



KOMUNIKACIONA KOMPETENCIJA NASTAVNIKA TEHNIKE

Dragana Bjekić¹, Lidija Zlatić²

Rezime: Osnovne profesionalne kompetencije nastavnika tehnike su. pedagoška, programska i komunikaciona kompetencija. Proučavana je komunikacionu kompetenciju nastavnika tehnike (uključenost u razgovor, stil rešavanja konflikata i stavovi prema radu u timu) i formativan uticaj nastavničke profesije na razvoj ove kompetencije. Ispitano je 30 diplomiranih inženjera koji rade u nastavi – profesori tehnike i 28 diplomiranih inženjera koji rade van nastave. Inženjeri u nastavi i inženjeri van nastave ispoljavaju slične komunikacione karakteristike, a razlike su veoma retke. Zaključeno je da rad u nastavi ne dovodi do spontane socijalizacije komunikacione kompetencije ka postizanju komunikacionog nivoa formativnog za uspešniju nastavnu interakciju. Potrebno je obučavati nastavnike komunikacionim veštinama i u toku inicijalnog obrazovanja za nastavni rad, i kontinuirano u toku profesionalnog delovanja.

Ključne reči: nastavnik tehnike, komunikaciona kompetencija, profesionalni razvoj, inženjeri u nastavi, inženjeri van nastave.

COMMUNICATION COMPETENCE OF ENGINEERING TEACHERS

Summary: The basic professional competencies of engineering teachers are: educational competency, program competency and communication competency. The paper investigates engineering teachers communication competency (components: interaction involvement, conflict resolution style and team-work attitudes) and formative impact of teachers professional dealing on the communication competency development. The 30 B Sc Engineers from the instruction - engineering teachers and 28 B Sc engineers out of instruction are investigated. Engineers in teaching and engineers out of teaching demonstrate the similar communication characteristics, and very rarely differences. There is conclusion that teaching work doesn't make spontaneous socialization of communication competence at the communication level formative to more effectiveness teaching interaction. It is necessary to teaching teachers' communication skills both at the initial education for the teaching work, and continually at the professional dealing.

Key words: engineering teacher, communication competency, vocational/professional development, engineer in instruction, engineer out of instruction.

¹ Dr Dragana Bjekić, dipl. školski psiholog-pedagog / dipl. psiholog; vanredni profesor (Psihologija, Pedagogija, Komunikacije, Komunikologija), Tehnički fakultet u Čačku, e-mail: dbjekic@ptt.yu

² Mr Lidija Zlatić, dipl. školski psiholog-pedagog / dipl. psiholog; asistent (Razvojna psihologija, Pedagoška psihologija), Učiteljski fakultet u Užicu, e-mail: lzlatic@ptt.yu

1. PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA

Profesionalni razvoj nastavnika je celoživotni proces. Odvija se u više koraka i zahteva donošenje više profesionalnih odluka – od prvog maštanja kada dete želi da bude učiteljica ili učitelj nalik učiteljici i učitelju koje susreće, preko izbora srednje škole, potom nekog od nastavničkih fakulteta, pa do zapošljavanja unutar školskog sistema.

Profesionalni razvoj je kontinuirani proces sazrevanja profesionalne odluke i usklađivanja sopstvenih osobina, radnih zadataka i opštih društvenih uslova koji određuju verovatnoću uspeha u poslu. Profesionalni razvoj nastavnika obuhvata povećanje nastavnikove svesnosti o tome šta radi, kako to radi i na koji način može svoj rad da unapredi. To treba da obezbedi da nastavnikove veštine, znanja i sposobnosti potrebne za profesionalno delovanje budu relevantne i formativne za razvoj učenika, ali i za realizaciju sopstvenih potencijala u okviru profesionalnog angažovanja. Sagledavajući nastavničku profesiju veoma često i kao profesiju koja pruža specifične – vaspitno-obrazovne usluge, profesionalnim razvojem nastavnika se označavaju one aktivnosti koje nastavnik bira da bi povećao svoju stručnost u pružanju vaspitno-obrazovnih usluga učenicima. (Ova uslužna dimenzija profesije još je strana shvatanju nastavničke profesije u našem okruženju.)

Proces profesionalnog razvoja aktivnih nastavnika obuhvata sledeće aktivnosti (NCREL, 2004): individualni razvoj (posebno razvoj i osnaživanje osobina ličnosti i sistema osobina važnih za nastavni rad), kontinuirano obrazovanje, osposobljavanje za pisanje kurikuluma (programa), saradnju sa kolegama, grupe za učenje, kolegijalno vođenje ili mentorstvo.

Ulazak profesionalca nekog zanimanja u nastavni proces određuje njegovu novu profesiju: on postaje **nastavnik određenog nastavnog područja**, a ne predstavnik određenog područja u nastavi. A da li profesionalci različitih profila mogu da se prilagode zahtevima nastavnog procesa spontano, samo pod uticajem sopstvenog iskustva, ili je potrebno sistematski i organizovano ih obučiti za njihovu novu profesiju?

2. KOMPETENCIJE NASTAVNIKA TEHNIKE

Tradicionalan pristup osposobljavanju nastavnika za nastavni rad još uvek naglašava da je važno, pa i dovoljno da nastavnik dobro poznaje sadržaj (dakle, strukturu naučnih i tehničkih dostignuća iz kojih je preuzet sadržaj nastavnog predmeta) da bi se kvalifikovao za rad u školi i obrazovanje i vaspitavanje učenika. Ovakav pristup, međutim, ne nalazi potvrde u empirijskim istraživanjima nastavnikovog rada, efikasnosti i efekata nastavnog procesa, ali ne nalazi potvrde ni u teorijama profesionalnog razvoja eksplorisanim u okviru profesionalnog delovanja nastavnika.

Kako opisati kompetentnog nastavnika? Profesionalne kompetencije su sistemi znanja, veština, sposobnosti i motivacionih dispozicija koji obezbeđuju uspešnu realizaciju profesionalnih aktivnosti. Profesionalne kompetencije nastavnika određene su delatnošću i socijalno-interaktivnim procesom koji vode. Na osnovu toga diferencirane su sledeće **tri osnovne kategorije profesionalnih kompetencija nastavnika**:

- pedagoške kompetencije,
- programske kompetencije i
- komunikacione kompetencije.

Pedagoške kompetencije su znanja, veštine, sposobnosti i motivacione dispozicije koje obezbeđuju da nastavnik ostvaruje vaspitne i obrazovne uloge. Programske kompetencije su

znanja, veštine i razvijane sposobnosti koje obezbeđuju da nastavnik ostvaruje pre svega svoju obrazovnu ulogu (znanja i veštine područja za koje je nastavnik).

Šta su **pedagoške kompetencije nastavnika tehnike**? Pedagoški kompetentan nastavnik tehnike vodi proces razvoja učenika, poučava ga kako da uči, podstiče razvoj pojedinih osobina ličnosti, formira stavove i vrednosni sistem, usmerava razvoj socijalnih veština, podstiče tehnička interesovanja, usmerava profesionalni razvoj učenika itd. Šta su **programske kompetencije nastavnika tehnike**? Pre svega obuhvataju znanja i veštine određenog područja tehnike koje nastavnik "predaje" u nastavnom procesu. Ova znanja i veštine su adekvatna za nastavni proces kada su strukturirana od najjednostavnijih znanja i veština određenog tehničkog područja, do najsloženijih znanja i veština tog područja, a koja mogu da usmeravaju profesionalni razvoj učenika.

3. KOMUNIKACIONA KOMPETENCIJA

Pošto je nastavni proces, socijalna interaktivna kategorija, to su uslovi uspešne socijalne interakcije istovremeno i uslovi uspešne nastave. Socijalna interakcija u nastavi odvija se u okviru raznovrsnih interpersonalnih, unutargrupnih i međugrupnih odnosa.

Komunikacioni proces je najočigledniji oblik uspostavljanja i ostvarivanja socijalne interakcije. Komunikacija je socijalni interaktivni proces prenošenja poruka znakovima.

Komunikaciono kompetentniji nastavnici su uspešniji u realizaciji svih segmenata nastavnog procesa: uspešnije oblikuju poruke o sadržajima nastavnog predmeta; iskazane ideje su jasnije, primerenije uzrastu učenika, relevantnije, jednostavnije, sistematizovanije; shvatanje poruka koje primaju od učenika je bliže stvarnom značenju koje iskazuju učenici, veštiji su slušaoci, bolje parafraziraju iskaze učenika; lakše uočavaju smetnje u komunikaciji i razvijaju strategiju i konkretna ponašanja prevazilaženja smetnji.

Komunikaciono kompetentan nastavnik:

- prilagodljiv je i fleksibilan;
- uključen je u razgovor – u toku razgovora ispoljava uključenost spolja vidljivim ponašanjem (gestovima, usmerenošću pogleda), ali i saznajnim aktivnostima (zaključivanjem, ponavljanjem ključnih iskaza sagovornika, parafraziranjem);
- ume da upravlja razgovorom – reguliše svoju interakciju i kontroliše socijalnu situaciju, postavlja i menja ciljeve razgovora;
- sagledava socijalne odnose i planira svoje angažovanje;
- ima razvijenu empatiju;
- uspešan je u komunikaciji – postiže ciljeve razgovora i lične ciljeve;
- ima očekivanja usklađena sa datom situacijom;
- spreman je da radi timski;
- kontinuirano stiče znanja koja olakšavaju uvide u komunikacione situacije, svestan je sopstvenog ponašanja;
- kontinuirano razvija komunikacione veštine, uvežbava i proverava razmenu poruka;
- kontinuirano ovladava korišćenjem raznovrsnih sredstava komunikacionog procesa (u nastavi postaju sve značajnija sredstva zasnovana na dostignućima informaciono-komunikacione tehnologije, što uslovljava povećanje informatičke pismenosti, a posebno za nastavnike tehnike kojima računar može biti veoma funkcionalno nastavno sredstvo za demonstraciju i ispitivanje tehničkih procesa i pojava).

Kako interakciona uključenost deluje na profesionalnu aktivnost nastavnika? **Interakciona uključenost** je karakteristika koja opisuje kako osobe pristupaju interakciji sa drugim ljudima. Nastavnici čija je interakciona uključenost niska, u toku razgovora i govora u nastavi se više koncentrišu na verbalni sadržaj (tekst) i poslednje izgovorene reči, usmereni su na površne aspekte komunikacije. Visoko uključeni nastavnici su usmereni i skoncentrisani na značenje i važnost primljene poruke, efikasniji su u dobijanju informacija pomoću indirektnih sredstava čime izbegavaju grešku u komunikaciji (Cegala, 1981; Villaume and Cegala, 1988; Villaume et al, 1989; prema Rubin et al, 2004: 189). Nastavnici koji su više uključeni u razgovor, usmereni su na sve elemente komunikacije. Pažljiviji nastavnici u toku razgovora više vode računa o znacima u neposrednom socijalnom okruženju, pogotovu u odnosu na učenike kao sagovornike i svesniji su šta se u komunikaciji dešava. Kognitivno osetljiviji nastavnici tačnije sagledavaju socijalni kontekst u kome komuniciraju i spremniji su da se prilagode koristeći svoja znanja šta treba reći i kada reći ono što je potrebno.

Ispitivanje interakcione uključenosti kao komponente komunikacione kompetencije studenata tehnike koji su se na početku studija opredelili za jedno tipično inženjersko zanimanje (diplomirani inženjeri elektrotehnike) i drugo, pre svega nastavničko (profesori tehnike i informatike), pokazuje da na početku profesionalnog obrazovanja nema razlika i prednosti budućih nastavnika u stepenu interakcione uključenosti i da su adolescenti ovog uzrasta umereno uključeni u konverzacijsku interakciju (Zlatić i Bjekić, 2006).

Radovanović (1990) je upoređivao empatiju aktivnih nastavnika društvenih disciplina i empatiju službenika - visokoobrazovanih stručnjaka koji obavljaju društvenu delatnost, ali ne u nastavi (pravnici, ekonomisti i sl.). Rezultati ukazuju da empatijski stil nastavnika nije zadovoljavajući i da grupa službenika čak ima i razvijenije neke prosocijalne komponente empatije, što nadalje zahteva unapređivanje empatijske reaktivnosti nastavnika.

Vaspitni i nastavni proces obiluju komunikacijom članova jedne grupe, kao i grupa međusobno. U svom radu nastavnik i sam uspostavlja raznovrsne grupne i međugrupne odnose – i kao profesionalac kada saraduje sa kolegama, i kao rukovodilac odeljenja kao kompleksne socijalne grupe. Čest zahtev postavljen pred nastavnika u školi jeste da učestvuje u **radu tima**, a još češći zahtev da organizuje timski rad učenika u učionici.

Komponenta nastavnikove komunikacione kompetencije je i **veština nenasilne komunikacije i rešavanja konflikata**. Jedan od preduslova da nastavnik uspešno deluje u konfliktnim situacijama između učenika, što jeste profesionalni zadatak jer često treba da obavlja ulogu medijatora u oblikovanju socijalnih odnosa, jeste i da sam nastavnik adekvatno i konstruktivno rešava konfliktno situacije u koje zapada, kao i da je svestan mogućih strategija rešavanja interpersonalnih konflikata. Izdvojene su sledeće dimenzije stilova rešavanja interpersonalnih konflikata (Rahim 1983, prema Rahim, 2001: 35; Pokrajac i dr., 1992): integracija, popuštanje, dominacija, izbegavanje (i kompromis). U zavisnosti od drugih ličnih karakteristika, nastavnici na različite načine rešavaju konflikte, ali je, iz ugla ciljeva nastave i vaspitanja i obrazovanja, za budući razvoj učenika najpodsticajnije da nastavnik kao model pokazuje integrativni i kompromisni stil rešavanja konflikata i da učenike poučava tim stilovima.

Da se komunikacija uči, postulat je savremene komunikologije. Ovaj stav utemeljen je na razvijenim empirijskim i veoma čestim eksperimentalnim istraživanjima koja potvrđuju kauzalnu vezu između učenja i uvežbavanja adekvatnog komunikacionog ponašanja i efikasnosti u profesionalnom delovanju (pregled prema Bjekić, 1999; Rubin et al. 2004).

Programi razvoja komunikacione kompetencije u nastavi su razvijani i primenjivani, a njihova efikasnost merena i potvrđivana.

4. ORGANIZACIJA ISTRAŽIVANJA KOMUNIKACIONE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA TEHNIKE

Problem: nastavnici koji realizuju nastavu tehničkog područja u srednjim stručnim školama uglavnom nemaju sistematizovano nastavničko obrazovanje, već su profesionalno obrazovanje stekli na tehničkim fakultetima osposobljavajući se za poslove inženjera različitih profila, dakle, nisu sistematizovano usvajali znanja i razvijali veštine potrebne za profesionalno delovanje u nastavi. Da li je moguće nedostatke prethodnog obrazovanja, jer i nije usmeravano ka nastavničkom delovanju, kompenzovati spontanim procesima koji se odvijaju u toku rada u nastavi? Da li je rad u nastavi nastavnikov proces učenja znanja i veština njegovog profesionalnog delovanja pošto je stručnost jednog nastavnika kompozit programske, pedagoške i komunikacione kompetencije?

Ovim istraživanjem se ispituje razvijenost pojedinih aspekata komunikacione kompetencije nastavnika tehnike komparacijom sa inženjerima koji ne rade u nastavi.

Cilj istraživanja: utvrditi da li profesionalni razvoj u toku realizacije nastavničke profesije formativno deluje na razvoj komunikacione kompetencije; na osnovu efekata radnog angažovanja planirati dalje usavršavanje komunikacione kompetencije nastavnika.

Varijable:

- obrazovno-demografske: mesto rada – u nastavi ili van nastave; vrsta obrazovanja; godine staža;
- psihološke: uključenost u toku razgovora (interakciona uključenost); spremnost za timski rad; stil rešavanja konflikata između osoba.

Na opštoj pretpostavci da profesionalno delovanje kao spontani faktor formativno deluje na razvoj osobina i ponašanja koja su važna za uspešnost u nastavi, zasnovane su sledeće posebne pretpostavke: nastavnici-diplomirani inženjeri ispoljavaju viši stepen uključenosti u interakciju u toku razgovora, primenjuju konstruktivnije strategije rešavanja konflikata i pozitivniji stav i izraženiju spremnost za timski rad, nego diplomirani inženjeri istih profila koji ne rade u nastavi već u drugim delatnostima..

Instrumenti istraživanja:

- **SDO upitnik** – Upitnik o sociodemografskim i obrazovnim karakteristikama ispitanika;
- **IIS** - Skala interakcione uključenosti (Cegala, 1981; Cegala et al. 1982; Rubin et al. 2004) procenjuje različite aspekte interakcione uključenosti (pažljivost, opazljivost, kognitivna osetljivost). Na osnovu 18 ajtema ispitanik procenjuje sopstvenu interakcionu uključenost - svoje ponašanje i emocije tokom razgovora.
- **TIM skala** – procenjuje sledeće aspekte timskog rada: način donošenja odluka u timu, sukobi u timu i rešavanje problema u timu, uloga vođe tima, motivacija za ličnu participaciju u timu. Na osnovu 36 ajtema ispitanik iskazuje sopstvene stavove prema timskom radu i spremnost za timski rad.
- **ROCI II - Rahimov inventar konflikata u organizaciji** (Rahim 1983, prema Rahim, 2001: 35; Pokrajac i dr., 1992), korišćena na našoj populaciji, meri nezavisne dimenzije stilova upravljanja interpersonalnim konfliktima: integracija, popuštanje, dominacija, izbegavanje. Na osnovu 27 ajtema ispitanik procenjuje sopstvene stilove upravljanja interpersonalnim konfliktima.

Za obradu podataka korišćene su mere deskriptivne statistike i ANOVA.

Uzorak obuhvata dve paralelne grupe ispitanika: **inženjeri u nastavi** (30 diplomiranih inženjera koji rade kao nastavnici tehničkih disciplina u srednjim školama) i **inženjeri van nastave** (28 diplomiranih inženjera istih profila kao prethodna grupa, ali rade u privredi, industriji, odnosno van nastave).

Ispitivanje je obavljeno u februaru i martu 2006. godine; ispitanici su pojedinačno odgovarali i popunili instrumente.

5. POREĐENJE KOMUNIKACIONE KOMPETENCIJE INŽENJERA U NASTAVNOM PROCESU I INŽENJERA U DRUGIM POSLOVIMA

Inženjeri čije je radno mesto u nastavi, dakle nastavnici tehničkih disciplina, i inženjeri koji ne rade u nastavi, dakle, obavljaju inženjerske poslove za koje su se direktno obrazovali, uglavnom se ne razlikuju u pogledu komunikacione kompetencije – ispoljili su retke razlike.

Stepen interakcione uključenosti obe podgrupe je umeren, a u odnosu na zahteve nastavnog realtivno procesa nizak. Dakle, inženjeri u nastavi nemaju posebno razvijenu (i ispoljenu) interakcionu uključenost i ne dostižu nivo potrebne za efikasno organizovanje nastave.

Inženjeri, bez obzira da li rade u nastavi ili ne, na međusobno veoma sličan način se uključuju u tok razgovora, u istom stepenu prate ponašanje sagovornika (u nastavi su to najčešće učenici), u istom stepenu su pažljivi kada prate individualne razlike između sagovornika, na isti ili sličan način sagledavaju kontekst u kome konverzacijska komunikacija (tabela 1).

Da li je ova ujednačenost posledica nedovoljno ili isto razvijene ove interakcione komponente u obe podgrupe? Ako je njihovo obrazovanje jednako, da li su u toku profesionalnog delovanja u različitim uslovima razvijali ipak iste socijalne veštine i kompetencije? Ili razvoj ove komunikacione kompetencije koja je veoma bitna za nastavu ne može da se odvija spontano i iskustveno kroz veoma bogatu socijalnu interakciju u nastavi.

Tabela 1: Komponente komunikacione kompetencije

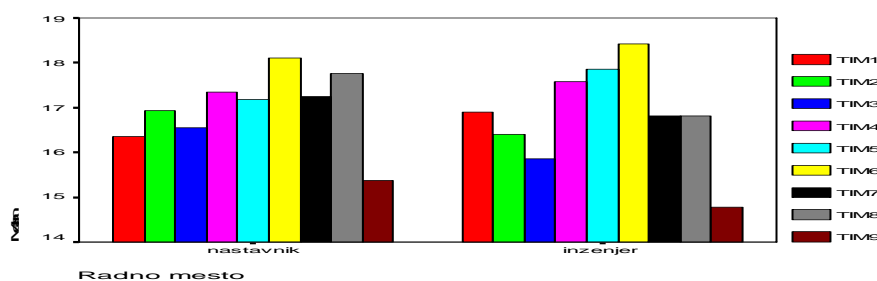
		Moguć skor	M	Nastavnici	Ne-nastavnici	F	Sign.
IIS	Interakciona uključenost	18-90	67,71	66,80	68,68	1,297	0,260
A	Pažljivost	6-30	22,84	22,83	22,86	0,001	0,977
P	Opažljivost	4-20	15,14	14,63	15,68	3,269	0,076
R	Kogn. osetljivost	8-40	29,72	29,33	30,14	0,916	0,343
	Rešavanje konflikata						
Int	K1 – integracija	7-35	28,98	28,53	29,48	0,718	0,400
Dom	K2 – dominacija	7-35	20,33	19,17	21,63	4,121	0,047
Izb	K3 – izbegavanje	7-35	22,21	22,10	22,33	0,024	0,879
Pop	K4 - popuštanje	6-30	18,61	19,33	17,81	2,913	0,094
	N		58	30	28		

Procenjujuću važnost pojedinih elemenata timskog rada za efikasnost tima i za lično zadovoljstvo u timskom radu, inženjeri u nastavi imaju slična opredeljenja i stavove kao i inženjeri koji ne rade u nastavi (sl. 1). Na sličan način sagledavaju važnost pojedinih razloga za pristupanje timskom radu (TIM1), na sličan način opisuju poželjno

funkcionisanje na sastancima tima (TIM2), reagovanje na sukobe (TIM3) i u situacijama kada postoje veće teškoće u radu (TIM4), potrebne preduslove za rešavanje timskih problema (TIM5), kao i način formiranja tima (TIM6), ponašanje vođe (TIM7), značaj pojedinih komponenti odlučivanja u timu (TIM8), kao lične razloge za pristupanje timskom radu (TIM9)

Značajne **razlike u stavu prema timskom radu** prepoznaju se **samo** u važnosti sledećih timskih odrednica:

- Potreba da se posao brzo završi važniji je razlog za formiranje tima za inženjere koji ne rade u nastavi, nego za nastavnike (u sklopu procene razloga za rad tima TIM1);
- Konsenzus (usaglašavanje do konačne odluke) kao način donošenja odluka važniji je nastavnicima, tj. inženjerima koji rade u nastavi (u sklopu TIM8).



Sl. 1: Stav nastavnika i inženjera prema posebnim aspektima timskog rada

Inženjeri u nastavi i inženjeri van nastave u istom stepenu se opredeljuju za integrativni, izbegavajući i popuštajući stil rešavanja konflikata.

Utvrđena je značajna razlika u opredeljivanju za dominirajući stil rešavanja konflikata: inženjeri van nastave se češće opredeljuju da rešavaju konflikte koristeći pozicije moći i dominacije, a nastavnici se manje od njih opredeljuju za ovaj stil rešavanja konflikata, iako je nastava tipično asimetrična socijalna situacija u kojoj je hijerarhijsko uređenje odnosa između nastavnika i učenika očigledno.

6. PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Uglavnom nisu utvrđene značajne razlike između inženjera koji rade u nastavi i inženjera koji ne rade u nastavi (već u privrednim i drugim delatnostima) u stepenu ispitivanih pokazatelja komunikacione kompetencije:

- inženjeri-nastavnici i inženjeri-nenastavnici na sličan način su uključeni u tok razgovora i u istom opažaju, vode računa o posebnim komunikacionim znacima u toku razgovora;
- obe grupe inženjera na sličan način sagledavaju timsko funkcionisanje, s tim što inženjeri van nastave brzinu završavanja posla smataju važnijim razlogom za timski rad nego nastavnici, do nastavnici smatraju konsenzus važnijim načinom donošenja odluka u timu;
- u istom stepenu se opredeljuju za integrativni, izbegavajući i popuštajući stil rešavanja konflikata, a za dominaciju se češće opredeljuju inženjeri van nastave.

Dakle, spontanom socijalizacijom u toku nastavnog rada nije došlo do promena u

razvijenosti komunikacione kompetencije nastavnika sa prethodnim inženjerskim obrazovanjem. Pošto je komunikaciona kompetencija formativna za uspešnost ukupnog profesionalnog delovanja nastavnika, jer je nastava socijalni interaktivni komunikacioni proces, to je potrebno sistematski i organizovano osnaživati ove kompetencije odgovarajućim programima usavršavanja već aktivnih nastavnika, ali i obukom budućih nastavnika tehnika u toku redovnog školovanja (inicijalnog obrazovanja). Ovim se ponovo aktualizuje ranije opredeljenje da školovanje nastavnika tehnike treba da se odvija kao njihovo redovno visokoškolsko obrazovanje pre stupanja na radno mesto nastavnika, a ne da se inženjeri uključuju u nastavni proces bez prethodnog obrazovanja.

U obrazovanju nastavnika i daljem usavršavanju primenjuju se različiti modeli razvoja komunikacione kompetencije, ali je zajedničko sledeće:

Sistematsko usvajanje komunikaciono adekvatnog ponašanja nastavnika započinje informisanjem o procesu komunikacije, upoznavanjem sa vrstama komunikacionih znakova, njihovim karakteristikama, mogućim značenjima u različitim kontekstima, pravilima korišćenja znakova i oblikovanja poruka kao osnovnih jedinica komunikacije. Povećavanje svesnosti o značenju posebnih komunikacionih aktivnosti je inicijalni korak menjanja komunikacije nastavnika jer mu omogućava da bira kako će da komunicira, time što proširuje komunikacione kompetencije i može da pokrene i promene ponašanja učenika koje poučava i vaspitava.

7. LITERATURA

- [1] Bjekić, D. (1999): *Profesionalni razvoj nastavnika*, Užice: Učiteljski fakultet.
- [2] Cegala, D. J., Savage, G. T., Brunner, C., C., Conrad, A. B. (1982): An elaboration of the meaning of interaction involvement: Toward the development of a theoretical concept, *Communication Monographs*, 49, 229-248.
- [3] Fisher, S. G., Hunter, T. A., Macrosson, K. (1997): Team or group? Managers' perceptions of the differences, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 12, No 4/1997, 232-242. (Emerald Full Text). Preuzeto 10. 02. 2006. godine sa sajta: <http://www.emeraldinsight.com>.
- [4] * * * NCLB Forum for Teacher Preparation Institutions, 2003, preuzeto sa sajta http://www.michigan.gov/document/NCLB_Definition_of_Professional_Dev_7274
- [5] Pokrajac, A., Kardum, I. (1992): Merenja stilova rešavanja interpersonalnih konflikata u različitim socijalnim interakcijama: adaptacija i validacija skale, *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, Rijeka, Vol. 1: 107-113.
- [6] * * * Profesional Development for Teachers, NCREL, preuzeto 5. 03. 2006. godine sa sajta: <http://www.ncrel.org>
- [7] Radovanović, V. (1993): Empatičnost srednjoškolskih nastavnika, *Psihologija* 1-2/93: 11-50.
- [8] Rahim, M. A. (2001): *Managing Conflict in Organizations*, Westport, Connecticut – London: Quorum Books.
- [9] Rubin, R.B., Palmgreen, P., Sypher, H. E. (2004): *Communication Research Measures – a sourcebook*, Mahwah, New Yersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- [10] Svinicki, M. D. (2002): *Using Small Groups to Promote Learning*, Austin: Centar for Teaching Effectiveness, University of Texas. Preuzeto 10. 02. 2006. godine sa sajta: <http://www.utexas.edu/academic/cte>.
- [11] Vučić, L. (1986): *Psihološki i socijalni portret studenata – budućih nastavnika*, Istraživač 1/86: 56-59.