

## СТИДЉИВОСТ ДЈЕЦЕ И УКЉУЧЕНОСТ У НАСТАВУ

Татјана Марић\*

Originalni naučni rad    doi: 10.7251/NSK.1502005M    UDK: 159.942.4:37.026

### Резиме

Људи су социјална бића те већину својих потреба и активности остварују путем интеракције са другим људима. Стидљивост је тиме универзално искуство сваког појединца. Појам стидљивости је у широкој употреби у свакодневном говору, али није у потпуности схваћен и објашњен. Укљученост ученика у наставу испитали смо кроз компетенције (емоционалне, социјалне, когнитивне) ученика и њихове ставове о стидљивости. Кључно питање у овом истраживању било је да ли различит ниво стидљивости детерминише (когнитивну, емоционалну и социјалну) укљученост ученика у наставу.

\* Татјана Марић, ОШ „Милан Ракић“, Бања Лука. Контактe у вези са овим радом можете остварити путем меила: tanfamaric\_bl.@yahoo.com

*Кључне ријечи:* ниво стидљивости, когнитивна укљученост, емоционална укљученост, социјална укљученост

### Увод

Ниво стидљивости ученика односи се на то колико су ученици стидљиви. Овај феномен мјерила сам инструментима *ЕСКУН скалер* (Емоционална, когнитивна и социјална укљученост у наставу) који има 21 ајтем и *CSQ*-индексом. Ајтеми су конструисани тако да нам исказују (надпросјечну, просјечну, исподпросјечну) стидљивост ученика. Други инструмент који смо примијенили за мјерење овог феномена зове се *CSQ*-индекс (*Индекс стидљивости дјеце*), у оригиналном називу *Children's Shyness Questionnaire* (Croizer, 1995).

Као и многе ријечи које употребљавамо у свакодневном животу и стидљивост може бити вишезначна. Њоме можемо описивати људе који су тихи у друштву или себе када желимо описати осјећај непријатности у социјалним ситуацијама. Стидљивом дјецом сматрамо ону која су бојажљива и ћутљива. Иако велики број дјеце своју стидљивост сматра великим проблемом, она може имати и своју позитивну страну. Наиме, стидљивом можемо описати особу која је скромна.

### Стидљивост и понашање

То што је стидљивост препозната као важан фактор понашања не значи да је она у потпуности схваћена и објашњена. Код истраживања овако релативно новог феномена често постоји онолико дефиниција колико и истраживача који су се бавили овим феноменом. Тако Бус и Зимбардо (Buss & Zimbardo) тумаче стидљивост као субјективно искуство које карактерише забринутост и нервоза код интерперсоналних сусрета и та се концепција одражава у свакодневном језику, када неко каже да се *осјећа* стидљиво. Неки аутори дефинишу стидљивост као повлачење и социјално избегавање, а бвеки људи себе и друге описују да се *понашају* стидљиво. Тако Пилконис (Pilkonis) дефинише стидљивост као склоност ка избегавању социјалних ситуација и не-

успјеха у прикладном учествовању у њима (Види код: Leary, 1986). Овдје се стидљивост дефинише као тенденција избегавања социјалне интеракције и као тенденција ка неприкладном реаговању у социјалним ситуацијама. Овакво дефинисање стидљивости као осјећаја, односно понашања, доводи до збрке јер се истим термином означавају различите ствари. Кроицер (Croizer) говори о стидљивости као осјећају непријатности, нарочито о осјећањима која укључују вредновање и процјењивање од стране ауторитета (Turner, Beidel & Townsley, 1990).

Можемо слободно рећи да је стидљивост једна специфична мјешавина емоција, осјећања, држања и понашања која се само у одређеним околностима може претворити у проблем.

Када лао критеријум узмемо развој, можемо разликовати *рану* и *касну* стидљивост (engl. fearful & self-conscious shyness). *Рана стидљивост* се јавља у првим годинама живота и под утицајем је емоција које укључују значајну генетску компоненту. Понекад се назива „страхом од странца“ јер се реакција јавља најчешће када су дјеца у присуству непознате, одрасле особе. Реакције дјетета су повлачење, плач, бијег и тражење сигурности код мајке. Та стидљивост није карактеристична само за људе, већ је евидентна код већине младунчати животиња, гдје се страх од непознатих може повезати са опасношћу. Код већине дјеце та стидљивост нестаје са узрастом.

Непознате особе престају бити препознате као опасност, а дјеца развијају начине како да се носе са одређеним пријетњама. Ипак, код малог броја дјеце та стидљивост опстаје и даље, али више је не карактеришу плач и покушај бијега, већ недостатак говора и интеракције, што је карактеристично за стидљивост одраслих. Општи узрок ране стидљивости је социјална новост коју изазива присутност непознатих особа, док касније дјеца постају предметом социјалног вредновања (атрактивност, пријатељство, социјалне вјештине, конформизам и слично).

### СТИДЉИВОСТ И САМОСВИЈЕСТ

Касније стидљивост настаје као посљедица „развоја *самосвијести*, а врхунац достиже између 13. и 17. године, када се адолесценти морају носити са својом проблемима идентитета. Рану стидљивост карактерише страх, док каснију когнитивни симптоми, болна самосвијест и преокупација собом“ (Buss, 1986, стр. 41). Термин *самосвјестан* се односи на доживљај себе као социјалног бића. Особа се често осјећа изложеном испитивању од стране других. Таква јавна самосвјестност је општа карактеристика процеса социјализације јер дјеца уче да их други посматрају, те испитују њихов наступ, навике и остала социјална понашања. Овакво усмјеравање на себе није евидентно у раном дјетињству,

како због недостатака социјализације, тако и због недостатка неопходних когнитивних способности. Адолесценти због побуђене самосвијести постављају питања: „Ко сам ја и које је моје мјесто у свијету?“, „Да ли ћу бити прихваћен/а од других?“ Све то покреће адолесцените на стицање разноврсних животних искустава и социјалних контаката јер им управо то недостаје. Адолесценти су зато стално у акцији и спремни да пробају нешто ново. Тако стичу разне социјалне вјештине и формирају ставове о себи и другима.

Стидљивост укључује три основне компоненте, а то су: осјећање непријатности, срамоте и осјећање кривице. Нема сумње да је осјећање непријатности једно од најраспрострањенијих емотивних стања, нема особе која се није осјетила непријатно бар неколико пута у животу. „Ријеч је о једном неугодном емотивном стању, које се јавља када извршимо неку социјално неприхватљиву радњу и то урадимо пред другима“ (Measini, 2009, стр. 9). Аутор сматра да проблем особе која се осјећа непријатно лежи у томе што се ова емоција открива другима кроз јасне знаке које је лако протумачити. Један од тих врло уочљивих знакова јесте црвенило. Поред црвенила, осјећање непријатности прате и друге физиолошке реакције: пласније дисање, убрзање пулса, промјене у ритму дисања. Осјећање непријатности најчешће се испољава кроз смушен и нуротичан осмијех, залеђену и напету

мимику лица, изгубљен поглед. Међутим, поред ових видљивих знакова, особа која се осјећа непријатно, у себи осјећа још и да је незаштитена и извргнута руглу (ibidem, стр. 12). Особа би жељела да се ухвати за први слободан појас за спасавање, али питање је ко је великодушан да јој га баца.

Један од неколико критичних периода који могу допринијети развоју стидљивости јесте полазак у школу, када се дјеца морају снаћи са вршњацима и новим одраслима. Стидљивост достиже врхунац у свом развоју у периоду адолесценције, када се од дјеце очекује остваривање сложенијих и захтјевнијих односа са вршњацима, посебно са припадницима супротног пола. У том критичном периоду, развоју стидљивости посебно су подложна дјеца чији су родитељи инсистирали на перфекционизму, те је велика вјероватноћа да и они сами постану такви. То све може резултирати и високим циљевима у социјалним ситуацијама које их плаше, чиме им је у самом старту загарантован неуспјех. Ситуацију отежава и њихова велика самокритичност (Zarevski i Mamula, 2008).

### **Социјални аспект стидљивости**

Фактори који су пресудни и одржавају стидљивост су: когнитивни, бихевиорални и социјални (Measini, 2014). Почнимо од првих. Често у

школи сусрећемо стидљивог ученика који сматра да се налази у веома непријатној ситуацији унутар радне групе и може помислити: „Сигурно ћу испасти неспособан“ или „Иако ми то никад неће рећи, сигуран сам да ће ми се моји другови смијати у лице“. Логичка последица оваквих негативних мисли је покушај да се што је могуће више избјегне сваки ангажман у радној групи. Тако се ствара веза између когнитивних фактора и понашања: овакве мисли покрећу механизам избјегавања, због чега дијете неће да прихвати да се суочи са непријатним ситуацијама. Међутим, на тај начин ученик се такође не може навићи на групу и не може научити друге начине интеграције са другима. „Стидљива особа, посебно онда када показује видљиве знаке своје патње, на примјер, када поцрвени, углавном ублажава агресивност других људи“ (ibidem, стр. 34). Овдје ћемо се позабавити социјалним факторима. Управо ти други често сматрају да је особа неспособна да се такмичи са њима, штавише, процјењују је као потпуно безбедну. Покушавају да на њу не обраћају превише пажње или да јој помогну да превазиђе критични тренутак. Зар ово није најбоља стратегија да стидљива особа осјети да је наишла на разумијевање и бригу? Тражећи одговор на ово питање, можемо доћи до закључка да је то једна од стратегија стидљиве особе која је боља него суочавање са ситуацијом.

Истраживања стидљивости показују њену умјерено високу негативну повезаност са компонентама самопоштовања (Croizer, 1995). Сумња у властиту способност успјешног придonoшења у социјалним сусретима и вјеровање да ће бити негативно вреднован од стране других, може допринијети избјегавајућем понашању и страхљивом реаговању у социјалним ситуацијама које карактеришу стидљивост. Стидљивост је најуже повезана са недостатком социјалног самопоуздања које се очитује у ниском самопоштовању у социјалним ситуацијама и забринутости око недостатака социјалних вјештина. У овом раду бавимо се стидљивошћу у оној мјери у којој видимо могућност њене повезаности са социјалном укљученошћу ученика у наставу и њену везу са емоцијама. Одговоре на питање како се стидљивост манифестује и која су се досада истраживања бавила овом проблематиком, посебно с освртом на укљученост ученика у наставу, покушали смо дати у овом раду.

Како бисмо разјаснили когнитивну укљученост ученика у наставу, неизоставно је разјаснити појам когнитивних компетенција. „Когнитивне, рационалне или интелектуалне компетенције се односе првенствено на суђење или расуђивање, на регистравање, анализирање и евалуацију информација које личност има на располагању и које користи својим умом“ (Suzić, 2005, стр. 71). Можемо са сигурношћу констатовати да наше школе највише

подстичу и развијају когнитивне компетенције с нагласком на репродукцију и меморисање чињеница. Наставници се у нашим школама труде да у току свог излагања, односно обраде новог градива, упуте ученике на оно што је битно и шта треба да запамте, тј. *сервирају* им готове чињенице. Тако они гуше способност ученика да сами бирају чињенице и да одвајају *битно од небитног*. „Већина младих тога узраста су способни да одвоје битно од небитног и реално од имажинарног. Ово је и најважнија разлика између дјецe на нивоу конкретних операција (7 до 11 година) и младих на нивоу формалних операција изнад деветнаесте године“ (Stojaković, 2008, стр. 114). Активност ученика се претежно своди на усвајање чињеница, а активност наставника на поучавање које је изједначено са преношењем што већег броја чињеница. Школу будућности видимо као школу која развија и подстиче како когнитивну, тако и емоционалну и социјалну укљученост.

Будући да се емоције јављају у свим подручјима људске дјелатности, да продиру у све облике људског живота, те обогаћују наш живот, важно их је развијати, односно подстицати оне позитивне. Кључно је да ученици – дјеца схвате да „оно што други кажу или чине може бити подстицај, али никад узрок наших осјећања“ (Rozenberg, 2002, стр. 57). Наша осјећања не зависе од онога што неко каже или чини, већ од тога на који начин примамо оно

што други кажу или чине, те од наших потреба и очекивања у том тренутку. Дакле, ми прихватамо „одговорност за оно што радимо да изазовемо сопствена осјећања“ (ibidem, стр. 59). То је једна врста емоционалне одговорности, гдје кључну улогу имају родитељи и наставници.

Није могуће посматрати емоционалност без *емпатије*. Како дјеца одрастају, она постају спремнија за сложеније емоционалне лекције и вољна су да промијене понашање. Учење емпатије почиње у најранијем дјетињству, заједно са родитељима који се прилагођавају емоцијама своје дјеце. Иако се касније у адолесценцији неке емоционалне лекције савлађују са пријатељима, емоционално упућенији родитељи могу да помогну својој дјечи како да препознају и савладају поједина осјећања, да саосјећају и управљају појединим осјећањима. Да би ученик научио *контролисати своје емоције* „прво их мора препознати, нужно је да их зна дијагностификовати“ (Suzić, 2005, стр. 79). У томе му највише могу помоћи родитељи и наставници у школи.

Последњих година видљиво је повећано интересовање те развијање како емоционалних, тако и социјалних вјештина, као што су: препознавање властитих и туђих емоција, регулације емоција, те управљање властитим понашањем, рјешавање проблема, доношење одлука, комуникацијске вјештине. Социјалне компетенције

чине један од значајних предуслова остваривања позитивних социјалних односа, а тиме и прихваћености у вршњачкој групи. Постоји низ различитих одређења социјалних компетенција с педагошког, психолошког и социолошког аспекта. Заједничко свима јесте да се не ради о одређеној специфичној особини или способности, већ да више различитих способности, знања и вјештина одређују како ће се појединац снаћи у појединој социјалној ситуацији.

Нашим истраживањем смо настојали утврдити како су ученици различитог нивоа стидљивости укључени (емоционално, когнитивно и социјално) у наставу, о чему ће бити више ријечи у резултатима истраживања.

## Истраживање

Истраживање је реализовано у бањалучким основним школама „Милан Ракић“, „Борислав Станковић“, „Вук Стефановић Караџић“, током фебруара 2013. Резултирало је значајним налазима, а у овом раду приказујемо мањи сегмент који се односи на стидљивост дјеце и укљученост у наставу.

## Инструменти

Укљученост ученика у наставу и стидљивост су комплексни, суптилни и разнолики феномени које смо испитали инструментаријем који смо кон-

струисали. Примјенили смо инстру-мент *ЕСКУН скалер*. Скала се састоји од 3 конструкта (емоционална, когнитивна и социјална укљученост у настави) са укупно 21 питање на која су ученици одговарали заокруживањем једног броја који одговара његовом ставу везаном за наведене тврдње. Ајтеми 8, 20 и 21 преузети из БЕЛ-индекса (Suzić, 2002, стр. 193), с тим да је ајтем 21 настао прерадом Сузићевог ајтема. Ајтеми број 4, 6, 8, 10, 15, 20 су они код којих се скала обрће приликом статистичке обраде података јер су постављени у негативном контексту у односу на мјерну величину. Израчунала сам коефицијент поузданости: а) за субтест *Емоционална укљученост*  $\alpha = 0,69$ ; б) за субтест *Когнитивна укљученост*  $\alpha = 0,56$ ; в) за субтест *Социјална укљученост*  $\alpha = 0,64$ ; и г) за цијели инструмент  $\alpha = 0,68$ .

Инструмент CSQ-индекс (*Индекс стидљивости дјеце*), у оригиналном називу *Children's Shyness Questionnaire* (Croizer, 1995), преузет из часописа *School Psychology Quarterly* (стр. 213–222), Kethleen Hughes and Robert J. Coplan. Упитник је факторски анализиран, утврђена је поузданост од 0,82.

### Узорак и ток истраживања

Узорак су представљали ученици VIII и IX разреда основних школа бањалучке регије. Узорак је чинило 300 ученика. Вријеме реализације

истраживања је друго полугодиште школске 2012/2013. године, тачније од 12. до 16. фебруара 2013. године.

### Хипотезе

Поставила сам три хипотезе.

1. Различит ниво стидљивости детерминише укљученост (когнитивну, емоционалну и социјалну) ученика у наставу.

2. Пол, школски успјех и узраст ученика у одређеној мјери детерминишу:

– укљученост (емоционалну, когнитивну, социјалну) ученика у наставу,

– ниво стидљивости дјеце.

3. Испитати како пол, спрема, доб родитеља и ред рођења дјетета различито детерминишу:

– укљученост (емоционалну, когнитивну, социјалну) ученика у наставу,

– ниво стидљивости дјеце.

Потврдили смо помоћну хипотезу да различит ниво стидљивости детерминише укљученост (когнитивну, емоционалну и социјалну) ученика у наставу. Открили смо да постоји статистички значајна разлика између ученика различитог нивоа стидљивости када је у питању социјална укљученост ученика у наставу. Показало се да већу социјалну укљученост у наставу имају мање стидљивији ученици. То значи да су стидљива дјеца мање социјално укључена у наставу.

Потврђена је теза да се стидљивост не преноси само наслеђењем, већ и социјалним путем, што значи да се усваја и путем посматрања веома важних модела и родитеља. Људи су социјална бића, те већину својих потреба и активности остварују путем интеракције са другим људима. Стидљивост је, према томе, јединствено искуство сваког појединца. Појам стидљивости можемо чути у свакодневном говору, али овај појам још није у потпуности схваћен и објашњен.

Наше истраживање стидљивости показује да је она умјерено високо негативно повезана са социјалном укљученошћу. Стидљива дјеца су мање социјално укључена у наставу. Сумња у властиту способност успјешног придonoшења у социјалним сусретима и вјеровање да ће бити негативно вреднован од стране других, може допринијети избјегавајућем понашању и страхљивом реаговању у социјалним ситуацијама које карактеришу стидљивост.

Савремени приступ подразумијева да је стидљивост вишеструко детерминисана. Нека истраживања показују да стидљивост има наследну компоненту. Пронађена је већа стабилност стидљивости од друге до дванаесте године старости него код неких других доби (Zarevski и Mamula, 2009). При томе, генетско наслеђе даје само склоност ка стидљивости, односно генетски одређене индивидуалне разлике на темељу искуства доживљеног

страха и непријатности у социјалним ситуацијама могу довести до развоја стидљивости. Када размотримо чињенице, уопште нема сумње да стидљивост има генетску компоненту. У прилог таквом мишљењу говори и чињеница са којим се стално сусрећемо, а то је постојање више генерација стидљивих особа унутар једне породице. Уколико се један од родитеља понаша на стидљив начин и тако размишља, велика је вјероватноћа да ћемо слично понашање пронаћи и код једног или више његових потомака.

Узмимо у обзир чињеницу да је утицај средине значајан, те да свака особа, уз евентуалну помоћ, има способност да измијени свој начин понашања и размишљања. Процеси учења стидљивости се одвијају на различите начине и управо преко тих процеса средина врши свој утицај.

## Резултати истраживања

Да бисмо утврдили како су ученици различитог нивоа стидљивости (надпросјечно стидљиви, просјечно стидљиви и исподпросјечно стидљиви) укључени (емоционално, когнитивно и социјално) у наставу, извршили смо анализу варијансе (ANOVA) за разлику остварену на просјечним скоровима инструмента ЕСКУН: *Емоционална, когнитивна и социјална укљученост ученика у наставу* (Табела 1). Открили смо да постоји статистички значајна разлика између уче-



ника различитог нивоа стидљивости у *Социјалној укључености* у наставу (Табела 1  $F = 11,42$ , значајно на нивоу 0,001). *Социјалну укљученост* у наставу највише остварују исподпросјечно

стидљиви ученици (Графикон 1). Кривуља која показује *Социјалну укљученост* ученика у наставу је у опадању од исподпросјечно стидљивих до надпросјечно стидљивих ученика.

Табела 1

*Укљученост (емоционална, когнитивна, социјална) ученика у наставу с обзиром на стидљивост*

Варијабла	Ниво стидљивости	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Емоционална укљученост</i>	ИС	39	3,19	0,58		
	ПС	181	3,32	0,61		
	НС	49	3,32	0,60		
	Total	269	3,31	0,61	0,77	0,465
<i>Когнитивна укљученост</i>	ИС	39	3,66	0,64		
	ПС	181	3,68	0,58		
	НС	49	3,73	0,69		
	Total	269	3,69	0,61	0,19	0,831
<i>Социјална укљученост</i>	ИС	39	3,25	0,56		
	ПС	181	2,96	0,57		
	НС	49	2,65	0,63		
	Total	269	2,97	0,60	11,42	0,000

*Напомена:* ИС = исподпросјечно стидљиви; ПС = просјечно стидљиви; НС = надпросјечно стидљиви

У Табели 1 видимо да мању *Социјалну укљученост* имају ученици који имају виши (надпросјечни) ниво стидљивости. Овај налаз има посебну педагошку вриједност јер социјална укљученост ученика има важну улогу у настави и школи. Често у настави сусрећемо стидљивог ученика који сматра да се налази у веома непријатној ситуацији унутар радне групе. Стидљиве особе настоје да што је могуће више избјегну сваки ангажман у

радној групи и не желе да се суоче са непријатним ситуацијама. Међутим, на тај начин ученик се не може навићи на групу и не може научити друге начине интеграције са другима. Врло често стидљива дјеца избјегавају ситуације гдје могу бити социјално евалуирани како би се заштитили од информација које би освјетлиле недостатак социјалних компетенција, па се због тога мање укључују у наставу.

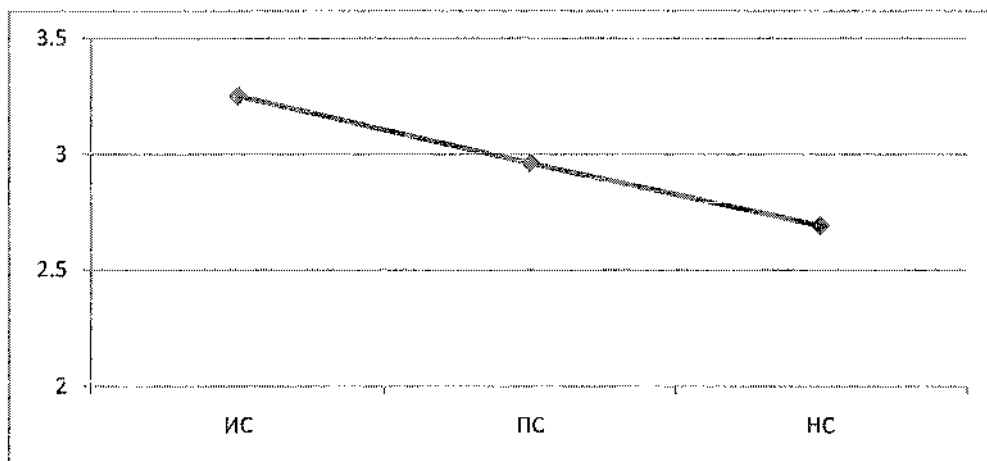
Школа је стресна за стидљиву дјецу (Coplan & Arbeau, 2008). Повећава се број истраживања који повезују стидљивост са социјално-емоционалним тешкоћама, као и тешкоћама у вршњачким односима у школама (Coplan, Arbeau, & Armer, 2008). Штавише, стидљива дјеца могу имати проблема са другим аспектима прилагођавања школи, као што су тешкоће у формирању позитивних односа наставник-ученик (Rydell, Bohlin, &

Thorell, 2005) и повећана осјетљивост на мање позитивну климу у учионици (Gazell, 2006).

Графички приказ социјалне укључености ученика у наставу у односу на ниво стидљивости на очигледан начин указује на опадање социјалне укључености како ученици имају вишу ниво стидљивости (Графикона 1). Овакви налази нам указују да што је виши ниво стидљивости мања је социјална укљученост ученика у наставу.

Графикон 1.

Аритметичке средине скорова који се налазе на субтесту Социјална укљученост ученика у наставу.



Напомена: ИС = исподпросјечно стидљиви; ПС = просјечно стидљиви; НС = надпросјечно стидљиви.

Стидљивост је најуже повезана са недостатком социјалног самопоуздања које се очитује у ниском самопоштовању у социјалним ситуацијама и забринутости око недостатка социјалних вјештина. Она дјеца

која су од стране вршњака процјењена као стидљива имала су ниже самопоштовање од оне која нису процјењена као стидљива (Croizer, 1995). У овом раду бавили смо се стидљивости у оној мјери у којој видимо мо-

гућност њене повезаности са социјалном укључености ученика у наставу и њену везу са емоцијама и когнитивном укључености. У социјалним контактима стидљиви су повучени, врло тешко се одлучују питати за информацију и сматрају себе некомпетентним. Још један од њихових когнитивних проблема је немогућност да брзо и ефикасно размишљају у присутности других. На емотивном плану уз стидљивост иде напетост, потиштеност и усамљеност (Zarevski i Mamula, 2008).

Налази нашег истраживања потврђују досадашња истраживања да стидљива дјеца су мање укључена у наставу. Укљученост у наставу се односи на интеракцију између ученика и школског окружења (Fredricks, Blumenfelds, & Paris, 2004). Већина истраживача описује три компоненте укључености у наставу: 1) *емоционална укљученост* односи се на ставове и увјерења према учењу, школском окружењу и образовним институцијама (Ladd, Buhs, & Seid, 2000); 2) *когнитивна укљученост* односи се на интелектуалне напоре ка савладавању задатака (Helme & Clarke, 2001); 3) *социјална укљученост* односи се на понашање у учионици и укљученост у школску заједницу (Finn & Rock, 1997), напор, пажњу и упорност у извршењу задатака (Skinner & Belmont, 1993), и сарадњу са вршњацима (Ladd, Buhs, & Seid, 2000).

Однос између стидљивости и укључености ученика у наставу мо-

рамо посматрати емпиријски. Концепцијски није тешко предвидјети како осјећај самосвјести у учионици може умањити социјалну укљученост ученика у настави. Термин самосвјестан се односи на доживљај себе као социјалног бића. Адолесценти се често осјећају изложени испитивању од стране других. Они због побуђене самосвјести, постављају питања: „Ко сам ја и које је моје мјесто у свијету?“

Често наставник види стидљиву дјецу као да имају слабије социјалне компетенције то може утицати на перцепцију наставника о академским (школским) способностима стидљиве дјеце. Доиста, претходна истраживања су показала да су оцјене наставника о различитим аспектима укључености у наставу негативно повезане са оцјенама наставника о школском успјеху ученика (Alexandar, Entwisle, & Horsey, 1997; Lerner, & Lerner, & Zabski, 1985).

Социјална укљученост позитивно корелира са школским успјехом, а негативно корелира са стидљивошћу (Hughes & Coplan, 2010), што су потврдили и налази нашег истраживања. Такође, ово потврђују и претходна истраживања која су пронашла повезаност између стидљивости и укључености у наставу (Evans, 1997; Gordon & Thomas, 1967). Осјећање стидљивости у школи може учинити да се ученици осјећају мање угодно у учионици, те ће мање учествовати у школским активностима. Стидљивост

може кочити учествовање ученика у школским активностима и водити до нижег нивоа укључености ученика у наставу (Hughes & Coplan, 2010). Уопштено говорећи, укљученост у наставу позитивно корелира са успјехом ученика у наставу (Connell, Spencer & Aber, 1994). Као резултат наставници могу сматрати да мање укључени ученици посједују слабије академске способности.

Наставници имају заблуде о стидљивости ученика. Они често сматрају мању укљученост ученика у наставу као слабије разумијевање школског градива (Gordon & Thomas, 1967; Lerner, Lerner, & Zabski, 1985). Додајно образовање наставника у погледу манифестација стидљивости у школи може помоћи у мијењању њихових предрасуда. Тиме они могу промијенити своје виђење ученика базирано на перцепцији ученичког понашања.

Налази нашег истраживања су потврдили истраживање (Hughes & Coplan, 2010) о повезаности стидљивости и социјалне укључености ученика у наставу. Није утврђена повезаност са остале двије варијабле, когнитивном и емоционалном укључености ученика у наставу. Налази истраживања указују на потребу за интервентним програмима креираним да побољшају прилагођавање ученика који имају потешкоће у настави повезане са стидљивошћу.

Потврдили смо хипотезу да различит ниво стидљивости детерминише

укљученост (когнитивну, емоционалну и социјалну) ученика у наставу. Открили смо да виши ниво социјалне укључености у наставу имају мање стидљива дјеца. То значи да су стидљива дјеца мање социјално укључена у наставу. Дакле улога, родитеља и школе је веома значајана у смањењу развоја стидљивости, која се битно одражава на социјалну укљученост ученика у наставу и развој социјалних компетенција, те успостављању здраве социјализације.

Можда досад стидљивост нисмо сматрали озбиљним проблемом, те многи не разумију зашто толико буке око мало црвенила и замуцкивања. Већину страхова можемо да пребродимо. Стидљивост подразумијева страх од социјалних контаката, што представља посебну препреку јер су људи у својој сржи социјална бића, те им је за преживљавање, задовољење потреба и очување здравог разума пријекно потребна интеракција са другима.

Узмемо ли у обзир налазе истраживања, можемо примјетити да код ученика различитог узраста (VIII и IX разред) постоје разлике у нивоу стидљивости, да са узрастом стидљивост расте. Овим истраживањем можемо потврдити да односи између школског успјеха ученика и њиховог нивоа стидљивости, те између школског успјеха и њихове социјалне укључености у наставу показују статистички значајне корелације.

Налази истраживања дали су нам потврду да што је виши ниво образовања родитеља мањи је ниво стидљивости дјете, те што је родитељ образованији већа је когнитивна укљученост ученика у наставу.

Узмемо ли у обзир налазе истраживања, можемо примијетити да код дјете различитог реда рођења (прво, друго, треће, четврто и више) постоје разлике у стидљивости и когнитивној укључености у наставу. Ниво стидљивости дјете опада са редом рођења. Дакле, дијете је мање стидљиво што има више интеракција са старијом браћом и сестрама. С друге стране, прво дијете је највише когнитивно укључено у наставу. На основу добијених налаза закључујемо да родитељ чешће и дуже проводи вријеме са прворођеним дјететом.

Поставља се питање: *Шта педагошки урадити са овим налазима?* Наше истраживање стидљивости показује њену умјерено високу негативну повезаност са социјалном укљученошћу. Стидљива дјета су мање социјално укључена у наставу. Сумња у властиту способност успјешног придоношења у социјалним сусретима и вјеровање да ће бити негативно вреднован од стране других, може допринијети избјегавајућем понашању и страшљивом реаговању у социјалним ситуацијама које карактеришу стидљивост. За педагошку теорију и праксу било би корисно провјерити шта би се десило са укључености

(емоционалном, социјалном, когнитивном) ученика у наставу након експерименталне примјене програма обуке за смањење развоја стидљивости дјете.

## Литература

- Alexandar, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87–107.
- Asendrof, J. B. (1989). Shyness as final common pathway for two different kinds of inhibition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 481–492.
- Briggs, S. R., Cheek, J. M., & Jones, W. H. (1986). Introduction. In W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on Research and Treatment* (pp. 1–14). New York: Plenum Press. doi: 10.1007/978-1-4899-0525-3
- Buss, A. H. (1986). A theory of shyness. In W. H. Jones, J. M. Cheek & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on Research and Treatment* (pp. 39–46). New York: Plenum Press.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493–506. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00765.x

- Coplain, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a „Brave new world“: Shyness and adjustment in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377–389. doi: 10.1080/02568540809594634
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Армер, М. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 359–371. doi:10.1007/s10802-007-9183-7
- Coplan, R. J., & Weeks, M. (2009). Shy and soft-spoken? Shyness, pragmatic language, and socio-emotional adjustment in early childhood. *Infant and Child Development*, 18, 238–254. doi: 10.1002/icd.622
- Croizer, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 85–95. doi: 10.1111/j.2044-8279.1995.tb01133.x
- Evans, M. A. (1997). Discourse characteristics of reticent children. *Applied Psycholinguistics*, 8, 171–184. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716400000199>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221–234. doi: 10.1037/0021-9010.82.2.221
- Fredrick, J. A., Brumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child environment model. *Developmental Psychology*, 42, 1179–1192. doi: 10.1037/0012-1649.42.6.1179
- Goleman, D. (2001). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Goleman, D. (2012). *Socijalna inteligencija – Nova nauka o ljudskim odnosima*. Beograd: Geopoetika.
- Gordon, E. M., & Thomas, A. (1967). Children's behavioral style and the teacher's appraisal of the intelligence. *Journal of School Psychology*, 5, 292–300.
- Helme, S., & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 13, 133–153. doi: 10.1007/BF03217103
- Huges, K., & Coplain R. J. (2010). Exploring processes linking shyness and academic achievement in childhood. *School Psychology Quarterly*, 25 (4), 213–222. doi: 10.1037/a0022070
- Juul, J. (2006). *Vaše kompetentno dijete: prema novim temeljnim vrijednostima obitelji*. Zagreb: Naklada Pelago.

- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Childrens initial sentiments about kindergarden: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46 (2), 255–279.
- Leary, M. R. (1986). Affective and behavioral component of shyness, Introduction. In W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on Research and Treatment* (pp. 27–38). New York: Plenum Press. doi: 10.1007/978-1-4899-0525-3
- Lerner, J. V., Lerner, R. M., & Zabski, S. (1985). Temperament and elementary school children's actual and rated academic performance: A test of goodness of fit model. *Journal of Child Psychology* 26, 125–136.
- Meacini, P. (2009). *Pobedite stidljivost*. Novi Sad: Budućnost.
- Milivojević, Z. (2003). *Emocije*. Novi Sad: Prometej.
- Rozenberg, M. (2002). *Jezik saosjećanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rydell, A. M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment and Human Development*, 7, 187–204. doi: 10.1080/14616730500134282
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–582. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Stojaković, P. (2008). *Pedagoška psihologija*. Filozofski fakultet: Banja Luka.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Turner, S., Beidel, D., & Townsley, R. (1990). Social phobia relationship to shyness. *Behavior Research and Therapy* 28, 6, 497–505.
- Zarevski, P., i Vukosav, Ž. (2003). *Priručnik za revidirani - Upitnik sramežljivosti i asertivnosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zarevski, P., i Mamula M. (2008). *Pobjedite sramežljivost - a djecu cjepite protiv nje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.