

Милица РИСТИЋ
Благоица ЗЛАТКОВИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

УДК 159.928-057.4:371.212
37.064.2
- стручни рад-
DOI: 10.5937/gufv2301021R

КОМУНИКАЦИОНО-САВЕТОДАВНЕ ВЕШТИНЕ И СПОСОБНОСТИ НАСТАВНИКА У РАДУ СА УЧЕНИЦИМА

Сажетак: *Мogućност пружања подршке ученицима у њиховом афективном и социјалном развоју подразумева да су наставници у процесу иницијалног образовања и стручног усавршавања стекли неопходна знања и вештине за обављање ове сложене улоге. Међутим, у постојећој школској пракси више се потенцира академски, а донекле занемарује афективни и социјални развој. Основни циљ овог рада јесте да понуди објашњење неких од најбитнијих вештина и способности које би требало да поседују наставници да би могли да одговоре на ситуације које захтевају поступања из улоге партнера у афективној интеракцији. Ова улога садржи сегменте алтруистичког, просоцијалног, помагачког понашања чији је циљ добробит других, чиме донекле подсећа на улогу саветника. Деловање наставника испољено у оквиру афективних интеракција са ученицима ослања се на његове специфичне способности и вештине. У раду су издвојене неке од вештина и способности које будућим наставницима могу помоћи у пружању афективне и социјалне подршке ученицима: самосвест (свест о личним особинама, вредностима и сопственим емоцијама), емпатија, способност препознавања емоција и вештина активног слушања. Основни разлог због кога се наставници могу осећати неадекватно припремљеним за обављање ове улоге је тај што се у њиховој професионалној припреми занемарује развијање поменутих вештина и способности, чиме је скренута пажња са шире функције школе у укупном развоју ученика. Очекујемо да ће развијање комуникационо-саветодавних вештина бити препознато као значајан исход иницијалног образовања наставника, као и обука у њиховом континуираном професионалном усавршавању.*

Кључне речи: комуникационо-саветодавне вештине и способности, наставник, саветовање, улога партнера у афективној интеракцији.¹

Увод

Када размишљамо о томе шта значи бити наставник вероватно ће нам прва асоцијација бити да је то особа задужена за организацију процеса наставе и учења. Међутим, уколико покушамо да детаљније сагледамо све

* milica.m82@gmail.com

улоге које наставник обавља у раду са ученицима, моћи ћемо да га препознамо и као особу која мотивише ученике, процењује их, подстиче њихову радозналост, регулише и усмерава њихове социјалне односе, али се бави и њиховим личним проблемима. Самим тим што ступа у интеракцију коју треба да обави у најбољем интересу ученика и допринесе позитивним променама и њиховом личном расту (што је и суштина психолошког саветовања), у одређеним ситуацијама наставник преузима улогу саветника. Герих (Gerich, 2016) наводи да је, у препорукама и стандардима за образовање оних који подучавају, саветовање спецификовано као један од централних педагошких задатака, што подразумева да наставник треба да буде ослонац у укупном процесу суочавања ученика са различитим изазовима. У том процесу се од наставника може очекивати да: реагује на емоционалне потребе ученика, решава интерперсоналне конфлике и несугласице, комуницира са родитељима, идентификује ученике који имају проблеме, процени тренутне и развојне потенцијале, усмерава њихов когнитивни, физички, емоционални и социјални развој, организује рад са ученицима којима је потребна додатна подршка, решава тренутне проблеме ученика који се нађу у кризним ситуацијама и сл. (Kottler & Kottler, 1993).

Шире компетенције наставника у савременом концепту образовања се могу сагледати и преко „инвентара улога наставника у наставном процесу” (Ivić, Pešikan, Antić, 2003). У њему се, поред наставничке улоге, разматрају и мотивациона улога, улога процењивача тј. евалуатора, сазнајно-дијагностичка улога, улога регулатора социјалних односа у разреду као групи и улога партнера у афективној интеракцији. У контексту проблема који се разматра у овом раду посебно је значајно сагледавање улоге наставника као партнера у афективној интеракцији. Улога наставника као партнера у афективној интеракцији обухвата сегменте алтруистичког, просоцијалног, помагачког понашања чији је циљ добробит других и испољава се, пре свега, у познавању афективних стања и потреба ученика различитих узраста, али и у начину реаговања на потребе ученика. Ова врста деловања може се испољити на три нивоа: препознавање тренутног афективног стања ученика, познавање трајних емоционалних карактеристика ученика и уочавање развојних проблема и криза (Ivić i sar., 2003).

Дакле, ова улога подразумева да: наставник препознаје ментално здравље, емоционална стања и потребе ученика различитих узраста и притом зна да адекватно реагује на њих; може да процени и идентификује психичка стања ученика, односно тешкоће и проблеме са којима се он суочава; предузме акције које имају за циљ да помогну ученику (најчешће кроз разговор са самим учеником, његовом породицом, стручним лицима и другим значајним особама из његовог социјалног окружења) (Ivić i sar., 2003). Деловање наставника испољено у оквиру афективних интеракција са ученицима ослања се на специфичне способности и вештине наставника.

Потребно је нагласити да се улога саветника у школи везује за школске психологе, педагоге, социјалне раднике и друге чланове стручне службе. Међутим, реалност свакодневног живота у школи је таква да се наставник сусреће са различитим свакодневним ситуацијама у којима је неопходна непосредна реакција. Управо због тога циљ овог рада је да понуди објашњење неких од најбитнијих вештина и способности које наставници треба да поседују када се нађу у ситуацијама које захтевају поступања из улоге партнера у афективној интеракцији која, по својој природи, донекле подсећа на улогу саветника.

Комуникационо-саветодавне вештине и способности наставника у улози саветника

Полазећи од очекивања да наставник у неким ситуацијама у извесној мери преузима улогу саветника наводимо неке од неопходних способности и вештина доброг саветника (Zuković, 2017): самосвест, емпатија, интерперсоналне (социјалне) вештине – поштовање других, поштовање различитости, стрпљење и толеранција, аутентичност, топлина и прихватање, контрола сопствених импулса, мисли и понашања, асертивност, способност решавања конфликта, успостављање односа поверења и слично; вештине комуникације – вербалне и невербалне, као и способност активног слушања, неопходне су за успостављање адекватних интерперсоналних односа.

Самосвест

Самосвест се може одредити као способност препознавања сопствених особина, вредности и емоција које, уколико остану неосвешћене, могу угрозити покушај особе (која води саветодавни рад) да са особом (којој је помоћ потребна) оствари однос заснован на поверењу.

Саветодавни рад је више од коришћења знања и техника из ове области – саветник може да примењује било коју вештину технички коректно, али ставови или неразрешена лична питања могу утицати на његову способност да заиста слуша особу која му се обраћа са проблемом (Evans, 2007). Уколико жели да буде пажљиви слушалац који исказује емпатију, разумевање и који може да задобије поверење особе која му се обраћа, саветник треба да развије свест о себи и о томе шта уноси у однос. Ти аспекти, на пример, могу бити: вредности, предрасуде, претпоставке, лична правила и очекивања. Управо се појам самосвест односи на разумевање сопствене личности (нпр. шта особу мотивише, које су њене добре и лоше особине, шта воли или не воли, на који начин то утиче на њене одлуке и односе са другим људима, односно на познавање и разумевање сопственог карактера, слабости и снага) (Evans, 2007).

Особа у улози саветника у сваку интеракцију уноси своја животна искуства, ставове, вредности, начин размишљања и доживљавања, који могу имати како позитиван тако и негативан утицај.

Свест о личним особинама.

Уколико дужи временски период посматрамо понашање неке особе, можемо запазити извесну конзистентност и доследност у испољавању одређених реакција (неко ће на пример, исказивати брижност у односима према другима, а неко ће бити немаран). Поред доследности и стабилности у испољавању поједних реакција, оно што још можемо уочити јесте колико се људи заправо међусобно разликују (неке особе су на пример, веома причљиве, док су друге ћутљиве). Увек када на овај начин говоримо о људима, ми заправо говоримо о особинама њихове личности. Особине (црте) личности одражавају јединствене и трајне шаблоне мисли, осећања и понашања једне особе. Оне представљају диспозиције индивидуе да на различите ситуације реагује слично. Особине личности су на посебан начин, код сваког појединца, организоване у јединствену и особену структуру, чиме свака особа постаје различита у односу на неку другу (Olport, 1969).

С обзиром на овакво одређење особина личности, постаје јасно да оне представљају један од кључних фактора за разумевање интерперсоналних односа. Може се рећи и да у великој мери одређују целокупну активност појединца, што би значило да имају одлучујућу улогу у интерперсоналним односима (Mihailović & Lojić, 2003). Из тог разлога, преиспитивање себе и размишљање о сопственим особинама личности, посебно у односима са другим људима, постаје неизоставан задатак свакога ко се труди да на неки начин пружи помоћ другој особи.

Свест о личним вредностима.

Личне вредности се, мање или више, разликују од једне особе до друге, при чему се свака особа у поступању води системом личних вредности. Очигледно, неопходно је да се саветник, колико год је могуће, током разговора са особама које му се поверавају привремено остави по страни сопствене вредности – што уопште није лако. Приближавање овом циљу може се остварити тако што ће саветник сам себи јасније предочити које су то личне вредности којима се руководи. Најочигледније ће прилично јасно моћи да препозна, међутим, оне које су скривене теже ће уочити.

Саветник је увек у ризику да особи која му се обраћа за помоћ неметне вредности које сам сматра исправним. Идеја да може слушати некога, а да не суди о томе о чему саговорник говори, чини се прилично немогућом (Evans, 2007). Појашњење сопствених вредности може помоћи саветнику у суочавању са разноврсним етичким дилемама са којима се бори у приватном животу.

Свест о сопственим емоцијама.

Један од најбитнијих услова за развој способности емпатисања и доживљавања емпатије са другом особом јесте развијање свести о сопственим осећањима. Уколико је свест о сопственим осећањима ниска, иста таква ће бити и свесност о осећањима других.

Особе често не могу препознати сопствене емоције, а један од битних разлога је непостојање свесности о окидачима који доводе до њиховог јављања. Когнитивни приступ (Beck, 2007) даје предлог модела који објашњава на који начин се јављају емоције тј. који су њихови окидачи и којим понашањем су праћене. Према овом приступу, емоција не долази ниоткуда и сама по себи не изазива другу емоцију – емоције су углавном изазване нашим мислима, представама и уверењима. Дакле, није догађај или ситуација тај који провоцира емоције, већ начин на који особа опажа и интерпретира ту ситуацију, односно мисли, представе и укупно значење које даје одређеној ситуацији.

У свакодневном животу емоције углавном објашњавамо из тзв. некогнитивне перспективе, односно ставом да догађаји изазивају емоције. Међутим, када би то било тачно – да догађаји сами по себи изазивају емоције, онда би један исти догађај увек изазивао исту емоцију. Наравно, у реалности не налазимо потврду за такву повезаност. На исте ситуације особа може имати различите емоције, различитог интензитета, што значи да између догађаја и реакције постоји још нешто што представља медијатор – то нешто управо је когниција, односно процене, мишљење и уверења о том догађају. Према томе, можемо закључити следеће: догађај је сам по себи релативно неутралан – важно је како тај догађај особа процењује и колико верује да су те процене тачне.

Битно је истаћи да наведени утицај когниције на емоцију није једносмеран. Када се једном јави емоција, она може имати негативан утицај на процене. Рецимо, када је особа тужна, њене процене су доминантно песимистичке и сиве.

Емпатија

Емпатија или способност спознаје туђих осећања – према Големану (Goleman, 2010) настаје као облик самосвести – што боље познајемо себе и своја осећања, вештије ћемо ишчитавати туђа. Једно од најбитнијих питања у вези са одређењем емпатије око кога се, иначе, разилазе мишљења аутора, јесте важност когнитивних (сазнајних), односно афективних (емоционалних) процеса.

Когнитивни аспект емпатије односи се на способност стављања на туђе место и разумевања становишта друге особе (њених мисли, намера, процена, а не само емоционалног стања) (Ratka, 2018). Насупрот њему, стоји мишљење да је емоционална емпатија, односно усклађивање осећања са осећањима друге особе, битнија од когнитивне. Неке дефиниције суштину емпатије виде у дељењу афеката (емоција) са другом особом и истичу да емпатија укључује како поистовећивање са другом особом, тако и свест о осећањима друге особе након поистовећивања с њом. Научник који се највише бавио емпатијом, Хофман (Hofman, 2003), каже да је емпатија способност особе да осећа оно што је одговарајуће за ситуацију друге особе, а не за сопствену.

Дилема да ли је емпатија претежно афективни или когнитивни процес најједноставније се разрешава додавањем значаја обема компонентама. Према вишедимензионалном приступу Дејвиса (Davis, 1983), емпатијски процес је превасходно когнитивне природе, док је емпатијски садржај претежно афективни. Он одређује емпатију као сложену когнитивно-афективну реакцију на туђа доживљавања. Когнитивни аспект емпатичности укључује *способности заузимања и разумевање становишта друге особе* у конкретној ситуације и *фантазију* (способности уживљавања у емоционална стања и животне ситуације замишљених или измишљених личности, као и склоност ка маштању и сањарењу уопште). Афективни аспекти емпатичности су *емпатијска брижност*, која се односи на позитивне афекте (брижност, нежност, топлина) упућене другој особи, и *лична нелагодност*, која се односи на негативна осећања емпатизера доживљених приликом посматрања узнемирености друге особе.

Уколико је пренаглашена когнитивна компонента, сваки покушај разумевања и саживљавања са другом особом биће само интелектуални покушај разумевања њеног стања, који, без пропратне емоционалне компоненте, није довољан за појаву емпатије. Уколико је, са друге стране, емоционална компонента пренаглашена, може доћи до губитка граница између особе која емпатише и друге особе, што опет отежава разумевање друге особе и појаву емпатије (Powers, 2006).

Чињеница је да се у саветодавном раду, али и свакодневном животу, исказивањем емпатије може повећати самопоштовање особе и пробудити њена свест да није сама и да је саветник ту да је разуме. У неким случајевима емпатија ублажава отуђење јер скоро је немогуће бити одбачен од некога ко исказује разумевање. Емпатија има повратно дејство и на особу која емпатише – она јача и скреће пажњу особи на сопствена осећања која су раније могла бити занемарена.

Емпатија је од кључног значаја за успостављање односа, али и за одвијање целокупног процеса саветовања – емпатисање са другом особом омогућава идентификовање емоција које су од виталног значаја за препознавање и решавање проблема. Најбитнији услови неопходни за емпатијско реаговање су: слушати особу и суздржати се од потребе да је прекинете; фокусирати се на оно о чему особа говори – посебно на значење које изговорено има за њу; толерисати став друге особе и не осуђивати је; бити отворен за другачија искуства и ситуације (Powers, 2006).

Емпатија, на првом месту, подразумева да саветник опази емоције које доживљава друга особа, а затим и да покаже да је разумео њено искуство. Неколико је међусобно испреплетаних ствари (које се допуњују) неопходно да би се остварио овај циљ: свест о себи и сопственим емоцијама; развијање осетљивости за опажање сигнала који указују на емоције код других људи; прихватање сопствених и туђих емоција; на крају, неопходна је способност да се раздвоје сопствене од туђих емоција (када чујемо нешто

што нам је познато и са чиме се можемо идентификовати, често брзоплето закључујемо да се та особа осећа као што се и ми осећамо у тој ситуацији) (Lendrum & Tolan, 2002).

Препознавање емоција

Који год да је проблем у питању, он увек садржи и емоционалну компоненту. Одговор на нимало лако питање о томе како се осећа друга особа може се добити на основу њеног вербалног изражавања, односно на основу онога што сама особа каже. Уколико сада оставимо по страни ситуације у којима индивидуа намерно прикрива своје емоције, дешава се да ни она сама, поготову ако се ради о детету, није у стању да тачно препозна и артикулише своју емоцију.

Поред вербалног, постоји невербално изражавање емоција, где се на основу неких универзалних знакова фацијалне експресије, телесног става и гестикулације, може препознати о којој се емоцији ради. Неки од најважнијих су (Nelson-Jones, 2005): израз лица (фацијална експресија) – покрети мишића лица који за одређене емоције дају карактеристичан израз лица; телесни став и држање особе; гестикулација; контакт очима и поглед; начин на који је нешто изговорено – тон и висина гласа.

За неке емоције (срећа, бес, туга, страх, изненађење и гађење) постоје универзални знаци фацијалне експресије. Телесни став и те како може открити како се неко осећа (нпр. особа може исказивати анксиозност крутим држањем и прекрштањем руку). Са друге стране, може указивати на спремност особе да сарађује у саветодавном процесу (нпр. нагињање ка особи која је у улози саветника). Када говоримо о гестикулацији, свакако треба поменути да се она разликује од особе до особе – код неких особа је веома изражена, док су друге инхибиране у овом виду телесног изражавања. Може се догодити да неко у току разговора гестовима заправо не показује како се осећа (нпр. клима главом у знак слагања, а у ствари нема довољно самопоуздања или се плаши да изрази неслагање). Контакт очима и поглед представља још један аспект невербалног изражавања. На основу њега особа може да исказе или контролише своје емоције (на пример, уколико се особа осећа депресивно или јој је непријатно да разговара о некој теми, она ће спустити поглед и избегавати контакт очима).

Активно слушање

Слушање је, као услов успостављања успешне комуникације, једна од најважнијих, а истовремено и једна од најтежих вештина у процесу саветовања. Активно слушање комбинује вештине говора и слушања на такав начин да особа осећа разумевање и охрабрење за даље самоиспољавање у комуникацији. Вештина активног слушања представља јасан показатељ

да је особа која слуша разумела или да се бар труди да разуме оно што је саговорник изразио. Она показује жељу да се поруке особе која износи свој проблем схвате потпуно и прецизно и да је особа у улози саветника заинтересована за погледе, ставове, осећања и искуства. На овај начин се ствара и продубљује емпатијски однос који ојачава сарадњу (Nelson-Jones, 2005).

Активно слушање подразумева коришћење не само чула слуха већ свих чула. Уколико саветник жели да особа која му се обраћа осети његову топлину, прихватање и разумевање, мора чути вербалне поруке које му особа шаље, перципирати њену невербалну комуникацију и одговорити адекватно на обе поруке (Burnard, 2013).

Неколико је кључних ствари у приступу који се заснива на активном слушању (Hornby, 2003; Van der Walt, A., Roux, S., & Wright, K., 2006). Особа која слуша у потпуности се фокусира на другу особу; заиста жели да чује и разуме шта друга особа жели да каже; стварно жели да јој помогне у решавању њених брига и проблема; поседује способност да поштује мишљења, осећања и вредности друге особе, чак и ако се не слаже са њима; схвата да су осећања пролазна и не плаши се када дете или одрасли изрази снажна осећања као што су бес или туга; има поверења у способност људи да реше сопствене проблеме; у својим ставовима исказује три есенцијална квалитета: искреност, безусловно прихватање и емпатију.

Активно слушање подразумева активно исказивање невербалних и вербалних знакова слушања. То је процес у коме се пажљиво прате речи и говор особе, али и посматрају аспекти њеног невербалног изражавања. На тај начин саветник успева да чује више него што особа говори и препознаје емоције које се крију иза изговореног (Nelson-Jones, 2005).

Велики део процеса комуникације се одвија преко невербалних канала. Целокупни говор тела особе која се нађе у улози саветника мора бити усклађен са вербалним порукама које шаље. То, са једне стране, омогућава јасан пријем порука од стране индивидуе која се обраћа за помоћ, док, са друге стране, она доживљава саветника као искреног и заинтересованог, као неког ко ће му олакшати решавање проблема. Своју заинтересованост и безусловно прихватање особе која се обраћа за помоћ саветник, између осталог, исказује својим телесним ставом, гестовима, контактом очима, али и путем тзв. паралингвистичких аспеката говора.

Придобивање детета за комуникацију, исказивање интересовања за његов проблем, али и показивање емпатије, може се остварити управо путем невербалне комуникације. Невербалну комуникацију са дететом (којом особа показује да га заиста слуша), карактеришу следећи поступци (Van der Walt, A., Roux, S., & Wright, K., 2006): мало се нагиње ка детету, показује осетљивост на дететове реакције и посматра га пажљиво (нпр. оклева у говору, мења се ритам дисања или израз лица); физички се спушта на дететов ниво, те уколико је потребно, седне и на под; изразом лица преноси детету сигурност, искреност и емпатију.

Вербалне поруке имају битан утицај на особу која се обраћа за помоћ. Да би се остварила потпуна ефективност вербалних порука, потребно је поштовати неке препоруке у процесу комуникације. Једна од њих је да порука упућена саговорнику треба бити изречена на начин да је он разуме, па се зато не препоручује коришћење непознате терминологије. Такође, уколико се говори на монотон или драматичан начин, повишеним гласом, постоји могућност да особа погрешно разуме поруку. Уопштено речено, препоручљиво је усвојити говорни стил који је умерен, кроз који се изражава искрена заинтересованост за оно што саговорник има и жели да каже (Hornby, Hall, & Manthei, 2003).

У раду са децом је, понекада, од онога шта се изговори, много битнији начин, односно тон којим је нешто изговорено. Препоручује се да тон особе која разговара са дететом не изражава њене ставове или мишљења о ономе о чему јој дете говори; не говори превише тихо или гласно, пребрзо или преспоро; говори нежно и јасно, што је неопходно да би се дете осетило сигурно и стекло поверење (Van der Walt, A., Roux, S., & Wright, K., 2006).

Вербалне интервенције које особи у улози саветника помажу у бољем разумевању проблема саговорника односе се на охрабривање особе да настави са изражавањем својих мисли и осећања, сумирање преко сажетог понављања онога што је особа изговорила, рефлектовање порука, односно парафразирање изреченог садржаја, као и постављање питања (Evans, 2007; Jordans, 2003; Nelson-Jones, 2005; Van der Walt, A., Roux, S., & Wright, K., 2006).

Генерално, неке од најбитнијих вербалних интервенција особе у улози саветника, а које су усмерене ка разумевању, су одговори прихватања или охрабривање, сумирање, рефлектовање садржаја, емоција, мисли и значења, као и постављање питања (Evans, 2007; Jordans, 2003; Nelson-Jones, 2005; Van der Walt, A., Roux, S., & Wright, K., 2006).

Педагошке импликације

Деца и адолесценти налазе се у јединственом раздобљу људског животног циклуса коме је потребно посветити посебну пажњу и своје најбоље ресурсе и улоге. Деца у свакој фази свога развоја имају јединствене потребе и вештине, као и властите гласове који заслужују да буду саслушани са уважавањем и саосећањем (Kolucki i Lemiš, 2011).

Остварена улога наставника као партнера у афективној интеракцији, на начин који подразумева остварену приврженост и поверење између наставника и ученика, може директно утицати на успех ученика у наставним и ваннаставним активностима, на позитиван однос према школи, на мотивацију за учење, као и на укупно задовољство. У тако оствареном односу, који пружа емоционалну подршку и заштиту, ученици се осећају безбедно.

Квалитет афективне везаности са родитељима, припремљеност, социјална прилагодљивост и емоционална стабилност може бити различита код ученика (Donovan, 2014). Битно је да наставник негује атмосферу и окружење које одговара потребама ученика, које се може одразити на самоперцепцију ученика. Однос наставник–ученик може бити најважнији фактор за позитивну адаптацију на школу, чак наставници неким ученицима могу бити једина подршка која доприноси њиховој позитивној самопроцени.

Изградња односа и развијање веза са ученицима је важна компонента образовања, које наставници и школа често пропуштају, што се може одразити на академска постигнућа, задовољство, емоционални и социјални развој ученика. Ученици се суочавају са различитим изазовима, као што су негативна животна искуства, насиље, емоционално напуштање од стране родитеља, поремећаји у друштву и породици. Зато је подршка наставника, који су професионално усмерени на њихов развој, неопходна. Искуство из детињства, породично васпитање, као и претходна образовна сећања изазов су и за ученика, и за наставника и често су тешко савладива (Eggarite, 2016). Све ово може се одразити на емоционалну стабилност и социјалну прилагодљивост, што може довести до неповезаности са школом (Donovan, 2014). Истраживачи и едукатори указују на растућу свест о томе да је постојање потребе за емоционалном подршком код ученика све израженије (Pearsall, 2017). Ученици који имају доживљене трауме су емоционално погођени и потребна им је подршка или окружење одраслих особа које могу да помогну у смањењу негативних исхода, притом, улога подршке често припада наставницима. Све је већи број оних који су сагласни да је социјално-емоционално учење потребно (Gayl, 2018), али и да наставници нису адекватно обучени да изграде сигурне и позитивне односе са ученицима.

Саветодавни програми могу помоћи наставницима да персонализују образовање и изграде позитивне односе са ученицима, промовишу позитивне интеракције наставник-ученик, што може утицати на смањење негативног понашања и већу оријентацију ка постигнућима и остварењу животних циљева.

Иако наставник није школски саветник, често је он прва особа која слуша проблеме ученика, одговара и предлаже начине интервенције и њиховог решавања. Ученици се, у току свог нормалног развоја, сусрећу са разноврсним проблемима у академском, личном домену, као и у домену интерперсоналних односа, који могу имати негативан утицај на њихово учење и академски учинак. Они ученици којима је потребна додатна подршка, поред тога што се суочавају са овим, може се рећи и уобичајеним проблемима, суочавају се и са питањима и бригама повезаним са овим додатним потребама (Erford, 2003). Ученицима различитог социоекономског порекла, из културолошки и лингвистички различитих породица, различитог узраста и нивоа способности потребни су наставници који могу да слушају и разумеју њихове бриге. Често се родитељи прво обраћају учитељу за подршку и савет када се њихова деца сусрећу са академским, друштвеним, емоционалним и

другим проблемима. Они морају имати добре комуникацијске вештине које им омогућавају да из улоге онога који помаже са родитељима успоставе однос заснован на поверењу.

Професије саветника и наставника имају сличне карактеристике везане са постајање делотворног помагача у школском окружењу. Важни фактори у односу помагање–настава су показивање безусловног позитивног поштовања, искреност, промовисање безбедне климе, способност да се буде емпатичан и добар слушаца, као и да се разуме не само вербално понашање ученика већ и њихове невербалне поруке. И наставници, и саветници морају бити упознати са терапеутским ефектом тишине – пажљиво слушање ученика некада може бити све што је потребно да би се решили њихови проблеми (Gouleta, 2006).

Ефективни програми саветовања захтевају подршку и ангажовање целе школске заједнице – укључујући наставнике, администрацију, помоћно особље, родитеље, као и стручњаке из шире заједнице. С обзиром на то да су наставници први одрасли у школи са којима млади развијају однос, њихова активна улога је кључна за успех развијања и одржања једног свеобухватног програма саветовања (Salinitri, 2021). Покретање таквог програма носи са собом мноштво изазова, али и могуће отпоре.

Основни разлог због кога се наставници могу осећати неадекватно припремљеним за обављање ове улоге је тај што се у њиховој професионалној припреми занемарује развијање вештина неопходних у саветодавном раду са ученицима (Coleman & Yeh, 2011). Тиме је скренута пажња са шире функције школе у укупном развоју ученика, са већим нагласком на афективни и социјални развој ученика.

Улога наставника као саветника је моћна. Многим наставницима је тешко да преузму ову улогу јер постоји мало обука о овој теми; многи наставници сматрају да су предметна настава и учење у когнитивном домену примарни фокусу едукатора; неки наставници мистификују процес саветовања – улога сугерише дубљу посвећеност него што су многи наставници желели; неки наставници одбијају додатну одговорност и углавном се ова улога сматра додатном обавезом (Behrani, 2016). На тај начин ученици у процесу школовања углавном не добијају довољно вођења и саветовања којим би допунили своје учење у учионици. Многи наставници данас не потребно упућују ученике код стручног сарадника јер бирају да не саветују своје ученике чак ни за једноставна питања, тврдећи да то није њихов посао или да немају потребне саветодавне вештине и обуку. Као резултат тога, оптерећење стручних сарадника постаје још веће, а ученици којима су заиста потребне услуге саветовања не добијају потребну пажњу школских психолога, педагога, социјалних радника и других чланова стручне службе (Gouleta, 2006).

Закључак

Усвајање и успешна имплементација техника саветодавног рада, примерених саветодавном раду у васпитно-образовном процесу од стране наставника, подразумева да он поседује комуникационо-саветодавне вештине и способности. У овом раду издвојене су само неке од вештина и способности које будућим наставницима могу бити од користи када се нађу у саветодавној улози: способност да се успостави однос међусобног поверења, самосвест (свест о личним особинама, вредностима и сопственим емоцијама), емпатија, способност препознавања емоција и вештина активног слушања.

У васпитно-образовним установама наставници су у најнепосреднијем контакту са ученицима. Они треба да покажу уважавање, емпатију, толеранцију, саосећање. Као и остале професионалне компетенције, комуникационо-саветодавне вештине наставника потребно је систематски развијати како у процесу иницијалног образовања тако и у процесу континуираног професионалног усавршавања. Достицање ових компетенција ствара претпоставку успостављања односа са ученицима који им може помоћи да превазиђу тренутне емоционалне проблеме, изграде самопоуздање, прихватају изазове и негују животни оптимизам.

Могућност пружања подршке у афективном и социјалном развоју ученика подразумева да су наставници у процесу иницијалног образовања и стручног усавршавања стекли неопходна знања и вештине обављања ове сложене улоге. Међутим, иако наставници могу бити дивни терапеутски помагачи својим ученицима, не би требало да се упуштају у дуготрајно саветовање или да преузимају улогу саветника. Након почетне процене забринутости ученика или родитеља, наставници би требало да блиско сарађују са стручном службом.

Литература

1. Beck, J. S. (2007). *Osnove kognitivne terapije*. Naklada Slap.
2. Behrani, P. (2016). Importance of Teaching Counselling Skills to Teachers. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 17-25.
3. Burnard, P. (2013). *Practical counselling and helping*. New York: Routledge.
4. Coleman, H. L., & Yeh, C. (2011). *Handbook of school counseling*. New York: Routledge.
5. Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113.
6. Donovan, T. (2014). Freshman advisory program: *Influence on student achievement as measured by student grade point averages* [Unpublished master's thesis, California State University].

7. Eggallite, A. (2016). How family background influences student achievement. *Education Next*, 16(2), 70–78.
8. Evans, G. (2007). *Counselling skills for dummies*. John Wiley & Sons.
9. Erford, B. T. (2003). Transforming the school counseling profession. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
10. Gayl, C. L. (2018). Student academic, social, and emotional learning: An examination of five key strategies. *The Education Digest*, 83(5), 17–24.
11. Gerich, M. (2016). *Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Talks. Modeling, Intervention, Behavior-Based Assessment*. Wiesbaden: Springer.
12. Goleman, D. (2010). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
13. Gouleta, E. (2006). Improving teaching and learning: A counseling curriculum model for teachers. Vistas Online, 113-116. Преузето са <https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/improving-teaching-and-learning-a-counseling-curriculum-model-for-teachers.pdf?sfvrsn=6>
14. Hofman, M. L. (2003). *Empatija i moralni razvoj: značaj za brigu i pravdu*. Dereta.
15. Hornby, G. (2003). Exploration of concerns and feelings. In G. Hornby, C. Hall, & E. Hall (Eds.), *Counselling pupils in schools: Skills and strategies for teachers* (pp. 23–32). London, England: RoutledgeFalmer.
16. Hornby, G., Hall, E., & Manthei, B. (2003). Strategies for intervention. In G. Hornby, C. Hall, & E. Hall (Eds.), *Counselling pupils in schools: Skills and strategies for teachers* (pp. 33–44). London, England: RoutledgeFalmer.
17. Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
18. Jordans, J. D. M. (Ed.) (2003). *Training Handbook on Psychosocial Counselling for Children in Especially Difficult Circumstances*. Third Edition 2003. Nepal, Kathmandu: UNICEF.
19. Kolucki, B., Lemiš, D. (2011). *Komunikacija sa decom*, Beograd, UNICEF.
20. Kottler, J. A., & Kottler, E. (1993). *Teacher as Counselor: Developing the Helping Skills You Need*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
21. Lendrum, S., & Tolan, J. (2002). *Case material and role play in counselling training*. London. New York: Routledge.
22. Mihailović, D., & Lojić, R. (2003). Interaction of personality and interpersonal relations. *Tourism and hospitality management*, 9(2), 97-106.
23. Nelson-Jones, R. (2005). *Practical Counselling & Helping Skills: Text and Activities for the Lifeskills Counselling Model*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
24. Olport, G. (1969). Sklop i razvoj ličnosti. Kultura: Beograd.
25. Ratka, A. (2018). Empathy and the development of affective skills. *Am J Pharm Educ*, 82(10), 1140-1143.
26. Pearsall, M. (2017). The challenge of advisory and why it's worth the effort. AMLE Magazine. Преузето са: <https://www.amle.org/the-challenge-of-advisory-and-why-its-worth-the-effort/>
27. Powers, L. F. (2006). *Community Counsellor Training Toolkit. Module 2. Basic Counselling Skills. Facilitator Manual*. Windhoek: Lifeline/ChildLine.
28. Salinitri, D. (2021). Teachers as Counselors: Preparing Teachers as Counselors for In-Risk Youth. In *Research Anthology on Navigating School Counseling in the 21st Century* (pp. 615-631). IGI Global

29. Van Der Walt, A., Roux, S. & Wright, K. (2006). *Basic Skills for Counselling Children: Facilitator's Manual*. HOPE worldwide: African Network for Children Orphaned at Risk.
30. Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski Fakultet.

Milica Ristić
Blagica Zlatković

COMMUNICATIVE-COUNSELLING SKILLS AND ABILITIES OF TEACHERS IN THEIR WORK WITH STUDENTS

Summary: *The possibility of supporting students in their affective and social development presupposes that teachers have acquired the necessary knowledge and skills in their basic education to perform this complex task. However, in current school practice, more emphasis is placed on academic education and affective and social development is somewhat neglected. The primary purpose of this article is to explain some of the essential skills and abilities that teachers should possess when finding themselves in a situation where they must act in the role of partner in an affective interaction. This role encompasses the domains of altruistic, prosocial, and helping behaviour aimed at the well-being of others, and in this respect is similar to the role of the counsellor. The teacher's actions, manifested in the area of affective interaction with students, depend on his specific skills and abilities. The article highlights some of the skills and abilities that can help teachers provide emotional and social support to students: Self-awareness (awareness of one's own personal characteristics, values, and emotions), empathy, the ability to recognize emotions, and the ability to listen actively. The main reason teachers feel inadequately prepared for this role is that their professional preparation neglects the development of the above skills and abilities and diverts attention from the school's broader function in students' overall development. We expect that the development of communication and counselling skills will be recognized as an important outcome of teachers' initial education and as part of their ongoing professional development.*

Keywords: *Communicative-counselling skills and abilities, teacher, counselling, role of partner in affective interaction.*