

## Uspešnost u nastavi i empatija nastavnika\*

DRAGANA BJEKIĆ  
*Tehnički fakultet, Čačak*

Uspešnost nastavnog procesa je višedimenzionalni konstrukt, te je i procena uspešnosti nastave i nastavnika višedimenzionalna i složena. U radu je uspešnost nastavnika merena po različitim kriterijumima i različitim merama (samoprocene sveukupne uspešnosti, samoprocene ostvarivanja uloga, učeničke procene sveukupne uspešnosti, učeničke procene nastavnikovog ostvarivanja uloga, motivacija učenika za nastavni predmet kao pokazatelj uticaja nastavnika na učenike, prosečno školsko postignuće) za koje su pripremljeni posebni instrumenti. Analiziran je odnos ovako merene uspešnosti nastavnika i empatije merene Indeksom interpersonalne reaktivnosti. Ispitano je 120 nastavnika i 3428 učenika osnovnih i srednjih škola. Rezultati potvrđuju da stepen nastavnikove empatije korelira sa pojedinim, ali ne sa svim merama uspešnosti. Afektivna komponenta empatije pozitivno korelira sa afektivnim i pojedinim motivacionim pokazateljima uspešnosti i procenama učenika, a kognitivna komponenta sa samoprocenama nastavnika.

*Cljučne reči:* uspešnost nastavnika, samoprocene uspešnosti, učeničke procene uspešnosti, empatija.

Nastavni proces prvenstveno je određen ciljevima postavljenim u oblasti rasta i razvoja učenika. Kako je nastavni rad – rad nastavnika sastavni deo i odrednica nastave, to se i ciljevi i zadaci nastavnikovog rada određuju prvenstveno u istoj oblasti. Ipak razvijaju se i pristupi koji se zalažu za funkcionalnost

---

\* U radu je korišćen deo podataka prikupljenih na početku eksperimenta realizovanog pri izradi doktorske disertacije *Efektii eksperimentalnih programa na uspešnost nastavnika* odbranjene 1999. na Filozofskom fakultetu u Beogradu pred komisijom: prof. dr Lidija Vučić, mentor, prof. dr Aleksa Brković, prof. dr Nenad Havelka, dr Marija Mitić, docent.

ove profesije u rastu i razvoju samog nastavnika (Lindgren, 1976; Mouly, 1970; Bjekić, 1999a, 1999b).

Uspešnost nastavnika u ostvarivanju nastavnih ciljeva može se odrediti navođenjem njegovih zadataka u različitim područjima vaspitno-obrazovnog rada, utvrđivanjem razvijenosti osobina ličnosti, analizom stepena i načina ostvarivanja profesionalnih uloga... Nastavnikova uspešnost još uvek je predmet stručnih i naučnih diskusija, kao što se još uvek diskutuje i traga za rešenjima evaluacije i merenja nastavnikovega rada i uspešnosti (Abrami, D'Appollonia, 1991; Marsh, 1991a, 1991b; McKeachie, 1996; Petrović, 1994; Hutchings, 1996).

Rajans određuje da je uspešan nastavnik onaj "koji postupa tako da podstiče i favorizuje razvoj bazičnih sposobnosti učenika, kao i razvoj razumevanja, radnih navika, poželjnih stavova, vrednosti i uspostavljanje adekvatne personalne prilagođenosti" (Ryans, 1970: 370). Prema Havelki uspešan je onaj nastavnik koji svojim profesionalnim angažovanjem "podstiče razvoj sposobnog i obrazovanog, intelektualno samostalnog i radno produktivnog, emocionalno stabilnog i socijalno integrisanog učenika" (Havelka, 1998: 99). Gemidž (Gammage, 1971) uspešnost nastavnika vezuje za kontekst razlikujući uspešnost u objašnjavanju, uspešnost u ocenjivanju, uspešnost u dijagnostikovanju grupnih procesa itd. Aktuelni školski dokumenti određuju uspešnost nastavnika analogijom sa nivoom postignutog znanja učenika, što je sagledavanje tek jednog segmenta nastavnikovega rada. Rana istraživanja efikasnost i nastavnika i nastave sagledavaju evaluacijom rezultata nastavnog procesa – mere postignuća učenika. Istraživanja čiji pregled daje Mek Kiči (McKeachie, 1990) ukazuju da postoje i generalni atributi efektivne nastave i nastavnika kakvi su jasnost objašnjavanja i entuzijizam, i različiti načini na koje nastavnici mogu biti uspešni.

Ove diskusije o definisanju uspešnosti nastavnika posledica su, ali nadalje i uzrok heterogenosti i neusklađenosti kriterijuma i indikatora, kao i mera nastavnikove uspešnosti. Razvijani su različiti modeli nastavnikove uspešnosti: višefaktorski model – više svojstava uspešnosti nastavnika grupisano u formativne faktore (Marsh); zatim hijerarhijski faktorski model izveden iz višefaktorskog, s tim što utvrđuje manji broj faktora višeg reda kao moguću reprezentativnu meru uspešnosti, odnosno bar dve posebne mere uspešnosti (dvofaktorski modeli Freja iz 1978. i Remersa iz 1928, prema Marsh, 1991a, 1991b); i monofaktorski unidimenzionalni model koji zagovara postojanje jedne opšte mere nastavnikove uspešnosti i izdvaja jedan faktor višeg reda iz velikog broja operacionalizacija nastavnikove uspešnosti (Abrami, D'Appollonia, 1991). Marš predlaže moguću način za prevazilaženje različitih pristupa nastavnikovoj uspešnosti: kompromis između jednog skora i multidimenzionalnog profila je diferenciranje težine multiplih komponenti u odnosu na njihov značaj za posebnu primenu, tako da se skup procena redukuje na jedan skor; na primer, faktor Organizacija / Jasnost može biti važan u uvodnim kursevima gde je naglašen sadržaj, a faktor Grupna interakcija u kursevima usmerenim ka razvoju veština mišljenja. Drugo kompromisno rešenje je korišćenje samo sveukupne procene (posebno pri donošenju personalnih odluka).

Istraživači i praktičari primenjuju različite mere pri evaluaciji nastave i nastavnika uključujući evaluaciju kolega, samoevaluaciju, sistematsko posmatranje, ispitivanje dokumenata sa časova i, eventualno, studije slučaja nastavnika i razredne sredine (Abbott et al., 1990). Većina uključuje učeničke procene kao posebno važan aspekt evaluacije. Ne postoji jedan kriterijum uspešnosti nastave, "mada se neki istraživači slažu da su studentske procene najvažniji kriterijum" (Cranton, Smith, 1990: 207). Neki istraživači se slažu da je učeničku evaluaciju nastave i procenu uspešnosti i nastave i nastavnika najbolje razmatrati kao relativno unidimenzionalni konstrukt, dok se drugi slažu oko multidimenzionalnosti. Brojni već navođeni autori analiziraju učeničke procene uspešnosti nastavnika, ukazujući na njihove prednosti, ali i na nedostatke određene samom prirodom procesa procenjivanja drugoga (subjektivnost i sl.), ali i prirodom procesa procenjivanja nastave i nastavnika kao specifičnih aktivnosti socijalne percepcije.

Uvažavajući moguća ograničenja evaluacije nastavnikovog rada, različiti pristupi evaluaciji imaju svoje opravdanje već u tome što je osnovna dobit od evaluacije unapređenje nastavnog procesa i rada. Mek Kiči (McKeachie, 1996) izdvaja i efekte kakvi su: usmeravanje i vođenje studenata koje predmete da biraju, olakšavanje donošenja pojedinih personalnih odluka u okviru vaspitno-obrazovne institucije. Učeničke procene su jedan od direktivnijih načina vrednovanja nastavnikovog rada. Stalno prisustvo takvog posmatrača nastavnikovog rada (istovremeno i aktera nastavnog procesa) obezbeđuje dostupnost analizi i proceni širokog spektra nastavnikovog ponašanja. Istraživanja koja određuju ispitno postignuće učenika kao osnovni kriterijum uspešnosti nastavnika diskutabilna su, jer testovsko postignuće kao kriterijum nije validno (Clements, prema Bernard, 1972). Kao najopštiji kriterijum uspešnosti nastavnika izdvaja se razvoj učenika. Istovremeno, prepoznaje se dinamički karakter nastavnog procesa gde su motivacione kategorije i ponašanja i nastavnika i učenika veoma značajne. Uspešnost nastavnika postiže se i povećavanjem motivacije učenika za nastavni predmet; stoga je i motivacija učenika za predmet povezana sa odnosom učenika prema nastavniku i motivisanošću učenika za kontakt i rad sa određenim nastavnikom.

Određivanju uspešnosti nastavnika najčešće se pristupa na dva sledeća dva načina (Havelka, 1998): analizom ostvarivanja nastavnikovih profesionalnih uloga ili analizom nastavnikovih osobina formativnih za nastavni proces i ostvarivanje zadataka.

Različite su klasifikacije nastavnikovih uloga (Ivić et al., 1997; Havelka, 1998; Lindgren, 1976; Man et al., Mek Farland, Trou et al., i drugi, prema Bjekić, 1999b). Sve klasifikacije ukazuju na složenost nastavničke profesije, usmeravaju pažnju na posebne aspekte koje treba sagledavati pri utvrđivanju uspešnosti, odnosno omogućavaju operacionalizovanu procenu uspešnosti nastavnika.

Lindgrenova klasifikacija (Lindgren, 1976) u najvećoj meri psihološki je određena. Izdvaja tri osnovne grupe uloga nastavnika, a u okviru njih klasifikuje niz posebnih uloga:

1. nastavne i administrativne uloge: instruktor, model, rukovodilac razredom, službenik, član omladinske grupe, javni radnik;

2. psihološki orijentisane uloge: umetnik u odnosima sa ljudima, socijalni psiholog, katalizator, kliničar;
3. uloge samoizražavanja: pomoćnik drugim ljudima, učenik, roditeljska figura, moćnik, tragalac za sigurnošću.

Istraživanja nastavnikovih osobina u nastavi nadalje su se razvijala u dva smera:

1. ka psihološkom proučavanju samih nastavnika (neposredno) i utvrđivanju osobina prisutnih u nastavnom procesu i njihovih posledica;
2. ka ispitivanju učenika (posredno) i utvrđivanju koje osobine nastavnika preferiraju, koje ne preferiraju, kako opažaju nastavnike itd.

Uspešnog nastavnika, prema istraživanjima realizovanim neposredno sa nastavnicima, odlikuje: viši stepen ekstravertnosti i emocionalna stabilnost (Birkinshaw, prema Handley, 1973); ljubav prema nastavničkom radu, lojalnost, afektivnost, osećajnost i pouzdanost, suportivnost – davanje podrške (Cronbach, prema Mouly, 1970); viši stepen emocionalne topline (Kierstead et al., 1988); razgovorljivost, raspoloženost, vedrina i spokojstvo, zadovoljstvo i veća brzina, kao i veći avanturizam, jaka umetnička i sentimentalna osećanja, viša gregarnost (Lemke, prema Handley, 1973); razvijenija empatija (Morgan, 1997), odnosno empatička reagibilnost (Radovanović, 1993); dobro mentalno zdravlje (Mouly, 1970); više samopoštovanje i više vrednosti samoaktualizacije (Petrović, 1993; Petrović-Bjekić, 1997; Bjekić, 1999a), kao i fleksibilnija primena vrednosti i viša spontanost (Bjekić, 1999a); viša motivacija za nastavni rad, viša opšta radna motivacija i motivisanost pojedinim faktorima kakvi su socijalna podrška, intrinzična motivacija, odgovornost posla, mogućnosti za učenje i razvoj, sigurnost posla, kao i viša preferencija altruističkog, utilitarnog, aktivističkog i sazajnog životnog stila (Petrović, 1993; Petrović-Bjekić, 1997); pažljivost u ponašanju i motivima prema drugima, jača interesovanja za čitanje i literaturu, zainteresovanost za muziku, slikarstvo i umetnost uopšte, učešće u socijalnim grupama, uživanje u odnosima sa učenicima, preferiranje nedirektivne razredne procedure, manifestovanje superiorne verbalne inteligencije i superiorna emocionalna prilagođenost (Ryans, 1970).

Na osnovu učeničke percepcije i opisa, uspešnog nastavnika odlikuje: prijateljski odnos, demokratičnost, saradljivost, ljubaznost, pažljivost, pravičnost, doslednost, otvorenost mišljenja, spremnost da pomognu, druželjubivost, smisao za humor, različita interesovanja, dobro poznavanje sadržaja predmeta, fleksibilnost, zainteresovanost za učenike (Bernard, 1972); ljubaznost, prijateljsko raspoloženje, veselost, pažljivost, spremnost da pomognu, pravičnost, smisao za humor, razumevanje za dečje probleme, dopuštanje veće aktivnosti učenicima uz održavanje reda (Evans, prema McFarland, 1972); toplina kao jedan od glavnih faktora koji utiču na učenikovu percepciju nastavnika (Kierstead et al., 1988).

Učenici preferiraju sledeće osobine nastavnika: pravičnost, razumevanje, poverenje, postojanje ličnog stava, nastavna osobenost, unutrašnja motivacija za rad, strogost, blagost, strpljenje, ljubav, vesela narav, prijatna spoljašnjost, nastavna veština (Albauer, prema Stemme, 1970); veselost, prirodnost, društvenost, dobro raspoloženje, smisao za humor; pravednost, postojanost, disciplinovanost, nepristrasnost; fizički kvaliteti kakvi su prijatan glas, lepo odevanje (urednost), mladolikost, dobro zdravlje; dobro poznavanje struke pomaganje učenicima, postupanje u interesu učenika, zanimljivost i entuzijazam, sposobnost da zainteresuje učenike, jasno i pregledno predavanje uz naglašavanje bitnog (Džersajld, prema Đorđević i Đorđević, 1988, 1992); drugarski stav prema učenicima i smisao za saradnju, ljubaznost i pažljivost prema učenicima, strpljivost, raznovrsnost interesovanja, prijatnost u ponašanju i po spoljašnjosti, nepristrasnost, razvijen smisao za humor, nepokolebljivost i doslednost u ponašanju, zainteresovanost za probleme učenika, otvorenost duha i plemenitost, davanje priznanja i pohvaljivanje učenika, sposobnost realizacije predmeta (Viti, prema Blair et al., 1975).

Učenici često navode grupu osobina (nastavnikovo razumevanje učenika, strpljivost i tolerancija, prepoznavanje učenikovih doživljavanja, sklonost savetovanju u situacijama uznemirenosti, zainteresovanost za učenike, ljubav, pravičnost, davanje priznanja učenicima) iza kojih se može prepoznati empatija nastavnika, izdvojena kao značajna i u ispitivanjima samih nastavnika (Morgan, 1997; Radovanović, 1993). Čak Remers u svojim radovima iz 1928. godine izdvaja empatiju kao jedan od dva faktora višeg reda (drugi faktor je profesionalna zrelost) koji određuju uspešnost nastavnika a zasnivaju se na njegovim osobinama; pri tome empatiju shvata veoma široko, u skladu sa stanovištima u periodu kada je stvarao, definišući je karakteristikama kakve su "stavovi simpatije prema učenicima, liberalni i progresivni odnos, stimulisanje intelektualne radoznalosti i pravičnost u ocenjivanju" (Remmers, prema Marsh, 1991a: 287).

Postavlja se pitanje da li učenici empatičko razumevanje poistovećuju ili ne poistovećuju sa nastavnikovim angažovanjem u zadovoljavanju niza njihovih potreba. Ovo je inače pitanje koje se pri razgraničavanju empatičkog razumevanja i aktivnog ispunjavanja i gratifikacije niza potreba druge osobe postavlja pri analizi i diferenciranju ovog procesa od drugih srodnih ili sličnih.

U skladu sa ciljevima i zadacima procesa vaspitanja čiji je jedan deo nastava, za razvoj učenika ka samoostvarivanju sopstvenih potencijala i svestranosti, potrebno je odgovarajuće empatičko okruženje (kao eho nekog ponašanja) koje u ranom detinjstvu čine pre svega roditelji, a na školskom uzrastu konstantno empatičko okruženje sa statusnim odnosom odraslih prema detetu čine nastavnici. Značaj empatije nastavnika kao vaspitnog činioca za pravilan razvoj učenika naglašen je i stavom mnogih psiholoških škola i pravaca (pre svega humanističkih, terapijskih i selfu okrenutih pristupa) da je to "suštinski faktor za pravilan razvoj detetovog selfa" (Vukosavljević, 1996: 504).

Radovanović naglašava važnost razvijenosti empatije nastavnika za uspešnost u nastavi, navodeći da je "empatijska komunikacija često informativno bogatija i verodostojnija od verbalne, ... neophodan je činilac profesionalne i

komunikacione opremljenosti nastavnika, ... značajan je katalizator u procesu ličnog i profesionalnog pružanja pomoći, ... ugrađena je u ciljeve vaspitanja i obrazovanja i učenika i nastavnika" (Radovanović, 1993: 20).

Analogno Lešovom određenju empatije savetnika / psihoterapeuta, empatiju nastavnika konstituišu (Lesh, 1975):

1. dva nivoa percepcije osećanja učenika: osećanja postoje i svesni su ih, osećanja postoje ali ih nije svestan (predsvestan);
2. identifikacija osećanja učenika;
3. diferencijacija između osećanja učenika i osećanja nastavnika;
4. objektivizacija ili separacija od osećanja učenika;
5. interpretacija osećanja učenika;
6. artikulacija osećanja učenika (i svesnih i predsvesnih).

Istraživanja na koja se poziva Morgan (Morgan, 1997) ističu značaj empatije nastavnika za realizaciju različitih segmenata nastavnog procesa. Kod nastavnika više empatije niži je procenat bežanja učenika sa časova, manji broj tzv. problema ponašanja učenika, bolje školske ocene, manji stepen zbunjenosti učenika, veća motivacija.

Rezultati istraživanja empatije nastavnika poređenjem sa empatijom drugih visokoobrazovanih stručnjaka, koje je realizovao Radovanović (1993), ukazuju da postoji nesklad između naglašenog značaja empatije nastavnika za njegovu profesionalnu uspešnost i nezadovoljavajućeg empatijskog stila i niskog nivoa empatijske reaktivnosti samih nastavnika, što otvara problem vaspitljivosti empatije. Empatijski stil srednjoškolskih nastavnika na afektivnom planu odlikuje lična emocionalna preosetljivost i ranjivost, smanjena afektivna uravnoteženost; na socijalnom planu odlikuje ga samokontrola ponašanja uspostavljena potiskivanjem spontanijih impulsa i krutim pridržavanjem ustaljenih komunikacionih obrazaca radi nadoknađivanja smanjene opšte socijalne agilnosti; na kognitivnom planu odlikuje ga sklonost ka metaforičnom mišljenju i izražena sklonost ka sanjarenju i predsvesnom mišljenju u skladu sa zakonitostima unutrašnje realnosti i logikom želja. Utvrđene su i neke razlike nastavnica i nastavnika: nastavnice su empatičnije pretežno afektivno, podložnije su emocionalnoj zarazi tuđim negativnim osećanjima, posebno u stresnim uslovima (Radovanović, 1993).

## Organizacija istraživanja

Dok brojna istraživanja tragaju za profilom uspešnog nastavnika ili sklopom osobina nastavnika formativnih za njegovu uspešnost, rezultati su još uvek diskutabilni i pitanje je da li je, bez uvažavanja čitave nastavne interakcije, moguće utvrditi osobine nastavnika koje proizvode uspešnost u nastavi. Cilj ovog rada je eksploracija odnosa jedne nastavnikove osobine dispozicionalnog karaktera – empatije i uspešnosti u nastavi prikazanoj različitim merama i prema

različitim kriterijumima uspešnosti. Ova eksploracija usmerena je ka objašnjavanju puteva povećavanja nastavnikove uspešnosti razvojem empatije (što druga istraživanja potvrđuju kao neophodnost procesa vaspitanja i nastavnika i učenika).

### *Varijable*

Uspešnost nastavnika u nastavi – uspešnost nastavnika "u razvijanju bazičnih sposobnosti učenika, sticanju znanja, razvoju razumevanja, radnih navika, poželjnih stavova, vrednosti, uspostavljanju adekvatne personalne prilagođenosti učenika" (Ryans, 1970: 370). Kao složena varijabla obuhvata:

- nastavnikovu opštu (globalnu) uspešnost;
- nastavnikovu uspešnost u ostvarivanju profesionalnih uloga;
- nastavnikovu uspešnost u učenikovom savlađivanju nastavnog gradiva;
- nastavnikovu uspešnost u motivisanju učenika za nastavni predmet.

Na osnovu toga izdvojene su sledeće varijable – mere nastavnikove radne efikasnosti:

- samoprocene nastavnikove uspešnosti:
  - a) nastavnikova samoprocena spremnosti da se primenjuju izvesni metodi i postupci rada, komunikacije sa učenicima i uticaja na razvoj njihovih osobina i direktno izveštavanje o sopstvenoj uspešnosti;
  - b) nastavnikova samoprocena stepena ostvarenosti profesionalnih uloga: nastavnih i administrativnih uloga, psihološki orijentisanih uloga, uloga samoizražavanja i svih tih uloga zajedno, a definisano u skladu sa Lindgrenovom klasifikacijom nastavnikovih uloga (Lindgren, 1976);
  - c) samoprocena rada ocenom od 1 do 5;
  - d) procena ocene očekivane od učenika za sopstveni rad od 1 do 5;
- procene nastavnikove uspešnosti od strane učenika:
  - a) procena koju daju učenici o nastavnikovom učešću u razvoju njihovih sposobnosti, razumevanja i sticanja znanja, primeni različitih metoda i postupaka rada;
  - b) procena koju daju učenici o stepenu ostvarenosti profesionalnih uloga: nastavnih i administrativnih uloga, psihološki orijentisanih uloga, uloga samoizražavanja i svih tih uloga zajedno (varijabla paralelna nastavnikovoj samoproceni ostvarivanja uloga);
  - c) procena koju daju učenici ocenom od 1 do 5;
- prosečna ocena iz predmeta koji nastavnik predaje u jednom odeljenju;
- motivacija učenika za nastavni predmet – proces pokretanja, održavanja i regulisanja učenikove aktivnosti i učenja u okviru nastavnog predmeta koji nastavnik predaje; obuhvata sledeće motivacione komponente (Pintrich, De Groot, 1990; McIver et al., 1990):

– samoeфикаsnost – očekivanja učenika koliko je kompetentan da izvršava zadatke u okviru predmeta, a dalje sadrži dve komponente: samopercepciju sposobnosti za savlađivanje gradiva i samoprocenu uloženog napora (truda) u savlađivanju gradiva;

– instrinzička vrednost predmeta – učenikovi ciljevi i uverenja o važnosti zadataka i interesovanju za zadatke u okviru predmeta;

– ispitna anksioznost / ispitna relaksiranost – učenikove emocionalne reakcije na zadatke, posebno u situaciji ispitivanja, proveravanja znanja iz određenog predmeta.

**Empatija** – reagibilnost na opaženo doživljavanje drugih ljudi, kako je određuje Mark Dejvis (Davis, prema Radovanović, 1993). Kao složena varijabla obuhvata:

– sposobnost fleksibilnog zauzimanja tuđeg stanovišta u socijalnom saobraćanju;

– sklonost uživljanja u osećanja i postupke izmišljenih ličnosti;

– afektivno reagovanje na opažena emocionalna ispoljavanja drugih i

– osećanja usmerana na sopstveno "ja", a izazvana opažanjem izraza tuđeg emocionalnog doživljanja.

### *Instrumenti istraživanja*

Za merenje radne efikasnosti nastavnika primenjene su skale procene:

1. SPEN – skala samoprocene uspešnosti nastavnika (Petrović, 1993, 1994; Bjekić, 1999a, 1999b) i namenjena je merenju nastavnikove opšte radne efikasnosti. Sadrži 10 iskaza o metodama, načinu nastavnog rada i kontakta sa učenicima, nastavnom predmetu, ocenama i drugim aspektima nastavnog rada. Procenjuju se na petostepenoj skali. Korelacija uspešnosti nastavnika merena skalom samoprocene sa merom uspešnosti nastavnika dobijenom skalom procene od strane stručnog saradnika u školi je relativno niska ( $r=0,27$ ), ali je statistički značajna (Petrović, 1994).

2. SUN – skala samoprocene ostvarivanja nastavnikovih uloga (Bjekić, 1999a, 1999b) konstruisana je na osnovu klasifikacije nastavnikovih profesionalnih uloga Henrija C. Lindgrena (Lindgren, 1976). Sadrži 15 iskaza (procenjuju se na trostepenoj skali) za procenu ostvarivanja tri grupe uloga: NiA – nastavne i administrativne uloge (instruktor, model, rukovodilac razredom, administrator-službenik, član omladinske grupe, javni radnik); Psi – psihološki orijentisane uloge (umetnik u odnosima sa ljudima, socijalni psiholog, katalizator, mentalno-zdravstveni radnik); Sam – uloge samoizražavanja nastavnika (pomoćnik drugim ljudima, roditeljska figura, stalni učenik, moćnik i tragalac za ličnom sigurnošću i stabilnošću).



3. PNR – skala učenikove procene nastavnikove uspešnosti (Bjekić, 1999a, 1999b) namenjena je merenju nastavnikove opšte uspešnosti utvrđivanjem učenikove procene nastavnikovog načina korišćenja različitih nastavnih metoda, kontakta itd. Paralelna je sa skalom SPEN. Nastavnika opisuje prosečna procena dobijena ispitivanjem jednog odeljenja učenika kojima predaje.

4. UN – skala učenikove procene ostvarenosti nastavnikovih uloga (Bjekić, 1999a, 1999b) konstruisana je na osnovu Lindgrenove klasifikacije nastavnikovih uloga i paralelna je sa skalom SUN. Nastavnika opisuje prosečna procena dobijena ispitivanjem jednog odeljenja.

5. MNP – skala motivacije za nastavni predmet (Brković et al., 1997, 1998; Bjekić, 1999a, 1999b). Nastavnika opisuje prosečna procena dobijena ispitivanjem jednog odeljenja.

Za merenje stepena empatičnosti nastavnika primenjen je IRI – Indeks interpersonalne reaktivnosti Marka Dejvisa (prema Radovanović, 1993). IRI meri individualne razlike u empatijskom reagovanju, tj. reagibilnost pojedinca na druge osobe. S obzirom na multidimenzionalnu koncepciju empatije na kojoj je ovaj instrument zasnovan, IRI se sastoji od četiri supskale od kojih svaka meri jedan aspekt globalnog pojma empatije. Supskale su: PT – skala zauzimanja tuđeg stanovišta, FS – skala fantazije, EC – skala empatijske brižnosti i PD – skala lične nelagode ili emocionalne zaraze.

### *Uzorak*

Ispitano je 120 nastavnika i 3428 učenika na početku školske 1996/97. godine u osnovnim i srednjim školama u Čačku i Užicu. Skalama procene SPEN, SUN i IRI nastavnici su ispitani individualno. Skalama PNR, UN i MNP učenici su ispitani na redovnim časovima predmeta koji proučavani nastavnik predaje.

## Rezultati

### *Uspešnost nastavnika*

Uspešnost nastavnika u nastavi merena je preko više pokazatelja (Tabela 1).

Prosečne vrednosti (samo)procena uspešnosti nešto su više od mogućih prosečnih vrednosti na skalama; nastavnici su umereno uspešni; motivacija učenika za predmet umereno je visoka. Samoprocene i procene istih aspekata nastavnikovog rada koje daju učenici prikazano prosečnim vrednostima uglavnom su slične. Korelacionom analizom istih mera (Bjekić, 1999a) utvrđeno je da nisu neizbežno pozitivno povezane, a čak su odsutne značajne korelacije samoprocena i procena.

Tabela 1: Pokazatelji uspešnosti nastavnika (M i SD)

	Moguće vrednosti		Ostvarene vrednosti			
	Min.	Maks.	Min.	Maks.	M	SD
SPEN	10	50	25	47	38.40	4.20
SUN	15	45	30	45	38.77	3.38
SUN – NiA	6	18	9	18	15.85	1.59
SUN – Psi	4	12	6	12	10.30	1.34
SUN – Sam	5	15	8	15	12.62	1.69
Oцена sebi	1	5	2	5	4.10	0.53
Očekivana ocena	1	5	3	5	4.01	0.51
PN	10	50	24.17	47.61	38.66	4.56
UN	15	45	24.40	43.14	35.24	3.76
UN – NiA	6	18	10.63	17.07	14.43	1.42
UN – Psi	4	12	5.16	11.43	8.81	1.42
UN – Sam	5	15	7.97	14.71	11.99	1.33
Učeničoka ocena nastavnika	1	5	2.50	5.00	4.38	0.54
MNP	26	130	80.97	123.51	95.19	7.53
MNP IV	9	45	25.91	44.03	34.14	3.73
MNP SE	9	45	27.93	42.70	33.73	2.81
MNP A	4	20	9.44	18.48	14.27	1.66
MNP SP	6	30	11.33	27.74	22.49	2.37
MNPIA/TR	4	20	8.88	35.50	13.28	2.71
Prosečna ocena odeljenja	1	5	2.09	4.91	3.52	0.70
N = 120						
Samoprocene nastavnika: SPEN, SUN, SUN-NiA, SUN-Psi, SUN-Sam.						
Učeničke procene nastavnikovog rada: PN, UN, UN-NiA, UN-Psi, UN-Sam.						
Motivacija učenika za nastavni predmet: MNP, MNPIV, MNPSE, MNPA, MNPSP, MNPIA/TR						

U istraživačkom kontekstu još su nerazrešena pitanja o konstruktivnoj validnosti različitih mera nastavnikove uspešnosti, validnosti upitnika i skala procene. Kranton i Smit (Cranton, Smith, 1990) potvrđuju da je prosečna ocena nastavnika i nastave u odeljenju zadovoljavajuća jedinica analize. Jedno od često izražavanih shvatanja o učeničkim procenama je da one ukazuju na kvalitete nastave kakav je i nastavnikov uticaj na učenikovo učenje (Abrami et al., 1990). Pristupi koji diskutuju i sumnjaju u validnost nastavnikovih samoprocena, pozivaju se na procene koje daju kompetentni supervizori (obučeni za praćenje i analizu nastavnog procesa) i učenici kao neposredni akteri nastave koja je, u osnovi, usmerena ka njihovom rastu i razvoju. Analiza samoprocena nastavnikovog rada i procena koje daju stručni saradnici – psiholozi i pedagozi u školama

potvrđuju postojanje značajne povezanosti jedne i druge mere kao ukupnih opštih mera i zbirnih skorova sa skala, a ukazuju na odsustvo korelacije kada se primenjuju posebne mere procene pojedinih aspekata nastavnikove uspešnosti (Petrović, 1994).

S druge strane, pojedini autori, naglašavajući neophodnost samoevaluacije nastavnika kao trajan i formativan proces, uvažavaju samog nastavnika i njegovu samoprocenu kao dovoljno validne mere uspešnosti (Blair et al., 1975). Nastavnici najduže posmatraju sopstveni rad ("stalni posmatrač"), mogu da imaju uvid u sve segmente svog profesionalnog ponašanja u različitim situacijama, što nijedan drugi procenjivač njihovog rada ne može da obezbedi. Opravdanost uvažavanja nastavnikovih samoprocena uspešnosti proističe i iz potrebe da nastavnik učestvuje u razvoju svog profesionalnog ponašanja za koje su preduslov kompletni uvidi (Stemme, 1970). Za odgovarajuće menjanje potrebno je da nastavnik stalno dijagnostikuje šta radi, zašto to radi i koliko uspešno.

Validnost i samoprocena i procena nastavnikovog rada koje daju učenici zagovara i Lindgren (Lindgren, 1976). Istovremeno izdvaja i delovanje lične jedaćine i učenika i nastavnika u procesu ocenjivanja i procenjivanja. Lindgren navodi ispitivanje uspešnosti nastavnika na osnovu izveštaja učenika o nastavnicima i nadzornika o nastavnicima: nastavnike koje učenici preferiraju, koji su bili interesantniji i koji su koristili demokratsku nastavnu proceduru, nadzornici su uglavnom ignorisali. Marš (Marsh, 1991a, 1991b), po kome je potrebno operacionalizovati posebne aspekte nastave, a zatim procenjivati svaki posebno, ukazuje da nastavnici mogu da budu uspešni u različitim aspektima svog rada a da sveukupna / zbirna ocena bude ista. Kilibarda i Lovre (1990) ukazuju na delovanje osobnosti učenika (školske uspešnosti i nekih socijalnih obeležja) na procenu nastavnikovog rada. Mek Kiči (McKeachie, 1996) ukazuje da i nivo zahteva koji se postavljaju u okviru jednog predmeta utiču na ocenu koju će tom kursu i nastavniku dati učenici...

U učenikovoј proceni nastavnikovog rada prepoznatljivo je delovanje halo—efekta, potvrđivanja očekivanog, izazivanja potvrđujućeg ponašanja i drugih faktora opažanja osoba. Mek Kiči (McKeachie, 1996) naglašava delovanje stereotipnih shvatanja procenjivača, dakle i učenika, o tome šta čini dobrog nastavnika, čime se ne uvažavaju specifičnosti delovanja pojedinih nastavnika. Povezanost, pa i određenost ovih učeničkih procena i percepcija nastavnikovog profesionalnog angažovanja sa osobnostima personalnog i akademskog funkcionisanja učenika, naglašavaju brojni autori (Basow, Silberg, 1987; Kierstead et al., 1988; Kilibarda, Lovre, 1990 i dr.). Na učenikovu procenu nastavnikovog rada utiče i asimetrični dijadni odnos nastavnik – učenik, emocionalna priroda ove interakcije, učeničko poznavanje svrhe procenjivanja.

Kako su samoprocene i procene podložne mnogim ograničenjima ocenjivanja i procenjivanja (Andrilović, Čudina, 1982), povezanošću sa intelektualnim sposobnostima osobe koja (sebe) procenjuje (Vernon, 1998), to je opštost i generalizovanost ocene jedan od faktora koji umanjuju njenu diskriminativnost. Samoprocena skalom SPEN ipak spada u sveukupne / globalne procene koje su

manje diskriminativne i za interpersonalne i intrapersonalne razlike u profesionalnom angažovanju; isto ograničenje važi i za (samo)procene školskom ocenom od 1 do 5.

Ovo istraživanje je samoprocenu i procenu usmerilo ka utvrđivanju uspešnosti nastavnika u uspostavljanju kontakta sa učenicima, realizaciji nastavnih metoda i obezbeđivanju adekvatnog postignuća i razvoja učenika. Istovremeno, zbog veoma širokog repertoara ponašanja koja nastavnik ispoljava u nastavi, ove samoprocene i procene, kad se uzmu u obzir i postignuća učenika i njihova motivacija za nastavni predmet, nisu potpuni, možda ne i dovoljni kriterijumi.

Nastavni proces ne može da se razume bez razmatranja uloge i osobina učenika. Najranija istraživanja iz ovog domena su istraživanja anksioznosti učenika i povezanosti sa školskim postignućem. Analiza školskog postignuća učenika (Clements, u: Bernard, 1972) pokazuje ograničenost školskih ocena i drugih mera postignuća u evaluaciji nastavnikove uspešnosti.

Motivacija učenika za nastavni predmet mogući je pokazatelj uspešnosti nastavnika, jer brojni radovi potvrđuju povezanost odnosa prema nastavi i nastavnom predmetu sa odnosom prema nastavniku i njegovom radu i evaluaciju nastave ne odvajaju od evaluacije nastavnika smatrajući ih integralnom celinom (Baird, 1987; Blair et al., 1975; Marsh, 1991a, 1991b; McKeachie, 1996 i dr.). Status motivacije učenika za nastavni predmet u evaluaciji nastavnikovog rada potvrđuju i pristupi koji nastavnicima kao radni zadatak postavljaju razvoj učenikove motivacije. Pintrih i Elizabet de Grut (Pintrich, De Groot, 1990) naglašavaju da je za nastavnike važno da kod učenika socijalizuju intrinzičku vrednost školskog rada da bi vodili boljem kognitivnom angažovanju u svakodnevnom školskom radu; po njima, ostvarivanje ovog zadatka mera je uspešnosti. Ejms i Arčer (Ames, Archer, 1988) izdvajaju formativni uticaj nastavnikovog pristupa na vrstu ciljeva koje će učenik sebi postavljati u odeljenju, tako da sugerišu da su uspešniji nastavnici oni koji podstiču usmerenost učenika ka apsolutnim standardima, učešću u radu i samopoboljšavanju. Mek Kiči (McKeachie, 1996) nadovi istraživanja koja potvrđuju da su višim ocenama procenjeni nastavni kursevi u kojima se postavljaju viši zahtevi, povišeno angažovanje, a koji su individualizovani i uvažavaju karakteristike većine učenika. Uvažava se takođe da je motivacija učenika za nastavni predmet određena i drugim faktorima, tako da ima brojna ograničenja kao mera nastavnikove uspešnosti. I prosečno postignuće učenika u odeljenju ograničen je pokazatelj nastavnikove uspešnosti.

### *Empatija nastavnika*

Zbog posebnog značaja za nastavnikov nastavni rad ispitivana je empatija. Rezultati sa IRI skale, koja meri empatičnost, prikazani su u Tabeli 2.

Tabela 2: Empatija nastavnika (M i SD)

	Moguće vrednosti		Ostvarene vrednosti			
	Min.	Maks.	Min.	Maks.	M	SD
IRIT	28	140	60	121	98.92	11.64
PT	7	35	15	34	25.18	3.65
FS	7	35	11	35	25.50	5.21
EC	7	35	13	35	27.47	4.07
PD	7	35	7	33	20.77	5.31
N = 120						
Empatija: IRIT – ukupan skor, PT – zauzimanje tuđeg stanovišta, FS – fantazija, EC – empatijska brižnost, PD – lična nelagoda / emocionalna zaraza.						

Upoređujući navedene pokazatelje stepena empatičnosti nastavnika sa rezultatima Radovanovića (1993), može se zaključiti da su rezultati oba ispitivanja slični. Analogno nalazima, diskusiji i zaključcima Radovanovića (1993), može se reći da (osnovnoškolski i srednjoškolski) nastavnici i u ovom uzorku nemaju dovoljno razvijenu empatiju koja bi bila usklađena za zahtevima i ciljevima nastavnog procesa. Rezultati navedenih istraživanja ukazuju na snažne socijalizirajuće uticaje nastave kao profesije na nastavnike, profesije sa značajnom javnom funkcijom i socijalnim zahtevima kao vidom socijalnog pritiska, koja ne afirmiše samoaktualizaciju i prosocijalno usmerenu empatiju (iako je deklarirše kao zahtev i cilj vaspitno-obrazovnog procesa), već vodi empatijskom stilu nastavnika okrenutom ka sebi, introvertnom, i preovladavanju afektivnih elemenata i nerealističkog smera empatijskih reakcija.

Uvažavajući dinamični karakter empatijskih procesa, to su dobijeni rezultati neizbežno sa jednim ograničenjem proisteklim iz načina merenja. Goleman (1997) naglašava jedno ograničenje u analizi empatijskih procesa: kao i druge komponente emocionalne inteligencije i empatiju je teško meriti testovima i skalama tipa papir – olovka, a u ovom radu primenjena je skala ovog tipa.

Analiza odnosa nastavnikove empatije i samoaktualizovanosti (Bjekić, 1999a) pokazuje:

– pozitivne korelacije: više empatični nastavnici – više se oslanjaju na druge; skloniji postavljanju na tuđe stanovište – postižu višu sinergiju; skloniji empatijskoj fantaziji – pozitivnije shvataju ljudsku prirodu; skloniji emocionalnoj zarazi – više se oslanjaju na druge;

– negativne korelacije: više empatični – manje se oslanjaju na sebe, ređe egzistencijalno reaguju, slabije je samopoštovanje, samoprihvatanje, sposobnosti za intimne kontakte sa drugima; skloniji postavljanju na tuđe stanovište – ređe egzistencijalno i emocionalno reaguju; empatijski brižniji – manje se oslanjaju na sebe, ređe egzistencijalno i emocionalno reaguju, slabije je samoprihvatanje, prihvatanje agresivnosti i sposobnost za intimne kontakte; skloniji emocionalnoj

zarazi – manje se oslanjaju na sebe, slabije je samopoštovanje, samoprihvatanje i sposobnosti za intimne kontakte.

Nastavni proces ne podstiče razvoj empatije kod nastavnika koji taj proces realizuju, što Radovanović (1993) ilustruje poređenjem sa empatijom nenastavnika; pitanje je kako ti nastavnici kao neposredni akteri nastave deluju na empatiju učenika.

### *Mere uspešnosti nastavnika i empatija*

Dok su stavovi o mogućnosti utvrđivanja profila uspešnog nastavnika različiti, u ovom radu prihvaćena je kao polazna postavka da viša empatičnost (kao osobina koja je u skladu sa ciljevima i zadacima vaspitnog procesa) jeste svojstvo nastavnika povezano sa njegovom većom uspešnošću i prediktivno za rad sa učenicima. Korelaciona analiza osobina ličnosti nastavnika na početku programa i mera uspešnosti (Tabela 3) delom je saglasna sa mogućnostima prepoznavanja profila nastavnika uspešnijeg u nastavi, a delom ukazuje na nemogućnost dijagnostikovanja svojstava nastavnika koja bi bila delotvornija u nastavnom procesu.

Tabela 3: Korelacija mera uspešnosti nastavnika i empatije

	IRIT	IRIPT	IRIFS	IRIEC	IRIPD
SPEN	0,16	0,07	0,08	0,25**	0,02
SUN	0,17	0,27**	0,04	0,18	0,00
SUN-NiA	0,15	0,26**	0,07	0,09	0,01
SUN-Psi	0,05	0,25**	0,05	0,07	-0,16
SUN-Sam	0,15	0,08	-0,03	0,23*	0,11
Sebi oc	0,09	0,13	0,13	0,05	-0,04
Očekivana	0,19	0,04	0,15	0,05	0,05
PNR	0,13	-0,10	0,13	0,01	0,21*
UN	0,09	-0,13	0,09	-0,02	0,20*
UN-NiA	0,06	-0,10	0,03	-0,03	0,19*
UN-Psi	0,08	-0,14	0,12	-0,02	0,16
UN-Sam	0,06	-0,14	0,02	0,02	0,17
Uo	0,13	-0,08	0,12	-0,01	0,20*
MNP	0,12	-0,11	0,06	0,06	0,23*
MNPiV	0,21*	-0,10	0,11	0,15	0,30**
MNPSE	-0,02	-0,14	-0,07	-0,04	0,14
MNPA	0,15	0,01	0,02	0,14	0,19*
MNPSP	0,11	0,00	-0,03	0,03	0,21*
MNPLA/IR	-0,26**	-0,17	-0,12	-0,19*	-0,20*
Prosek od.	0,05	-0,02	-0,05	0,08	0,09
N=120	* p<0,05	** p<0,01			

Kako je empatija jedna od komponenti interakcije nastavnik – učenik, pitanje je efekata empatije na različite aspekte učenikovog ponašanja, a posebno na one koji su istovremeno i pokazatelji uspešnosti nastave. S obzirom da je empatija nastavnika naglašenije afektivne prirode (kako tumači Radovanović, 1993), odnosno povećana je afektivna empatičnost praćena smanjenom emocionalnom stabilnošću, to su prepoznatljive veze empatičnosti (ukupne i posebnih aspekata) sa merama uspešnosti u kojima su prisutniji emocionalni sadržaji i emocionalni procesi.

Analizirajući uspešnost nastavnika merenu subjektivnim i objektivnim pokazateljima i njihovu empatičnost, kod nastavnika koji su *empatičniji* (viši ukupni skor na skali *IRIT*) učenici su više motivisani za nastavni predmet intrinzičkom vrednošću predmeta (*MNPIV*); istovremeno, kod njih je viša motivaciona komponenta ispitne anksioznosti (niža ispitna relaksiranost).

Nastavnici koji su *spremniji da zauzimaju tuđe stanovište* (viši skor na skali *IRIPT*), prema samoproceni češće ostvaruju profesionalne uloge (ukupan skor *SUN*), a posebno nastavne i administrativne (*SUN-NiA*) i psihološki orijentisane uloge (*SUN-Psi*).

Nastavnici skloniji fantaziji kao vidu empatijskog reagovanja (*FS*), više su motivisani za nastavni rad (Bjekić, 1999a).

*Empatijski brižniji nastavnici (IRIEC)*, uspešniji su u nastavi mereno samoprocenom uspešnosti (*SPEN*) i procenjuju da češće ostvaruju svoje profesionalne uloge (*SUN*) i profesionalne uloge samoizražavanja (*SUN-Sam*), više su motivisani za nastavni rad (*SNM*), a njihovi učenici ispoljavaju višu ispitnu anksioznost (niži stepen relaksiranosti) u okviru predmeta (*MNPIAR*).

Nastavnici *skloniji emocionalnoj zarazi i doživljavanju lične nelagode* u okviru empatijskog reagovanja (*IRIPD*), uspešniji su u nastavi prema većini procena koje daju učenici: procena uspešnosti *PN*, procena ostvarenosti uloga *UN*, posebno nastavnih i administrativnih uloga *UNa*, ocena koju daju učenici nastavniku. Takođe uspešniji su u nastavi mereno većinom pokazatelja motivisanosti učenika za nastavni predmet. Učenici su više motivisani za nastavu – *MNP*, a motivacione komponente intrinzičke vrednosti predmeta – *MNPIV*, angažovanja – *MNPA* i samopercepcije sposobnosti učenika – *MNPSP* izraženije su, dok je ispitna anksioznost viša, a niža relaksiranost – *MNPIAR*.

Empatičnost nastavnika nije povezana sa prosečnom ocenom odeljenja iz predmeta, kao što i pojedine mere empatičnosti (ukupna i posebne) nisu povezane sa drugim pokazateljima uspešnosti.

Analizirajući empatičnost nastavnika u kontekstu njihove profesionalne uspešnosti merene različitim merama, izdvajaju se tek neke osobine nastavnikove ličnosti iz složaja empatijskih svojstava koje su povezana sa pojedinim aspektima uspešnosti. Prepoznatljive su empatijske osobenosti nastavnika koje su povezane sa više pokazatelja uspešnosti nastavnika, kako ih sam nastavnik prepoznaje (sa samoprocenama), i osobenosti empatije koje su povezane sa više pokazatelja procenjene uspešnosti nastavnika. Empatijske karakteristike zauzimanja tuđeg stanovišta i brižnosti povezane su sa više mera nastavnikove uspešnosti kako ih

određuje sam nastavnik, dok je empatijska karakteristika lične nelagode, kao pokazatelj nastavnikovog preuzimanja tuđih osećanja do nivoa preplavljenosti njima povezana sa više pokazatelja uspešnosti nastavnika na osnovu procena učenika i njihove motivacije.

Nastavnici skloniji emocionalnoj zarazi (komponenti empatije okrenutoj ka sebi) produkuju učenike više motivisane za predmet njegovom intrinzičkom vrednošću i više anksiozne u predmetu (manje relaksirane), što ukazuje na dominaciju afektivnih komponenti empatije u empatiji nastavnika, a koja je formativna za dinamične procese. Dimenzija učenikove motivacije za nastavni predmet ispitna anksioznost – ispitna relaksiranost nema univerzalno tumačenje i prediktivne mogućnosti jer je ispitna anksioznost i sama složena dinamička kategorija afektivne prirode sa izraženim motivacionim delovanjem koju konstituišu različiti tipovi ispitne anksioznosti (Naveh-Benjamin et al., 1987), a koja je u izvesnom stepenu i zavisno od tipa, prepoznatljiva kao uzbuđenje u značajnim situacijama, formativna za akademsko postignuće.

Izdvojene komponente empatije koje pozitivno koreliraju sa nekim nastavnikovim samoprocenama uspešnosti – zauzimanje tuđeg stanovišta i empatijska brižnost usmerene su ka drugima: zauzimanje tuđeg stanovišta "odražava sposobnost fleksibilnog zauzimanja stanovišta u socijalnom saobraćanju, ... što bi značilo da ispitanik koristi mehanizam kognitivnog preuzimanja tuđih uloga"; empatijska brižnost "odražava afektivno reagovanje pojedinca simpatijom, brižnošću, emocionalnom toplinom na opažena osećanja drugih, te su to na druge usmerena osećanja" (Radovanović, 1993: 40). Dominacija prosocijalne empatijske usmerenosti istovremeno je i deo prosocijalne usmerenosti nastavnika, a to neizbežno utiče i na značaj koji pridaju sopstvenoj uspešnosti kao pokazatelju svoje kompetentnosti u profesionalnom domenu kao neizostavno socijalnom procesu, te, verovatno, formativno deluje i na njihov doživljaj i procenu sopstvene veće uspešnosti u ostvarivanju zahteva profesije.

Povezanost empatijske komponente emocionalne zaraze (lične nelagode – PD) sa uspešnošću na osnovu procena učenika ukazuje da učenici procenjuju uspešnijim one nastavnike koji su skloniji osećanjima lične nelagode, osećanjima usmerenim na sopstveno ja izazvanim opažanjem izraza tuđeg (negativnog) emocionalnog doživljavanja, gde je dominantnija afektivna komponenta emocionalnog reagovanja i sklonost da pretežno emocionalno učestvuju u tuđem doživljavanju, pogotovo ako je ono obojeno opštim osećanjem nelagode. Radovanović je određuje kao reaktivnu dispoziciju, po Dejvisu najčešće praćenu hroničnom usplahirenošću i emocionalnom ranjivošću, te stoga i smanjenom socijalnom kompetentnošću i samopoštovanjem. Da li je dominantna potreba učenika da nastavnik deli sa njima osećanja, te procenjuju nastavnike sklonije da neprijatna osećanja doživljavaju zajedno sa njima uspešnijim u ukupnoj uspešnosti i u ostvarivanju svih uloga? Možda takvog nastavnika učenici prepoznaju kao pripadnika grupe!? Ili ovo nastavnikovo osećanje daje osnovni ton njegovom empatijskom funkcionisanju? Ili se učenici i sami poistovećuju sa emocionalno ranjivijim nastavnicima!? Da li je i kako empatija moderator nastavnog rada!? Ili su njihovi efekti



posredovani drugim procesima i ponašanjima!? Ovo su pitanja za dalja proučavanja. Učenici kao adolescenti na jednom su od stupnjeva razvoja empatije. Kako je osećanje lične nelagode, inače izražena afektivna komponenta empatije, razvojno ranije prisutno u empatiji učenika, to su i učenici receptivniji za nastavnike kod kojih je ova komponenta izraženija, te ih i procenjuju uspešnijim u nastavi. Ovo objašnjava i izraženu povezanost sa motivacionim varijablama. Ali potrebno je kao moguće objašnjenje prihvatiti i istu prirodu motivacionih procesa učenika i emocionalne zaraze kao mere empatije nastavnika – to su dinamogeni i direktivni procesi, tako da je mogući uticaj neposredniji.

Korelacija mera uspešnosti nastavnika sa pojedinim, a odsustvo korelacije sa drugim komponentama empatije nastavnika u skladu je sa brojnim istraživanjima (Marsh, 1991a, 1991b; Ryans, 1970 i dr.) koja potvrđuju da nastavnici različitih nastavnih stilova i različitih svojstava mogu da ostvare isti nivo nastavne uspešnosti, integrišući različita svojstva u sličan geštalt, ali i istraživanjima (Cronbach, prema Mouly, 1970) koja potvrđuju da nijedan nastavnik ne može da bude uspešan sa svakim tipom učenika, te da uspešnost zavisi od interaktivnih procesa u razredu.

## Zaključci

Empatija nastavnika merena Dejvisovim Indeksom interpersonalne reaktivnosti, a upoređivana sa drugim istraživanjima i komparacijama nastavnikove empatije, umereno je razvijena i u okvirima stepena razvijenosti empatije drugih profesija. Empatija nastavnika, i ukupna i posebni aspekti empatije, jeste povezana sa pojedinim, ali ne sa svim ispitivanim pokazateljima i merama nastavnikove uspešnosti u nastavi.

Nastavnici koji su empatičniji i skloniji emocionalnoj zarazi (odnosno osećanju lične nelagode kao pokazatelju empatije) uspešniji su mereno pojedinim aspektima motivacije učenika za nastavni predmet, kao posrednom merom uspešnosti, odnosno merom nastavnikovog uticaja na učenike. Nastavnici skloniji emocionalnoj zarazi uspešniji su, prema proceni koje o njima daju učenici, u ostvarivanju profesionalnih uloga i proceni opšte uspešnosti. Veća ispitna anksioznost (uvažavajući složeno dinamičko i direktivno dejstvo ispitne anksioznosti-relaksiranosti), kao pokazatelj motivacije za predmet povezana je sa empatijskom emocionalnom zarazom nastavnika, što ukazuje da emocionalna zaraza možda indukuje anksioznost učenika kao u osnovi emocionalne kategorije.

Nastavnici koji su spremniji da se postavljaju na tuđe stanovište i više emocionalno brižni, sebe procenjuju uspešnijim u ostvarivanju profesionalnih uloga u celini, ali i posebnih uloga: nastavnici spremniji da se postavljaju na tuđe stanovište procenjuju uspešnijim ostvarivanje nastavnih i administrativnih uloga i psihološki orijentisanih uloga, a i opšta samoprocena uspešnosti je viša; emo-

cionalno brižniji nastavnici procenjuju sopstvenu veću uspešnost u ostvarivanju uloga samoizražavanja.

Pozivajući se i na nedovoljnu definisanost i diskutabilnost kriterijuma uspešnosti nastavnika, pristupe po kojima je teško ili nemoguće utvrditi profil uspešnog nastavnika, ali i pokušaje i pristupe koji izdvajaju pojedina diferencirajuća svojstva uspešnih i neuspešnih nastavnika, ovo istraživanje uvažava da je nastavnikova uspešnost u nastavi višedimenzionalni konstrukt, te da je neophodno sagledavati njene posebne aspekte i koristiti različite mere i procene svih aktera i posmatrača nastave. Rezultati istraživanja potvrđuju da nije moguće utvrditi uniformni odnos nastavnikove uspešnosti i neke osobine, u ovom slučaju empatije sa uspešnošću nastavnika, već uvažavati i posebne komponente empatije (one više kognitivne prirode i one više afektivne prirode) i njihov odnos (uticaj) sa posebnim kriterijumima (savlađivanje gradiva, motivacija učenika za predmet, ostvarivanje uloga, opšta uspešnost) i posebnim merama nastavnikove uspešnosti (samoprocene, procene učenika itd.).

## Reference

- Abbott, R. D., Wulff, D. H., Nyquist, J. D., Ropp, V.A., Hess, C. W. (1990): Satisfaction with Processes of Collecting Student Opinions About Instruction: The Student Perspective, *Journal of Educational Psychology*, 2, 201-206.
- Abrami, P. C., D'Appollonia, S., Cohen, P. A. (1990): Validity of Students Ratings of Instruction: What We Know and What We Do Not, *Journal of Educational Psychology*, 2, 219-231.
- Abrami, P. C., D'Appollonia, S. (1991): Multidimensional Students' Evaluations of Teaching Effectiveness – Generalizability of 'N=1' Research: Comment of Marsh (1991), *Journal of Educational Psychology*, 3, 411-415.
- Ames, C., Archer, J. (1988): Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes, *Journal of Educational Psychology*, 3, 260-267.
- Andrilović, V., Čudina, M. (1982): *Psihologija učenja i nastave*, Zagreb: Školska knjiga.
- Baird, J. S. Jr. (1987): Perceived Learning in Relation to student evaluation of University Instruction, *Journal of Educational Psychology*, 1, 90-91.
- Basow, S. A., Silberg, N. T. (1987): Students Evaluations of College Professors: Are Female and Male Professors Rated Differently?, *Journal of Educational Psychology*, 3, 308-314.
- Bernard, H. W., (1972): *Psychology of Learning and Teaching*, McGraw-Hill Book Company.
- Bjekić, D. (1999a): Efekti eksperimentalnih programa na uspešnost nastavnika, *doktorska disertacija*, Beograd: Filozofski fakultet.

- Bjekić, D. (1999b): *Profesionalni razvoj nastavnika*, Pedagoške staze 4, Užice: Učiteljski fakultet.
- Blair, G. M., Jones, R. S., Simpson, R. H. (1975): *Educational Psychology*, New York: MacMillan Publishing Co. Inc., London: Collier MacMillan Publishers.
- Brković, A., Petrović-Bjekić, D., Zlatić, L. (1997): Udžbenik i motivacija učenika za nastavni predmet, *Zbornik radova sa međunarodnog simpozijuma "Vrednosti savremenog udžbenika I"*, Užice: Učiteljski fakultet, 131-150.
- Brković, A., Petrović-Bjekić, D., Zlatić, L. (1998): Motivacija učenika za nastavne predmete, *Psihologija*, 1-2, 131-146.
- Cranton, P., Smith, R. A. (1990): Reconsidering the Unit of Analysis: A Model of Student Ratings of Instruction, *Journal of Educational Psychology*, 2, 207-212.
- Đorđević, B., Đorđević, J. (1988): *Učenici o svojstvima nastavnika*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta.
- Đorđević B., Đorđević, J. (1992): Funkcija i uloge nastavnika, *Nastava i vaspitanje*, 3, 3-23.
- Gammage, (1971): *Teacher and Pupil – Some Socio-Psychological Aspects*, Students Library of Education, London: Routledge & Kegan Paul.
- Goleman, D. (1997): *Emocionalna inteligencija*, Beograd: Geopoetika.
- Handley, G. D. (1973): *Personality, learning and teaching*, London - Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Havelka, N. (1998): Uloga nastavnika i uloga učenika, u knjizi: *Naša osnovna škola budućnosti*, Beograd: Učiteljski fakultet, 99-163.
- Hutchings, P. (1996): The Peer Collaboration and Review of Teaching, American Council of Learned Societies, *Occasional paper No. 33: The Professional Evaluation of Teaching (www.acls.org)*
- Ivić, I., Pešikan, A., Janković, S., Kijevčanin, S. (1997): *Aktivno učenje*, Beograd: Institut za psihologiju.
- Kierstread, D., D'Agostini, P., Dill, H. (1988): Sex Role Stereotyping of College Professors: Bias in Students' Ratings of Instruction, *Journal of Educational Psychology*, 3, 342-344.
- Kilibarda, Z., Lovre, M. (1990): Uticaj obrazovne uspešnosti studenata na preferiranje određenih osobina nastavnika, *Nastava i vaspitanje*, 4-5, 353-365.
- Lesh, (1975): Empathy and Zen-Meditation, u knjizi: Roberts, T. B. (1975): *Four Psychologies Applied to Education*, New York – London – Sydney: John Wiley and Sons.
- Lindgren, H. C. (1976): *Educational Psychology in The Classroom*, New York: John Wiley and Sons.
- MacIver, J. D., Stipek, D. J., Daniels, D. H. (1990): Explaining Within-Semester Changes in Student Effort in Junior High School and Senior High School Courses, *Journal of Educational Psychology*, 2, 201-211.

- Marsh, H. W. (1991a): Multidimensional Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: A Test of Alternative Higher-Order Structures, *Journal of Educational Psychology*, 2, 285-296.
- Marsh, H. W. (1991b): Multidimensional Perspective on Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: Repley to Abrami and d'Apollonia (1991), *Journal of Educational Psychology*, 3, 406-421.
- McFarland, H. S. H. (1971): *Psychological Theory and Educational Practice - Human Development, Learning nad Assessment*, London: Routledge & Kegan Paul.
- McKeachie, W. J. (1990): Research on College Teaching: The Historical Background, *Journal of Educational Psychology*, 2, 189-200.
- McKeachie, W. J. (1996): Student Ratings Of Teaching, American Council of Learned Societes, *Occasional paper No. 33: The Professional Evaluation of Teaching* ([www.acls.org](http://www.acls.org))
- Morgan, S. R. (1997): Model empatijskog procesa namenjen nastavnima dece sa emocionalnim poremećajima, *Psihologija u svetu*, 1, 58-64.
- Mouly, G. J. (1970): *Psychology for Effective Teaching*, London: Holt, Rinehart and Wilson.
- Naveh-Benjamin, M., McKeachie, P.C., Lin Z. G. (1987): Two Types of Test-Anxious Students: Support for an Information Processing Model, *Journal of Educational Psychology*, 2, 131-136.
- Petrović, D. (1993): Osobine ličnosti nastavnika i uspešnost u nastavi, *magistarska teza*, Beograd: Filozofski fakultet.
- Petrović, D. (1994): Uspešnost nastavnika u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, 1-2, 13-30.
- Petrović-Bjekić, D. (1997): Dinamičke osobine ličnosti nastavnika i uspešnost u nastavi, *Psihologija*, 1-2, 93-110.
- Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990): Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*, 1, 33-40.
- Radovanović, V. (1993): Empatičnost nastavnika, *Psihologija*, 1-2, 11-50.
- Ryans, D. G. (1970): *Characteristics of Teachers*, Washington D. C.: American Council on Education.
- Stemme, F. (1970): *Pedagogische psychologie – sozialpsychologische und therapeutische aspekte*, Bad Heilbrunn/OBB: Vörlag Julius Klinkhardt.
- Vernon, P. E. (1998): Neka svojstva uspešnog procenjivača ličnosti, *Psihologija u svetu*, 1, 54-64.
- Vukosavljević, T. (1996): Pojam empatije u Self psihologiji Hajnca Kohuta, *Psihologija*, 4, 499-508.

## Success in teaching and empathy of teachers

DRAGANA BJEKIĆ

Success of the teaching process is a multidimensional construct so that evaluation of success of the teaching process and teachers is multi-dimensional and complex. Success of teachers was measured according to different criteria and measures (self-evaluation of overall success, self-evaluation of role realization, evaluation of overall success by students, evaluation of teacher's role realization by students, motivation of students for the subject (course) as an indicator of the influence of teacher over student, average academic achievement) for which special instruments have been prepared. The relationship of teacher's success and empathy measured by the index of interpersonal reactivity was analyzed. The study covered 120 teachers and 3428 elementary and high school students. The results confirm that the level of teacher's empathy correlates with some, but not all parameters of success. The affective component of empathy is in positive correlation with affective and some motivational indices of success and evaluations by the students, while the cognitive components correlate with self-evaluation of teachers.

*Key words:* teacher's success, self-evaluation of success, evaluation of student's success, empathy.

## Успешность в обучении и эмпатия преподавателя

ДРАГАНА БЪЕКИЧ

Успешность учебного процесса представляет собой полимерный конструктор и поэтому прогноз успешности обучения и преподавателя является таким же полимерным и сложным. В данной работе исследуются самые разнообразные критерии успешности преподавателя (самооценка общей успешности, самооценка осуществления ролей, ученическая оценка общей успешности, ученическая оценка осуществления ролей преподавателя, мотивация ученика к учебному предмету как показатель влияния преподавателя на ученика, среднее овладение школьных знаний). Проведен анализ (таким способом) измеренной успешности преподавателя и анализ эмпатив, измеренной Индексом интерперсональной реактивности. Исследование проведено на примере 120 преподавателей и 3.428 учеников основных и средних школ. Результаты показывают, что уровень эмпатии преподавателя находится в корреляции с отдельными, но не со всеми факторами успешности. Аффек-

тивный компонент эмпатии положительно коррелирует с аффективными и некоторыми мотивационными показателями успешности, а также и с оценками учеников, пока когнитивные компоненты коррелируют с самооценками преподавателей.

*Ключевые слова:* успешность преподавателя, самооценка успешности, учебническая оценка успешности, эмпатия.