



СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

НОВЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ

**СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА –
НОВЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ
ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА**

Приредиле:

Мина Николић, Миа Шешум, Ивана Веселиновић

Београд, 2020.

ЕДИЦИЈА: МОНОГРАФИЈЕ И РАДОВИ

СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА – НОВЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ
ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

Издавач

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Издавачки центар Факултета (ИЦФ)

За издавача

Проф. др Снежана Николић

Главни и одговорни уредник

Проф. др Бранка Јаблан

Уредници

Мина Николић
Миа Шешум
Ивана Веселиновић

Рецензенти

др Јасмина Ковачевић, редовни професор
Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију
др Сања Ђоковић, редовни професор
Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију

Компјутерска обрада текста

Биљана Красић

Зборник радова ће бити публикован у електронском облику – CD

Штампар

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Издавачки центар Факултета (ИЦФ)

Тираж

200

ISBN 978-86-6203-141-9

Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију донело је одлуку бр. 3/9 од 8. 3. 2008. године о покретању едиције Монографије и радови.

Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, на седници одржаној 14. 7. 2020. године, одлуком бр. 3/96 од 20. 7. 2020. године усвојило је рецензије рукописа тематског зборника радова „Специфичност оштећења слуха – нове тенденције”, групе аутора.

Радови у овом зборнику су проистекли из следећих научних пројеката: „Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа” (бр. 179055) и „Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (бр. 179025), који су финансирани од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

КОМУНИКАЦИЈА У НАСТАВИ КАО ФАКТОР ПОЗИТИВНЕ ОДЕЉЕНСКЕ КЛИМЕ У ШКОЛАМА ЗА ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ УЧЕНИКЕ*

Весна РАДОВАНОВИЋ**, Јасмина КОВАЧЕВИЋ
Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију, Београд

Настава се темељи на сарадњи између наставника и ученика, односно на онима који подучавају и онима који уче. Та сарадња се остварује као њихова узајамна интеракција и комуникација, па је, стога, настава у основи комуникацијски процес. Циљ истраживања је био да се утврди доживљај глувих и наглувих ученика у вези са комуникацијом у настави, а узимајући у обзир индивидуалне карактеристике ученика: узраст, пол, степен оштећења слуха, врсту амплификације и модел комуникације.

Пригодни узорак чинило је двадесет пет ученика из три средње школе за глуве и наглуве у Републици Србији. У истраживању је примењена техника анкетирања у чију сврху се користила скала „Индикатори спречавања/поспешивања сукоба између наставника и ученика“.

Резултати добијени у овом истраживању указују да ученици претежно позитивно процењују комуникацију наставника са ученицима, што потврђују просечне вредности добијене на тврдњама које се односе на спречавање сукоба ($AS=24,36$), као и просечне вредности одговора добијених на тврдњама које се односе на поспешивање сукоба ($AS=12,24$).

Кључне речи: комуникација у настави, одељенска клима, глуви и наглуви ученици

УВОД

Често се у литератури школска клима поистовећује са наставном, односно одељенском климом. Међутим, иако им је полазиште заједничко, постоје извесне разлике између ова два термина. Школска клима представља контекст који има утицај на климу у одељењу, а који обухвата начин организације, управљања и функционисања школе и рефлектује се на рад наставника (Аврамовић, 2010). Насупрот њој, одељенска клима се описује као за свако школско одељење јединствени и релативно трајни квалитет интеракцијско-комуникацијских односа и утицаја, који се

* Рад је настао у оквиру пројекта „Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма”, носилац пројекта Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, бр. 179025.

** radovanovic3@yahoo.com

међусобно прожимају и утичу на активност, залагање и индивидуално понашање наставника и ученика (Ђерманов & Исак, 2016). Одељенска клима представља резултат активности наставника и ученика у испуњавању васпитно-образовних циљева, начина реализације курикулума и стилова повезивања чланова разредне заједнице (Крњајић, 2007).

Sinclair & Fraser (2002) издвојили су пет варијабли које утичу на наставну/одељењску климу: а) сарадња – степен у којем ученици сарађују током наставних активности; б) подршка наставника – степен у ком је наставник заинтересован за ученика, помаже и охрабрује га; ц) оријентација ка задатку – степен у коме је важно задржати се и урадити задатке; д) укљученост – степен у коме ученици активно учествују у активностима или дискусијама и е) једнакост – степен у коме наставник има подједнак однос према свим ученицима, када су у питању и похвале и испитивања.

Anderson, Hamilton, & Hattie (2004), анализирајући варијабле које утичу на наставну климу, истичу:

а) такмичење – колико се ученици такмиче једни са другима и да ли схватају колико треба труда да би се добила добра оцена;

б) уредност и организација – колико је учионица уредна и како су организовани задаци;

ц) јасноћа правила – колико су правила јасна и какве су последице ако се она прекрше;

д) контрола наставника – колико је наставник строг у спровођењу правила и које су казне ако се правила прекрше;

е) припадност – колико су ученици блиски, колико помажу једни другима и колико уживају у заједничком раду.

Међутим, димензије које су најчешће коришћене у истраживањима и дефинисању одељењске климе су:

1. *Димензија сигурности*, која се може посматрати као:

а. физичка сигурност, која обухвата осећај сигурности, план поступања у кризним ситуацијама, јасне одговоре на насиље и ставове који не толеришу насиље;

б. социо-емоционална сигурност, која подразумева веровање у школска правила, ставове у вези с индивидуалним различитостима, начине решавања конфликта који се уче у школи и слично.

2. *Образовна димензија са поддимензијама:*

а. квалитет инструкција (нпр. повезаност учења са животом, стилови учења, награђивање, разноврсност наставних метода, уважавање креативности);

б. социјално, емоционално и етичко учење (нпр. повезаност између дисциплина, уважавање вишеструких интелигенција);

в. професионални развој (нпр. евалуација школског система, систематичан професионални развој, коришћење научних знања приликом доношења одлука);

г. руковођење (нпр. поштовање људи у школи од стране школских лидера, јасна визија).

3. *Структурална димензија и димензија околине* односе се на чистоћу, адекватан простор и материјал, изглед и величину школе, курикуларне и ванкурикуларне активности.

4. *Димензија односа*, где се подразумева:

а. поштовање различитости (нпр. позитивни односи на релацији одрасли–одрасли, одрасли–ученици и ученици– ученици, заједничко доношење одлука, кооперативно учење, уважавање различитости);

б. сарадња школе и заједнице (нпр. обострана подршка, учешће родитеља у доношењу одлука у школи);

в. повезаност (нпр. ентузијазам запослених у вези с послом, повезаност ученика са бар једним одраслим) (Cohen et al., 2009).

Често се у литератури, али и у пракси указује на позитивну (повољну, подстицајну) климу, насупрот негативне (неповољне) климе (Аврамовић, 2010; Аврамовић, Вујачић, 2010; Vognar, Matijević, 2005; Marković, 2018). Позитивну климу у одељењу одликује доминација осећаја сигурности и прихваћености, успешна међусобна комуникација, међусобно поверење, разумевање перспективе другог, кооперативност, социјална одговорност, толерантност, уважавање различитости и сл. Насупрот позитивној, негативну климу у одељењу карактерише отпор и незадовољство код наставника и ученика, међусобно сукобљавање, одсуство сарадње, осећај неслободе, несхваћености, послушност, велика дистанца на релацији наставник – ученик, неповерење према наставнику, напетост, досада, доминација страха од неуспеха, често изостајање с наставе итд. Као фактори од којих зависи да ли ће у одељењу преовладавати позитивна или негативна клима посебно се издвајају: карактеристике наставника, особине ученика, односи између наставника и ученика, односи између ученика, наставничко разумевање понашања ученика, васпитни стил наставника, облици наставног рада, карактеристике саме школе и сл. (Marković, 2018).

У остваривању и задржавању квалитетног међуљудског односа са учеником наставник има најважнију улогу. Ученици који доживљавају наставнике као пријатељски расположене и брижне особе које се односе према њима са уважањем чешће развијају осећај припадања школи

и сходно томе јачају позитивне односе са осталим ученицима (Eccles, Roeser, 2006, према Smontara, 2008). Квалитетан однос ученика према другим ученицима обележава такође међусобно поштовање, помагање, пријатељски однос једних према другима, међусобно слушање током разговора као и уважавање мишљења других ученика. Може се рећи да се претпоставке за квалитетан међуљудски однос у школи односе подједнако, како на однос ученик – наставник тако и на однос ученик – ученик. Дакле, психосоцијалну атмосферу у одељењу чине карактеристике комуникације и квалитет интерперсоналних односа између ученика и наставника, и између самих ученика.

Комуникација у настави

Настава се темељи на сарадњи између наставника и ученика, односно на онима који подучавају и онима који уче. Та сарадња се остварује као њихова узајамна интеракција и комуникација. Стога је настава у основи комуникацијски процес. Као што је настава увек детерминисана одређеним циљем, тако је и комуникација у настави према неком циљу усмерена делатност. Основна обележја комуникације у наставном процесу су:

- да је увек условљена степеном оствареног кодирања;
- да је континуирани процес;
- да је неопходна јер је основа и услов сваког наставног часа;
- да доприноси успостављању одређеног односа;
- да је одређена јер учесници у комуникацији одређују улоге у којима комуницирају;
- да се временом све више понавља;
- да учесници комуникације имају очекивања која могу и да наруше однос,
- да садржи упутства, савете, мишљења, наредбе којима се врши контрола комуникације,
- да бука или шумови утичу на делотворност комуникације,
- да може да буде инструментална, односно средство за остварење неког циља, али може да буде и сама себи циљ;
- да има етички аспект и културне границе и да се може научити (Hasanbegović, Kovačević, 2014).

Комуникацију у настави повезују три основна дидактичка фактора: наставник, ученик и наставни садржај, те је, стога, комуникација у васпитно-образовном раду специфично слање, примање и преношење

порука између учесника наставног процеса. У оквиру комуникације у настави посебно је значајна комуникација између наставника и ученика. Комуникација наставник – ученик представља битан аспект квалитета васпитно-образовног рада, али и значајан индикатор квалитета одељенске климе. Од наставника се очекује да ствара одељенску климу која ће допринети испољавању креативности наставника и ученика, што се може постићи само у одговарајућем социјалном амбијенту, а то значи социјалној свести (разумевање туђих мисли, осећања и намера), социјалној спретности (комуникација на вербалном и невербалном нивоу, успешно представљање себе) и позитивним социјалним односима (узајамно повезивање и сарадња ученика и наставника) (Аврамовић, Вујачић, 2010). На квалитет одељењске климе значајно утиче и педагошки, односно васпитни стил вођења наставника. У педагошкој пракси су се издвојила три облика: ауторитативни (аутократски), демократски и равнодушни (*laisser faire*). Ауторитарну комуникацију карактерише надређени положај наставника који одређује које садржаје и на који начин ће их ученици усвајати (без уважавања ученичког мишљења). Наставник усвојеност знања проверава усменим питањима и тестовима, односно контролним задацима, уз примену оштре критике и различитих облика казни за корекцију понашања ученика. Ученици имају мало могућности за самосталне активности, јер централно место у наставном раду припада наставнику. Наставник креира све акције и од њега полазе све иницијативе. Наставник самостално трасира наставни пут одређујући који садржај ће се учити, кроз које етапе ће рад пролазити, које методе, облици и наставна средства ће се примењивати у раду сваког ученика. Наставник је тај који процењује шта је тачно, а шта нетачно, тако да доминира како у критикама, тако и у похвалама. Такав облик комуникације спутава самосталност, иницијативу и креативност ученика што се негативно одражава и на њихово понашање. Ученици се затварају у сопствене оквире јер сматрају да њихов лични резултат у решавању задатака или неког проблема има већу вредност уколико други ученици остварују слабије резултате. Зато своја знања задржавају за себе и не развијају осећај солидарности у ситуацијама када треба помоћи другу који има тешкоће у учењу. Такав став ствара неповољну климу у разреду/одељењу, развија се неповерење међу ученицима што доводи до ремећења међусобних односа ученика и утиче на поремећаје у раду и учењу.

Демократску комуникацију карактерише равноправан однос наставника и ученика, поштовање индивидуалности ученика, њихових интересовања и самосталности у креирању наставног рада, подстицање на изношење мишљења и иницијативе у раду, слушање и уважавање

других ученика. У демократској комуникацији, наставник се труди да ученике мотивише на активност и сарадњу. Ученици у сарадњи са наставником постављају циљеве и задатке рада, и кроз дискусију и разговор одређују етапе, методе, облике и најефикаснија средства за рад. При избору наставног садржаја, наставник поштује индивидуална и групна интересовања. Такође, заједнички се врши и провера знања и ефикасност усвојених поступака, као и вредновање остварених резултата. Овакав начин рада искључује егоцентричне облике понашања ученика, а неуспех неће изазвати осећај неповерења. Демократска атмосфера доприноси да се наставни рад одржава на високом нивоу и обезбеђује оптималне услове за постизање успеха.

У демократском односу наставник указује ученицима пут, али не инсистира искључиво на сопственом предлогу, размењује мишљење са ученицима, охрабрује их да изложе своје погледе и ставове, подстиче их на самостално доношење одлука, у наставним активностима учествује без наметања и потребе за доминацијом. Демократска комуникација обезбеђује већи степен кооперације између чланова групе и знатно утиче на одређивање циљева које треба реализовати, постављање нових, одређивање планова, као и метода, облика и поступака за њихово остваривање. Такав стил рада доприноси стварању пријатне и подстицајне атмосфере за рад.

Када у наставном раду наставник показује незаинтересованост и равнодушност, ученици појединачно, али и групно имају потпуну слободу одлучивања. Наставник је само пасиван посматрач и не учествује у пружању подршке и помоћи током наставе, тако да долази до опадања продуктивности у раду и стварања лоших интерперсоналних односа. Међу ученицима влада несигурност што често користе наметљиви и ауторитарни појединци и групе како би наметнули властите погледе и ставове. У разреду се развија неповољна атмосфера за рад.

Ауторитативно вођење у наставном раду доприноси већој дисциплини у раду, али се међу ученицима развија нетолерантна и одбојна атмосфера и постигнути резултати нису адекватни. Код наставника са равнодушним односом према наставном раду нема озбиљности у раду, понашање ученика је нетолерантно. У демократском вођењу постижу се најбољи резултати. Ученици успешно обављају задате послове и предвиђене обавезе које доживљавају као део опште и заједничке одговорности, међусобно сарађују и узајамно се помажу. Сходно стилевима руковођења наставом, у литератури се често описују две врсте комуникацијске климе: дефанзивно-претећа и подржавајуће-отворена (Ivanek, Mikić, Karabašić, 2012). Дефанзивно-претећу комуникацијску климу

карактерише међусобно неповерење, стална контрола и оцењивање, као и одсуство емпатије, док подржавајућу-отворену комуникацију карактерише спонтано понашање, препознавање проблема, емпатија, међусобна сарадња и међусобно поверење (Brajša, 1994). Дакле, целокупно понашање наставника испољено у начину комуникације са ученицима, којим би требало да моделује адекватно социјално понашање ученика, представља посебно важан фактор у стварању подстицајне атмосфере и позитивне одељењске климе (Лалић, 2005; Шевкушић, 1995). Отуда пред наставником и стоји сложен задатак да пронађе најбоље начине за успостављање комуникације која би се заснивала на заједничкој интеракцији без присиле и казне. У том циљу, значајно место припада сталном стручном усавршавању наставника и проширивању круга компетенција са дидактичко методичког аспекта и на аспекте значајне за стварање подстицајног окружења за учење и позитивне атмосфере у одељењу (Kovačević, Maćešić-Petrović, 2012).

ЦИЉ

Имајући у виду значај и улогу наставника у комуникацији са ученицима ради стварања позитивне одељенске климе као подстицајног окружења у процесу учења, за циљ истраживања смо поставили утврђивање доживљаја глувих и наглувих ученика у вези са комуникацијом у настави, а узимајући у обзир индивидуалне карактеристике ученика: узраст, пол, степен оштећења слуха, врсту амплификације и модел комуникације.

МЕТОДЕ И ТЕХНИКЕ РАДА

Узорак

Пригодни узорак чинило је двадесет пет ученика из три средње школе за глуве и наглуве у Републици Србији. Структуру ученика према школском узрасту чинило је 12 (48%) ученика првог, 3 (12%) другог и 10 (40%) ученика трећег разреда, док је полну структуру чинило 15 (60%) дечака и 10 (40%) девојчица. У односу на степен оштећења слуха било је 10 (40%) ученика са лаким, 7 (28%) са тешким, 5 (20%) са веома тешким и 3 (12%) са тоталним оштећењем слуха. Према доминантном облику комуникације, било је 11 (44%) ученика који комуницирају орално, 8 (32%) који користе знаковни језик и 6 (24%) који користе тоталну комуникацију.

Инструменти и технике истраживања

У истраживању је примењена техника анкетирања у чију сврху се користила скала *Индикатори спречавања/поспешивања сукоба између наставника и ученика* (Ivanek, Mikić, Karabašić, 2012). Скала се састоји од 12 тврдњи које се односе на понашање наставника у току наставног часа, а које се могу поделити у две групе: на групу тврдњи које описују понашање наставника које спречава сукобе, и на групу тврдњи које описују понашање наставника које иницира сукобе. Одговори се вреднују на основу степена слагања са датим тврдњама на лествици од један до пет.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

У табелама 1 и 2 приказани су дескриптивни показатељи фактора који спречавају, односно, поспешују сукобе у комуникацији између ученика и наставника.

Табела 1. *Дескриптивни показатељи фактора који спречавају сукобе у комуникацији између ученика и наставника*

	AS	SD	Min	Max
Подршка наставника	4,32	0,80	2	5
Пријатна атмосфера на часу	4,28	0,84	2	5
Рад у пару и групи	4,24	0,72	3	5
Присутност сарадње	4,08	0,95	1	5
Интересантност садржаја	3,84	1,07	1	5
Повезаност садржаја и активности са жељама ученика	3,60	1,15	1	5
Укупно	24,36	4,20	11	30

Табела 2. *Дескриптивни показатељи фактора који поспешују сукобе у комуникацији између ученика и наставника*

	AS	SD	Min	Max
Јавно истицање грешака	2,68	1,14	1	5
Одсуство интереса за успех ченика	2,04	1,14	1	5
Наређивачка атмосфера	2,00	1,00	1	5
Интерес само за поједине ученике	1,92	0,98	1	5
Крута атмосфера	1,92	0,98	1	5
Неједнако поштовање ученика	1,80	0,87	1	5
Укупно	12,24	5,03	6	30

На основу резултата приказаних у табели, увиђа се да су веће средње вредности груписане око фактора који спречавају сукобе у комуникацији, тако да су ученици најпозитивније оценили тврдњу „Када ученици направе грешку, наставници их током часа охрабрују и указују на начине како да реше проблем” (AS=4,32; SD=0,80). Ученици су проценили

високом оценом тврдњу „Атмосфера је током рада угодна и пријатна са истим односом према свим ученицима”, ($AS=4,24$), при чему је дисперзија одговора ниска ($SD=0,84$), што је у складу са одговорима добијеним на тврдњи да је атмосфера „наређивачка” где средња вредност одговора ниска ($AS=2,0$), а дисперзија резултата висока ($SD=1,0$). Ученици се, углавном, не слажу око тврдње да не постоји интересовање наставника за успех ученика ($AS=2,04$; $SD=1,14$), што је у складу са резултатима добијеним на тврдњи да се ученици не поштују једнако, где је добијена најнижа средња вредност на скали ($AS=1,80$; $SD=0,87$). Ученици се, у највећем броју, не слажу са тврдњом да на часу влада хладна атмосфера ($AS=1,92$; $SD=0,98$). Неодлучност су показали када је у питању тврдња „Грешке појединих ученика јавно се истичу пред свим ученицима” ($AS=2,68$; $SD=1,14$). Најмање слагања је добијено је на тврдњама повезаним са напорима наставника да приближе наставне садржаје ученицима или их учине интересантним, што се не сме занемарити јер ставови према наставним предметима у већој мери корелирају са школским постигнућем, него општи ставови према школи (Мирков, 2000, према Радовановић, Карић, Радић-Шестић, 2010).

Добијени резултати у овом истраживању су у складу са претходним истраживањем о перцепцији одељенске климе међу глувим и наглувим средњошколцима у коме је коришћена скала разредне климе (Vessels, 1998), где је највећи степен слагања ученика добијен у перцепцији релација ученик – наставник, при чему су ученици праведност наставника, поштовање од стране наставника и обраћање за помоћ проценили највишом оценом (Радовановић, Ковачевић, Карић, 2019). Поштовање од стране наставника је веома цењено, не само од стране глувих и наглувих, већ и од стране ученика са тешкоћама у интелектуалном развоју (Радовановић, Ковачевић, Милосављевић, Мијатовић, 2019). Лалић-Вучетић (2008) наводи да је основ за добру комуникацију уважавање сваког ученика у одељењу.

Доживљај одељенске климе у односу на индивидуалне факторе

Доживљај одељенске климе у односу на узраст

У Табели бр. 3 приказане су разлике у перцепцији фактора одељенске климе у односу на узраст. Будући да смо у узорку имали само три ученика другог разреда, извршили смо сажимање узорка (придурживши ученике другог ученицима трећег разреда) и приказали разлике између ученика првог и ученика трећег разреда.

Табела 3. Узрасне разлике у перцепцији фактора који спречавају/поспешују сукобе у комуникацији између ученика и наставника у односу на узраст

узраст/перцепција		N	AS	SD	df	t	p
Фактори који спречавају сукобе	први	12	23,50	5,09	23	0,982	0,336
	трећи	13	25,15	3,18			
Фактори који поспешују сукобе	први	12	12,33	5,73	23	0,931	0,087
	трећи	13	12,15	4,52			

У целини посматрано, одговори млађих и старијих ученика нису се значајно разликовали. Када су у питању тврдње појединачно, највеће разлике у перцепцији фактора који спречавају сукобе добијени су на тврдњи „Атмосфера током рада је пријатна и угодна са истим односом према свим ученицима” ($t=2,238$; $p=0,035$), са којом су били сагласнији ученици старијих разреда. Када су у питању фактори који поспешују сукобе, одговори млађих и старијих ученика били су приближни.

Доживљај одељенске климе у односу на пол

У Табели бр. 4 представљене су разлике у доживљају одељенске климе посматране из угла девојчица и дечака у односу на факторе који спречавају, односно, иницирају сукобе у комуникацији између ученика и наставника.

Табела 4. Полне разлике у перцепцији фактора који спречавају/поспешују сукобе у комуникацији између ученика и наставника у односу на пол

пол/перцепција		N	AS	SD	df	t	p
Фактори који спречавају сукобе	дечаци	15	24,20	4,62	23	0,229	0,821
	девојчице	10	24,60	3,72			
Фактори који поспешују сикобе	дечаци	15	13,93	5,41	23	2,226	0,036
	девојчице	10	9,70	3,16			

Одговори дечака и девојчица у погледу фактора који иницирају сукобе су се највише разликовали, а на двама тврдњама је та разлика статистички значајна: „Постоји интерес наставника само за рад појединих ученика” ($t=2,907$; $p=0,008$) и „Током наставе не поштују се и не уважавају подједнако сви ученици” ($t=2,632$; $p=0,015$). Као што је и очекивано, дечаци су били сагласнији са овим тврдњама. Дечаци, насупрот девојчицама које остварују добре односе са наставницима, чешће улазе у сукобе са њима (Silver et al, 2005). Међутим, аутори закључују да не постоји конзистентност резултата истраживања када су у питању односи дечака и девојчица са наставницима (Reddy, Rhodes, Mulhall, 2003).

Доживљај одељенске климе у односу на степен оштећења слуха

У Табели бр. 5 приказани су резултати доживљаја одељенске климе посматрани у односу на степен оштећења слуха. Будући да се у узорку налазило три ученика са тоталним оштећењем слуха, извршено је сажамање узорка (деца са тоталним оштећењем слуха су придружена групи деце са веома тешким оштећењем), па су резултати приказани у односу на одговоре ученика са лаким, тешким и веома тешким оштећењем слуха.

Табела 5. Разлике у перцепцији фактора који спречавају/поспешују сукобе у комуникацији између ученика и наставника у односу на степен оштећења слуха

	степен оштећења слуха	N	AS	SD	df	F	p
Фактори који спречавају сукобе	лако	10	24,70	5,81	2	0,303	0,742
	тешко	7	23,29	2,22			
	веома тешко	8	24,88	3,36			
Фактори који поспешују сукобе	лако	10	11,70	6,41	2	0,257	0,775
	тешко	7	13,43	4,61			
	веома тешко	8	11,88	3,68			

На основу резултата приказаних у табели може се закључити да се одговори ученика на тврдњама нису значајно разликовали. Анализирајући резултате добијене на тврдњама појединачно, опажена је највећа разлика (без статистике значајности) добијена на тврдњи „Током рада приметна је сарадња, разумевање и помагање ученика” са којом се сложио највећи број ученика са веома тешким и тоталним оштећењем слуха (AS=4,13). Глуви и наглуви ученици имају тешкоће у самоизражавању што утиче на њихов однос са наставницима као и вршњацима, како у учионици, тако и ван ње (Frymark, Venediktov, Wang 2010). Подстицајно образовно окружење повољно делује на ангозовање ученика у настави. Подршка коју наставници пружају ученицима, објашњавајући и дајући додатне информације, обезбеђују сталну повратну информацију и утичу на пораст говорних и језичких компетенција ученика (Darling-Hammond et al, 2019). Подршку од стране наставника, као и сарадњу, разумевање и помагање, глуви и наглуви ученици су оценили високим оценама и у овом истраживању.

Доживљај одељенске климе у односу на доминантни модел комуникације

У табели бр. 6 приказани су резултати перцепције одељенске климе у односу на доминантни модел комуникације глувих и наглувих ученика.

Табела 6. Разлике у перцепцији фактора који спречавају/поспешују сукобе у комуникацији између ученика и наставника у односу на модел комуникације

модел комуникације/перцепција	N	AS	SD	df	F	p	
Фактори који спречавају сукобе	орални	11	23,45	5,50	2	0,694	0,510
	знаковни	8	24,38	3,29			
	тотални	6	26,00	2,0			
Фактори који поспешују сукобе	орални	11	13,00	6,03	2	0,341	0,715
	знаковни	8	12,25	3,73			
	тотални	6	10,83	5,04			

На основу резултата приказаних у табели бр. 5, уочава се да не постоје значајније разлике у одговорима ученика у односу на доминантни модел комуникације, међутим, анализирајући одговоре ученика на појединачним тврдњама, добијене су статистички значајне разлике у групи фактора који спречавају сукобе: „Током рада приметна је сарадња, разумевање и помагање ученика” ($F=3,781$; $p=0,039$); „Атмосфера током рада је пријатна и угодна са истим односом према свим ученицима” ($F=4,105$; $p=0,31$). Ученици код којих је доминантан тотални модел комуникације били су у већем броју сагласни са наведеним тврдњама. У групи фактора који поспешују сукобе, ни на једној од тврдњи нису пронађене статистички значајне разлике у одговорима ученика.

Доживљај одељенске климе у односу на врсту амплификације

У Табели 7. приказани су резултати перцепције одељенске климе у односу на врсту ампификације.

Табела 7. Разлике у перцепцији фактора који спречавају/поспешују сукобе у комуникацији између ученика и наставника у односу на употребу кохлеарног импланта

врста амплификације/перцепција	N	AS	SD	df	t	p	
Фактори који спречавају сукобе	ученици са КИ	6	24,83	3,66	23	0,310	0,759
	ученици без КИ	19	24,21	4,44			
Фактори који поспешују сукобе	ученици са КИ	6	10,50	4,59	23	-0,971	0,341
	ученици без КИ	19	12,79	5,15			

Резултати истраживања су показали да не постоји разлика у субјективном доживљају одељенске климе код ученика који имају кохлеарни имплант, нити у групи тврдњи усмерених на факторе који спречавају сукобе, нити у групи тврдњи усмерених на факторе који поспешују сукобе у комуникацији. Квалитативном анализом резултата дошли смо да

закључка да се одговори ученика с различитим моделом амплификације не разликују када су у питању фактори који спречавају сукобе у настави, али да постоје неслагања у погледу фактора који поспешују сукобе. Тако су највеће опажене разлике добијене на тврдњама „Постоји интерес наставника само за рад појединих ученика” и „На часовима влада крута и хладна атмосфера”, где су просечне вредности одговора ученика са кохлеарним имплантом износиле 1,50, а ученика са слушним апаратима 2,05. Добијени резултати могу се довести у везу са моделом комуникације наставника са ученицима (орални, знаковни, тотални). У средњим школама за глуве и наглуве ученике раде и наставници који су прошли програм остручавања за рад са ученицима са сметњама и поремећајима у развоју, али њихово познавање знаковног језика можда није на нивоу који је потребан за несметану комуникацију са ученицима којима је тај начин комуникације примарни. С друге стране, добијени резултати могли би довести у везу са асертивношћу наставника, јер су резултати истраживања групе аутора (Јовановић, Карић, Радовановић, 2018) показали да је најнижи ниво асертивности добијен код дефектолога који реализују наставу у школама за глуву и наглуву децу.

ЗАКЉУЧАК

Резултати добијени у овом истраживању указују да ученици претежно позитивно процењују комуникацију наставника са ученицима, што потврђују просечне вредности добијене на тврдњама које се односе на спречавање сукоба ($AC=24,36$), као и просечне вредности одговора добијених на тврдњама које се односе на поспешивање сукоба ($AC=12,24$). У ранијем истраживању рађеном у средњим школама за глуве и наглуве ученике (Станисављевић, 2017), добијени су слични резултати; средња вредност индикатора који спречавају сукобе износила је 23,1, док је средња вредност индикатора који поспешују сукобе износила 17,27. Улога наставника у стварању повољне одељенске климе је од изузетног значаја, у комуникацији треба да преовлађују позитивне поруке јер се на тај начин ученици мотивишу не само за учење, већ и за испољавање социјално прихватљивог понашања (Лалић-Вучетић, 2008). Језик наставника, прецизније начин на који наставник даје инструкције је пресудан фактор у интеракцији између наставника и ученика са оштећењем слуха (Zalme et al, 2007).

У овом истраживању је пронађено да пол има утицаја на перцепцију одељенске климе, док се узраст, степен оштећења слуха, врста

амплификације и начин комуникације нису показали као фактори од значајног утицаја. У домаћој литератури постоји мали број радова који се баве одељенском климом у школама за глуве и наглуве ученике. Будући да се одељенска клима одражава на школски успех ученика, даљи истраживачки интерес требало би усмерити у том правцу, као и на процену перцепције одељенске климе у инклузивним школама.

ЛИТЕРАТУРА

1. Anderson, A., Hamilton, R. J., & Hattie, R. (2004). Classroom climate and motivated behavior in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7, 211-225.
2. Avramović, Z. (2010). Problem stvaranja socijalne klime u odeljenju. *Pedagogija*, 1(10), 104-117.
3. Avramović, Z, Vujačić, M. (2010). *Nastavnik između teorije i nastavne prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
4. Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija: razgovor, problem i konflikti u školi*. Zagreb: Školske novine.
6. Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
7. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 1. doi:10.1080/10888691.2018.153779
8. Đermanov, J., Isak, D. (2016). Razredna klima u osnovnoj školi: percepcije i očekivanja učenika. *Pedagoška stvarnost*, 62(1), 61-78.
9. Frymark, T., Venediktov, R., & Wang, B. (2010). *Effectiveness of interventions for preschool children with fluency disorders: A comparison of direct versus indirect treatments*. ASHA's National Center for Evidence-Based Practice in Communication Disorders.
10. Hasanbegović, H., Kovačević, J. (2014). *Sistemi komunikacije u edukacijskoj rehabilitaciji*. Tuzla: Institut za humanu rehabilitaciju.
11. Ivanek, P., Mikić, B., Karabašić, J. (2012). Razredna klima kao faktor sukoba u komunikaciji između učenika i nastavnika, *Sportske nauke i zdravlje*, 2(1) 65-74.

12. Јовановић, В. Р., Карић, Ј., Радовановић, В. (2018). Асертивна комуникација дефектолога који реализују наставу у школама за децу са сметњама у развоју. У: Искових, Љ., Ковачевић, Т. (Ур.): *Специфичност оштећења слуха – кораци и искораци*, 247- 263.
13. Ковачевић, Ј., Маћешић-Петровић, Д. (2012). Inclusive education–Empirical experience from Serbia. *International Journal of Educational Development* 32(3), 463-470.
14. Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
15. Marković, M. (2018). Uloga nastavnika u stvaranju pozitivne klime u odeljenju. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), str. 45-56.
16. Лалић, Н. (2005). Наставник као креатор климе у одељењу. У: Јоксимовић, С. (Уред.). *Васпитање младих за демократију (183-203)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
17. Лалић-Вучетић, Н. (2008). *Квалитет комуникације између наставника и ученика и примена подстицајних мера. Зборник Института за педагошко истраживање*, 40(1), 122-136.
18. Радовановић, В., Карић, Ј., 2010. Спремност ученика оштећеног слуха за учешће у савременом образовању, У: Ј. Ковачевић и В. Вучинић (ур.): *Сметње и поремећаји: Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment, Part I* (311-323). Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
19. Radovanović, V., Kovačević, J., Milosavljević, A., Mijatović, S. (2019). Razlike u percepciji školske klime srednjoškolaca sa smetnjama i poremećajima u razvoju. VI naučno-stručni skup sa međunarodnim učešćem, *Aktuelnosti u edukaciji i rehabilitaciji osoba sa smetnjama u razvoju*, 25-26. maj 2019, Beograd, 67.
20. Radovanović, V., Kovačević, J., Karić, J. (2019). Percepcija kvaliteta odeljenjske klime u odnosu na školski uspeh gluvih i nagluvih učenika. 10. međunarodni naučni skup *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, Zbornik radova, Beograd, 25-26. oktobar, 2019, 443-449.
21. Reddy, R., Rhodes, J. E., Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119–138. doi:10.1017/S0954579403000075
22. Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. and Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child

- characteristics, family characteristics, and teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39–60.
23. Sinclair, B. B., & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5, 301-328.
 24. Smontara, P. (2000): Školsko ozračje i nasilje među učenicima. U. Kolesarić, V. (ur.): *Nasilje nad djecom i među djecom* (461-476). Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku. Osijek.
 25. Станисављевић, М. (2017). *Разредна клима из перспективе наставника и глувих и наглувих ученика*. Мастер рад. Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
 26. Шевкушић, С. (1995). Принципи ефикасне комуникације у настави. *Настава и васпитање*, 44, 1-2, 152-161.
 27. Zalme, A. S., Kieszak, S. M., Holmes, A., Esteban, E., Rubin, C. & Brody, D. B. (2007). Prevalence of Hearing Loss among Children 6 to 19 Years of Age. *Journal of the American Medical Association*, 279(14), 1071-1075.

COMMUNICATION IN TEACHING AS A FACTOR OF POSITIVE CLASS CLIMATE IN SCHOOLS FOR DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS

Vesna Radovanović, Jasmina Kovačević
*University of Belgrade – Faculty for special education and rehabilitation,
Belgrade*

SUMMARY

Teaching is based on the collaboration between teachers and students, that is, those who teach and those who learn. This cooperation is realized as their mutual interaction and communication, so teaching is basically a communication process. The aim of the research was to determine the experience of deaf and hard of hearing students with regard to communication in teaching, considering the individual characteristics of students, age, gender, degree of hearing impairment, type of amplification and communication model.

The study involved twenty-five students from three high schools for the deaf and hard of hearing in the Republic of Serbia. The study used a survey technique for the purpose of which the scale *Indicators for preventing / fostering teacher-student conflict* was used.

The results indicate that students have a predominantly positive experience of communicating with teachers, which is confirmed by the average values obtained on conflict prevention claims ($M = 24.36$), as well as the average values of the responses received on claims related to conflict enhancement ($M = 12.24$).

Keywords: *communication in teaching, class climate, deaf and hard of hearing students*