

ПОДСТИЦАЊЕ КАО ВАСПИТНА МЕРА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

*Наташа Лалић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. Систем мера подстицања могуће је примењивати у неколико значајних сегмената васпитно-образовног процеса у школи: креирање позитивне социоемоционалне климе, стварање позитивних услова за учење, коришћење превентивних техника у одређеним васпитним ситуацијама, решавање проблема у понашању ученика, подстицање самопоуздања ученика. Овај рад односи се на истраживање *учесталости и начина примене* подстицања као васпитне мере у основној школи. Један од примарних оквира у реализовању примене подстицања у васпитању јесте однос наставника и ученика, где вербални и невербални подстицај, охрабрење, похвала, награда и пример имају важан рационални и емоционални значај. Ово истраживање обухвата резултате систематског посматрања коришћења подстицајних средстава, са показатељима њихових карактеристика и функција у наставној пракси основне школе. Истраживање је реализовано у три основне школе на подручју Београда на узорку ученика V и VII разреда и наставника предметне наставе. На основу квантитативних показатеља уочена је тенденција смањења учесталости мера подстицања са повећањем узраста ученика. Добијени резултати показују да у вези са испитиваним варијаблама битну улогу има понашање наставника. То сугерише потребу да се наставницима укаже на могућности и услове примене подстицајних средстава у васпитању деце основношколског узраста.

Кључне речи: васпитне мере, подстицање, награђивање, пример, наставник, ученик, основна школа.

Многи приступи васпитању ученика у школи укључују различите *врсте подстицаја* као стратегије у усмеравању понашања ученика. Поставља се питање циља њихове примене у школи, у покушају да дете промени своје понашање. Када је реч о подстицању у васпитању истиче се мотивациони аспект ових поступака у процесу учења и понашања, као и њихова улога у подстицању самопоуздања ученика у активностима у школи. Сматра се да мере подстицања утичу на квалитет интеракције између наставника и ученика, као и на целокупну социоемоционалну климу у одељењу (Лалић, 2005). Идентификовање облика и учесталости мера подстицања у процесу наставе и учења омогућава давање специ-

* E-mail: nalic@rcub.bg.ac.yu

фичних препорука за планирање стратегија за повећање позитивног понашања ученика и програма за усавршавање наставника у васпитно-образовном раду.

На основу прегледа релевантних истраживања страних и домаћих аутора, дошли смо до одређених закључака који су представљали сугестије у формулисању предмета овог истраживања. Прво, карактеристике охрабрења, награде, похвале и примера чешће су испитиване у вези са начинима кажњавања и њиховим ефектима (Bratanić i Mužić, 1987; Гашић-Павишић, 1988; Перишић, 1972), а ређе је испитиван квалитет наведених средстава онаквих каква јесу. Друго, знатно већи број ових истраживања повезан је са разредном наставом, због става да похваљивање није од значаја за старији школски узраст. Постоји мишљење, на пример, да наставникова похвала дата у комуникацији између наставника и ученика представља подстицај, али да у присуству вршњака може имати негативан ефекат на понашање ученика старијих узраста.

Иако не постоји систем јасних критеријума за категоризацију различитих врста подстицаја, у литератури се најчешће наводе четири опште класификације подстицаја: материјални подстицаји, подстицаји у виду симбола, социјални и вербални подстицаји и подстицаји у виду активности (Drabman & Hammer, 1977). Ово је један од критеријума који смо уважавали у конципирању истраживања о мерама подстицања.

Методологија истраживања

У складу са претходним, *предмет* овог истраживања односи се на мере подстицања у васпитању у основној школи, и овим појмом су обухваћени вербални знаци у функцији подстицања (речи и реченице; невербални знаци – фацијални и покрети тела и охрабрење, похвала, награда, пример). Истраживање је обухватило утврђивање учесталости и начина коришћења наведених мера подстицања у настави. Систем категорија за праћење учесталости мера подстицања обухвата унапред формулисане категорије којима је претходило пробно истраживање. Системом категорија су бележени сви показатељи у понашању наставника који се односе на подстицање у временском размаку од пет минута. Након тога уследила је анализа и селекција показатеља који су се најчешће појављивали у току часа. На тај начин се дошло до индикатора на основу којих је праћено свако појединачно средство подстицања на часу.

Варијабле истраживања. Многобројна психолошка и педагошка истраживања показала су да постоји значајна повезаност између пона-

шања наставника и ученика, односно да од квалитета и интензитета комуникације у настави зависи и квалитет социоемоционалне климе, која је важан услов за остваривање васпитно-образовних циљева и задатака. Наставничко и ученичко понашање у разреду интегришу се у варијабли разредне комуникације, која може бити вербална и невербална. С обзиром на методолошки приступ проблему, степен учесталости средстава подстицања и њихову распоређеност, врсте и карактеристике подстицајних средстава на часу третиране су као *зависне варијабле*. *Независна варијабла* се односи на школски узраст ученика.

Вербални и невербални знаци као врста подстицаја представљају уопштenu реакцију наставника која остаје на нивоу једноставне афирмације ученичких одговора или понашања. То представља врсту неконтингентног подстицања које је у анализи резултата истраживања третирано одвојено од осталих подстицајних средстава. Основна карактеристика ове врсте подстицаја је у томе да не садржи опис појединости о ученичком испуњењу задатка. Даље, по својој природи неконтингентно подстицање обезбеђује контакт са учеником и одговара природи ситуације у којој наставник и ученик комуницирају. Ова врста подстицаја односи се на уопштене речи (на пример, »Да«, »Добро«) и реченице (на пример: »Добро си то урадио«, »Ти напредујеш«), невербалне фацијалне знакове (на пример, »осмех«) и покрете тела (на пример, »климање главом«) који су карактеристични за разговор наставника и ученика, али не даје потпуну информацију о ученичким резултатима рада или понашању. Дакле, вербални и невербални знаци као неконтингентно подстицање имају две различите функције. Примарна функција ових знакова односи се на наставничко одржавање и усмеравање комуникације са учеником. Друга функција подразумева наставничке афирмативне поруке које представљају потврду да наставник прати изјаве ученика, што је у складу са очекивањима и захтевима везаним за активност.

Охрабрење подразумева афирмативне изјаве и активности којима наставник изражава разумевање и прихватање ученичког мишљења и осећања, подршку, указивање помоћи и пажње ученику. Сврха ове врсте подстицаја је да охрабри и подржи ученика у бављењу активностима или одређеном понашању, да наставник запази и реагује на изражавање ученичког мишљења и осећања, те да укаже помоћ ученику и омогући му настављање започетих активности.

Похвала се односи на позитивне изјаве наставника које су директно у вези са садржајем активности или понашања које наставник похва-

љује и представљају врсту процене засновану на утврђеним критеријумима активности. Похвала подразумева специфичан одговор наставника на активности или понашање ученика којим ближе одређује и описује понашање које похваљује. Похвала као врста подстицаја усмерена је на учениково постигнуће и обезбеђује ученику информацију о његовим компетенцијама или о вредности тог постигнућа. Она не подразумева изражававање наклоности или комплимент.

Награда се односи на различите врсте подстицаја које прате ученикову активност или понашање и зависе од успешности обављеног задатка на часу. Наставник одређеном врстом подстицаја награђује одређен ниво постигнућа или обављање активности. У току истраживања праћене су материјалне награде (конкретни предмети), награде у виду оцене, награде у виду активности (игра, бављење омиљеном облашћу у неком предмету, учешће на такмичењу) и симболичке награде (жетони, плусеви, слова и други знаци који се могу разменити за одређену активност или предмет до којег је детету стало) који произлазе из ситуације учења.

Пример/узор подразумева изјаве или активности наставника које се односе на упућивање ученика или указивање ученику на одређену врсту понашања за коју се очекује да ће је ученик поновити или избећи у наредном временском периоду.

Циљ и задаци истраживања

Ово истраживање се спроводи с циљем да се испита: (а) учесталост примене подстицања као опште васпитне мере и учесталост примене појединих средстава подстицања у наставном раду у основној школи; (б) начин примене средстава подстицања (осмишљеност, образложеност, индивидуализованост, континуираност). Задаци истраживања су дефинисани на следећи начин:

- испитати у којој мери се подстицање као васпитна мера примењује у основној школи (учесталост примене и распоређеност средстава подстицања у току часа, учесталост примене средстава подстицања према узрасту ученика),
- испитати врсте и карактеристике средстава подстицања као васпитне мере у основној школи (учесталост вербалних и невербалних знакова, учесталост охрабрења, похвале, награде и примера као подстицајних средстава).

Због сложености проблема подстицања као васпитне мере у основној школи одабрали смо испитивање примене ове мере у току настав-

них часова и то у оквиру комуникације између наставника и ученика. Имајући у виду чињеницу да у оквиру часова постоје различите врсте наставничког формалног подстицања, истраживањем смо обухватили вербалне и невербалне знаке подстицања. У складу са природом проблема одлучили смо се за систематско посматрање као најпогоднији начин за испитивање овог проблема. За потребе истраживања израђен је протокол систематског посматрања који је обухватио снимање, анализирање и процењивање подстицања као васпитне мере на часовима редовне наставе.

Узорак истраживања. Истраживањем су обухваћени ученици V и VII разреда и наставници предметне наставе из три основне школе на подручју Београда. Испитивана су одељења у којима предаје исти наставник да би се утврдило деловање узраста као фактора који одређује примену подстицања као васпитне мере. Полазећи од претпоставке да је, међу различитим факторима који делују на степен учесталости и избор подстицајних средстава, веома значајан утицај наставника предметне наставе, као и то да се тај утицај смањује са школским узрастом, определили смо се за одељења петих и седмих разреда основних школа. Избор овог узраста извршен је и из још једног разлога: већина испитивања, која су се бавила проблемима било којег појединачног васпитног средства, вршена су на млађим узрастима основне школе, дакле, на ступњу разредне наставе, па су у том смислу већ стечена извесна сазнања. Пети разред представља период преласка на предметну наставу, и због тога је погодан за утврђивање разлике у односу на седми разред, а истовремено представља и период адаптације и за ученике и за наставнике. Избор ученика седмог разреда даје реалнију слику на часовима у односу на завршни, осми разред (због могућег осипања узорка, дисциплине на часу, припреме за упис у средњу школу), а опет представља довољну разлику у школском узрасту у односу на пети разред.

Систематско посматрање је реализовано на наставним предметима који су по броју часова најзаступљенији у наставном раду: српски језик, математика, историја и географија. Ради што веће поузданости резултата, извршена је контрола услова с обзиром на наставни предмет и тип часа. Када је у питању наставна јединица у појединим одељењима, с обзиром на временски размак посматрања, дошло је до извесних померања, али су наставне јединице следиле наставни план и програм. У избору типа часа настојали смо да то буду часови испитивања и оцењивања или вежбања и утврђивања. Узорак часова

према типу и броју истоветан је за оба испитивана узраста. Посматрање је обухватило у сваком предмету по 18 часова, што укупно износи 72 часа посматрања.

Резултати истраживања

Учесталост примене мера подстицања. Први корак у анализи података, добијених систематским посматрањем, био је утврђивање у којој мери се подстицање као васпитна мера примењује у основној школи. На узорку од 72 наставна часа посматрања израчунали смо просечне вредности учесталости јављања сваке од категорија, које представљају репрезенте појединачних васпитних средстава. Ову анализу можемо пратити на основу две врсте података. С једне стране, то су вербални и невербални знаци као врста подстицаја за одређено понашање или активност ученика. Ови знаци представљају врсту неконтингентног поткрепљења од стране наставника која одговара природи ситуације у комуникацији са ученицима. Међутим, у појединим ситуацијама подстицање као васпитна мера своди се управо на наведене врсте вербалних и невербалних знакова и на тај начин представља врсту формализованих подстицајних средстава. С друге стране, дат је преглед података који се односе на одређена средства подстицања која су праћена на основу категорија које представљају њихове карактеристике. Треба нагласити да је просечна учесталост подстицања по једном часу добијена као просечна учесталост свих индикатора дате врсте подстицајног средства.

Табела 1: Просечна учесталост вербалних и невербалних знакова (као неконтингентног поткрепљења) по часу

Знаци	N	M	SD
Речи	72	3.27	2.36
Реченице	72	0.01	0.16
Невербални фацијални знаци	72	1.42	1.56
Невербални знаци (покрети тела)	72	1.53	2.32

На основу резултата истраживања можемо уочити да највећу просечну учесталост имају *речи* ($M=3.27$) док најмању просечну учесталост имају *реченице* ($M=0.01$). Тако ниска вредност указује на то да се у току посматраних часова вербални знаци у форми реченице готово и не појављују. То упућује на закључак да је учесталост формализованих и по садржају оскудних, кратких изјава наставника већа у односу на речени-

це које представљају позитивну реакцију на одговор ученика, иако и оне по форми још увек немају значење повратне информације за ученика и не морају имати подстицајна својства.

Поредећи просечне вредности подстицајних средстава (табела 1а), уочавамо да је највише присутно охрабрење ($M=1.06$), док најнижу вредност има награда ($M=0.01$). Просечна учесталост примера по часу ($M=0.45$) је већа од просечне учесталости похвале ($M=0.28$). Занимљиво је да је похвала као подстицајно средство присутна у незнатном степу, а у педагошкој литератури се сматра да је њена примена пожељна у учењу и понашању ученика.

Табела 1а: Просечна учесталост подстицајних средстава по часу

Средства подстицања	N	M	SD
Охрабрење	72	1.06	1.09
Похвала	72	0.28	0.48
Награда	72	0.01	0.28
Пример	72	0.45	0.34

На основу поређења учесталости вербалних и невербалних знакова и подстицајних средстава, највећу учесталост имају речи ($M=3.27$), а најмању реченице и награде ($M=0.01$). Учесталост речи знатно је већа од охрабрења ($M=1.06$) и похвале ($M=0.28$). Учесталост невербалних фацијалних знакова ($M=1.42$) и покрета тела ($M=1.53$) већа је од учесталости било ког подстицајног средства. Дакле, можемо закључити да се *подстицајна средства* примењују веома ретко на часу у односу на појединачне вербалне и невербалне знакове у функцији неконтингентног подстицања.

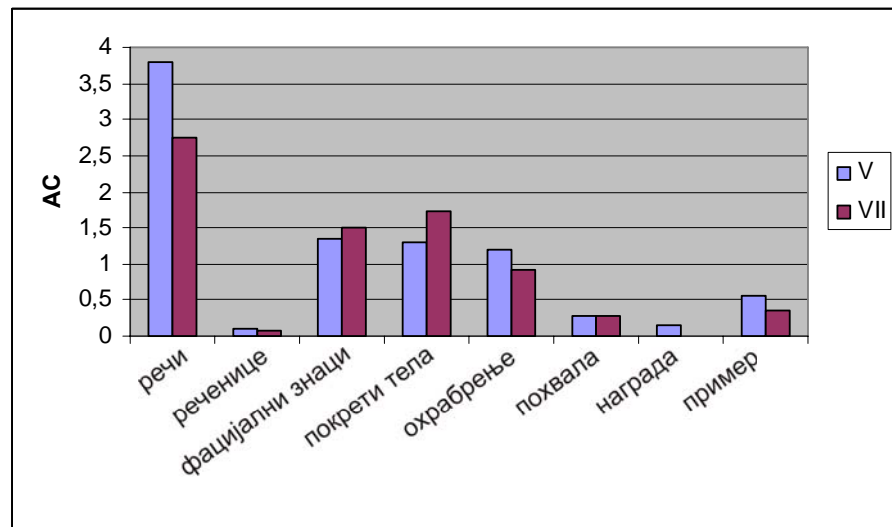
Треба имати у виду да се контакт ученика са наставницима успоставља, развија и одржава у оквиру активности које се одвијају у одељењу. Свако одељење је самостална група у којој се одвија комплетан наставни процес. Са неким наставницима ученици проведу два, а са неким и по четири или више часова недељно. Таква ситуација захтева већу учесталост подстицања као васпитне мере или чешће испољавање позитивне реакције наставника на ученикове активности и понашања.

Школски узраст ученика и мере подстицања. У наставку рада следе подаци о учесталости примене подстицања који се односе на протоколе систематског посматрања и подразумевају утврђивање

значајности разлика с обзиром на школски узраст и показатеље са протокола.

На питање постоји ли повезаност између примене средстава подстицања и узраста ученика, тј. да ли се разликује просечна учесталост појединих врста подстицајних средстава у петом разреду у односу на седми разред, добијени су резултати који су приказани графиконом 1. Установљено је да у погледу просечне учесталости награда постоји статистички значајна разлика с обзиром на школски узраст (значајност на нивоу 0.05). Просечна учесталост награде по часу је већа у петом разреду ($M=0.15$) у односу на просечну учесталост награде у седмом разреду ($M=0.01$). Такође, утврђена значајност од 0.01 говори у прилог постојању значајних разлика између упоређиваних разреда у погледу просечне учесталости примера по часу. Разлике су израженије у корист петог разреда. Можемо закључити да су награда и пример као средства подстицања учесталији у петом разреду. Већа просечна учесталост примера у односу на награду уочена је и у петом и у седмом разреду. Уопште гледано, знатно је већа укупна просечна учесталост примера ($M=0.45$) у односу на укупну просечну учесталост награде ($M=0.08$). Резултати истраживања показују да у погледу учесталости осталих подстицајних средстава не постоји статистички значајна разлика с обзиром на школски узраст ученика.

Графикон 1: Учесталост вербалних и невербалних знакова и подстицајних средстава по часу у V и VII разреду



Добијени резултати показују да постоји тенденција да се подстицајна средства – пример, награда и реч као вербални знак одобравања – чешће примењују у петом у односу на седми разред. Дакле, учесталост вербалних, невербалних знакова и подстицајних средстава зависи од школског узраста и, како и друга истраживања показују, опада са школским узрастом (Братанић, 1987). Што је школски узраст старији, мања је учесталост примене подстицајних средстава (награде, примера и речи као вербалног знака).

Такође, у истраживању је постављено питање да ли постоје разлике између петог и седмог разреда у просечној учесталости средстава подстицања које примењују исти наставници, односно да ли исти наставник чешће примењује средства подстицања у одељењима петог, у односу на одељења седмог разреда. Установљено је да не постоје статистички значајне разлике у погледу примене средстава подстицања (тј. њихове просечне учесталости) у петом и седмом разреду када ученицима оба разреда предају исти наставници. Када је у питању исти наставник уочено је да се разлике не појављују, што значи да су оне последица различитог стила понашања наставника, односно нису условљене узрастом ученика. Дакле, различити наставници различито се понашају и с различитом учесталошћу примењују одређена средства подстицања. Према томе, разлике у избору и учесталости примене средстава подстицања више зависе од наставника који та средства примењује, него од узраста ученика на којем се примењују.

Када говоримо о вези између карактеристика разредене комуникације са различитим узрастима ученика и различитим наставним предметима, истраживања су потврдила да наставници теже да буду више недирективни на ранијим узрастима, односно да дају више похвала, охрабрења и подстицања ученицима, него на старијим узрастима основне школе (Bratanić i Mužić, 1987). Недирективни модел понашања наставника такође је присутнији у области друштвених предмета, него у области природних, те наставни предмет даје, поред других значајних фактора везаних за личност наставника и његову оспособљеност, значајан оквир који природом својих логичких структура битно утиче на учесталост и квалитет комуникације између наставника и ученика.

У литератури се често истиче да успех ученика и његов став према наставнику зависи, између осталог, и од усклађености наставног стила коме тај наставник припада, са когнитивним стилем ученика што онда има импликације на питање одговорности за успех у школи. У том контексту поменућемо резултате истраживања које је у оквиру категорија наставног стила укључило и категорије о похваљивању и охрабрењу ученика, што је подразумевало подстицање одређеног понашања ученика са знаковима климања главом, гласовним знаковима одобравања, као и шале које ослобађају тензију. Узорак су чинили ученици осмог разреда и наставници који су им предавали следеће предмете: српскохрватски језик, страни језик, историју, географију, математику, биологију, физику и хемију. Резултати истраживања показују да је контакт наставника са учеником углавном инициран од стране наставника (62% је заступљен говор наставника). Уочено је да је наставниково понашање према ученицима више корективно, а подршка је чешће експлицирана похвала а ређе прихватање идеја или емоција ученика. Утврђено је да је димензија »сензитивност наставника« позитивно повезана са категоријом охрабрења, похваљивања, поткрепљења ученика (Рајевић-Ђурашиновић, 1984).

Врсте подстицајних средстава у основној школи

Након анализе глобалних категорија, следеће питање које смо поставили у овом истраживању односи се на испитивање појединих врста средстава подстицања и степена у коме се те различите врсте примењују на часу. Одговор на питање колика је учесталост и које врсте подстицаја постоје у току часа можемо добити на основу података и налаза који су приказани у табелама. Свака табела обухвата показатеље на основу којих је праћена свака појединачна врста подстицања.

Вербални и невербални знаци као врста подстицаја

Табела 2 односи се на вербалне знакове (речи) праћене на 72 часа. Наглази јасно показују да је у просеку најучесталија врста вербалног знака реч »Добро« (M=11.53), док се најређе користи вербални знак »Само напред« и »Одличан рад« (M=0.01).

Табела 2: Учесталост вербалних знакова/речи (као неконтингентног подстицања) по часу

Вербални знаци (речи)	N	M	SD
»Да«	72	4.17	5.66
»Добро«	72	11.53	10.49
»Лепо«	72	0.33	1.01
»У реду«	72	4.29	4.75
»Одлично«	72	2.43	4.40
»Само напред«	72	0.01	0.45
»Одличан рад«	72	0.01	0.29

Подаци о врстама вербалних знакова у виду реченица, које наставник најчешће упућује ученику, у току часа дати су у табели 3.

Када говоримо о вербалним знацима у виду реченице, резултати показују да су они веома ретки и са знатно нижим вредностима у поређењу са речима. Крећући се од речи ка реченицама, вредности које говоре о учесталости вербалних знакова опадају. Најучесталија реченица је »Лепо си то објаснио« (M=0.17), затим реченица »То је паметно« (M=0.13). Истицање ових реченица упућује на вредновање способности ученика које се односе на учење и знање. Најмање су присутне реченице којима се наглашава наставниково запажање о учениковом напредовању и труду. Ретко се примењују реченице које су повезане са садржајем на који се наставников коментар односи. Такође, те реченице су веома формализоване и неодређене. Реченица »Само тако настави« у току посматраних часова није се појавила, док се реченице »То ми се свиђа« и »Ти напредујеш« (M=0.01) најређе упућују ученицима. Стога, можемо закључити да је учесталост потпунијих реченица, које у одређеним ситуацијама могу имати функцију повратне информације, веома ниска.

Табела 3: Учесталост вербалних знакова – реченица
(као неконтингентног подстицања) – по часу

Вербални знаци (реченице)	N	M	SD
»То је паметно«	72	0.13	0.44
»То ми се свиђа«	72	0.01	0.33
»Види се да си радио«	72	0.11	0.36
»Само тако настави«	72	0.00	0.12
»Лепо си то објаснио«	72	0.17	0.50
»Ти напредујеш«	72	0.01	0.26

Друга врста знака која је праћена у истраживању односи се на невербалну комуникацију која у одређеним ситуацијама може представљати врсту подстицаја. Анализирајући невербалне знаке установили смо да је најучесталији фацијални знак осмех наставника ($M=4.69$). Посматрајући покрете тела уочавамо да је најучесталији невербални знак наставниково климање главом ($M=5.43$) као начин прихватања ученикових одговора или понашања на часу.

На основу учесталости појединих вербалних и невербалних знакова можемо закључити да је овај начин подстицања веома формализован и једноличан, јер су високе вредности везане за само неколико врста знакова. Уочено је да су невербални знаци заступљени у знатној мери у наставниковом понашању, али су најчешће у супротности са вербалним садржајем наставникових порука. Тиме се доводи у питање један од основних принципа комуникације која треба подстицајно да делује на ученика, а то је усклађеност вербалног садржаја наставникове поруке и невербалног понашања које прати ту поруку. Значајно је да наставник примењује мере подстицања на начин који ће омогућити ученику да његов уложени напор у учење буде запажен и истакнут. Вербалне поруке наставника које нису праћене адекватном невербалном комуникацијом нису подстицајне за учениково напредовање у понашању и учењу. На пример, »То је добро« није награђујуће када је речено безличним изразом, монотоним бојом гласа и када је праћено држањем које одаје расејаност или апатију. Ефикасно подстицање подразумева осмех и тон који изражава поштовање и топлину. У том смислу, наставник треба да избегава двосмислене и нејасне процене које ученици могу сматрати подстицајем за удовољавање захтевима наставника више него за учење.

Охрабрење као средство подстицања

У наставку приказа резултата истраживања дат је преглед показатеља који се односе на охрабрење као врсту подстицајног средства.

Табела 4: Учесталост подстицајних средстава по часу

Охрабрење	N	M	SD
Уважавање индивидуалних разлика	72	0.61	0.99
Уважавање осећања ученика	72	0.58	0.93
Уважавање мишљења ученика	72	0.64	1.40
Пружање помоћи ученику	72	1.29	2.90
Обраћање пажње на ученика	72	2.17	2.56

Када посматрамо резултате истраживања који се односе на учесталост примене охрабрења као средства подстицања, на основу категорија које представљају индикатор односа између наставника и ученика, уочавамо да је најучесталија категорија обраћање пажње на ученика ($M=2.17$). Следећа категорија, која је по својој вредности ($M=1.29$) нижа од претходно наведене, односи се на пружање помоћи ученику током часа. Најнижу вредност има категорија уважавање осећања ученика ($M=0.58$). У односу на ове две категорије, остале наведене категорије незнатно се примењују на часу.

Похвала као средство подстицања

Похвала као средство подстицања дата је у табели 5 и 5а заједно са показатељима на основу којих су праћене и добијене приказане вредности. У табели 5 дате су категорије које представљају функције похвале као подстицајног средства.

Табела 5: Учесталост подстицајних средстава по часу

Похвала (функција)	N	M	SD
Дата повратна информација о постигнутом успеху	72	0.33	0.65
Подстицање на даљу активност	72	0.25	0.62
Допринос самопоуздању и самопоштовању	72	0.29	0.68
Образложена похвала	72	0.42	0.73

Индивидуализована похвала	72	0.14	0.48
---------------------------	----	------	------

Када посматрамо похвалу са становишта функције, добијени резултати истраживања указују на веома ниске вредности. Установљено је да наставник у току часа најчешће образлаже похвалу ($M=42$), док ретко уважава индивидуализованост као карактеристику похвале ($M=0.14$). Наставник чешће примењује похвалу као повратну информацију ($M=0.33$) од похвале која доприноси самопоуздању и самопоштовању ученика ($M=0.29$). Судећи према добијеним вредностима у истраживању, можемо рећи да објашњење зашто је похвала дата и на шта се односи често изостаје, и на тај начин похвала губи своје подстицајно дејство.

Табела 5а: Учесталост подстицајних средстава по часу

Похвала (врсте)	N	M	SD
Усмена похвала	72	0.56	0.92
Писмена похвала	72	0.00	0.00
Похвала упућена појединачном ученику	72	0.40	0.82
Похвала упућена целом одељењу	72	0.14	0.35

Из табеле 5а уочавамо да је учесталост похвале са свим наведеним категоријама веома ниска. Установљено је да наставник на часу најчешће примењује усмену похвалу ($M=0.56$). На основу приказаних вредности у табели, можемо закључити да се чешће примењује похвала упућена појединцу ($M=0.40$) у односу на похвалу упућену целом одељењу ($M=0.14$). Налази показују да веома ниску вредност има похвала која је индивидуализована што значи да похвала, у највећем броју ситуација везаних за учење и понашање ученика, представља уопштenu реакцију наставника. Интересантно је истаћи да се писмена похвала није појавила ни на једном часу. Поредићи податке добијене о функцији и врстама наставникове похвале на часу, можемо закључити да се најчешће користи похвала која има информативну вредност за ученикову активност или понашање, и то усмена похвала која је образложена.

Уопштено посматрано, добијене вредности о учесталости похвале крећу се од незнатних до веома ниских. Упоредијући податке, који су добијени за сваку категорију на основу које је похвала праћена на часу, уочавамо да је реч о веома ниским вредностима што изненађује ако узмемо у обзир могућности примене похвале као социјалног подстицаја и

узраст ученика. Осим тога, похвале као подстицајна средства немају издиференцирана својства која се односе на њен квалитет и више представљају уопштену реакцију наставника на активности или понашање на часу. Подаци других истраживања такође говоре у прилог томе да је специфична похвала, зависно од одговарајућег понашања, веома ретка (Merrett & Wheldall, 1987). Треба напоменути да је истраживањем обухваћен релативно велики број часова намењених вежбању или оцењивању градива, што ствара услове за екстензивну примену похвале као средства подстицања.

Резултати других истраживања показују да је уочен веома низак постотак позитивне повратне информације и похвале (на пример, »То си добро рекао«), те висок постотак одговора без икакве повратне информације на часовима (Марентич-Пожарник, 1978). Овим истраживањима није обухваћена невербална комуникација што би, можда, утицало на веће вредности резултата.

Награда као средство подстицања

Табела 6: Учесталост подстицајних средстава по часу

Награда (функција)	N	M	SD
Информативни аспект награде	72	0.13	0.44
Мотивациони аспект награде	72	0.01	0.39

Категорије на основу којих је праћена примена награде на часу дати су у табели 6 и 6а. Разликовали смо две функције награде као подстицајног средства, информативну и мотивациону. Информативни аспект односи се на повратну информацију о успешности ученикове активности или понашања, док мотивациони аспект награде треба да подстакне ученика на даљу активност. На часовима је запажено, што је евидентирано од стране посматрача у напоменама у протоколу систематског посматрања, да су обе функције у директној вези са давањем оцене као врстом награде. Из приказаних података уочавамо да најчешће долази до изражаја информативни аспект награде ($M=0.13$), тј. као информација о постигнутом резултату ученика праћена коментарима који су повезани с оценом као најприсутнијим обликом награде. Установљена вредност мотивационог аспекта награде ($M=0.01$) је занемарљива.

Табела 6а: Учесталост подстицајних средстава по часу

Награда (врсте)	N	M	SD
Очекивана награда (претходно најављена)	72	0.01	0.39
Неочекивана награда (као изненађење)	72	0.11	0.43
Награда у виду оцене	72	0.11	0.43
Симболичка награда	72	0.01	0.39
Награда у виду активности	72	0.00	0.00

На основу података у табели можемо закључити да се одређена својства награде уопште не појављују. Установљено је да подједнаку вредност имају категорије награда у виду оцене ($M=0.11$) и неочекивана награда ($M=0.11$). Дакле, наставници примењују оцену као врсту награде ($M=0.11$) која је, углавном, неочекивана за ученика. Симболичка врста награде ($M=0.01$) присутна је у изразито ниском степену и, илустрације ради, навешћемо пример те награде (ученици освајају слова одређене речи, а свако освојено слово је корак ближе оцени 5). Најнижу вредност има награда у виду активности, односно награда као врста привилегије ($M=0$). Наставници на часу веома често не препознају ситуације у којима би таква врста награде била од користи за ученика (брже напредовање у решавању задатака, на време урађен домаћи задатак, истицање у одређеној активности). Ситуације награђивања могу бити подстицајне не само за појединца већ и за остатак колектива ако су усмерене на указивање одговорности ученику или упућивање на сарадњу и помоћ другим ученицима. Можемо закључити да наставници не примењују награде у виду учешћа у некој активности за остварени успех (ослобађање од дела градива уколико ученик брже напредује и реализује своје обавезе, дежурство као награда за високе оцене и друго). И резултати других истраживања показују да се награде примењују у веома ниском степену у школи, као и то да је репертоар коришћених награда у школи оскудан (Најдановић-Томић, 1996).

Пример као средство подстицања

У следећој табели приказана је учесталост показатеља примера као средства подстицања.

Табела 7: Учесталост подстицајних средстава по часу

Пример (узор)	N	M	SD

Указивање на пример из живота	72	0.93	1.26
Указивање на пример из литературе	72	0.18	0.45
Понашање наставника као пример	72	0.43	1.00
Указивање на позитивно понашање вршњака	72	0.01	0.23
Указивање на учениково позитивно понашање	72	0.01	0.33
Указивање на учениково негативно понашање	72	1.01	1.19

На основу резултата истраживања који су дати у табели 7 можемо рећи да је у оквиру примера као подстицајног средства најучесталија категорија »указивање на учениково негативно понашање« ($M=1.01$). Најнижу вредност има категорија навођење примера из литературе као модел позитивног понашања. Занимљиво је истаћи да је указивање на негативно понашање ($M=1.01$) присутније, у односу на истицање учениковог позитивног понашања ($M=0.01$) као примера. Овај тренд је уочен и подудара се са резултатима добијеним у другим истраживањима. Наставници су склони да укажу на негативно понашање, пре него што ће истаћи позитивно понашање ученика.

У истраживању које је обухватило испитивање преференција ученика према одређеним категоријама васпитних поступака, узорак су чинили ученици I и II разреда средње школе (Квашчев и Полексиф, 1980). Установљено је да ученици имају позитиван став према васпитавању примером. Деловање примером од стране родитеља и наставника допуњено је понашањем људи које ученици цене и воле, примером понашања личности из књижевних дела, филма, спорта. Високо је вредновано и деловање примером уз комбинацију са наградама и мотивисањем, сарадњом, разумевањем ученика, стрпљивим и дуготрајним васпитним радом.

Важни елементи у осврту на мере подстицања

Примена система категорија за идентификовање и праћење подстицања као васпитне мере, дала је резултате који су, уопштено посматрано, потврдили поједине налазе истраживања других аутора. Наиме, резултати показују изразити несклад између, с једне стране, учесталости вербалних и невербалних знакова који представљају формализован вид подстицања и, с друге стране, учесталости подстицајних средстава са показатељима који се односе на њихову функцију и врсте. Установљено је да примењене мере подстицања за постигнути школски успех или по-

нашање имају неутралан карактер (на пример »Добро урађено«), што представља уопштен коментар, дат на неспецифичан начин.

Дакле, поље стимулса позитивних поступака ученика, као и потврда о компетенцијама ученика применом подстицајних средстава изостаје. Један од могућих разлога за такво стање може бити недовољно познавање могућности примене појединих средстава подстицања. На основу резултата истраживања установљено је да су наставникове позитивне поруке на часу формализоване и несистематичне, као и да се не примењују континуирано.

И подаци добијени протоколом посматрања потврђују претпоставку да постоје значајне разлике у учесталости примене средстава подстицања с обзиром на школски узраст ученика. Резултати показују да је већа учесталост награде и примера у петом у односу на седми разред. То можемо тумачити чињеницом да су позитивне последице примене подстицајних средстава и врсте подстицаја које наставници познају више прилагођене развојним карактеристикама млађег школског узраста. Такође, то упућује на закључак да се са узрастом ученика повећава степен у коме наставници примењују друге васпитне мере (критиковање, убеђивање, истицање одговорности и друго). Ипак, резултати истраживања усмеравају пажњу на потребу за »осетљивошћу« наставника када похваљује ученике старијих узраста (Elwell & Tiberio, 1994).

Анализе резултата емпиријског испитивања дају увид у природу и карактеристике подстицајних средстава, те указују на опште тенденције у њиховој примени. Нека од подстицајних средстава су по својој природи таква да је код њих наглашенији *контролишући*, односно *информативни* аспект. Али, често управо од начина примене зависи који ће од ових аспеката бити више изражен. Ово истраживање је дало добар увид у постојеће стање и отворило проблеме за нова истраживања (на пример, квалитет похвале у односу на поједине групе ученика – ученици са емоционалним проблемима и проблемима у понашању, повучени ученици, агресивни ученици; ефикасна у односу на неефикасну похвалу). Квантитативни показатељи упућују на то да разлоге за различит степен учесталости подстицајних средстава треба тражити пре свега у личности наставника, у њиховим особинама као васпитача. Из тога произлази и захтев да се овом аспекту посвети посебна пажња у процесу образовања наставника. Из анализе категорија посматрања може се уочити да су мере подстицања

прилично стереотипне, кратке и механички изречене. Такве подстицаје ученици и не примећују, не доживљавају их као похвалу или подршку.

Почетни корак у припреми наставника за успешнију примену мера подстицања представља њихово упознавање са *значењем* и *улогом* подстицајних средстава у васпитном раду. Из тога произлази и потреба за утврђивањем различитих *функција* подстицајних средстава и *могућности* њиховог ефикасног деловања. При том, битно је да наставник зна да су поступци васпитног деловања чврсто повезани с општим квалитетом његових односа с ученицима, те да од тога зависи и њихова успешност. На пример, наставникова похвала, употребљена без јасног разлога или сврхе, као »фраза«, изречена кратко, сувише стереотипно (на пример, »Добро«, »Фино«, »Тако је«) и »механички« нема битнијег деловања. Похвала која је образложена, посебно наглашена, било да је упућена појединцу, групи или читавом разреду, делује мотивишуће.

Примена мера подстицања по својој природи треба да буде у логичној вези с поступком који желимо одобрити, похвалити или наградити (Good & Brophy, 1991). Средства која примењујемо треба да прате садржај понашања или активности коју подстицамо. Као и свака мотивациона основа понашања, примена средстава подстицања мора имати своју *меру*. Такође, постепена понављања истог средства подстицања могу довести до смањења његове ефикасности. Дакле, подстицајна средства морају бити примерена ученику и његовом искуству, што може деловати стимулативно на даље понашање или активности ученика. Пожељно је користити различите врсте подстицаја и допустити ученицима да предложе своје начине подстицања (Woolfolk, 1995). Резултати појединих истраживања показују да су награде које су омиљене међу ученицима у супротности са оним које бирају наставници, што потврђује став да је наставниково интерпретирање учениковог мишљења и доживљаја награђивања погрешно. Бројна истраживања указују и на то да наставници настављају да примењују стратегије контроле понашања које немају утицаја на понашање и на тај начин повећавају стрес, анксиозност и конфронтацијање (Merrett & Tang, 1994).

На крају можемо закључити да се тумачење деловања подстицајних својстава истраживаних васпитних средстава не може посматрати изоловано од *контекста наставних ситуација*, односно такво тумачење може довести до тога да се занемаре или пренагласе њихове различите функције. За контекст васпитања нису толико значајни појединачни, одређени поступци подстицања, колико разматрање општих услова у којима се оне примењују. То, пре свега,

значи да њихов утицај зависи од тога каква је усмереност тих подстицаја, да ли се њима обезбеђује информација о учениковим интелектуалним компетенцијама или о вредности, односно квалитету његовог постигнућа.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту 1429 чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије (2002–2005).

Коришћена литература

- Bratanić, M. (1987): Istraživanje stavova i interakcije u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, 457–473.
- Bratanić, M. i V. Mužić (1987): Prilog istraživanju pohvale i prijekora u razrednoj komunikaciji, *Istraživanje odgoja i obrazovanja*, br. 7, 77–90.
- Drabman, R.S. & D. Hammer (1977): Using incentives in early childhood education; in H. L. Hom & P. A. Robinson (eds.): *Psychological processes in early education* (133–156). New York: Academic Press.
- Elwell, W.C. & J. Tiberio (1994): Teacher praise: what students want, *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 21, No. 4, 322–328.
- Gašić-Pavišić, S. (1988): *Kažnjavanje i dete*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Good, T. L. & J. E. Brophy (1991): *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins Publishers.
- Kvaščev, R. i M. Poleksić (1980): Individualizacija vaspitnih postupaka u odnosu na strukturu i dinamiku ličnosti, *Pedagogija*, br. 4, 337–374.
- Kvaščev, R. i M. Poleksić (1980): Uticaj situacionih faktora na efikasnost vaspitnog procesa, *Pedagogija*, br. 4, 375–392.
- Lalić, N. (2005): Nastavnik kao kreator klime u odeljenju; u S. Joksimović (prir.): *Vaspitanje mladih za demokratiju* (183–203). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Marentić-Požarnik, B. (1978): Kvalitet interakcije nastavnik-učenici kao značajan faktor efikasnosti nastave, *Zbornik 11 Instituta za pedagoška istraživanja* (117–127). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja и Просвета.
- Merrett, F. & K. Wheldall (1987): Natural rates of teacher approval and disapproval in British primary and middle school classrooms, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 57, No. 1, 95–103.
- Merrett, F. & W. M. Tang (1994): The attitudes of British primary school pupils to praise, rewards, punishments and reprimands, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 64, No. 1, 91–103.
- Najdanović-Tomić, J. (1996): Nagrađivanje i kažnjavanje dece u porodici i školi, *Nastava i vaspitanje*, br. 4–5, 735–743.
- Perišić, M. (1972): *Disciplina u školi*. Sarajevo: Izdavačko preduzeće »Svjetlost«.
- Rajević-Đurašinović, V. (1984): Interakcija nastavnog i kognitivnog stila kao faktor uspešnosti školskog učenja (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Woolfolk, A. E. (1995): *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Примљено 06.09.2005; ревидирана верзија 31.10.2005.

Nataša Lalić

THE ROLE OF ENCOURAGEMENT IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract

Encouragement can be applied in several important segments: creation of a positive social and emotional atmosphere, creation of a positive learning environment, use of preventive techniques in some discipline-related situations, type of intervention when dealing with behavioral problems of students and in the strategy of strengthening students self-confidence. The paper deals with the *frequency and manners* in which encouragement is used. One of the primary segments in which encouragement is exercised is teacher-student relation, where both verbal and non-verbal encouragement, approval, praise, reward and example have large rational and emotional significance. The research comprises the results of systematic observation of individual encouragement tools with their characteristics and functions in primary school teaching practice. The research has been conducted in three primary schools in Belgrade. The quantitative indicators show the reduced frequency of encouragement with the growing age of students. The collected results reveal that in relation to the tested variables the teacher's personality plays an important role. This suggests the need for teachers to be instructed on the possibilities and conditions for the use of encouragement with primary school children.

Key words: verbal and non-verbal encouragement, approval, praise, reward, example, teacher, pupil, primary school.

Наташа Лалич

ПООЩРЕНИЕ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ МЕРА
В ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ*Резюме*

Применение поощрительных мер возможно в нескольких важных сегментах, таких, как создание положительного социо-экономического климата, создание условий, годных для учебы, использование профилактических техник в определенных воспитательных ситуациях, выбор видов вмешательства в решении проблем в поведении учащихся, выбор стратегий в поощрении их уверенности в себе, в своих силах. В предлагаемой работе исследуются частотность и способы применения поощрения как воспитательной меры. Одним из первоочередных элементов воспитания, в которых используется поощрение, является отношение между преподавателем и учащимися, где вербальное и невербальное побуждение, одобрение, похвала, награждение и пример имеют важное рациональное и эмоциональное значение. В соответствии с этим, исследование охватывает результаты систематического наблюдения за применением отдельных поощрительных средств с показателями их характеристик и функций в практике работы восьмилетней школы. Исследование было проведено в трех восьмилетних школах города Белграда. На основании качественных показателей выявлена тенденция понижения частотности поощрительных мер с повышением возраста учащихся. Полученные результаты показывают, что в связи с исследуемыми переменными существенную роль играет личность преподавателя. Это, в свою очередь, говорит о необходимости указывать преподавателям на возможности и условия применения поощрительных средств в воспитании детей младшего и среднего школьного возраста.

Кључеве слова: поощрение, вербално и невербално поощрение, одобрение, похвала, награждение, пример, преподаватель, учащийся, восьмилетняя школа.