

## PROCJENA OSOBINA NASTAVNIKA OD STRANE GLUHIH I TEŠKO NAGLUHIH UČENIKA

**Meliha Powlakić-Hadžiefendić\***

Originalni naučni rad DOI 10.7251/NSK1901007P UDK 37.012:616.28-008.13-053.2 COBISS.RS-ID 8337176

### **Rezime**

*Cilj rada bio je utvrditi procjenu osobina nastavnika od strane gluhih i teško nagluhih učenika. Uzorak se sastojao od 94 ispitanika, podijeljenih u dvije skupine. Prvu skupinu činilo je 47 gluhih i teško nagluhih učenika (odnosno 30 gluhih s oštećenjem sluha preko 90 dB i 17 teško nagluhih učenika s oštećenjem sluha od 70 do 90 dB), drugu, kontrolnu grupu činili su 47 čujućih vršnjaka, prosječne starosne dobi  $16 \pm 1,27$  godina. Primijenjen je Upitnik za ispitivanje osobina nastavnika kojim se procjenjuje šest*

*područja: Autoritativnost, Emotivno pozitivne reakcije, Kooperativnost, Normativnost, Usmjerenost na rješavanje problema i Emotivno negativne reakcije, gdje su se ispitanici izjašnjavali na postavljene tvrdnje. Dobijeni podaci obrađeni su deskriptivnom analizom.*

*Za testiranja postojanosti razlika između učenika s oštećenjem sluha i učenika bez oštećenja primjenjen je t-test za nezavisne uzorke. Nije utvrđena statistički značajna razlika ni na jednom mjerenom području. Radi preciznijeg zaključivanja u vezi procjene osobina nastavnika od strane učenika s oštećenjem sluha, ispitan je međugrupni varijabilitet gluhih, nagluhih i čujućih ispitanika. Utvrđivanjem razlika srednjih vrijednosti na osnovu rezultata post-hock Taki-jevog testa (Tukey HSD) uočeno je da nagluhi učenici povoljnije perci-*

---

\*Meliha Powlakić-Hadžiefendić je magistar društvenih nauka iz područja psihologije, zaposlena u Centru za slušnu i govornu rehabilitaciju u Sarajevu.

E-mail: melihapowlacic@hotmail.com

*piraju nastavnike od gluhih učenika i učenika bez oštećenja sluha.*

**Ključne riječi:** *procjena, osobine nastavnika, gluhi i teško nagluhi.*

## Uvod

Uloga nastavnika u vaspitno-obrazovnom radu je velika, jer svojim odnosom prema učenicima i radu, odnosno kvalitetnim nastavnim procesom, može uticati na učenje i akademska postignuća učenika, kao i na cjelokupan odnos učenika prema školi. Odnos učenika i nastavnika u velikoj mjeri određuje uključenost djece u školske aktivnosti (Suzić, 2003). Nastavnik je taj od koga zavisi kvalitet odnosa, s obzirom da učenici ne mogu u potpunost shvatiti kompleksnu pedagošku komunikaciju (Suzić, 2005). Učionice su kompleksni socijalni sistemi i odnosi između učenika i nastavnika i njihove interakcije su isto tako kompleksni, multikomponentni sistemi, te priroda i kvalitet odnosa i interakcija između nastavnika i učenika su ključni za razumjevanje uključenosti učenika u nastavne aktivnosti (Christenson, Reschly & Wylie, 2012).

Za zainteresovanost učenika i buđenje znatiželje za nastavno gradivo, neophodno je da nastavnik osigura podsticajno okruženje. Metode i postupci koje nastavnik primjenjuje

su od izuzetne važnosti za učenje. Brafí (Brophy, 2004), ističe da se ne može očekivati da će učenici održati motivaciju za učenje, osim ako ne vide učenje kao smisleno i vrijedno, niti će biti motivisani da nauče kada su uključeni u besmislene aktivnosti. U teoriji samodeterminacije predložena su dva stila interpersonalnog ponašanja nastavnika, koji se mogu predstaviti duž kontinuuma od visoko kontrolisanog do visoke autonomne podrške (Jang, Reeve & Deci, 2010). Nastavna klima koja podupire dječiju samostalnost, u odnosu na kontrolu njihovog ponašanja, omogućava da djeca razumiju veze između svojih akcija i željenih ishoda, i dovode do uključivanja i osjećaja povezanosti (Grolnick, Kurowski & Gurland, 1999). Autonomna podrška je interpersonalno ponašanje jedne osobe koja omogućava uključivanje i njegovanje unutrašnjene, voljne namjere i djelovanja druge osobe. Na primjer, autonomnu podršku prepoznajemo u situaciji kada učitelj podržava psihološke potrebe učenika (autonomiju, kompetentnost, povezanost), interese, preferencije i vrijednosti (Reeve & Jang, 2006).

Nastavnici koji podržavaju autonomiju učenika vjeruju da je za učenike najvažnije da nauče kako da samostalno rješavaju problem (Grol-

nick & Ryan, 1987). Da bi podržao autonomiju učenika, nastavnik treba da nastoji da identifikuje njihove psihološke potrebe i integriše ih u čas te tako omogući da učenici prema svojim interesima i sklonostima vode aktivnosti u učionici. Ovo može postići davanjem objašnjenja zašto je očigledno nezanimljiva aktivnost uistinu vrijedna njihove pažnje. Na taj način nastavnik podržava autonomiju jer omogućava učenicima vrijedan osjećaj da vode aktivnost u učionici (Reeve & Jang, 2006). Nastavnici koji podržavaju autonomiju učenika spremniji su da motivišu djecu da prave izbore, da donose odluke, da preuzimaju akcije i izazove, kao i da ih manje kontrolišu (Soenens & Vansteenkiste, 2005).

Pružanje osjećaja kompetencije (kroz strukturu) i osjećaja povezanosti i zabrinutosti (kroz uključenost) može povećati motivaciju učenika, ali će učenici biti visoko motivisani i pokazaće kvalitetnu motivaciju samo kada nastavnici podržavaju i autonomiju. Nedostatak podrške potrebama čini učenike posebno „ranjivim” zbog nedostatka kvalitetne motivacije, a ne zbog nedostatka opšte motivacije. Visoka i kvalitetna motivacija učenika razvija se samo ukoliko su zadovoljene sve tri psihološke potrebe (Vansteenkiste, Siere-

ns, Soenens, Luyckx & Lens, 2009). Ukoliko učenici imaju osjećaj da su previše pod kontrolom nastavnika i da nastavne sadržaje moraju savladavati zbog ocjene, slabit će njihov interes za učenje i neće se razvijati unutrašnja motivacija. Prevelika kontrola ponašanja učenika, uz naglašavanje nagrada, ocjena i prijetnji, učvršćuje kod učenika iskustvo u kome je njihovo učenje više instrumentalizovano nego samodeterminisano (Brophy, 2004). Nastavnici koji kontrolišu ponašanja učenika ne uzimaju u obzir unutrašnje motivacione izvore, već se strogo pridržavaju nastavnog plana, te da bi podstakli učenike da se pridržavaju dnevnog plana, nameću vanjske ciljeve, izražavaju pritisak na komunikaciju, ističu vanjske evaluacije i tako utiču na način razmišljanja, osjećaja i ponašanja, gdje su učenici motivisani vanjskim neizvjesnostima i pritiskom, a ne svojim unutrašnjim motivacionim resursima (Reeve & Jang, 2006).

Angažovanje učenika u procesu učenja uslovljeno je interakcijom motivacijskih i kognitivnih elemenata. Motivacijski elementi uključuju svijest o sebi, ciljeve učenja, interesovanje za nauku i značaj koji se pridaje znanju, a kognitivni elementi se odnose na znanje, učenje i strate-

gije razmišljanja. Zajedničko za motivacione i kognitivne elemente je da se na njih utiče izborom zadataka učenja, metodama koje nastavnik primjenjuje u učionici i njegovim ponašanjem prema učenicima i postupcima vrednovanja (Pintrich & Schrauben, 1992).

Vrlo važan faktor u motivaciji učenika za nastavu je nastavnik, koji ako istrajno gradi empatičan stav prema učenicima oni će ga doživljavati kao saradnika (Suzić, 1998). Četiri su značajne osobine nastavnika koje određuju odnos učenika prema nastavi. To su autoritativnost, kooperativnost, normativnost i usmjerenost na rješavanje problema (Suzić, 2003).

Nastavnici mogu uticati na učenike kroz poznavanje učenika (sa zadovoljstvom ih podučavati i djelovati kao model koji slijedi intrinzične nagrade učenja), održavati optimalno usklađivanje između onoga što se traži od učenika i što je učenik spreman ostvariti (poticanje i pomaganje učenicima da postignu izazovne ali razumne ciljeve), i pružanje kombinacije obrazovne i emocionalne podrške koja učenicima omogućava da pouzdano i bez anksioznosti pristupaju zadacima učenja (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; citirano kod: Brophy, 2004). Gluhi

učenici imaju individualne potrebe i jedan program ne odgovara za sve. Naglašena je uloga nastavnika u njihovom uspjehu i postizanju boljih akademskih postignuća. Specifičnosti osoba s oštećenjem sluha i njihov razvoj utiču na učenje, stoga nastavnici trebaju, poznajući te specifičnosti, iznaći najbolje načine i metode vaspitanja i obrazovanja kako bi se u potpunosti razvili njihovi potencijali i poboljšala akademska postignuća.

Postojanje kvalitativnih i kvantitativnih razlika između gluhe i čujuće djece može pozitivno ili negativno uticati na učenje. Takve razlike trebaju biti identifikovane i korištene u razvoju nastavnih tehnika koje odgovaraju gluhoj ili teško nagluhoj djeci, jer njihovo zanemarivanje dodatno može usložniti rad s djecom s oštećenjem sluha. Za potpuno razumijevanje osobina gluhih učenika, prednosti i nedostataka, potrebno je razumjeti interakciju kognitivnih, socijalnih i jezičkih faktora u socijalnom okruženju. Bez tih podataka nije moguće osigurati njihovu pravilnu procjenu, niti ih edukovati na odgovarajući način. Neadekvatna edukacija, uz nerazumijevanje nastavnih sadržaja, bez obzira na intelektualne sposobnosti, dovest će do nižih akademskih postig-

nuća djece s oštećenjem sluha (Marschark, 2005).

Nastavnici u osnovnoj i srednjoj školi trebaju podsticati pozitivan stav prema učenju i učiteljima. Oni bi trebali naučiti djelotvorne navike učenja: kako primijeniti tehnike upravljanja vremenom, te kako razviti bolje strategije za pripremu gradiva (Boutin, 2008). Istraživanja sugerišu da su vješti nastavnici gluhih u stanju da motivišu učenike ili da iskoriste metode prilagođene njihovim snagama i potrebama, tako da učenici mogu naučiti koliko i njihove kolege bez oštećenja sluha (Marschark, Sapere, Convertino & Pelz, 2008).

Istaknuta je važnost očekivanja koje nastavnici imaju od svojih učenika. Učitelji trebaju biti svjesni opasnosti od stereotipa prema gluhim učenicima jer su na nižem nivou čitanja i imaju poteškoće s jezikom. Uprkos tim činjenicama nastavnici trebaju znati da su gluhi učenici sposobni za učenje i očekivati više od njih. Njihov zadatak je da rade na tome da djeca prihvataju sebe, podsticati ih na rad i pohvaliti, kako bi se jačalo njihovo samopouzdanje (Andrews, Leigh & Weiner, 2004). Učenici s oštećenjem sluha moraju biti motivisani, ohrabreni i potpomognuti da naprave mnogo napora da čitaju i pišu, što zahtijeva visoko

kvalifikovane i iskusne stručnjake (Ogundiran & Olaosun, 2013).

Iako se šezdeset posto varijance u postizanju uspjeha čujućih učenika pripisuje njihovoj sposobnosti (Uguroglu & Walberg, 1978), može se očekivati da pojedini nastavnici budu odgovorni za značajan dio preostale varijance, posebno u smislu kvalitete nastave, provedenog vremena na zadatku i motivacionih obilježja. U obrazovanju gluhih učenika, psihološka i sociološka podloga uloge nastavnika nije adekvatno proučavana (Lang, McKee, & Conner, 1993). Potrebno je da nastavnici i stručnjaci koji rade s djecom s gluhoćom poznaju kulturne, jezičke, sociološke, psihološke, obrazovne i protetske aspekte gluhoće. Takođe je neophodno njihovo kontinuirano usavršavanje, kako bi mogli ponuditi efikasnije intervencije (Ogundiran & Olaosun, 2013). Pored profesionalnih kompetencija nastavnika-audiorehabilitatora, njegovog načina rada i komunikacije s učenicima s oštećenjem sluha i načina rukovođenja razredom, osobine ličnosti nastavnika i način na koji učenici percipiraju nastavnika, imaju veliki uticaj na učenje, kao i na njihov cjelokupni stav prema školi.

## Metod

### Uzorak ispitanika

Uzorak su činila 94 učenika podijeljena u dvije grupe. Prvu grupu činilo je 47 gluhih i teško naglušnih učenika (odnosno 30 gluhih s oštećenjem sluha preko 90 dB i 17 teško naglušnih učenika s oštećenjem sluha od 70 do 90 dB), koji pohađaju nastavu u centrima za obrazovanje gluhih u Banjoj Luci, Sarajevu i Tuzli (35 ispitanika) i redovnim školama u Sarajevu i Tuzli (12 ispitanika). Od ukupnog broja ispitanika, njih 28 nose zaušne slušne amplifikatore, a 19 učenika ne nosi. Kao oblik komunikacije svi učenici koriste verbalnu komunikaciju i znakovni jezik. Drugu, kontrolnu grupu činili su 47 čujućih vršnjaka, izabrani metodom slučajnog izbora iz tri redovne škole. Uzrast ispitanika je od 14 do 18 godina (prosječna starosna dob ispitanika bila je  $16 \pm 1,27$  godina), i uzorak je po grupama ujednačen u odnosu na uzrast i intelektualne sposobnosti.

### Mjerni instrument

Za ispitivanje je korišten instrument *ON-Osobina nastavnika* (Suzić, 2003, str. 238), koji procjenjuje šest

aspekata osobina: (1) autoritativnost, (2) emotivno pozitivne reakcije, (3) kooperativnost, (4) normativnost, (5) usmjerenost na rješavanje problema i (6) emotivno negativne reakcije. Ovaj instrument pokazuje kako učenici percipiraju osobine nastavnika. Sva-ku od ovih kategorija učenici pripisuju (atribucija) svojim nastavnicima skalom od šest stepeni: 0 = *ne znam, nisam o tome razmišljao*, 1 = *ne, nimalo, nikad* do 5 = *uvijek, potpuno*. Vrijednost Cronbach alfa koeficijenta je 0,70 (Cronbachov  $\alpha = 0,70$ ).

### Statistička obrada podataka

Statistička obrada podataka obavljena je u programu SPSS 20 Statistica for Windows. Podaci su obrađeni deskriptivnom analizom, a za testiranje razlika između učenika s oštećenjem sluha i učenika bez oštećenja primijenjen je *t*-test za nezavisne uzorke. Radi preciznijeg zaključivanja u vezi procjene osobina nastavnika od strane učenika s oštećenjem sluha, ispitan je međugrupni varijabilitet gluhih, naglušnih i čujućih ispitanika.

### Rezultati i diskusija

Za testiranja razlika u procjeni osobina nastavnika, između učenika

s oštećenjem sluha i učenika bez oštećenja, primijenjen je *t*-test za nezavisne uzorke. Iz Tabele 1 je vidljivo

da nije utvrđena statistički značajna razlika ni na jednom mjerenom području.

Tabela 1

*T-test razlika procjene osobina nastavnika od strane učenika sa i bez oštećenja sluha*

Područje	Oštećenje sluha		Bez oštećenja		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Autoritativnost	7,09	4,03	6,51	3,33	0,75	0,45
Emotivno pozitivne reakcije	11,53	3,33	10,87	3,93	0,88	0,38
Kooperativnost	10,72	3,11	11,77	3,43	-1,54	0,13
Normativnost	7,49	3,54	8,60	3,08	-1,62	0,11
Usmjerenost na rješavanja problema	10,57	3,26	10,23	3,67	0,48	0,64
Emotivno negativne reakcije	5,28	3,45	5,66	4,01	-0,50	0,62

Uvidom u srednje vrijednosti, i s obzirom na način bodovanja odgovora na tvrdnje, može se uočiti da su oba subuzorka uglavnom iskazala afirmativne stavove prema nastavnicima, na svih šest područja. Također, odgovori učenika s oštećenjem sluha su nešto povoljniji na većini područja od odgovora učenika bez oštećenja sluha, osim na području *Autoritativnost* i *Kooperativnost*. Manje povoljni odgovori na području *Kooperativnost* mogu biti zbog nedovoljne i neadekvatne komunikacije i razumijevanja, te zbog nedostatka

informacija – učenici ne uvažavaju zalaganje nastavnika tako da procjenjuju njihovu veću autoritativnost.

Ukoliko je prevelika kontrola od strane nastavnika, to može dovesti do smanjenog osjećaja lične autonomije učenika, uticati na slabije rezultate u učenju i dovesti do negativnog stava prema školi. Kada nastavnici više podržavaju autonomiju i manje kontrolišu, učenici pokazuju viši nivo intrinzične motivacije i samoodređenja. Studijom kojom su ispitivani društveno-kontekstualni uslovi koji su uticali da nastavnici bu-

du više autonomni ili da više kontrolišu učenike, ustanovljeno je da su pritisci na nastavnike (nametnuta ograničenja nastavnim planom i programom, standardima, ali i uvjerenje da su učenici ekstrinzično motivisani), rezultirali nižim nivoom samoodređenja prema podučavanju, i višim nivoom kontrole učenika (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002).

Istraživanjem kojim je utvrđivana bihevijoralna i emocionalna uključenost u toku školske godine, testirane su tri dimenzije ponašanja nastavnika: (1) uključenost nastavnika u rad sa učenicima, (2) struktura (uključujući jasna očekivanja) i (3) podrška autonomiji. Istraživanje je provedeno na uzorku od 144 učenika od 3.–5. razreda. Ustanovljeno je da uključenost nastavnika zauzima centralno mjesto kada su u pitanju dječija iskustva u učionici, te da pružanje podrške autonomiji i optimalna struktura predviđa motivaciju djeteta u toku školske godine. Istaknuta je važnost odnosa između učenika i nastavnika, posebno interpersonalnog angažmana, u optimizaciji motivacije učenika (Skinner & Belmont, 1993). U cilju razumijevanja akademskih postignuća gluhih i nagluhih učenika u okviru različitih obrazovnih okruženja, eksplorativnim

istraživanjem ispitivana su iskustva učenika upisanih na mainstream programe (redovno obrazovanje, sa čujućim učenicima) u odnosu na odvojene programe (samo učenici oštećena sluha) na istoj instituciji. Rezultati su pokazali da su obje grupe bile zainteresovane za dobru nastavu i sticanje generičkih vještina, motivisane zahtjevima i procjenom straha od neuspjeha, ali je zabilježena razlika kada su u pitanju interakcije u učionici. Učenici koji su pohađali nastavu odvojeno, bili su pozitivniji u pogledu očekivanja vezanih za radno opterećenje, povratnih informacija od nastavnika i izbora koje su imali po pitanju gradiva, a učenici koji su pohađali mainstream (redovnu) nastavu imali su pozitivnije procjene po pitanju sticanja analitičkih vještina i zainteresovanosti nastavnika za njih, uključujući i fleksibilnost metoda procjene (ocjenjivanja) (Richardson, Marschark, Sarchet & Sapere, 2010).

U istraživanju koje je imalo za cilj da utvrdi na koji način i koje vrste izbora nude nastavnici učenicima, kako o tome odlučuju, kome i zašto nude te izbore, ustanovljeno je da stilovi rukovođenja nastavnika utiču na korištenje izvora. Nastavnici koji su podržavali autonomiju učenika su podržavali i korištenje izbora. Ali je



zanimljiv podatak da su se svi nastavnici izjasnili da izbor može biti djelotvoran čak i u čvrsto kontrolisanim uslovima (Flowerday & Schraw, 2000). Nastavnici mogu pozitivno uticati na motivaciju tako što će kreirati situacije u kojima bi učenici imali doživljaj autonomnosti, kompetentnosti i povezanosti sa nastavnicima ili međusobno (Alfi et al., 2004). Potrebno je da nastavnik u radu sa gluhim i teško nagluhim učenicima, osim posvećenosti, primijeni adekvatne metoda rada, da pozna je znakovni jezik, da primjenjuje efikasne strategije kojima će podržavati autonomiju učenika i izbje-gavati previše kontrolišuće okruženje, da poveća osjećaj kompetentnosti i povezanosti, a sve to će uticati na veću uključenost učenika.

### **Rezultati analize varijanse procjene osobina nastavnika, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti**

Radi preciznijeg zaključivanja u vezi procjene osobina nastavnika od strane učenika s oštećenjem sluha, ispitan je međugrupni varijabilitet gluhih, nagluhих i čujućih ispitanika. Primjenom jednofaktorske univari-jantne analiza varijanse za nezavisne uzorke, utvrđena je statistički zna-

čajna razlika među grupama samo na području *Normativnost* ( $F=3,12$ ;  $p=0,05$ ) (Tabela 2).

Utvrđivanjem razlika srednjih vrijednosti na osnovu rezultata *post-hock* Takijevog testa (Tukey HSD) moguće je uočiti da nagluhi učenici povoljnije procjenjuju nastavnike kroz ovo područje, od gluhih i čujućih učenika (Tabela 3). Smatraju da nastavnici ne poštuju slijepo pravila, nego im je važno da učenici znaju i to znanje od njih traže. To potvrđuje naprijed navedene stavove o potrebi ublažavanja osjećaja učenika da su nastavnici autoritarni, bez obzira da li su ti nastavnici objektivno previše autoritarni ili je to samo subjektivni osjećaj gluhih učenika, na osnovu cjelovitog ponašanja i osobina ličnosti nastavnika. Različiti razlozi mogu podstaknuti ponašanje učenika, pobuditi spontani interes za sadržaje, želju za dokazivanjem i za dobivanjem visokih ocjena, vanjska očekivanja ili buduće profesionalne ciljeve, što govori o različim motivacionim profilima učenika (Vansteenkiste et al., 2009). Nastavnik u radu sa djecom s oštećenjem sluha ne treba pristupati sa smanjenim očekivanjima, niti sa prevelikom empatijom, te zbog toga praviti situacije u kojima učenici neće doživjeti neuspjeh.

Tabela 2

*Analiza varijanse ispitivanja percepcije osobina nastavnika, s obzirom na nivo slušnih sposobnosti*

Varijable	Uzorak	M	SD	F	p
Autoritativnost	Gluh	7,8333	3,94	2,04	0,14
	Nagluh	5,7647	3,95		
	Bez oštećenja	6,5106	3,33		
	Total	6,7979	3,66		
Emotivno pozitivne reakcije	Gluh	11,3667	3,58	0,47	0,63
	Nagluh	11,8235	2,92		
	Bez oštećenja	10,8723	3,93		
	Total	11,2021	3,64		
Kooperativnost	Gluh	10,0667	3,08	2,90	0,06
	Nagluh	11,8824	2,89		
	Bez oštećenja	11,7660	3,43		
	Total	11,2447	3,30		
Normativnost	Gluh	8,1667	3,28	3,12	0,05
	Nagluh	6,2941	3,75		
	Bez oštećenja	8,5957	3,08		
	Total	8,0426	3,34		
Usmjerenost na rješavanje problema	Gluh	10,0000	3,45	1,27	0,29
	Nagluh	11,5882	2,67		
	Bez oštećenja	10,2340	3,67		
	Total	10,4043	3,46		
Emotivno negativne reakcije	Gluh	6,1333	3,59	2,39	0,10
	Nagluh	3,7647	2,66		
	Bez oštećenja	5,6596	4,01		
	Total	5,4681	3,72		

Istraživanjem je ustanovljeno da koliko god su ponavljani i nekontrolisani neuspjesi učenika problematični, privremeni i kontrolisani neuspjesi su često neophodni i važni, jer pridonose motivaciji, učenju i emocionalnom razvoju učenika. Autori navode da će nedostatak privreme-

nih neuspjeha vjerojatno uskratiti djecu i nastavnike od prilike da razviju i ojačaju sposobnosti analitičke orijentacije (i kauzalnih uvjerenja na kojima se temelje te vještine) (Alfi, Assor & Katz, 2004). Gluhi ispitanici, koji su bili akademski uspješni, u studiji koju je proveo Reif sa sarad-

nicima (Reiff et al., 2004), su se izjasnili da se njihova želja za uspjeh javljala uz pomoć nagrada dobijenih za određene poduhvate, ohrabrenja od značajnih ljudi u životu (npr., porodica i učitelji), izrazili su razumijevanje da akademski uspjeh zahtijeva kontinuiranu odlučnost, a mnogi su bili odlučni da dokažu kako su stereotipi vezani za njihovu invalid-

nost pogrešni (npr. niska očekivanja nametnuta od strane drugih) (Jacobs, 2010). Naglašena je važnost nastavnikovog razumijevanja pitanja kako se gluhi i nagluhi učenici razlikuju u kognitivnim procesima i strategijama učenja. Međutim, njihov konkretan uticaj na učenje tek treba empirijski istražiti (Marschark & Wauters, 2008).

Tabela 3

*Post-hoc Tukey test razlika percepcije osobina nastavnika, s obzirom na stepen oštećenja sluha učenika*

Varijable	Stepen oštećenja sluha (I)	Stepen oštećenja sluha (J)	Srednja razlike (I-J)	p
Normativnost	Gluh	Nagluh	1,87	0,15
		Bez oštećenja	- 0,43	0,84
	Nagluh	Gluh	- 1,87	0,15
		Bez oštećenja	- 2,30(*)	0,04
	Bez oštećenja	Gluh	0,43	0,84
		Nagluh	2,30(*)	0,04

\* Razlika *M* na nivou statističke značajnosti 0,05.

Rezultati istraživanja su pokazali da uprkos značajnim razlikama između gluhih i čujućih učenika u njihovom predznanju (predispitni rezultati, ocjene), nije bilo značajne razlike u njihovim ocjenama napretka. Ovaj nalaz sugerše da su vješti nastavnici u stanju da motivišu gluhe i nagluhe učenike ili da iskoriste metode adaptirane njihovim snagama i potrebama, tako da gluhi učenici mogu naučiti isto toliko kao i nji-

hovi čujući vršnjaci (Marschark et al., 2008).

Analizirajući pristupe podučavanju gluhih učenika Namukoa (Namukoa, 2012), navodi istraživanje Molandera i saradnika, (Molander et al., 2001), koje govori da gluha djeca imaju ograničenu sposobnost povezivanja školskog naučnog okvira za zaključivanje s njihovim svakodnevnim iskustvima, te sugerše potrebu da se razmotre konkretni na-

stavni pristupi koji će premostiti jaz između ciljeva nastavnog plana i programa i njihovih svakodnevnih iskustava. Istraživanje kojim se željelo utvrditi i kako gluhi učenici procjenjuju osobine dobrih nastavnika, nalazi da gluhi i nagluhi učenici ispoljavaju želju da imaju nastavnike koji dobro vladaju materijom predmeta, razumiju gluhoću kao personalno stanje, uspostavljaju jasna očekivanja tokom nastave i da su kompetentni u znakovnoj komunikaciji (Lang et al., 1993).

Svanvik i Maršark (Swanwick & Marschark, 2010), navode da su istraživanja o vaspitno-obrazovnim i osnovnim naučnim pitanjima koja se odnose na gluhu djecu donijela bogato znanje o učenju i razvoju, razmišljanju, socijalnim i individualnim problemima i rješavanju problema, ali kako navode, ne postoji „kanal” za komunikaciju, od nastavnika do istraživača o prioritetima obrazovanja, i od istraživača do nastavnika o naučnom napretku koji bi se mogao efikasno iskoristiti u kontekstu učenja. Jača sinhronizacija između istraživanja i prakse pružila bi mogućnost gluhim učenicima da postignu veći akademski uspjeh. Nastavnik u radu sa gluhim i teško nagluhim učenicima, prilagođenim metodama i načinima rada, oslanja-

jući se na interese učenika, ne smanjujući očekivanja od njih i adekvatnim načinom prenošenja nastavnih sadržaja, razvija i jača motivaciju uključivanjem u razne nastavne i vannastavne sadržaje, podstiče učenike i daje realnu sliku o njihovim postignućima.

## Zaključak

Gluhi i teško nagluhi učenici su iskazali afirmativne stavove prema nastavnicima, na svih šest mjerenih područja. Manje povoljni odgovori na području *Kooperativnost* su najvjerovatnije posljedica nedovoljno ostvarene komunikacije, gdje učenici s oštećenjem sluha, zbog nedostatka informacija o određenim sadržajima, nisu u mogućnosti ni sagledati zalaganje i naklonost nastavnika. Iz toga proističe i da učenici sa smetnjama sluha izraženije od čujućih osjećaju autoritet nastavnika. Međutim, moguće je da se radi o usvajanju pogrešnih stavova i zaključivanja što može biti rezultat prevelike posvećenost nastavnika i njihovog nastojanja da se minimiziraju posljedice oštećenja sluha, odnosno postignu utvrđeni ciljevi, od savladavanja jezika do nastavnih sadržaja i visokih akademskih postignuća, zbog

čega ih učenici doživljavaju na taj način.

Pozitivne osobine nastavnika, profesionalne kompetencije, adekvatne metode podučavanja i prilagođena komunikacija i odnos prema učenicima, od velikog su značaja za učenje i postignuće gluhih i teško nagluhих učenika. Nalazi našeg istraživanja akcentiraju važnost poboljšanja kooperativnosti između nastavnika i učenika s oštećenjem sluha kroz podršku autonomiji, što će jačati samodeterminaciju učenika. Ukoliko gluhi i nagluhi učenici ne doživljavaju nastavu kao podsticajnu u procesu učenja, nastavne sadržaje doživljavaju nerazumljivim i „dosadnim” i za te sadržaje ne vide svrhu učenja jer ih ne mogu povezati sa svakodnevnim iskustvom, a nastavnika vide kao nekog ko ne razumije njihove potrebe i ne može im nastavne sadržaje približiti na razumljiv način. U takvoj nastavi ne može se očekivati ni uključenost učenika u nastavni proces, a time ni napredak gluhih i teško nagluhих učenika.

## Literatura

Alfi, O., Assor, A. & Katz, I. (2004). Learning to allow temporary failure: Potential benefits, supportive

practices and teacher concerns. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 27–41.

Andrews, J. F., Leigh, I. & Weiner, M. T. (2004). *Deaf people: Evolving perspectives from psychology, education and sociology*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Boutin, D. L. (2008). Persistence in postsecondary environments of students with hearing impairments. *Journal of Rehabilitation*, 74(1), 25–31. Preuzeto sa <https://search.proquest.com/openview/95fe3135fc7f3b233bc8073d6545d494/1?pq-orig-site=gscholar&cbl=37110>

Brophy, J. (2004): *Motivating students to learn* [Second Edition]. London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers. Preuzeto sa <http://www.erasmusgrobina.lv/images/motivation/JereE.Brophy.Motivating-Students.pdf>

Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer-Verlag

Flowerday, T. & Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of educational psychology*, 92(4), 634–645. doi: 10.1037//0022-0663.92.4.634

Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's lear-

ning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890–898. doi: 0022-3514-87/W0.75

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O. & Gurland S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3–14. Preuzeto sa [http://selfdeterminationtheory.org/DT/documents/1999\\_Grolnick-KurowskiGurland\\_EP.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/DT/documents/1999_Grolnick-KurowskiGurland_EP.pdf)

Jacobs, P. (2010). Psychosocial potential maximisation: A framework of proactive psychosocial attributes and tactics used by individuals who are deaf. *The Volta Review*, 110(1), 5–29.

Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. doi: 10.1037/a0019682.

Lang, H. G., McKee, B. G. & Conner, K. (1993). Characteristics of effective teachers: A descriptive study of the perceptions of faculty and deaf college students. *American annals of the deaf*, 252–259. Preuzeto sa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED-353243.pdf>.

Marschark, M. (2005). *Looking beyond the obvious: Assessing and Understanding Deaf Learners*. Preuzeto sa <http://www.acfos.org/publication/ourarticles/pdf/acfos3/marschark.pdf>.

Marschark, M. & Wauters, L. (2008). Language comprehension and learning by deaf students. In Marschark M. & Hauser P. C. (Eds.). *Deaf cognition: Foundations and outcomes* (pp. 309–350). New York: Oxford University Press.

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. & Pelz, J. (2008). Learning via direct and mediated instruction by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 546–561. doi:10.1093/deafed/enn014

Namukoa, A. (2012). Instruction in a primary language: A strategy for teaching children who are deaf. In *The African Symposium: An Online Journal of the African Education Research Network*, 12(2), 51–58. Preuzeto sa <https://pdfs.semanticscholar.org/3513-eb9a4b94ae4fa976712f00ab49fe0392f2a2.pdf>.

Ogundiran, O. & Olaosun, O. A. (2013). Comparison of academic achievement between students with congenital and acquired deafness in a Nigerian college. *Journal of Education and Practice*, 4(23), 42–47. Preuzeto sa

<https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/viewFile/8387/8688>.

Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196 doi: 10.1037//0022-0663.94.1.186.

Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In Schunk D. H. & Meece J. L. (Eds.). *Student perceptions in the classroom* (pp. 149–183). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209.

Richardson, J. T., Marschark, M., Sarchet, T. & Sapere, P. (2010). Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 358–382. Preuzeto sa <https://academic.oup.com/jdsde/article/15/4/358/335807>.

Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom:

Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571.

Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589–604. doi: 10.1007/s10964-005-8948-y.

Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.

Suzić, N. (2003). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Teacher Training Centre.

Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.

Swanwick, R. & Marschark, M. (2010). Enhancing education for deaf children: Research into practice and back again. *Deafness & Education International*, 12(4), 217–235.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688. doi: 10.1037/a0015083.

**Meliha Povlagic – Hadziefendic**

THE ASSESSMENT OF  
TEACHER'S QUALITIES BY  
DEAF STUDENTS AND  
STUDENTS WITH HEAR-  
ING IMPAIRMENT

**Summary**

*The paper provides an assessment of a teacher's qualities by deaf students and students with hearing impairment on the sample of 94 examinees, divided into two groups. The experimental group consists of 47 deaf students and students with hearing impairment (30 students with hearing impairment over 90 dB and 17 students with hearing impairment within the 70-90 dB range), whereas the control group consists of 47 hearing students, aged  $16 \pm 1.27$ . The Questionnaire for examining a teacher's qualities, assessing the following six areas (Authoritativeness, Emotionally Positive Reactions, Cooperativeness, Normativity, Orientation Towards Solving Problems, and Emotionally Negative Reactions) is applied, where the examinees express their opinions on hypotheses stated. The results gained are processed by means of a descriptive analysis, whereas the t-test for independent samples is used*

*for detecting possible differences between the two groups. With regard to this, there is no statistically significant difference concerning any of the aforementioned testing areas. In order for more credible conclusions to be made in terms of the experimental group, an inter-group variability consisting of all three categories of students concerned is subjected to testing as well. By comparing the differences in mean values of the post-hoc Tukey test (Tukey HSD), it is established that the students with hearing impairment are more favourable in perceiving a teacher's qualities than the deaf and hearing ones.*

**Key words:** *assessment, teacher's qualities, deaf students and students with hearing impairment.*



**Мелиха Повлакич-  
Хаджиефендич**

**ОЦЕНКИ  
ХАРАКТЕРИСТИК  
УЧИТЕЛЕЙ ГЛУХИМИ И  
СЛАБОСЛЫШАЮЩИМИ  
УЧЕНИКАМИ**

**Резюме**

Целью данного исследования было определить оценку характеристик учителей глухими и слабослышающими студентами. Выборка состояла из 94 предметов, разделенных на две группы. Первая группа состояла из 47 глухих и слабослышающих студентов (т.е. 30 глухих с нарушением слуха свыше 90 дБ и 17 слабослышающих студентов с нарушением слуха от 70 до 90 дБ), вторая контрольная группа составила 47 слышащих сверстников, средний возраст  $16 \pm 1,27$  года. Опросный лист для изучения особенностей учителей был использован для оценки шести областей: авторитетных, эмоционально позитивных реакций, кооперативности,

нормативности, решения проблем и эмоционально негативных реакций, где респонденты высказали свое мнение по поводу заявленных претензий. Полученные данные были обработаны с помощью описательного анализа. Т-критерий для независимых выборок был использован для проверки стабильности разницы между учениками с нарушением слуха и учениками без повреждений. Не было статистически значимой разницы в какой-либо измеряемой области: более точный вывод об оценке характеристик учителя по стоимости учеников с нарушением слуха, межгрупповая изменчивость глухих, слышащих и слышимых предметов. Определяя разницу в средних значениях на основе результатов теста Таки после хока (Tukey HSD), было замечено, что учащиеся слышали, как воспринимают слух воспринимающие учителя от глухих учеников и учеников без нарушения слуха.

**Ключевые слова:** оценка, педагогические качества, глухие и умрямые.