

ОТПОР ПРЕМА УЧЕЊУ КАО РЕЛЕВАНТАН ФАКТОР У ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ*

Слободанка Антић**

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Универзитет у Београду, Србија

Апстракт. Циљ рада је да се указивањем на значај концепта *отпор према учењу* допринесе разумевању односа ученика/студента према наставницима, процеса наставе/учења, укупних образовних процеса и последично самих образовних исхода. Концепт се односи на целокупна опозициона понашања јединке у образовном контексту. У раду је дат преглед различитих видова испољавања отпора према учењу, систематизовани су различити извори овог феномена које можемо образложити: развојним карактеристикама узраста, самом природом сазнајног процеса, карактеристикама процеса наставе/учења, природом односа са наставником и односима у институцији (школи/факултету) и социокултурним миљеом из кога ученик/студент долази. Тумачење феномена је смештено у социоконструктивистички експланаторни оквир. Предложене су стратегије и поступци превладавања отпора према учењу. Рад указује на нужност интердисциплинарног приступа и холистичког разумевања ученика у наставном процесу.

Кључне речи: отпор према учењу, природа учења у школском контексту, ученици, студенти, интеракција наставник–ученик.

УВОД

Као и друге друштвене делатности које укључују различите, често сукобљене интересне позиције и динамичан однос индивидуе и институције, образовање обухвата и истраживања низа проблема као што су: булинг, мобинг, превара студената (Cizek & Wollack, 2017), „изгарање” наставника, отпор променама и учењу, неправедност образовног

* *Напомена.* Рад је настао у оквиру пројекта *Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције* (бр. 179018) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

** E-mail: slobodanka.antic@gmail.com

система која одржава и доприноси даљим друштвеним неједнакостима (Filipović, 2013; Pavlović Babić & Vaucal, 2013; Pešikan i Ivić, 2016) и слично. Циљ рада је да се указивањем на значај концепта *отпор према учењу* допринесе разумевању односа ученика/студента према наставницима, процеса наставе/учења, укупних образовних процеса и последично самих образовних исхода. У контексту психологије образовања говоримо о *отпору према учењу* када су у питању ученици/студенти. Када је реч о наставницима и образовним институцијама, говори се о *отпору према променама* (Goodson, Moore, & Hargreaves, 2006; Fullan, 2003, 2007; Hargreaves, 1998, 2001; James, 2010; Labaree, 2010).

Међутим, о отпору индивидуе се много више говори у другим дисциплинама него у образовању. Овај појам је један од основних у клиничкој психотерапији: реч је понашању (у најширем смислу) клијента/пацијента који одбија да се мења у оквирима психотерапијске интервенције. У социологији је развијена *теорија отпора* у којој се отпор схвата као акт неконформистичког понашања које искушава легитимитет постојећег друштвеног поретка било да је у питању класа, раса, род, етницитет или сексуалност и тиме представља моралну и политичку реакцију на неки вид контроле и репресије (Abowitz, 2000; Day Langhout, 2005; McFarland, 2004; Willis, 1977).

Истраживачко поље које у фокусу има *отпор према учењу* садржи ограничен број истраживања. Први чланак са овим насловом појавио се крајем шездесетих година (Caplin, 1969), а једно од првих истраживања овог феномена међу студентима је истраживање с краја осамдесетих година (Burroughs, Kearney & Plax, 1989). Аутори су тада дефинисали отпор као *конструктивно или деструктивно опозиционо понашање ученика/студента у наставном процесу* (Burroughs, Kearney & Plax, 1989: 216).

Како се отпор према учењу испољава?

Описивање овог феномена укључује више питања него одговора. На ком узрасту ученика је отпор према учењу најизраженији и које су специфичности отпора на различитим узрастима? Да ли је феномен социокултурно осетљив или можемо говорити о универзалном феномену? Да ли је отпор нужна реакција на сваку промену, односно да ли је отпор према учењу саставни део учења или је присуство отпора индикатор проблема у наставном процесу или образовној институцији? С обзиром на ограничени број истраживања, у овом раду можемо само дати скицу овог феномена (која није увек једнозначна) и отворити поља за нека будућа истраживања.

Отпор према учењу се појављује у сусрету индивидуе (јединке у развоју) и институционализованог школског учења па можемо претпоставити да ученици свих узраста могу испољавати неки вид отпора. Ипак, како се феномен највише истраживао међу ученицима средњих школа и

студентима, у овом раду ће та популација бити у фокусу. Највише цитирано истраживање у овој области имало је за циљ да утврди студентске стратегије отпора (Burroughs, Kearney & Plax, 1989). Истраживачи су тражили од студената да напишу поруку којом би исказали отпор према наставнику на његов захтев: *Од сад морате долазити спремни на час*. Истраживање је обухватило 574 студента¹ од којих је добијено око 3000 различитих порука, које су потом, анализирани и категорисани. Аутори су утврдили да постоји 19 различитих техника отпора које студенти користе: саветовање наставника (*Требало би прво да нас питате да ли то можемо*); оптуживање наставника (*То је досадно*); избегавање (*Престајем да долазим на час*); нерадо дата сагласност (*Радићу на минимуму, нерадо оно што тражи*); активни отпор (*Нећу да се спремам*); обмањивање (*Понашаћу се као да се спремам, а нећу*); директна комуникација (*Отићи ћу после часа у кабинет наставника и разговарати с њим*); недисциплина (*Ометаћу час, причати с колегама у току предавања; постављаћу питања незаинтересованим гласом; излазићу напоље по додатни материјал*); извињавања (*Не осећам се добро; гужва је у граду, па касним*); игнорисање (*Ништа не бих рекао, али не бих ни послушао*); постављање приоритета (*Имам друга посла, радим; имам обавезе на другим предметима; овај предмет је само изборни*); изазивање наставникове моћи (*Ако нико други не ради, нећу ни ја, кад натера друге, онда ћу и ја; да ли зна шта ће то нама, ако је то добра идеја за нас, нека докаже*); тражење подршке других студената (*Разговараћу с другима да видим да ли и они мисле слично о захтевима наставника*); тражење подршке од инстанце са више моћи (*Обратићу се Управи факултета, шефовима катедри*); моделовање понашања наставника (*Ако наставник није уложио напор око часа, зашто бих ја уложио труд*); моделовање наставникових осећања (*Ако наставнику није стало до студената, што би мени било стало до тога шта наставник жели*); непријатељска одбрана (*Ја, а не наставник знам шта је за мене најбоље*); одбијање захтева (*Ионако ми не треба ова оцена; мени је одлично и без свега овога*); освета (*Показаћу своје незадовољство на листу за евалуацију*).

У поновљеном истраживању студентских реакција на налог наставника две године касније (Kearney, Plax & Burroughs, 1991), потврђено је истих 19 типова реакција, али су овом приликом аутори повезали налазе са теоријом каузалне атрибуције (Weiner, 1986) и утврдили два локуса одговорности за проблемску ситуацију: одговорност је лоцирана или код наставника (саветовање, оптуживање наставника и сл.) или код самог ученика (игнорисање захтева, постављање личних приоритета).

¹ Природа дисциплине коју студенти студирају може у овом истраживању бити *конфундирајућа варијабла* (варијабла која је систематски повезана са независном варијаблом али није контролисана). Ипак, у оригиналном тексту стоји само да узорак чине студенти основних студија на уводном курсу из комунологије (претпоставимо да је реч о факултету друштвно-хуманистичких дисциплина).

Специфичност ових истраживања је у томе што је отпор у наставном процесу изједначен са реакцијом на налог наставника. Јасно је да се отпор студената не исцрпљује само у овој ситуацији. Међутим, налог наставника је стимулус који покреће реакције ученика/студената које је најлакше уочити, забележити и измерити. Отпор према учењу обухвата ситуације у наставном процесу и кад не постоји експлицитни налог наставника, као и ваннаставне ситуације у школи/факултету, па чак и ваншколске/ванфакултетске ситуације у којима се ученик/студент среће са материјалним или симболичним представницима институције (на пример, однос према уџбенику у кућним условима).

Вејмер (Weimer, 2002) налази да се различити типови отпора студената могу груписати и по степену експлицитности отпора од невербалног, пасивног (видљивог на бихејвиоралном плану који студенти вербално поричу), преко делимичног повиновања (видљивог као пребрзо или преспоро завршавање задатка или као израда задатка лошег квалитета), до отвореног, експлицитног отпора.

Из перспективе наставника категорије отпора изгледају нешто другачије. У истраживању (Simonds, 1997) у коме је 397 наставника факултета описивало видове студентског отпора категоризацијом исказа утврђено је да наставници најчешће примећују такозвано студентско тестирање: процедура (експлицитних и имплицитних норми и правила); поступка и критеријума код процењивања и вредновања знања; моћи (покушај утицаја на наставника или друге студенте) и корисности наставе и појединих задатака (студенти доводе у питање да ли је употребљиво знање предмета, појединих садржаја или задатка).

Савремено доба донело је и нове могућности исказивања отпора употребом технологија и одговарајућих формата за комуникацију (друштвене мреже, блогови и слично). Анализа блогова (схваћених као вид дигиталног дневника или личног часописа), које су правили средњошколци, показала је да су млади слободно (без утицаја школе и родитеља) изражавали своје критичке опаске и друге видове отпора према школи и наставницима (Liew, 2010). Аутор поставља питање како је такав критички садржај, који је некада размењиван међу ученицима приватно и поверљиво, сада, помоћу интернета постао потпуно јаван. Закључује да је реч о отпору који је вид позива на дијалог, јер омогућава ученицима да преговарају о претпоставкама асиметрије моћи између наставника и ученика.

Зашто (када) ученици/студенти показују отпор?

За потребе овог разматрања раздвојићемо изворе отпора ученика/студената у процесу наставе/учења уз пуну свест да се у свакодневним ситуацијама они често преплићу. Ма како листа извора отпора деловала сувише уопштена, сматрамо да је значајно пописати их на једном месту

и довести у везу, јер само тако можемо да осликамо комплексност феномена и потребу за интердисциплинарним приступом у његовом изучавању. Свако даље истраживање овог феномена морало би да почне од операционализације варијабли из неког од ових домена. Анализирајући постојећу литературу, утврдили смо неколико нивоа одакле извиру фактори отпора у настави/учењу:

- развојне карактеристике узраста,
- природа процеса сазнања,
- природа наставног процеса,
- интерперсонални и институционални односи,
- социокултуролошки ниво.

Отпор који проистиче из развојних специфичности узраста

Као прво, разлоге морамо тражити у развојним специфичностима адолесцентског периода у коме су средњошколци и студенти који много лакше испољавају протест. Они су у турбулентном добу формирања и заокруживања различитих идентитета (личног, културног, професионалног, сексуалног и слично). Кад постану пунолетни, млади људи и „пред законом” имају сва грађанска права укључујући и то да не пристају на захтеве који су у њиховом доживљају угрожавајући. Карактеристике когнитивног развоја, развој апстрактног мишљења и формалних операција у адолесцентном периоду, такође могу бити значајни за испољавање отпора у образовном контексту. Специфично испољавање личности овог узраста повезује се са наглим развојем мисаоних моћи: адолесценти су свадљиви, осетљиви на јавну критику, показују *адолесцентски егоцентризам*,² идеализам, претерану критичност према другима, али и тешко доношење одлука у свакодневним ситуацијама и неодлучност (Berk, 2008). Другим речима, тестирање својих моћи у отпору према ауторитетима и институцијама је саставни део искуственог учења у служби сазревања.

Отпор чији је извор у самој природи процеса сазнавања

Овај извор отпора је у основи конструктивистичког и социоконструктивистичког разумевања природе сазнајног процеса. Сазнање (које је у основи стварања смисла и значења) је по својој природи нужно динамич-

² Развојни феномен специфичан за адолесценте јесте да не могу да разликују своју перцепцију шта други мисле о њима од онога шта други у реалности заиста мисле. Термин је на основу Пијажеове теорије развоја сковао Дејвид Елkind (Elkind, D. (1967). *Ego-centrism in adolescence*. *Child Development*, 38(4), 1025–1034. doi:10.1111/j.1467-8624.1967.tb04378.x.)

ко и дијалошко (Bakhtin, 2008; Vigotski, 1983) и као таквом, иманентна својства су му отпор и рад на отпору.

Како су школски садржаји (као и садржаји друштвено-хуманистичких студија), доминантно вербални, отпор можемо препознати на нивоу „борбе за разумевање” сваког исказа. Сам процес нам је веома речито описао Бахтин у својим радовима: слушање, говорење и разумевање не може да буде пасивно јер значење сваке речи и исказа није фиксирано, монолошко, оно се *ствара*, зато што је истовремено социјални, колико и лингвистички феномен. Стога, значење варира, бива другачије у сваком контексту у ком се ствара и интерпретира. *Дијалогизам* је механизам конструкције смисла, прожима *сав људски говор и све манифестације човековог живота – заправо, све што има смисао и значај* (Bakhtin, 2008: 40). Важно је прецизирати да се дијалогизам не односи само на усмени жанр (како би сугерисала свакодневна употреба овог термина). Дијалогизам је општи принцип стварања смисла у усменој комуникацији, сусрету са писаним текстом, иконициким средствима, нотним системом, рекли бисмо са било којим семиотичким системом. Дијалогизам прати тензија, растерећење и поновно стварање смисла и значења. Циљ дијалога је стваралачко разумевање. Стваралачко не значи уметничко, већ да је ново, конструисано, динамично, али значи и привремено разумевање, пошто је подложно даљем мењању. Ово креативно разумевање није нужно лак процес усклађивања идеја и може да укључи конфликт. *У акту разумевања, јавља се борба која исходује у ново разумевање и обогаћивање* (Bakhtin, 2008: 142). Дакле, препознајемо борбу (која укључује и привремени отпор) на нивоу изградње смисла и значења у сусрету ученика/студента са знаком, симболом, исказом који припада било ком семиотичком систему у школском/факултетском контексту.

Борба за разумевање у процесу сазнања укључује још један вид отпора који је наставницима видљивији. Реч је о сукобу спонтаног искуства са којим ученици и студенти долазе на час и система научних појмова које преноси образовна институција. Домен имплицитног, личног, приватног разумевања које се опире усвајању научног тумачења и остаје на нивоу заблуда,³ богато је документован у великом броју истраживања (Alen, 2010; Antić, 2007; Antić i Pešikan, 2015; Antić, Pešikan i Ivić, 2015; Bloom & Skolnick Weisberg, 2007; Barke, Hazari & Yitbarek, 2009; Pešikan, 2003).

Показало се да имплицитно тумачење ученика/студента које је у отпору није једно, није целина, него се испољава у сваком аспекту и сегменту процеса подучавања/учења: у односу на конкретне садржаје који се уче, на разумевање природе науке (да ли се знање у науци открива или ствара), у односу на вредности које промовише образовна институција, у односу на природу учења, сазнања (епистемолошка уверења) и

³ Још увек се у домаћој литератури трага за добрим и устаљеним преводом енг. термина *misconception*. За сада је најчешћи превод *заблуда*.

тако даље. У том контексту се може направити и паралела између отпора према научним објашњењима које показују ученици и студенти и отпора које су значајни научници доживљавали од научне јавности приликом изношења својих нових идеја (Campanario, 2002).

Како нам указују клиничари, мисао и понашање човека су много чешће изазвани емоцијама него разумом, а мисли по правилу прате афективне асоцијације. То значи да мисао није само лингвистичка репрезентација апстрактне идеје, него се суптилно проширује на физиологију емоција и може бити прочитана у гестовима и изразима студената и ученика. Ученици/студенти се могу лакше покренути да мисле о нечему што воле. Међутим, посебно су важне ситуације у којима студенти изјаве да неки наставни садржај не воле. То је наставнику знак да се може очекивати вид отпора, одбацивања рада на датом садржају, али, сваки пут кад је мисао одбачена, одбачена је интелигентна акција. Другим речима, одбачено је активно промишљање о одређеном садржају које може да допринесе његовом разумевању и усвајању.

Даље, сазнавање укључује и *доживљај губитка* код ученика/студента. Свако учење које доприноси развоју и сваки прелазак на следећи развојни ниво прати доживљај да је нешто изгубљено, бар осећање извесности и сигурности. Овај доживљај је засићен емоцијама па је то једно од објашњења зашто су имплицитне, личне, приватне теорије ученика/студента отпорне на промену и зашто се ученици радије њима враћају показујући отпор према прихватању научних објашњења. Другим речима, отпор према учењу је покушај да се спречи доживљај губитка.

Отпор према сазнању некад има форму *жеље да се не сазна* о којој говори Алкорн (Alcorn, 2013). Реч је о потреби да се сачувамо од когнитивне дисонанце (самим тим нелагоде, узнемирења), односно да сачувамо хармонију веровања, перцепције, ставова и понашања. *Не желим да знам информације које могу довести до когнитивне дисонанце*, је најчешће неосвешћен вид отпора којим се ум понаша пред „незгодним мислима”. Како нас уче терапеути, први корак у раду на отпору је прихватање и признавање самог отпора. Алкорн указује на следеће: у својој пракси психотерапеути су научили да пажљиво осматрају емоционалну интонацију пацијентове менталне активности. Терапеут препознаје моменте анксиозности, зна како да говори о засташујућим мислима тако да изазову само мала искуства страха. Зна да повеже моменте емоционалне отворености свог клијента са увидима о властитом психичком процесу. Наставник који је добар у раду са емоцијама (као и добар терапеут) посматра како умови његових ученика/студената реагују у сурету са садржајима које уче. Он може да препозна анксиозност, тензију, тишину, дилеме и да то користи као инструмент и водич у наставном процесу (Alcorn, 2013).

Додатно, конструктивистичко разумевање процеса сазнања указује нам да знање и незнање нису дискретне категорије, него је реч о проце-

су који има свој ритам: два корака напред један назад, један корак напред три корака назад и тако даље у различитим секвенцама које лагано воде ка успеху. Када се, у том ритму, ученик/студент врати, регредира на претходни начин мишљења, у његовом доживљају то може изгледати као коначни исход, уз веровање да никад неће савладати садржај који учи. Иако је фаза привремена, у доживљају онога ко учи изгледа као вечна и тада се може појавити одустајање које има форму отпора према даљем учењу. Логично је очекивати да је отпор већи кад је реч о учењу садржаја који реконструишу претходно разумевање (акомодација према асимилацији). Међутим, и за ову правилност пресудан је доживљај ученика/студента, како је утврђено у једном истраживању (Atherton, 1999). Оно што се учи не мора бити објективно захтевно, довољно је да у доживљају ученика/студента буде такво и тада учење постаје „заstraшујуће” или „трауматично” (Atherton, 1999). Све што смо до сада описали је природни, нужни пратилац самог процеса сазнавања и учења, присутан увек код свакога ко учи у сваком моменту наставе/учења, било да су га актери наставног процеса свесни или не.

Отпори према променама наставних метода и облика рада

Отпор према учењу се може појавити у контексту промена у приступу настави, односно у померању од трансмисивне наставе ка настави оријентисаној на учење (Felder & Brent, 1996; Shimazoe & Aldrich, 2010; Weimer, 2002). Ове новине су много ређе у настави на универзитетском нивоу и зато ћемо у овом сегменту посебан акценат ставити на реакције студената.

Новине у начину вођења наставног процеса траже и од наставника и од студената значајне промене у когнитивним и бихејвиоралним обрасцима. Иако су добити овакве наставе вишеструке и потврђене бројним налазима, проблем је што ти позитивни ефекти за оне који уче нису ни тренутни ни аутоматски, па студенти могу имати доживљај да им је изненада нестала позната и устаљена подршка наставника и да је неизвестан правац наставног процеса. Студенти имају године искуства у образовним институцијма које чини познати сценарио часа са предвидљивим улогама и очекиваним понашањима свих актера. Када се то промени, студенти могу бити узнемирени јер не знају шта се тачно од њих очекује, како да се понашају, ко је одговоран за шта, како да праве изборе. У њиховом доживљају то може изгледати овако: *Наставник је отворио Пандорину кутију и пустио напоље све различите облике непознатих пракси, задатака и очекивања која обично нису присутна на часу* (Weimer, 2002: 151). Рецимо, на часовима чији је циљ да се подстиче развој критичког мишљења може се јавити отпор према учењу који у основи има страх од преузимања одговорности, страх од захтева да се ослони на себе и своје мишљење, а не на мишљење експерта, страх од

ризиковања. Другим речима, у основи овог отпора је *страх од промене* и *страх од непознатог* (Brookfield, 2006). Овај облик нелагоде и страха посебно је изражен код студената који имају мање самопоуздања, односно слабије академско самопоимање.

Вудс (Woods, 1994) је приметио да када, применом одговарајућих наставних метода, студенте ставимо у ситуацију да преузму одговорност за своје учење, они пролазе кроз све или неке фазе које се у психологији повезују са туговањем због губитка: шок, порицање, јаке негативне емоције, отпор и повлачење, борба и истраживање, повратак самопоуздања. Као што људи различитим темпом пролазе кроз фазе туговања, тако и студенти. Неки брзо прихватају нове захтеве, а неки остају дуже у фазама засићеним негативним емоцијама, као што је фаза отпора. У овом природном процесу развоја, који води од зависности ка интелектуалној аутономији, уз пажљиво вођење и довољно структурираних активности, већина студената ће временом преузети одговорност над својим учењем.

Навешћемо још неке разлоге појављивања отпора које студенти показују у образовном процесу а који су покренути применом различитих облика наставе оријентисане на учење (Brookfield, 2006; Weimer, 2002).

- Отпор се може јавити зато што ови облици рада *значе заиста више рада* на самом часу или ван часа и из перспективе наставника и из перспективе студената.
- Настава оријентисана на учење подразумева много *више* ситуација *интеракције* међу студентима, као и ситуација излагања пред групом. С обзиром на то да је реч о адолесцентима, који имају *крхки ego* (Brookfield, 2006), део отпора може изврвати из такве потенцијално непријатне ситуације, односно *страха од јавног наступа*.
- Афективна пратња когнитивним процесима, присутна у сваком *наставном* процесу, у настави оријентисаној на учење бива израженија. Рецимо, у ситуацијама искуственог учења студенти су стављени у позицију да се више суочавају са собом. То може донети добра осећања успеха, али и суочавање са доживљајем губитка, страхом од неизвесности и слично. Само суочавање са властитим емоцијама може изазвати отпор код интровертних студената.
- За неке студенте специфичан разлог отпора може бити оно што је Брукфилд поетично назвао *изгубљена невиност*. Односи се на губитак великих очекивања са којима сви студенти улазе на факултет. Један аспект *изгубљене невиности* је интелектуална анксиозност или епистемолошка неизвесност. Студенти спознају да је свет мултиперспективан, неизвесан и несигуран, да је истина контекстуална, да је знање отворено, да се константно креира и (ре)креира у заједници оних који истражују. Истовремено, сту-

денти се суочавају са сазнањем да је њихово академско учење заправо стално истраживање, преиспитивање, преоквиравање перспектива и да су наставници у праву када им понављају да нема једноставних, универзалних и тачних одговора, да „све зависи”. Тада студенти морају да прођу кроз епистемолошку неизвесност или чак *епистемолошку панику*. Суочавање са *епистемолошком паником* је ситуација која је потенцијално опасна за одустајање (drop out) са студија. Због наведених разлога, у истраживањима отпора у наставном процесу, овај унутрашњи фактор *изгубљене невиности*, до сад занемарен, морао би да има посебан фокус, сматра Брукфилд (Brookfield, 2006).

- Настава оријентисана на ученике, много пре него трансмисивна настава, може да упадне у замку да постави захтеве који су *преко могућности* самих студената. Уместо да буду пасивни слушаоци предавања, студенти су стављени у ситуацију да нешто раде, мисле, практикују решавање проблема у тој научној дисциплини и слично. Универзитетски наставници су истовремено истраживачи у науци, експерти за ту научну област и лако могу да прецене степен спремности, знања и интересовања својих студената. Ако је задатак у *зони будућег развоја*, он може изазивати отпор. Отпор може настати ако је језик којим се описују нове активности учења сувише апстрактан и софистициран. Наставници заљубљени у свој предмет некад страсно објашњавају лепоте резоновања у дисциплини, што могу да прате само експерти, а не почетници у тој науци. Уколико наставник не проверава да ли га ученици прате и разумеју, уколико не прати бихејвиоралне показатеље мисаоних активности својих студената, лако се може десити да они остану далеко иза и одустану (Ivić, 2008; Pešikan i Antić, 2009).

Интерперсонални и институционални ниво као извор отпора

Поједини отпори у процесу наставе/учења могу извирати из односа наставника и ученика/студената или из укупне климе у образовној институцији. Отпор студената је повезан и са њиховим доживљајем карактеристика наставника (Kearney, Plax & Burroughs, 1991; Kearney, Plax, Smith & Sorensen, 1988). Истраживања су показала да студенти долазе на факултете са формираним имплицитним очекивањима како се наставници понашају. Када понашање наставника пређе линије ових очекивања, покреће се процес атрибуције узрока (*Зашто се наставник тако понаша?*), а када се приписивање једном успостави, новоконструисана интерпретација ће покривати сва друга понашања и карактеристике наставника. Која понашања су главна за атрибуцију? Издвајају се

два – наставникова непосредност и стратегије које примењује на жалбе студената (да ли су просоцијална или антисоцијална). Студенти који су приписали наставнику непосредност као главну карактеристку, били су ређе у ситуацијама отпора, а и тада су користили оне отпоре којима је локус у њима самима (*Није мени овај садржај важан; имам друге приоритете за полагање* и слично). И обрнуто, ако је главна карактеристика наставника његово одсуство непосредности, стратегије отпора имају локус одговорности код наставника (*Наставнику настава није важна, па зашто би мени; садржај који наставник предаје није користан* и слично) (Kearney, Plax & Burroughs, 1991; Kearney *et al.*, 1988).

Отпори у процесу наставе/учења могу проистећи и из различитих некомпатибилности ученика/студента и наставника. Мада новија истраживања показују неодрживост конструкта о когнитивним стилевима (Kirschner & van Merriënboer, 2013), у пракси, ако постоји велика разлика у темпераменту и обрасцима рада између ученика/студента и наставника, може се десити отпор и одусатајање оних који уче. Даље, проблем је када су наставник и ученик/студент из различитих култура па наставник неосетљиво поставља захтев који је одговарајући за његову али неодговарајући за културу студента, односно ученика.

Како је педагошка интеракција жив и осетљив процес, на њену ефикасност (укључујући и испољавање и превладавање отпора према учењу) утицаће и статус и прихваћеност наставника у институцији у којој ради, као и то како се сам бори са својим *отпорима према променама* (Fullan, 2007; Hargreaves, 1998). На овом интерперсоналном нивоу извора фактора отпора поменућемо још један. Наставници су професионално опредељени да помажу и подстичу развој, а кад се деси да остану без видљивих резултата то код њих рада рађа отпор на који даље ученици/студенти реагују својим отпором (Caplin, 1969).

Сама институција може бити извор отпора према учењу што је посебно истражено на универзитетском нивоу. Утврђено је да уколико факултетом влада хладна, нељубазна атмосфера коју карактерише одсуство бриге за друге и мањак ентузијазма, студенти ће на таквим факултетима бити чешће у отпору а отпори ће бити разноврснији (Kearney, Plax & Burroughs, 1991).

Отпор чији су извори у социјалном и културном миљеу студента/ученика

Постоје и фактори који доприносе отпору а нису непосредно везани за наставне садржаје и методе рада, процес сазнања, захтеве наставника и међусобан однос наставника и ученика/студента. Ови разлози проистичу из социокултурног миљеа коме јединка припада. Посебно је значајно ако је реч о припадности ученика/студента мањинским социјалним групама (сиромашни, етничке, религијске мањине, деца/млади са села и

слично). Тада отпори произлазе из сучељавања две културе, две слике света, оне коју доноси ученик/студент и оне коју репрезентује школа и наставник. Свака од ових култура подразумева одређени дискурс што додатно отежава њихов сусрет. Утицаји социокултурног миљеа не одnose се само на то да ученици/студенти имају различита животна искуства и користе језик који је другачији од академског језика образовне институције. Много важније је да социјална група или заједница, која дели дискурс, *интерпретира свет* и дели то значење (кроз обрасце понашања, односе са другима, систем вредности, начин мишљења, употребу језика, читање и писање – кроз све што носи смисао и значење).

Однос ученика/студента који припада мањинској социјалној групи и доминантне културе коју посредује образовни систем истраживан је више од пола века. Вилис је први формулисао теорију отпора која објашњава личним, односно људским факторима академски неуспех ученика радничке класе (McGrew, 2011). *Теорија отпора* одређује да је припадност класи, раси и другој социјалној групи у основи свих отпора и одбрана које ученик/студент показује у образовној институцији (Willis, 1977). Док је пасиван (невербални отпор) експресија критике, активни протест показују отворени напор за одбацивањем или мењањем ситуације. озбиљни знаци отпора се виде као реформски, оријантисани ка променама. Другим речима, опозиционо понашање има позитивну конотацију јер има социјалну и политичку сврху и на одређени начин доприноси прогресивном мењању средине и смањивању социјалних неједнакости. Опозициона комуникација (јер отпор је акт комуникације) сигнализира прекид старог створеног значења и настајање новог. Наставници и ученици који су укључени у комуникацију отпора заправо чине први корак у стварању новог заједничког социјалног подухвата (Abowitz, 2000).

Једна од важних тема у контексту односа припадника мањинских група и образовне институције је дилема пред којом су једнике: „Да ли да се повуку пред *културом отпора* или да предузму вид *самоубиства културног идентитета*?” (Brookfield, 2006). Култура отпора описује процес у коме ученике/студенте кажњавају (отворено или притајено) породица, вршњаци, локална заједница за оно што њима изгледа као акт издаје вредности и образаца понашања у име стране, туђе академске културе. Када у понашању јединке, представника мањинских култура, постану видљиве промене које су последице учења, покрећу се механизми културе отпора. Студенти који покушавају да постану успешни у оквирима образовних институција постају отуђени од својих породица директно пропорционално усвајању нових идеја и ставова. Ово искуство имају и многе одрасле особе које започињу/настављају школовање у зрелим годинама. Пред особом су тада два пута: да би задржали статус у својој супкултури и сачували доживљај целовитог идентитета, ове особе постају део културе отпора, својеволјно одбацују, бивају у отпору

према свему што долази од школе, факултета и наставника или успешних ученика/студената. Други пут је један вид *самоубиства културног идентитета* (Brookfield, 2006), односно потпуно дистанцирање од своје мањинске социјалне групе и потпуна асимилација у доминантну културу. Оба исхода носе степен ризика за ментално здравље појединца. Зато је важно да постоје механизми препознавања и додатне подршке сваком ученику/студенту од стране наставника, вршњачке групе и образовне институције.

На крају, на овом нивоу, можемо говорити и о променама и тенденцијама у савременим друштвима „западних култура” које погодују појављивању отпора према учењу, као што је систем вредности у коме влада оријентација на успех, конзумеризам, комерцијализација образовања и слично. Ученик/студент показује менталитет потрошача који плаћа свој сервис, а потрошач је увек у праву. Ако потрошач није добио жељени продукт (жељену оцену), сматраће наставника одговорним.

Како одговорити на отпор у наставном процесу?

Свакако би требало почети од утврђивања како се испољава отпор и који су његови извори, проналажењем шта га „храни и пуни”. У овом раду смо понудили широк спектар различитих извора, од оних „безопасних” који су природни део процеса сазнања или одрастања, до оних који се не могу решити у самој институцији већ траже укључивање актера ван институција, локалне заједнице и образовног система. Над овим последњим наставник нема контролу и сам их не може решити, па не може ни сам себи наметнути одговорност за решавање и тих отпора. У сваком случају, као и за ефикасно подучавање генерално, важно је да наставник што боље упозна своје ученике/студенте, да истражи социокултурни миље из ког долазе и покуша да разуме њихову слику света у што је могуће већој мери.

Академска слика о себи делује као самоиспуњујуће пророчанство: ако себе видим као неуспешног – тако ће и бити и обрнуто. Одговор на отпор је неговање и развој конструктивних стратегија за управљање собом и саморегулисано учење. Стога први васпитни задатак свих наставника мора бити да код својих ученика развијају слику о себи као неком ко је способан да усваја нова знања и вештине упркос свим препрекама.

Посебно важно, требало би неговати културу институције у којој владају конструктивни, уважавајући и негујући односи да би институција сама (факултет или школа) била део решења а не прављења проблема. То подразумева одржавање сталне и експлицитне комуникације између свих актера који су укључени и стварање ситуација у којима ученици/студенти могу слободно да дају повратне информације које се тичу и наставног процеса и односа према наставнику.

ЗАКЉУЧАК

Отпор према учењу чини целокупно опозиционо испољавање онога ко учи (вербално, невербално, понашајно) не само у наставним ситуацијама већ у образовном процесу у целини. Ово понашање је покренуто когнитивним, социоемоционалним и личносним факторима који су посредовани свесном или чешће неосвешћеном интерпретацијом (тумачењем, атрибуцијом) особе. Отпор у образовном процесу је сложен феномен који тражи интердисциплинарни приступ. Приказујући концепт отпора у контексту психологије образовања, морали смо посегнути за појмовима и објашњењима психологије сазнања, педагогије, социологије, клиничке, социјалне, организационе психологије и психологије личности. Постоји потреба за разменом, преговарањем и изградњом заједничког појмовног апарата и тумачења међу дисциплинама.

Као што и свака лична и/или интерперсонална криза сама по себи није априори добра или лоша, већ је кључно какви су исходи, тако и отпор према учењу може бити почетак квалитативног унапређења процеса наставе/учења и односа актера у образовној институцији. Схваћен као акт комуникације (Abowitz, 2000), отпор има потенцијал да мења све који су укључени, да створи амбијент за дијалог и промену, за успостављање поверења, за стварање институција које негују критичку рефлексивну како ученика/студената, тако и наставника, чиме се унапређује заједничка пракса.

Наше биће се опире кад се траже промене, а опет, ми смо живи док су промене начин нашег живота (Carlin, 1969: 39).

Коришћена литература

- Abowitz, K. K. (2000). A pragmatist revisioning of resistance theory. *American Educational Research Journal*, 37(4), 877–907.
- Alcorn, M. (2013). *Resistance to learning: Overcoming the desire not to know in classroom teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Alen, M. (2010). *Misconceptions in primary science*. Berkshire: Open University Press.
- Antić, S. (2007). Zabluda u znanju koje ostaju uprkos školskom učenju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(1), 48–68.
- Antić, S., Pešikan, A. i Ivić, I. (2015). Vaspitna funkcija nastave prirodnih nauka. *Nastava i vaspitanje*, LXIV(4), 615–629.
- Antić, S. i Pešikan, A. (2015). Naučna pismenost i socio-konstruktivistička perspektiva. *Psihološka istraživanja*, XVIII(1), 99–119.
- Atherton, J. (1999). Resistance to learning: A discussion based on participants in in-service professional training programmes. *Journal of Vocational Education & Training*, 51(1), 77–90.
- Bakhtin, M. M. (2008). *Speech genres and other late essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Barke, H.-D., Hazari, A. & Yitbarek, S. (2009). *Misconceptions in chemistry: Addressing perceptions in chemical education*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

- Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bloom, P. & Skolnick Weisberg, D. (2007). Childhood origins of adult resistance to science. *Science, New Series*, 316 (5827), 996–997.
- Brookfield, S. D. (2006). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Burroughs, N. F., Kearney, P. & Plax, T. G. (1989). Compliance-resistance in the college classroom. *Communication Education*, 38, 214–229.
- Campanario, J. (2002). The parallelism between scientists' and students' resistance to new scientific ideas. *International Journal of Scientific education*, 24(10), 1095–1110.
- Caplin, M. D. (1969). Resistance to learning. *Peabody Journal of Education*, 47(1), 36–39.
- Cizek, G. J. & Wollack, J. A. (2017). *Handbook of quantitative methods for detecting cheating on tests*. Abingdon: Routledge.
- Day Langhout, R. (2005). Act of resistance: Student (in)visibility. *Culture and Psychology*, 11(2), 123–158.
- Felder, R. M. & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*, Vol. 44, 43–48.
- Filipović, M. (2013). *Škola i društvene nejednakosti*. Beograd: Hesperia.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. New York: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I., Moore, S. & Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 42–61.
- Hargreaves, A. (1998). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Ivić, I. (2008). Lista pokazatelja misaone aktivnosti studenata u procesu nastave/učenja. U S. Antić, I. Ivić i A. Pešikan (ur.), *Student u središtu nastave – Aktivno učenje na Poljoprivrednom fakultetu* (str. 9–13). Beograd: Univerzitet u Beogradu Poljoprivredni fakultet i Obrazovni forum.
- James, C. (2010). The Psychodynamics of educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 47–65). London: Springer.
- Kearney, P., Plax, T. G. & Burroughs, N. F. (1991). An attributional analysis of college students' resistance decisions. *Communication Education*, 40(4).
- Kearney, P., Plax, T. G., Smith, V. R. & Sorensen, G. (1988). Effects of teacher immediacy and strategy type in college student resistance. *Communication Education*, 37, 54–67.
- Kirschner, P. A. & van Merriënboer, J. J. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169–183.
- Labaree, D. F. (2010). *Someone has to fail: The zero-sum game of public schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Liew, W. M. (2010). Digital hidden transcripts: Exploring student resistance in blogs. *Computers and Composition*, 27, 304–314.
- McFarland, D. A. (2004). Resistance as a social drama: A Study of change oriented Encounters. *American Journal of Sociology*, 109(6), 1249–1318.
- McGrew, K. (2011). A review of class-based theories of student resistance in education: Mapping the origins and influence of learning to labor by Paul. *Review of Educational Research*, 81(2), 234–266.
- Pavlović Babić, D. & Baucal, A. (2013). *Inspiriši me, podrži me, PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati*. Beograd: Institut za psihologiju.

- Pešikan, A. (2003). *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pešikan, A. i Ivić, I. (2016). The sources of inequity in the education system of Serbia and how to combat them. *C.E.P.S.*, 6(2), 101–124.
- Pešikan, A. i Antić, S. (2009). *Implicit theories of academics on the nature of teaching/learning process*, 3rd TEPE Conference. Sweden: Umea.
- Simonds, C. (1997). Challenge behavior in the college classroom. *Communication Research Reports*, 14, 481–492.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor. How working-class kids get working-class jobs*. Westmead, England: Saxon Hous.
- Woods, D. R. (1994). *Problem-based learning: How to gain the most from PBL*. Waterdown, Ontario: Donald R. Woods.

Примљено 15.9.2017; прихваћено за штампу 29.1.2018.

RESISTANCE TO LEARNING AS A RELEVANT FACTOR IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Slobodanka Antić

Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, Serbia

Abstract

By pointing to the significance of the concept of *resistance to learning*, the paper is aimed at enhancing understanding of the attitude of pupils/students towards teachers, the teaching/learning process, educational process in general, and, consequently, learning outcomes. The concept refers to all oppositional behaviours of an individual in the educational context. The paper provides an overview of different ways of demonstrating resistance to learning and systematically presents different sources of this phenomenon, which can be explained by the developmental characteristics of the age, the very nature of the learning process, the characteristics of the teaching/learning process, the nature of the relationship with the teacher and the relations within an institution (school/faculty), and the socio-cultural milieu from which the pupil/student comes. The interpretation of the phenomenon is placed within the social constructivist explanatory framework. The strategies and methods for overcoming resistance to learning have been proposed. The paper points to the necessity of an interdisciplinary approach and holistic understanding of pupils in the teaching process.

Key words: resistance to learning, the nature of learning in the school context, pupils, students, teacher-pupil interaction.

СОПРОТИВЛЕНИЕ ОБУЧЕНИЮ КАК РЕЛЕВАНТНЫЙ ФАКТОР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Слободанка Антић

Факультет специального образования и реабилитации,
Университет в Белграде, Сербия

Аннотация

Цель предлагаемой работы – указать на значение концепта *сопротивление обучению* в целях углубленного понимания отношения учащихся/студентов к преподавателям, а также углубленного раскрытия процесса преподавания/учения, образовательных процессов в целом и соответственно самих результатов образования. Концепт подразумевает совокупность видов оппозиционного поведения субъекта в образовательном контексте. В работе дается обзор различных видов проявления сопротивления обучению, систематизируются различные причины данного феномена, которые мы можем объяснить возрастными характеристиками учащихся, самой природой познавательного процесса, особенностями процесса преподавания/учебной деятельности, природой отношений между учащимися и преподавателем, спецификой отношений в данном учреждении (в школе/ на факультете) и социокультурным окружением учащегося/студента. Истолкование феномена проводится в социоконструктивистских экспланаторных рамках. Предлагаются стратегии и приемы преодоления сопротивления обучению. Работа указывает на необходимость междисциплинарного подхода и холистического понимания учащихся в учебном процессе.

Ключевые слова: сопротивление обучению; природа учебной деятельности в школьном контексте; учащиеся; студенты; взаимодействие преподаватель – учащийся.