
- Interdisciplinarna analiza ideala, cilja i zadataka odgoja i osnovnog obrazovanja*. Studije i izvještaji 31, Institut za pedagoška istraživanja, Zagreb, 1987.
- Jelavić, F.: *Učenik u nastavi i odgoj*. Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća. PKZ, Zagreb, 1988. str. 324–328.
- Jorgensen, M.: *Škola koju su osnovali učenici*. BIGZ, Beograd, 1977.
- Jung, C. G.: *Čovjek i njegovi simboli*. Mladost, Zagreb, 1973.
- Jurić, V.: *Učeničko pitanje u suvremenoj nastavi*. Školska knjiga, Zagreb, 1974.
- Jurić, V.: *Metodika rada školskog pedagoga*. PKZ, Zagreb, 1977.

- Jurić, V.: *Metoda razgovora u nastavi*. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Zagreb, 1979.
- Kalliopuska, M.: *Empathy in School Students*. Skup International Society for the Study of Behavioural Development, München, 1983.
- Keller, W.: *Parapsihološki fenomeni*. Prosvjeta, Zagreb, 1982.
- Koraj, K.: *Emocionalni odnos nastavnik – učenik*. Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća. PKZ, Zagreb, 1988, str. 329–331.
- Koraj, Z.: *Integracija nastave i izvannastavnog učenja u cjelodnevnom boravku*. Nastava u suvremenoj školi, Institut za pedagojska istraživanja, Zagreb, 1987, str. 76–81.
- Korčmaroš, M.: *Suvremeni razrednik*, Školska knjiga, Zagreb, 1971.
- Kreč, D., Kračfeld R.: *Elementi psihologije*. Naučna knjiga, Beograd, 1969.
- Krnjajić, S.: *Sociometrijski status učenika*. Prosveta, Beograd, 1981.
- Krnjajić, S.: *Nastava i interpersonalni odnosi*. Zbornik 16, Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta, Beograd, 1983, str. 139–163.
- Kujundžić, N.: *Homo educator*. Centar za pedagošku izobrazbu i istraživanje, Zagreb, 1980.
- Kujundžić, N.: *Pedagoško obrazovanje studenata nastavnčkih škola i fakulteta*. Odgoj i škola, Institut za pedagojska istraživanja, Zagreb, 1985, str. 187–190.
- Kujundžić, N.: *Komunikacija – bit edukativne prakse*. Filozofska istraživanja, Zagreb, 1986, sv. 4, str. 1015–1023.
- Kujundžić, N.: *Komunikacija kao temeljna metapedagoška kategorija*. Zbornik radova, Institut za pedagojska istraživanja, Zagreb, 1988, str. 13–26.
- Lavrnja, I.: *Učenik kao subjekt obrazovanja*. Izdavački centar, Rijeka, 1985.
- Magoon, R. A. (ed.): *Education and Psychology*. Charles E. Merrill Publ. Comp., Columbus, Ohio, 1973.
- Maleš, D., Mužić V.: *Predviđanja o realizaciji nekih zahtjeva za odgojno–obrazovnim preobražajem do kraja stoljeća*. Odgoj i samoupravljanje, Zavod za pedagogiju, Zagreb, 1981, br. 1, str. 203–233.
- Malić, J.: *Razrednik u osnovnoj školi*. Školska knjiga, Zagreb, 1971.
- Malić, J., Mužić, V.: *Pedagogija*. Školska knjiga, Zagreb, 1981.
- Mandić, P. D.: *Savjetodavni vaspitni rad*. Svjetlost, Sarajevo, 1986.
- Marentič–Požarnik, B.: *Kvalitet interakcije nastavnik – učenici kao značajan faktor efikasnosti nastave*. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, Beograd, 1978, br. 11, str. 117–122.
- Marentič–Požarnik, B.: *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1987.
- Marentič–Požarnik, B.: *V »znanje« ali v »učitelje in šole« usmerjeno dopolnilno izobraževanje – primerjava dveh modelov*. Vzgoja in izobraževanje, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 1988, br. 1, str. 3–15.
- Marinković, J.: *Utemeljenost odgoja u filozofiji*. Školska knjiga, Zagreb, 1981.
- Marinković, J.: *Ogledi iz filozofije odgoja*. Školske novine, Zagreb, 1987.

- Marinković, J.: *Mogućnost i granice pedagogije*. Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća, PKZ, Zagreb, 1988, str. 417–421.
- Marković, M.: *Dijalektička teorija značenja*. Nolit, Beograd, 1971.
- Maslov, A. H.: *Motivacija i ličnost*. Nolit, Beograd, 1982.
- Matijević, M. D.: *Nastavnik u obrazovanju odraslih*. Odgoj i škola, Institut za pedagoška istraživanja, Zagreb, 1985, str. 207–211.
- Matijević, M. D.: *Unutrašnja reforma škole*. Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća. PKZ, Zagreb, 1988, str. 230–234.
- Metodološki problemi proučavanja interpersonalnih odnosa*. Okrugli sto 6. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1981.
- Mialaret, G.: *Méthodes et techniques de la formation des éducateurs*. *Traité des sciences pédagogiques*. PUF, Paris, 1974.
- Miljak, A.: *Uloga komunikacije u razvoju govora djece predškolske dobi*. Školske novine, Zagreb, 1984.
- Moris, D.: *Otkrivanje čovjeka kroz gestove i ponašanje*. Izdavački zavod Jugoslavija, Beograd, 1979.
- Mužić, V.: *Odgojno-obrazovna komunikacija 1946 – 1976 – 2006*. Pedagoški rad, Zagreb, 1976, br. 9–10, str. 508–514.
- Mužić, V.: *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Svjetlost, Sarajevo, 1977.
- Mužić, V.: *Antiautoritarnost u preobražaju našeg odgoja i obrazovanja*. Odgoj i samoupravljanje, Zavod za pedagogiju, Zagreb, 1981, br. 1, str. 59–90.
- Nastava u suvremenoj školi*. Zbornik radova. Institut za pedagoška istraživanja, Zagreb, 1987.
- Nikolić, S.: *Svijet dječje psihe*. Prosvjeta, Zagreb, 1985.
- Nil, A. S.: *Slobodna deca Samerhila*. BIGZ, Beograd, 1980.
- Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća*. Drugi kongres pedagoga Hrvatske, PKZ, Zagreb, 1988.
- Odgoj i škola*. Zbornik radova. Institut za pedagoška istraživanja, Zagreb, 1985.
- Od puberteta do zrelosti*. Mladost, Zagreb, 1986.
- Ogrizović, M.: *Što učenici misle o autoritetu nastavnika*. Pedagoški rad, Zagreb, 1954, br. 1, str. 12–22.
- Olport, G. V.: *Sklop i razvoj ličnosti*. Kultura, Beograd, 1969.
- Osnovni problemi visokoškolske pedagogije*. Školska knjiga, Zagreb, 1987.
- Pastuović, N.: *Edukološka istraživanja*. Školske novine, Zagreb, 1987.
- Pastuović, N.: *Uzroci krize pedagogije*. Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća. PKZ, Zagreb, 1988, str. 425–429.
- Pavlović-Vuk, P.: *Ličnost i odgoj*. Zagreb, 1932.
- Peašinović, R.: *Pedagoška funkcija nastavnika u moralnom razvoju učenika*. Prosveta, Beograd, 1976.
- Peašinović, R., Silov M.: *Oblici praćenja, procjenjivanja i samoprocjenjivanja ponašanja učenika u našoj školi*. Odgoj i samoupravljanje, Zavod za pedagogiju, Zagreb, 1981, br. 1, str. 153–177.

- Peašinović, R.: *Metode odgojnog rada u nastavnoj praksi i pedagoškoj teoriji*. Nastava u suvremenoj školi, Institut za pedagojska istraživanja, Zagreb, 1987, str. 150–156.
- Pedagogija u samoupravnom socijalističkom društvu*. Prvi kongres pedagoga Hrvatske. PKZ, Zagreb, 1980.
- Pedagoška enciklopedija*, Školska knjiga, Zagreb, 1989.
- Pedagoški rečnik*. Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd, 1967.
- Pešić, Z.: *Ličnost i društvo*. Neki problemi njihovog odnosa danas. Beograd, 1957.
- Pivac, J.: *Odrednice pedagogije u samoupravnom socijalističkom društvu*. Pedagogija u samoupravnom socijalističkom društvu, PKZ, Zagreb, 1980, str. 13–31.
- Pivac, J.: *Proturječnosti u ostvarivanju odgojnih zadataka u našoj školi*. Odgoj i škola, Institut za pedagojska istraživanja, Zagreb, 1985, str. 13–21.
- Pivac, Ž.: *Neke specifičnosti osposobljavanja nastavnika za nastavu u suvremenoj školi*. Nastava u suvremenoj školi, Institut za pedagojska istraživanja, Zagreb, 1987, str. 282–285.
- Pletenac, V.: *Odgojno–obrazovne mogućnosti televizije*. Odgoj i samoupravljanje, Zavod za pedagogiju, Zagreb, 1982, br. 1, str. 169–203.
- Pletenac, V.: *Ne samo stručno, pedagoško nego i lično permanentno usavršavanje nastavnika*. Pedagoški rad, Zagreb, 1983, br. 3–4, str. 105–112.
- Pletenac, V.: *Međusobni odnosi nastavnika i učenika u suvremenom odgojno–obrazovnom procesu*. Pedagoški rad, Zagreb, 1988, br. 1, str. 29–43.
- Podkrajšek, R.: *Odgojno–obrazovni proces kao komunikacija*. Pedagogija u samoupravnom socijalističkom društvu, PKZ, Zagreb, 1980, str. 221–226.
- Poljak, V.: *Učenik kao subjekt u školi samoupravnog društva*. Pedagoški rad, Zagreb, 1972, br. 3–4.
- Poljak, V.: *Komunikacijska pedagogija i samoupravljanje*. Odgoj i samoupravljanje, Zavod za pedagogiju, Zagreb, 1981, br. 1, str. 13–31.
- Poljak, V.: *Sistem usavršavanja nastavnika*. Odgoj i škola, Institut za pedagojska istraživanja, Zagreb, 1985, str. 177–186.
- Postic, M.: *Opservation et formation des enseignants*. PUF, Paris, 1981.
- Potkonjak, N. M.: *Čovek sutrašnjice kao ishodište koncepcije vaspitanja današnjice*. Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća. PKZ, Zagreb, 1988, str. 173–178.
- Previšić, V.: *Poticanje kreativnosti u školi*. Odgoj i samoupravljanje, Institut za pedagojska istraživanja, Zagreb, 1984, br. 1, str. 47–74.
- Previšić, V.: *Socijalni odnosi u nastavi*. Nastava u suvremenoj školi, Institut za pedagojska istraživanja, Zagreb, 1987, str. 91–96.
- Pristup razradi pedagogije u društvu socijalističkog samoupravljanja*. Studije i izvještaji 16, Institut za pedagojska istraživanja, Zagreb, 1986.

- Prodanović, M.: *Razrednik i kolektivni odgoj u odjeljenju*. Odgoj i škola, Institut za pedagogijska istraživanja, Zagreb, 1985, str. 197–201.
- Puževski, V.: *Prema školi otvorenih vrata*. PKZ, Zagreb, 1987.
- Rakić, B.: *Procesi i dinamizmi vaspitnog djelovanja*. Svjetlost, Sarajevo, 1976.
- Rakić, B.: *Ko sam ja — susret sa sobom*. Dečje novine, Gornji Milanovac, 1983.
- Ratković, M.: *Mogućnosti i perspektive socijalističke samoupravne škole*. Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća. PKZ, Zagreb, 1988, str. 33–40.
- Reardon, K. K.: *Interpersonal Communication — Where Minds Meet*. Wadsworth Publishing Company, Belmont, California, 1987.
- Rodek, S.: *Neke didaktičko–metodičke implikacije nastavne primjene medija*. Odgoj i škola, Institut za pedagogijska istraživanja, Zagreb, 1985, str. 148–151.
- Rodžers, K.: *Kako postati ličnost*. Nolit, Beograd, 1985.
- Rot, N.: *Opšta psihologija*. Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd, 1971.
- Rot, N.: *Osnovi socijalne psihologije*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1973.
- Rot, N.: *Znakovi i značenja*. Nolit, Beograd, 1982.
- Samerhil — *Za i protiv*. Prosveta, Beograd, 1982.
- Savremene koncepcije i perspektive obrazovanja nastavnika*. Zbornik radova. Pedagoški zavod Vojvodine, Novi sad, 1979.
- Schmidt, V.: *Visokoškolska didaktika*. PKZ, Zagreb, 1972.
- Sekulić–Majurec, A.: *Učenici s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Školska knjiga, Zagreb, 1988.
- Silov, M.: *Razvojno–pedagoška služba u odgoju i obrazovanju — predviđanje perspektive*. Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća. PKZ, Zagreb, 1988, str. 179–182.
- Spajić, V.: *Racionalno i emocionalno u estetskom doživljaju*. Odgoj i škola, Institut za pedagogijska istraživanja, Zagreb, 1985, str. 114–118.
- Suvremena ilustrirana enciklopedija*. Vuk Karadžić, Beograd, 1968.
- Šešić, B.: *Osnovi logike*. Naučna knjiga, Beograd, 1974.
- Šimleša, P. (ur.): *Pedagogija*. PKZ, Zagreb, 1971.
- Šimleša, P.: *Na putu do reformirane škole*. PKZ, Zagreb, 1977.
- Šoljan, N. N. (ur.): *Društvo koje uči*. Zavod za pedagogiju, Zagreb, 1979.
- Šooš, E.: *Demokratičnost odgoja*. Školske novine, Zagreb, 1987.
- Šooš, E.: *Problemi demokratičnosti — autoritarnosti u odnosima nastavnika i učenika*. Nastava u suvremenoj školi, Institut za pedagogijska istraživanja, Zagreb, 1987, str. 306–310.
- Špan, M.: *Multimedijски model permanentnog usavršavanja nastavnika*. Odgoj i škola, Institut za pedagogijska istraživanja, Zagreb, 1985, str. 211–215.
- Špoljar, K.: *Odnos nastavnik — učenik u suvremenoj nastavi*. Nastava u suvremenoj školi, Institut za pedagogijska istraživanja, Zagreb, 1987, str. 290–295.

- Špoljar, K.: *Odgojna interakcija i realizacija odgojnih ciljeva u pedagoškim ustanovama*. Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća. PKZ, Zagreb, 1988, str. 193.
- Tausch, R., Tausch A. M.: *Verhaltensmerkmal – Soziale Reversibilität/Irreversibilität*. Erziehungspsychologie, 7. Aufl., Vlg. für Psychologie, Dr C. J. Hofgreffe, Göttingen, 1973, 368–375.
- Tubbs, S. L., Moss S.: *Human Communication*. Random House, New York, 1977.
- Uechert, H. i dr.: *Psihologija u službi čovjeka*. Mladost, Zagreb, 1978.
- Unamuno, M.: *O tragičnom osećanju života*. Kultura, Beograd, 1967.
- Unapređivanje visokoškolske nastave*. Filozofski fakultet, Zagreb, 1983.
- Vigotski, L.: *Mišljenje i govor*. Nolit, Beograd, 1977.
- Viher D.: *Nastavnik – zvanje koje omogućuje zvanja*. Školski vjesnik, Split, 1971, br. 1, str. 9–18.
- Vreg, F.: *Društveno komuniciranje*. Centar za informacije i publicitet, Zagreb, 1975.
- Vukanović, R.: *Lik nastavnika u očima učenika raznih uzrasta*. Pedagoški rad, Zagreb, 1983, br. 5–6.
- Vukasović, A.: *Fenomen odgoja*. Centar za pedagošku izobrazbu i istraživanje, Zagreb, 1979.
- Vukasović, A.: *Poticaj za unapređivanje pedagoškog osposobljavanja nastavnika Sveučilišta u Zagrebu*. Pedagoški rad, Zagreb, 1983, br. 3–4, str. 128–134.
- Watzlawick, P. i dr.: *Pragmatics of Human Communication*. W. W. Norton & Co, Inc., New York, 1967.
- Webster's New World Dictionary*, New York, 1974.
- Wispe, L. G.: *Evaluating Section Teaching Methods in the Introductory Course*. J. Educ. Res., 1951, Vol. 45, str. 161–186.
- Zaninović, M.: *Pedagoška hrestomatija*. Školska knjiga, Zagreb, 1985.
- Zaninović, M.: *Opća povijest pedagogije*. Školska knjiga, Zagreb, 1988.
- Zvonarević, M.: *Socijalna psihologija*. Školska knjiga, Zagreb, 1981.
- Žlebnik, L.: *Za plemenitije međuljudske odnose*. Minerva, Subotica, 1967.
- Žlebnik, L.: *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Naučna knjiga, Beograd, 1970.

KAZALO POJMOVA

- Afektivni utjecaj, 16
Antiautoritarnost, 124
Antipatija, 55
Aspekt komuniciranja, 80
— odnosa, 80
— sadržajni, 80
Aspekti odgoja, 11
— društveno-generacijski, 11, 12
— individualni, 11, 18
— interakcijsko-komunikacijski, 11, 24
Autoritet, 124
— dvosmjerni, 124

Bloomova taksonomija, 26

Čovjek, 19
— biološko biće, 19
— društveno biće, 20

Dekodiranje, 81
Dijalog, 98
— uvjeti, 99
Direktor, 152
— razrednik razrednika, 152

Emocija, 55
— polariziranje, 55
— graduiranje, 55
Emocionalni stav, 54
— mapa, 55
Empatičnost, 114, 132
Empatija, 60, 62
— komponente, 62, 63
— teorije, 64, 65
— važnost u odgoju, 66, 67
— Empatijsko komuniciranje, 98, 99
— uvjeti, 99

Flandersova tehnika, 118

Fleksibilnost, 114, 132

Halo-efekt, 51

Igranje uloga, 103
— cilj, 103
— etape, 103
— vrijednost, 105
Individua, 19
Informacija, 77
Inkulturacija, 23
Interakcija, 32, 33, 75, 76
Interakcijska povezanost, 94
— stupnjevi, 98
Intervju, 141
Intuicija, 27
Ireverzibilnost, 121

Kalokagatija, 17
Klima, 111
— demokratska, 112
— emocionalna, 111
— psihološka, 111
— socioemocionalna, 111
Kodiranje, 81
Komunikacija, 75
— interpersonalna, 86
— kanal, 81
— neverbalna, 90
— oblici, 82
— sadržaj, 78
— uspješna, 99, 100
— verbalna, 90, 92
Komunikativnost, 114, 132
Kongruentnost, 115
Kontakt, 50
— prvi, 50
— psihički, 125
Kreativnost, 114

- Ličnost, 19, 20
 — razrednika, 131, 132
- Maturacija, 21
- Meduljudski odnos, 25, 31
 — elementi uspješnog, 37, 38
 — karakteristike osobnog, 34, 35
 — karakteristike profesionalno-
 —društvenog, 34, 35
 — opće karakteristike, 32, 34
- Mikro, 8
- Mikropedagogija, 8
- MTAI, 117
- Naklonost, 37, 38, 57
 — bezuvjetna, 115
 — osobna, 37, 38
- Nasljeđe, 19
 — biološko, 21, 22
 — geni, 21
 — socijalno, 21
- Nastava, 116, 131
 — predmetna, 131
 — razredna, 131
- Nastavnik, 114
 — empatičan, 66
 — uspješan, 114
 — stavovi, 58
- Nenaklonost, 57
- Nesvjesno, 34
 — intrapersonalno, 33
 — interpersonalno, 33
- Neverbalna komunikacija, 90
 — funkcije, 90
 — elementi, 92
- Neverbalni znak, 92
 — ekstralingvistički, 93
 — paralingvistički, 93
- Obrazovanje, 13
- Odgoj, 7
 — cilj, 7
 — društvena pojava, 14
 — generacijska pojava, 12, 14
 — kreativan čin, 27
 — osvještavanje, 7
 — skolastički, 17
 — umijeće djelovanja, 7
 — uspješnost, 7
 — zadaci, 22
- Odgojna komunikacija, 99
- Odgojni ideal, 17
- Odnos odgajatelj — odgajanik, 35
 — specifičnosti, 35, 36
- Opservacija, 139, 140
- Osjećaji, 56
- Pedagog, 14
- Pedagog srca, 16
- Pedagogija, 7, 14
 — konstituiranje, 7
 — zadaci, 7
- Pedagoški tretman, 59
- Pedocentrizam, 17
- Percepcija, 45, 46
- Personalizacija, 23
- Personaliziran stil, 114
- Pestalocijevska duša, 16
- Pohvala, 57
- Ponašanje nastavnika, 111
 — dominantno, 111
 — integrativno, 111
- Poyjerenje, 49
 — pristupi, 50
- Poznavanje, 37
- Projekcijska introspekcija, 48
- Pronalasci, 13
 — elektronika, 13
 — govor, 13
 — pismo, 13
 — tisak, 13
- Prvi dojam, 50
- Ravnodušnost, 56
- Razgovor, 149
 — informativni, 149
 — savjetodavni, 149
- Razredni kolektiv, 135
- Razrednik, 131
 — osobine ličnosti, 132
 — područja djelovanja, 134, 135
 — uloga, 131
- Razumijevanje, 100
 — empatičko, 115
- Razvoj ličnosti, 18
 — faktori, 22, 23
- Reciprocitet, 34
 — elementi, 37
- Reverzibilnost, 121
- Roditelji, 146
 — pedagoško obrazovanje, 149, 151
 — pismeno obavještavanje, 149, 151

Roditeljski dom, 151
— posjet, 151
Roditeljski sastanak, 151

Sat razredne zajednice, 136
Sazrijevanje, 18
Seminar, 157
— modeli, 157
— scenarij, 164
— podsjetnik za promatranje, 165
Shema komuniciranja, 80, 81
Simbol, 79
Simpatija, 55
Sistem, 13, 15
— odgojno-školski, 13
— pedagoški, 15
Sistematsko promatranje, 118
Socijalizacija, 23
Socijalna percepcija, 45, 46
— gledišta, 47
— točnost, 53, 54
— zakonitosti, 47, 48
Socioemocionalna klima, 111
Sredina, 22
— društvena, 22
— prirodna, 22
Stav, 54, 55
— empatičan, 150
— komponente, 55
— optimističan, 50
Stil vodenja, 112
— autoritativan, 112
— demokratski, 112
— ravnodušan, 112
Stimuliranje, 34
— cirkularno, 32
— linearno, 32
Suradnja, 27, 146
— oblici, 149
— zadaci, 147

Škola, 12
Školski pedagog/psiholog, 152
— suradnik, 152

Šumovi u komuniciranju, 81
— objektivni, 81
— subjektivni, 81

Telepatija, 80
Teorija komunikacije Watzlawicka, 86
— aksiomi, 87
— karakteristike, 86
Tip nastavnika, 38
— akademski, 38
— savjetnički, 38
— kreativni, 38
Tip učenika, 38
— intelektualni, 38
— emocionalni, 38
— kreativni, 38

Učenik, 58
— nediscipliniran, 58
— neprilagođen, 58
— stavovi, 137

Učenje, 18, 20
— prirodno, 23
— školsko, 23
Unutarnji konflikti, 47
Utjecaj nastavnika, 113
— direktan, 113
— indirektan, 113

Verbalna komunikacija, 90
— funkcije, 92
Vlastita aktivnost, 21
Vrednovanje, 136

Zadovoljstvo, 100, 101
Zaliha znakova, 78
— aktivna, 78
— pasivna, 78
— zajednička, 78
Značenje, 79
— denotativno, 79
— konotativno, 79
Znak, 78

SADRŽAJ

Predgovor	5
Uvod	7
1. Tri aspekta odgoja	11
1.1. Društveno-generacijski aspekt odgoja	12
1.2. Individualni aspekt odgoja	18
1.3. Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja	24
1.4. Zadaci	28
2. Međuljudski odnos — temelj odgojnog procesa	31
2.1. Pojam međuljudskog odnosa	31
2.2. Opće karakteristike međuljudskog odnosa	32
2.3. Karakteristike osobnog i profesionalno-društvenog odnosa	34
2.4. Specifičnosti odnosa odgajatelj — odgajnik	35
2.5. Elementi uspješnog odnosa	37
2.6. Zadaci	39
3. Faktori uspješnosti međuljudskog odnosa	45
3.1. Socijalna percepcija	45
3.1.1. Pojam socijalne percepcije	46
3.1.2. Zakonitosti socijalne percepcije	47
3.1.3. Prvi dojam	50
3.1.4. Prosuđivanje i procjenjivanje percipiranog	52
3.1.5. Točnost socijalne percepcije	53
3.2. Emocionalni stavovi	54
3.2.1. Pojam i komponente stava	54
3.2.2. Polariziranje i graduiranje emocija u stavu	55
3.2.3. Stavovi nastavnika	58
3.3. Empatija	60
3.3.1. Što je empatija	61
3.3.2. Komponente empatije	62
3.3.3. Teorije empatije	64
3.3.4. Eksperiment u Helsinkiju	65
3.3.5. Važnost empatije u odgoju	66
3.4. Zadaci	68

4. Interakcija i komunikacija u odgoju	75
4.1. Pojam interakcije i komunikacije	75
4.2. Shema komuniciranja	80
4.3. Oblici komunikacije	82
4.4. Teorija komunikacije P. Watzlawicka	86
4.5. Neverbalna i verbalna komunikacija	90
4.6. Elementi neverbalne komunikacije	92
4.7. Interakcijska povezanost u komunikaciji	94
4.8. Uspješna odgojna komunikacija	99
4.9. Igranje uloga	103
4.10. Zadaci	105
5. Interakcija i komunikacija u razredu	111
5.1. Socioemocionalna klima u razredu	111
5.2. Stavovi nastavnika i interakcija u razredu	116
5.3. Socijalna reverzibilnost u razrednoj komunikaciji	121
5.4. Zadaci	126
6. Razrednik kao odgajatelj	131
6.1. Ličnost razrednika kao odgajatelja	131
6.2. Područja odgojnog djelovanja razrednika	134
6.2.1. Suradnja s razrednim kolektivom i sat razredne zajednice	135
6.2.2. Rad razrednika s pojedinim učenicom	138
6.2.3. Suradnja razrednika s roditeljima	146
6.2.4. Suradnja s direktorom i pedagogom/psihologom	152
6.3. Zadaci	153
7. Modeli seminara	157
7.1. Sistem vježbi	157
7.2. Scenarij za seminare	164
7.2.1. Scenarij za seminar »Međuljudski odnos«	165
7.2.2. Scenarij za seminar »Od puberteta do zrelosti«	167
7.2.3. Scenarij za seminar »Odgoj u obitelji«	169
7.3. Osvrt	170
Umjesto zaključka	173
Bibliografija	175
Kazalo pojmova	183

ŠKOLSKA KNJIGA d.d.
Zagreb, Masarykova 28

Za izdavača
dr. DRAGOMIR MAĐERIĆ

Tisak dovršen u rujnu 1993.