

Александар А. Штајн<sup>1</sup>  
Музичка школа „др Милоје Милојевић”  
Крагујевац

## ЗНАЧАЈ НЕВЕРБАЛНИХ КОМУНИКАЦИОНИХ ЗНАКОВА У СТВАРАЊУ ДОБРОГ РАДНОГ АМБИЈЕНТА У УЧИОНИЦИ

У основи сваке социјалне интеракције, па тако и наставног процеса, налази се комуницирање као појава која је у исто време и детерминанта и последица договорених друштвених улога које преузимају субјекти комуникационих чинова. Комуницирање се у учионици одвија као синтеза вербалног и невербалног говора. За остваривање прописаних наставних планова и програма неопходно је да се у учионици креира позитивни радни амбијент, што подразумева мотивисање ученика, њихово укључивање у наставни процес, изградњу поверења између наставника и ученика, те одржавање дисциплине и пажње на часу. Најодговорнија особа за постизање наведених циљева је наставник. Циљ овог рада је да укаже на значај невербалних комуникационих знакова у стварању позитивног радног амбијента у учионици кроз невербално понашање наставника и ученика. У раду се разматрају ефекти које свесно и несвесно одаслате невербалне поруке имају у изградњи, али и разградњи добрих међуљудских односа међу субјектима наставног процеса, као основи за достизање позитивне климе у учионици. Аутор се определио да невербалне комуникационе знакове тумачи кроз класификацију на паралингвистичке и екстралингвистичке знакове, односно њихове подгрупе. У раду су анализиране невербалне поруке које доприносе стварању позитивног амбијента, али и они невербални знакови који га нарушавају. Невербална интеракција наставника и ученика посматрана је из угла карактеристичности педагошког комуницирања одређеног поделом на друштвене улоге.

**Кључне речи:** невербална комуникација, учионица, радни амбијент, педагошко комуницирање, екстралингвистички знакови, паралингвистички знакови

### Увод

На ниво постигнућа ученика и степен остварености васпитно-образовних циљева умногоме утиче целокупна школска клима, а превасходно позитивни радни амбијент у учионици. „Најшире гледано, школска клима подразумева скуп свих околности у којима се одвија процес образовања и васпитања, као и мрежу односа који постоје међу учесни-

<sup>1</sup> astajn@gmail.com

цима образовно-васпитног процеса” (Joksimović, Bodunović 2005, према Vujačić, Stanišić 2007:425). S. Ševkušić (1995:152) наводи да су многобројна емпиријска истраживања показала да постоји значајна повезаност између понашања наставника и ученика, те да од квалитета и интензитета комуникације у настави зависи и квалитет социјално-емоционалне климе, у нашем случају – позитивног радног амбијента у учионици. S. Joksimović и S. Maksić (2006:443) закључују да ученици имају потребу за квалитетнијом комуникацијом са наставницима јер их доживљавају као моделе и ауторитете у које имају поверење и са којима желе да се идентификују очекујући од њих подршку и уважавање.

### **Карактеристике педагошког комуницирања**

Најочљивија особеност педагошког комуницирања јесте неравноправан положај субјеката педагошког комуникационог процеса у току комуникационог чина. Наставнику је, без сумње, додељена статусно виша, надређена позиција и без обзира на тенденцију ка комуникационој реципрочности, до промене комуникационих улога никада не долази „јер би таква инверзија угрозила онтолошке претпоставке образовно-васпитног процеса које се заснивају на изразито различитим, пре свега, когнитивним, али и перцептивним, конотативним, емоционалним ... потенцијалима” (Miletić 2008: 164). B. Jovanović (2004: 266) сматра да се тумачењем овог односа између наставника и ученика уједно открива и суштина васпитно-образовног процеса. Посматрајући га уједно и као фактор ограничавања у комуникацији, он истиче: „Уколико се односи између васпитача и васпитаника не успоставе на основама хуманистичких, демократских и педагошких вредности, педагошко општење не може резултирати добрим васпитним исходима” (Jovanović 2004: 266). Са нижим узрастом ученика и неравноправност у међусобном комуникационом односу је израженија<sup>2</sup>.

Педагошко комуницирање се остварује у два облика комуникационе праксе: у интерперсоналном и групном, односно *ex-cathedra* комуницирању. Услед ограниченог трајања часа и великог броја ученика у одељењу, квалитетна повратна спрега је ретко остварива.

С обзиром на то да се одвија у школи као институцији, педагошко комуницирање одликује висок ниво институционализованости, „дидактичка употреба и коришћење симболских система и медија” (Miletić 2008: 164), изражена едукативна интенционалност и персуазија.

---

2 Š. Nil (1994: 20) преноси Вордхоа који упоређује комуникациону улогу наставника у учионици са улогом судије у судници, јер само наставник и судија постављају питања на која унапред знају одговор.

## Функције невербалне комуникације

Свака непосредна социјална интеракција, па тако и педагошко комуницирање, увек представља комбинацију вербалног и невербалног општења. Невербална комуникација настаје онда када употреба вербалних симбола није довољна да би се њима изразила разноврсност и богатство емоција и личних ставова саговорника у току интеракције. N. Rot (2010: 109-116) издваја шест основних функција невербалне комуникације: 1) изражавање емоција; 2) изражавање узајамних ставова у комуникационој интеракцији; 3) презентовање властитих особина; 4) праћење, подршка и допуна вербалне комуникације; 5) замена за вербалну комуникацију и 6) конвенционално изражавање разних врста социјалне активности. У комуникационом процесу који се одвија у учионици најчешће се сусрећемо са прве четири поменуте функције невербалног понашања.

M. Radojković и M. Miletić (2005: 51-52) истичу да невербални говор може да регулише комуницирање, да допуни и нагласи делове вербалног исказа, али и да поништи оно што је речено вербалним путем. S. M. Galovej (1976: 13) наводи пример детета које не може прецизно да преприча вербални садржај препирке наставника и његовог школског друга, али са сигурнишћу може да опише наставничково држање, изразе лица, висину гласа и покрете делова тела у том тренутку.

Ученици, нарочито у млађим разредима основне школе, жељни су похвале као доказа и потврде да се њихов труд исплатио. Ученик обраћа пажњу на наставникове реакције на сопствено понашање, односно на одобравање или неодобравање тог понашања. Већ од првих школских дана дете усваја читаву палету значења разних невербалних комуникационих знакова. У старијим разредима, оно већ на основу наставничковог невербалног понашања може да наслути шта наставник мисли о њему. Начином на који прича са учеником, временом које му посвећује, просторном дистанцом коју између ученика и себе ствара, наставник без иједне речи показује ученику свој став.

Наведене функције и улогу невербалних комуникационих знакова у стварању позитивног радног амбијента у учионици посматраћемо кроз поделу невербалних знакова на паралингвистичке и екстралингвистичке невербалне знакове, односно на њихове подгрупе. Иако многе невербалне поруке представљају комбинацију више невербалних знакова, ради лакшег прегледа одлучили смо се за поменуту класификацију, а на основу примарног извора емитовања поруке<sup>3</sup>.

3 Наиме, ретка је појава да се невербално комуницира само једним изолованим невербалним знаком. Док се осмехује или мршти, комуникатор ће са саговорником или публиком успостављати контакт очима, покретаће делове тела, најчешће руке и главу, а свакако ће заузети и изванредан положај у односу на саговорника са којим дели одређен простор на одређеној дистанци. Иако су сви ти знакови у односу један на другог контекстуални, ми ћемо у раду усмерити пажњу на знакове који су у одређеним комуникационим ситуацијама примарни.

## Паралингвистички невербални знакови

Паралингвистички невербални знакови се класификују у две групе: паралингвистичке знакове у ужем смислу и прозодијске паралингвистичке знакове. У прву групу знакова спадају сигнали попут плакања, смејања, врискања, узвици попут „ох”, „ух”, „хм”, „мм”, варијације у брзини, висини и гласности изговарања речи, као и личне особености комуникатора при артикулисању гласова, попут акцента или постојања неке говорне сметње. Прозодијски паралингвистички знакови „увек су присутни у говору, саставни су део говорног језика и елемент граматичке структуре језика” (Rot 2010: 125). Они служе да се током комуникационог чина разуме основни смисао вербалног исказа. У ове знакове спада интонација, на основу које слушалац закључује да ли је комуникатор у свом исказу нешто потврдио, упитао или наредио, затим паузе у говору којима се издваја смисао исказа и нека идеја, као и наглашавање појединих речи у реченици или читавих реченица у исказу. На основу поменутих карактеристика јасно се предочавају место и значај паралингвистичких знакова у процесу педагошког комуницирања.

Да би невербална комуникација била успешна, неопходно је да комуникатор обезбеди адекватну јачину гласа. За наставника је веома важно да усклади јачину гласа са величином учионице, бројем присутних ученика, као и са природом тренутног задатка који се обавља. Уколико је наставников глас исувише тих, ученици веома брзо постају летаргични, што за последицу има нижи степен разумевања вербалног исказа. У том случају сам наставник постаје извор сметње у комуницирању. Тих глас наговештава несигурност наставника у материју о којој предаје, страх од грешке и од одељења у којем ради.

Брзину говора треба прилагодити садржају поруке. „Брзина говора представља број речи које изговорите у одређеном времену. Јединица која се најчешће користи јесте један минут, а просечна брзина говора је од 125 до 150 речи у минути” (Taps 2013: 189). У комбинацији са јачином гласа, овај невербални знак је од кључне важности за разумљивост и развојност исказа. Наставна пракса је показала да брзина говора варира у зависности од тога да ли се предаје нов садржај, када је уобичајена брзина нешто мања, или је у питању увод у нову материју, када наставник само „претрчи” преко већ излаганих и познатих чињеница<sup>4</sup>.

У тесној вези са брзином говора је и флуентност, односно континуитет говора. Наставник који „стално застаје, чији је говор препун вокализација као што су ‘хм’, ‘ах’, ‘мм’ може да упропасти своју успешност у улози комуникатора” (Исто). Мери Бад Роу са Педагошког факултета Универзитета Колумбија у Њујорку пет година је истраживала утицај варијабле коју је назвала „утицај времена чекања учитеља на одговор

4 Наставнике страног језика најчешће карактерише спорији изговор и посебно наглашавање нових или тек научених речи и термина са циљем да их ученици исправно разумеју, док већина ученика успорава брзину изговарања страних речи, како би имали времена да их „призову” у сећање.

ученика на развој логике и језика код деце”. Анализирајући преко 300 снимљених трака, М. В. Rou (1974: 81-94) тврди да наставници реагују већ када ученик направи паузу од 0,9 секунди, иако ученици у просеку праве паузе у говору у трајању од две до три секунде. Паузе у говору се јављају и код одраслих док говорник обликује следећу мисао. Међутим, ученицима је, нарочито у основној школи, услед реторичког неискуства, много теже да примене стратегије да би задржали реч. С тим у вези, нестрпљивост наставника код деце може да изазове фрустрацију и избегавање добровољног приступа конверзацији, јер им се на тај начин не даје могућност да обликују потпун и поуздан одговор. М. В. Rou (1974: 81-94) износи закључак да су наставници који су дуже чекали на одговор, а изразом лица и покретима тела мотивисали ученика да га концепира, створивши искрен дијалог, имали боље резултате у раду, а ученици су у већој мери упамтили оно што су научили.

S. Tabs (2013: 190) наводи да висина гласа представља важан елемент при доношењу судова о говорнику. „Глас непромењене висине је монотон и обично није допадљив; заправо, монотон глас је непопуларан као безизражајно лице [...] Чини се да ниво гласа заиста утиче на став према комуникатору и садржају поруке”. Познато је из праксе да говорници под великом тремом често на крају реченице подижу висину гласа, остајући без даха. Несигуран наставник коме се догоди оваква непријатност може да буде мета дечјих поруга и неприкладног понашања, што умногоме ремети позитивну радну атмосферу.

Поседовање атрактивног гласа је у наставничкој професији од велике користи. С обзиром на то да су особине гласа попут хиперназалности (причања кроз нос) или деназалности (одаје утисак стално прехлађеног човека) изразито уочљиве, често могу да буду предмет ученичких имитација.

Речи и фразе имају много различитих значења, у односу на то како се нешто каже. Реч „хвала”, у зависности од тона може да значи искрену захвалност или сарказам. У нижим разредима основне школе деца још не умеју да праве интонацијску дистинкцију између искреног и саркастичног израза, па наставници морају да буду пажљиви у бирању начина на који ће детету скренути пажњу на неки од видова неприхватљивог понашања. Када наставник није из краја у којем предаје, његов другачији акценат и дијалекат могу да развију предрасуде и већ на почетку створе лошу климу у учионици.

Квалитети попут топлог, изражајног, снажног гласа у великој мери ће одавати слику искусног и вештог предавача, сигурног у себе. S. Tabs (2013: 191) истиче да сви људи, без обзира на урођене карактеристике гласа, кроз праксу и вежбање могу да побољшају своје вокалне квалитете, што је за једног наставника са наведеним проблемима веома важно.

## **Екстралингвистички невербални знакови**

У екстралингвистичке комуникационе знакове спадају кинезички и проксемички невербални знакови, као посебна врста знакова коју чине разни облици додира тела, спољни изглед и начин на који неко обавља одређене радње.

### **Кинезички комуникациони знакови**

Међу невербалним комуникационим знаковима, у највећој мери предмет изучавања јесу кинезички знакови. N. Rot (2010: 131) наводи да „можемо разликовати неколико група или врста кинезичких знакова: покрете лица или фацијалну експресију; покрете појединих делова тела и посебно руку, ногу, трупа и главе; држање тела у целини. Када се више кинезичких знакова јавља у трајним склоповима, понекад заједно и са појединим проксемичким комуникационим знаковима и са одређеним, у некој заједници усвојеним значењем, говоримо о гестовима и ритуалима”. M. Radojković и M. Miletić (2005: 51) су као критеријум за класификацију невербалних симбола понудили и начин њиховог настанка, па на основу тога разликују биолошке невербалне симболе (боја коже, висина, тежина, старост и пол), телесне невербалне симболе – гестове, фацијалне невербалне симболе, физиолошке невербалне симболе (сузе, смех, презнојавање, дрхтање, боја лица, цвокотање зубима, ширење и скупљање зеница, зевање, протезање удова и природни мириси), релационе невербалне симболе (осим проксемичних знакова овде спадају сви немушти додире међу људима попут руковања, тапшања по леђима, миловања, љубљења и сл., као и дарови), украсе и модне невербалне симболе, као и амбијенталне невербалне симболе који проистичу из просторне димензије живљења.

### **Фацијална експресија**

N. Rot (2010: 132) тврди да се међу невербалним комуникационим знаковима фацијалној експресији посвећује највише пажње. „Тако је из два разлога. Прво, оно што при конверзацији учесници најбоље и најпотпуније виде (на шта обраћају највећу пажњу) јесу лица, и то и једног и другог саговорника. Лице је у центру видног поља у току великог дела комуницирања и тако и у центру пажње. Друго, лице је најекспресивнији део тела”.

Š. Nil (1994: 25-26) сматра да деца имају урођену могућност да реагују на изразе лица, посебно на недвосмислене знакове као што су смех и мрштење. Благосмех на лицу демонстрира ученицима да је наставник спреман да им помогне у решавању проблема са којима се срећу током наставног процеса.

Колико су поруке које одашиљемо лицем продорне и утицајне поврћује и чињеница да ће ученик став наставника који је нагнут на-

пред, са рукама наслоњеним на катедру и осмехом на лицу схватити као пријатељски знак подршке, а исти овај положај тела у комбинацији са намрштеним лицем, схватиће као претњу и грдњу.

Изразе лица, тачније мишиће лица, најлакше је контролисати. Што се извор одашиљања невербалних порука спушта телом на ниже, свесна контрола покрета који прате вербалну комуникацију је све тежа. Старији ученици нарочито добро знају да најлакше могу да манипулишу изразима лица, те с тога ове покрете најчешће и користе при покушају обмањивања наставника како би за себе обезбедили неки интерес. Ученици ће се тако лажно осмехивати како би са наставником остварили пријатељски однос којим би манипулисали при остваривању одређених циљева: тужним изразом лица ће појачати ефекат вербалног израза при оправдању за неиспуњавање школских обавеза или симулирати уплашеност и збуњеност као разлог за лошу презентацију усвојеног знања приликом испитивања. Откривање злоупотребе значења фацијалних знакова може бити олакшано познавањем природе тзв. *мањкавих знакова*. „*Мањкав знак* је онај који не успева да постигне уобичајени степен свог интензитета. Он, на неки начин, подбацује у ономе што се од њега очекује” (Moris 1979: 116). Мањкавост невербалног знака лежи у чињеници да се право расположење супротставља оном које је демонстрирано и које симулира појавност унутрашњих осећања која у ствари не постоје.

„*Веома је важна улога фацијалне експресије у праћењу и одржавању комуникационе интеракције. Покрети лица су континуирано емитовани знакови од стране учесника у интеракцији, неопходни, као и паралингвистички знакови, за ток комуникације*” (Rot 2010: 136). Фацијална експресија, у комбинацији са покретима главе и одржавањем контакта очима, веома је важан знак за остваривање повратне спреге у току наставног часа, нарочито када је у питању фронтални облик рада који је карактеристичан за излагање новог градива, а који се одликује ниским нивоом повратних информација. Изрази лица ученика наставнику служе као извори корисних информација на основу којих закључује да ли ученик пажљиво прати предавање, да ли разуме градиво и да ли је потребно да коригује брзину свог излагања или да га на неки други начин модификује.

Са друге стране, при испитивању, ученик на основу мимике наставниковог лица може да закључи да ли је његов одговор тачан. Није редак случај да учеников одговор заправо звучи као питање упућено наставнику, а потврда у виду благог осмеха и потврдног климања главом јасан је знак и мотив ученику да одговор иде у добром правцу.

Изрази лица који прате вербално излагање често су састављени од великог броја микро-покрета фацијалних мишића којих наставник углавном није ни свестан. Иако је ове изнијансиране покрете тешко контролисати, он би требало да буде у стању да свесно утиче на дуготрајне изразе попут осмеха или мрштења. Међутим, овде наилазимо на други проблем. Ако су мањкави знаци индикатор неискрености и обмане, онда је за искрен позитиван став наставника потребно превасходно да он као

личност буде такав. Јер и уз сву контролу и самонапрезање ради одавања позитивног расположења, искрен међуљудски однос ће тешко бити остварив ако га наставник и ученици заиста не желе.

### **Усмеравање погледа**

Иако се сматра једним од елемената фацијалне експресије, о усмеравању погледа, услед специфичности и богатства значења које имплицира, углавном се говори као о посебном невербалном комуникационом знаку. Контакт очима представља константан канал комуникације. Назване „огледалом душе”, очи прецизно указују на позитиван или негативан однос према другоме.

У току сваке непосредне комуникације, било да је реч о интерперсоналној или групној интеракцији, комуникатор са саговорницима или публиком успоставља контакт очима и размењује дуже или краће погледе. Усмеравање погледа је неизоставни део сваке комуникације, па тако и педагошког општења.

Иако савремена настава почива на захтеву за што већим бројем интерперсоналних комуникационих чинова, излагање новог градива најчешће се остварује кроз фронтални облик рада који се комуниколошком терминологијом може дефинисати као групно комуницирање. S. Tabs (2013: 174) је представио резултате истраживања у коме се процењује да у групној комуникацији од 30 до 60 одсто времена проводимо у контакту очима, а да од укупног броја размењених погледа 10 до 30 одсто њих траје само око једне секунде.

С обзиром на то да су у српским школама одељења састављена од око 30-ак ученика, тешко је, нарочито при предавању новог градива, успоставити квалитетну повратну везу са сваким учеником. Наставник је зато приморан да на основу невербалних канала комуникације, пре свега погледом, процењује да ли ученик прати његово излагање. Са друге стране, одсутан поглед ученика, те често погледање ученика на сат, јасан су показатељ да ученик не слуша предавање са пажњом и да му је досадно. Такво учениково невербално понашање скреће пажњу наставнику да уложи додатни напор како би га анимирао и мотивисао за рад.

Наставника који упорно избегава контакт очима, већ у току излагања градива непрестано гледа у своје белешке и наставне припреме ученици доживљавају као несигурног и уплашеног говорника.

Људи обично задржавају поглед на особама којима су више наклоњени, према којима гаје позитивна осећања и од којих очекују неку врсту потврде и добити. Размењивање честих и дужих погледа са једном групом ђака може код осталих ученика да изазове осећај одбачености и да их демотивише за активно учествовање у раду. Са друге стране, ако наставник фокусира поглед на једног ученика уз мрштење или смех, то код тог ученика може да изазове непријатна и збуњујућа осећања.

C. Galovej (1976: 23) наводи да је позитиван контакт очима резервисан за оне ученике због којих се наставници осећају задовољни послом



којим се баве. Он наводи да су такви погледи мост између наставника који каже: „Поносан сам на твој рад. Знам да си учио”, док учеников поглед у тој интеракцији тумачи као израз: „Учио сам. Ви сте добар наставник”. Он такође предлаже експеримент за проверу значаја који контакт очима има у настави. Наставник треба да обрати пажњу колико је пута погледао добре ученике, активне на часу. Након тога тај модел треба да примени на ученике који се ретко укључују у рад. Уколико наставник вербалне поруке којим би позвао ученике да се укључе у ток часа подржи погледом који каже „Стало ми је да се активираш”, ученик ће позитивно одговорити на овај наставников гест.

Треба, такође, споменути и да ученици који желе да активно учествују у конверзацији често гледају у наставника када наставник пита да ли неко у одељењу зна одговор. Тај поглед представља позив на конверзацију. Ученици који нису спремиле градиво, који нису пазили на часу или који једноставно не желе да учествују у интеракцији, чине све како им се поглед не би сусрео са наставниковим.

### **Покрети шела и држање шела**

Током комуникационог процеса покрети тела носе изузетну информативну вредност, а међу њима највећу фреквенцију имају покрети руку. Њих је, одмах након фацијалне експресије најлакше контролисати и њима свесно управљати и манипулисати, а и већ на самом почетку школовања ученик се навикава да се подизањем руке изјашњава и јавља за реч.

Током излагања новог градива, наставник користи различите гестове руку како би исказао свој став према материји коју предаје, идејама које износи, ученицима који га слушају, а тада, свесно или несвесно, открива психолошко и емоционално стање у коме се налази.

Ѕ. Nil (1994: 85) подсећа да већина покрета тела могу да служе као илустратори или регулатори вербалног исказа. Илустративни покрети проширују контекст говора, док га регулативни одређују и омеђују. У регулаторе спадају они покрети којим наставник регулише пажњу ученика, попут додира усана кажипрстом када жели да утиша ученике који разговором ометају наставу. Илустратори се деле на иконицке и метафоричке гестове, где иконицки гестови представљају физички предмет или покрет (вијугави покрет руком кроз ваздух као илустрација реке, или кружни покрет као опис небеског тела), а метафорички су показатељи неке апстрактне идеје (различити покрети рукама који служе да идеју каналишу ка ученицима).

За разлику од благих покрета руку, превасходно дланом окренутим на горе, које ученици доживљавају као пријатељске, наставници користе и гестове који јасно указују на негативан став према неком непримереном облику понашања, али и агресиван став према конкретном ученику. Као изразито агресивне гестове D. Moris (1979: 60-61) наводи удар руком кроз ваздух и покрет назван *кажијрстї палица*. Овај знак има две

варијанте: *фронтилни кажийрсти палица* који је усмерен на ученика и *подигнути кажийрсти палица* који је подигнут навише. Оба знака ученик може да доживи као претњу и демонстрацију наставникове надмоћи, а ако се често понављају, могу код ученика да створе фрустрацију и одбојност према наставнику и наставном предмету<sup>5</sup>. На тај начин наставник у исто време заузима дистанцу у односу на ученика и шаље прекор и поруку да није приступачан за сарадњу, чиме спречава жељу детета за комуницирањем и ствара лош амбијент за остваривање наставних циљева.

У току часа наставник је изложен погледима свих ђака у учионици, што и за искусне предаваче може да представља стресну ситуацију. Несигурни предавачи и они који су склони треми, у већој мери манифестују страх и нервозу тзв. *ППП радњама* (помицање, померање, премештање), како их је Морис назвао. „*ППП радње* су ситни, наизглед безначајни покрети које људи праве у тренуцима унутрашњег конфликта или фрустрације (осујећености)” (Moris 1979: 179). У ситуацији коју перципира као стресну, наставник ће намештати фризуру која је већ намештена, додиривати већ закопчано дугме на кошуљи, затезати већ затегнути каиш на сату, чистити већ очишћена стакла на наочарама и сл. Карактеристика свих ових покрета јесте да не служе својој примарној сврси јер стање предмета радње на који се односе то не захтева, већ су начин да се превазиђе унутрашњи немир.

Посебан гест који открива несигурног наставника састоји се у сакривању иза књиге, када предавач у рукама држи уџбеник у положају као да чита из њега, у висини груди. „Људи се осећају безбедније ако постоји нека врста физичке баријере. Ако се у некој ситуацији у друштву човек осети на било који начин угроженим, у њему се истог часа јавља нагон за подизањем такве барикаде” (Moris 1979: 135).

Покрети главом, за разлику од покрета мишића лица и покрета руку, имају значајно ограниченији фонд значења, иако се током комуницирања најчешће употребљавају. Њихова примарна функција је потврђивање или негирање вербалног израза саговорника. У учионици, у комбинацији са благим осмехом овај знак може да буде индикатор наставниковог активног слушања и мотиватор ученику приликом излагања. С обзиром да је такав покрет карактеристичан за интерперсонални облик комуницирања, док слушају, ученици га употребљавају ређе, али може да се јави у тренуцима када наставник дуже него уобичајено гледа у ученика, па је то знак да га ученик прати са разумевањем.

Држање тела представља невербални комуникациони знак којим се пре свега изражава лични став према саговорнику.

N. Rot (2010: 153-154) преноси Мехрабијанове експерименте на основу чијих резултата се дошло до закључка да је могуће разликовати две димензије држања тела: димензију веће непосредности која се огледа у

5 Самоконтрола при употреби ових знакова је веома важна, јер упирање прстом делује оптужујуће. С. Galovej (1976: 23-24) подсећа да прстом не упиремо на оне који су истог или вишег статуса као ми, већ на оне нижег ранга.

нагнутости тела према саговорнику и димензију опуштености коју карактерише нагнутост трупа у назад или у страну, асиметричан положај руку и ногу, као што је укрштеност. У учионици се углавном могу приметити два положаја у којима ученици седе, који наравно, могу имати доста варијација. Пажљиво слушање градива и заинтересованост за наставниково излагање ученици показују тако што седе усправно, благо нагнути унапред са рукама на столу, а ногама у супротном положају од трупа, савијеним у коленима са стопалима испод столице. Насупрот овом, положај који наставнику може да укаже на незаинтересованост, непоштовање и непажњу јесте опуштено седење са леђима дубоко у наслону, са ногама испруженим испод стола и рукама прекрштеним или у џеповима.

Различитим врстама физичког контакта може се изразити широк дијапазон емоција и ставова према другим људима. „Додир представља крајњи ступањ смањења међусобне раздаљине и зато има улогу јачања сваке интеракције, чак и више од присног приближавања. Додир, између осталог, значајно потврђује моћ” (Nil 1994: 116). Зато се у учионици ретко може видети да ученици додирују наставнике. У учионици, могућност физичког додира наставника и ученика зависи од узраста, па је зато знатно чешћи у млађим разредима основне школе. Најефективнији контакт наставника са учеником јесте благи додир раменог дела леђа, као гест похвале, пажње и подршке ученику и као знак успостављања пријатељског односа. У школама се, међутим, још увек наилази и на недопустиве и законом забрањене облике телесног кажњавања. Агресиван и неодмерен наставник се у конфликтним ситуацијама према ученику понаша као надмоћни члан учениковог друштва, што показује гестовима попут насилног усмеравања пажње окретањем главе ученика руком или убадања прстом у тело ученика у висини груди. У свим овим случајевима, додир појачава учинак вербалног израза јер демонстрира приврженост или нетрпељивост и доприноси целокупном амбијенту у учионици.

Физичким изгледом и начином на који обавља своје делатности, човек невербално представља свој лични поглед на свет и проблеме са којима се суочава. Зато је веома важно да пред ученицима наставник целокупном својом појавом одаје утисак уредног, ведрога и сигурног водича кроз наставни процес.

### **Проксемички комуникациони знакови**

Када се налази на извесној удаљености од саговорника и када заузима одређени положај у односу на друге људе, човек износи свој став према њима. „Будући да учесници у интеракцији заузимањем одређеног места и положаја у простору пружају одређене, за интеракцију релевантне податке, антрополог Хал назвао је такво заузимање места у простору проксемичком, или просторном комуникацијом” (Rot 2010: 155).

Наставна пракса показује да се наставници приближавају ученицима онда када желе да им помогну у решавању проблема и када сваки ученик индивидуално ради свој задатак, а да у исто време не ометају остале ученике у одељењу. Š. Nil (1994: 131) примећује карактеристичан положај наставника у оваквим ситуацијама. Када се приближи ученику, наставник може да клекне или седне поред њега, како га не би узнемирио, с обзиром на то да стајање изнад некога и поглед са висине често имају претећу димензију. У комбинацији са близином<sup>6</sup>, стајање изнад ученика могло би на њега да делује фрустрирајуће, па наставник смањивањем релативне висине сузбија осећај узнемирености код ученика.

Приликом излагања новог градива које углавном има карактеристике *ex-cathedra* комуницирања, пожељно је да наставник стоји на извесној удаљености од ученика, углавном испред табле, јер у том положају има преглед целог одељења.

Š. Nil (1994: 133), наводећи неколицину аутора, тврди да у класичним учионицама са местом за наставника истакнутим испред ученика, наставник највећу пажњу поклања ученицима који седе у првим редовима. Овде, међутим, треба имати у виду и да прве клупе углавном заузимају добри ученици који на тај начин шаљу информацију да су спремни да активно учествују у раду. Кретање по учионици и приближавање деци из последњих клупа игра двојаку улогу, јер на ученике делује дисциплински, али и превентивно, како се ученици не би осетили занемарено.

Говорећи о карактеристикама већ поменутог персоналног простора, D. Moris (1979: 132) уводи појам *деоничара*. „Сваки *деоничар* простора развија у себи неко давање првенства нечему, које се повремено показује док не постане утврђени образац – давање првенства некој одређеној столици, неком столу или алковну”. И заиста, посматрајући кроз призму нашег проблема проучавања, ученици углавном у току школовања седе у клупама које су заузеле одмах по првом уласку у своју учионицу и на том месту се осећају сигурним. У жељи да прекине недолично понашање, наставник као једну од могућности има премештање ученика из „његове” клупе на неко друго место. Поред тога што ће ученик на овај начин седети ближе наставничковој катедри, наставник је ученику – *део-*

6 D. Moris (1979: 130) истиче да сви људи, куда год да крену носе са собом лични простор који окружује тело, нешто налик ваздушном оклопу. Ако друга особа уђе у тај простор, човек се осећа узнемиренным и угроженим, а ако се пак људи држе далеко ван њега, он ће се осетити одбаченим. У вези с тим, аутор овог чланка је за време истраживања које је спровео у склопу израде свог мастер рада на тему „Гумачење књижевног лика у вишим разредима основне школе” приметио у једном одељењу школе, коју похађа велики број деце ромске националности, да та деца седе сама, издвојена, у реду до зида. Анализом одговора на питање о омиљеном књижевном лику, дошло се до закључка да су се та деца везивала за усамљене и несрећне књижевне ликове. Што се тиче оцена из српског језика и књижевности, ова деца су углавном имала слабије оцене. Претпоставка је да би у овом и сличним случајевима, допринос социјализацији и укључивању маргинализованих група у оквире система, за почетак, поред многих других услова које је потребно обезбедити, допринео такав распоред седења у учионици, који би омогућио остваривање ближих вршњачких контаката и осећаја заједништва.

ничару ускратио „лично власништво” изместивши га у нови простор на који још није навикнут.

### Закључак

Невербално понашање се може разумети као језик међуљудских односа. Оно нам показује како треба да разумемо вербални исказ и представља канал којим отичу искрене емоције и ставови у вези са оним што кажемо и према ономе коме се обраћамо.

Ведар и отворен радни амбијент значајно утиче на ученика да се активно укључи у наставни процес. Регресивна школска клима демотивише ученике да искажу своје потенцијале и интересовања. Имајући у виду функције које има, невербално комуницирање је, као подршка вербалном исказу, од великог значаја за стварање позитивне школске атмосфере. Начином на који се обраћа ученицима, временом које проводи помажући им, мимиком, погледом, гестикулацијом, положајем и покретима тела наставник има могућност да код ученика пробуди и одржи пажњу и дисциплину, да их динамичним излагањем заинтересује за свој наставни предмет и да их мотивише и охрабри на часовима утврђивања градива. Исправно тумачећи невербалне сигнале и симболе којима ученик комуницира, наставник ће сазнати да ли се настава одвија по плану, или ће морати да коригује начин рада и прилагоди га тренутној ситуацији у учионици. Међутим, невербалним сигнаlima наставник ће, често мимо своје воље, открити несигурност, страх, нетрпељивост и селективност, што може да кулминира агресивним гестовима и доведе до нарушавања доброг радног амбијента. Зато је веома битно да наставници буду свесни важности и значења невербалних порука које прате њихов вербални исказ, али и да буду обучени да тумаче језик невербалних комуникационих знакова својих ученика.

### Литература

- Vujačić, Stanišić 2007: M. Vujačić, J. Stanišić, Kreiranje pozitivne klime u školi, Beograd: *Pedagogija*, vol. 62, br. 3, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 424-432.
- Galovej 1976: C. Galloway, *Silent language in the classroom*, Blooming, Indiana: The Phi Delta Kappa Educational Foundation
- Jovanović 2004: B. Jovanović, Pedagoško komuniciranje, u: *Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi*, zbornik radova, Godina: Učiteljski fakultet, 266-279.
- Joksimović, Maksić 2006: S. Joksimović, S. Maksić, Obrazovanje za demokratiju u školskom kontekstu, Beograd: *Pedagogija*, vol. 61, br. 4, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 441-452.
- Miletić 2008: M. Miletić, *Resetovanje stvarnosti*, Novi Sad: Protokol.
- Moris 1979: D. Moris, *Otkrivanje čoveka*, Beograd: Jugoslavija.
- Nil 1994: Š. Nil, *Neverbalna komunikacija u razredu*, Zagreb: Eduka.

Radojković, Miletić 2005: M. Radojković, M. Miletić, *Komuniciranje, mediji i društvo*, Novi Sad: Stilos.

Rot 2010: N. Rot, *Znakovi i značenja*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Rou 1974: M. B. Rowe, Wait time and reward as instructional variables; their influence on language, logic and fate control, Hoboken: *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 11, issue. 2, Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 81-94.

Tabs 2013: S. Tabs, *Komunikacija – principi i konteksti*, Beograd: Klio.

Ševkušić 1995: S. Ševkušić, Principi efikasne komunikacije u nastavi, Beograd: *Nastava i vaspitanje*, vol. 44, br. 1-2, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 152-162.

Štajn (2013): A. Štajn, *Tumačenje književnog lika u nižim razredima osnovne škole*, master rad, Jagodina: Pedagoški fakultet.

**Aleksandar A. Štajn**

## **THE IMPORTANCE OF NON-VERBAL COMMUNICATIVE SIGNS IN THE CREATION OF GODD WORKING AMBIENCE IN THE CLASROOM**

### **Summary**

Communication as a phenomenon is both a determinant and a result of communicative acts and the basis of any social interaction and consequently the teaching process. Communication in the classroom is the synthesis of verbal and non-verbal interaction. To realize curricula and syllabi it is necessary to create positive working ambience in the classroom, which means to motivate students, include them in the teaching process and build the confidence between the students and the teacher, thus maintaining discipline and attention on lessons. A teacher is the most responsible for the achievement of the stated aims. The aim of this paper is to point to the effect of non-verbal communicative signs in the creation of positive work ambience in the classroom through non-verbal behavior of both teacher and students. The paper exploits the effects of consciously and unconsciously emitted messages on building good interrelations among the constituents of teaching process as a basis for achievement good, positive atmosphere in the classroom. The author explained non-verbal communicative signs through their division into paralinguistic and extra linguistic as subgroups. The paper analyzes non-verbal messages which both contribute to and disturb the creation of positive working ambience. Non-verbal interaction between the teacher and students is discussed from the viewpoint of characteristic pedagogic communication defined by the division of social roles.

**Key words:** non-verbal communication, classroom, working ambience, pedagogical communication, paralinguistic, extra linguistic

*Примљен 1. децембра 2014.  
Прихваћен 16. априла 2015.*