

## ОПАЖЕНА ЕМПАТИЧНОСТ НАСТАВНИКА И МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕНИКА

*Биљана М. Сладоје-Бошњак\**

Катедра за педагогију, Филозофски факултет Пале,  
Универзитет у Источном Сарајеву

*Апстракт.* Циљ овог истраживања је испитивање повезаности између процењене емпатије наставника и метакогнитивних стратегија ученика. Да би поменути однос био потпуније осветљен, циљ је проширен на предикцију метакогнитивних стратегија ученика на основу компоненти емпатичности наставника. Емпатичност наставника сагледавана је кроз присуство шест различитих компоненти: патња, позитивно дељење, плач, емотивна пажња, саосећање, поистовећивање, а процењиване су помоћу теорије атрибуције. Реч је о ученичким проценама емпатичности наставника. У оквиру метакогнитивних стратегија испитиване су: свесност о сопственом когнитивном функционисању, планирање сопственог когнитивног функционисања и надгледање сопственог когнитивног функционисања. Истраживање је реализовано у две основне школе на подручју Источног Сарајева на узорку ученика седмог, осмог и деветог разреда, што укупно износи 665 ученика. Добијени резултати показују да постоји повезаност између свих варијабли којима је испитивана емпатичност наставника и свих варијабли којима су испитиване метакогнитивне стратегије ученика. *Патња наставника*, као једна од компоненти емпатичности наставника, јавља се као значајан предиктор метакогнитивних стратегија као критеријумских варијабли. Када је у питању развој метакогнитивних стратегија, ученицима одговара позитиван однос наставника према њима, базиран на когнитивно-афективној уравнотежености. С обзиром на то да емпатија има важну улогу у примени стратегија учења и промоцији позитивног понашања као што су, на пример, интерперсонално разумевање, помогање другима, инхибирање антидруштвених облика понашања, потребно је укључити и обуку за емпатију у програм образовања наставника. *Кључне речи:* емпатичност наставника, метакогнитивне стратегије ученика, свесност о сопственом когнитивном функционисању, планирање сопственог когнитивног функционисања, надгледање сопственог когнитивног функционисања.

---

\* E-mail: barka@bih.net.ba

Наставник може помоћи ученику ако се до извесне мере идентификује с њим. Након сагледавања ситуације из угла ученика, заузимајући потребну дистанцу, наставник ће моћи да предузме неопходне акције. Само присуство емпатије има позитиван ефекат. Често ће разумевање друге особе, ако то вербално искажемо, бити довољна помоћ (Suzić, 1998), с чим се слажу и Димитријевић и сар. (Dimitrijević i sar., 2011: 100) који пишу: „Људи се осјећају боље чим имају доживљај да их неко разуме; понекад је разумевање и једино за чим трагају“. Истраживање које је спровела Бјекић показује да постоји значајна позитивна повезаност афективне компоненте наставничке емпатичности са афективним и мотивационим показатељима успешности ученика (Вјекјић, 1999). Испитујући педесеторо наставника средњих школа и педесеторо административних радника, Радовановић (1993) је утврдио следеће: (1) не постоје значајне разлике у укупном емпатијском потенцијалу; (2) претежност афективних елемената у емпатијској реакцибилности наставника наспрам веће когнитивно афективне уравнотежености службеника; (3) службеници испољавају осећања алоцентрично и просоцијално, а наставници егоцентрично и нереалистично; (4) наставнике одликује крутост, неспонтаност и рањивост наспрам пријатељске настројености службеника и њихове лагодности у изражавању.

У овом раду смо пошли од претпоставке да емпатичност наставника према ученицима подразумева наставника као метакогнитивног ментора. Помоћу емпатије наставници би могли да се спусте на дечији ниво и да их упознају са оптималним стратегијама и методама у учењу, за сваког ученика посебно.

### *Емпатичност наставника*

Развој емпатије веже се за филозофију, конкретније за филозофију морала (Tattegh & Anderson, 2007), јер је емпатија била описивана као морална емоција која постоји универзално у многим друштвима. Првобитно описивање емпатије односило се на појаву о којој мислимо, осећамо, делујемо пошто се сусретнемо са жртвама несрећа, насиља, дискриминација и агресија, која се препознаје као дељење осећаја са другима (посебно осећаја туге или бола). Нешто касније немачки филозофи препознали су и дефинисали емпатију као „имагинативно улажење у перспективу друге особе“ што подразумева сагледавање ствари из туђе позиције. Развој емпатије у филозофији вукао је за собом и развој емпатије у педагошкој и психолошкој литератури, у којој се емпатија третира као процес преузимања перспективе друге особе и могућност дељења осећаја (Eisenberg & Strayer, 1987; према: Tattegh & Anderson, 2007). Расправе које се воде у вези са емпатијом односе се на то да ли је емпатија афективна, когнитивна или мултидимензионална појава. Док неки описују емпатију као когнитивни (Deutsch & Madle, 1975; према: Caruso & Mayer, 1998) или емоционални процес (Mehrabian & Epstein, 1972; према: Caruso & Mayer,

1998), у скорашњој литератури наводи се да је емпатија мултидимензионална појава са дистинкцијама унутар њених различитих атрибута.

Схватање емпатије као мултидимензионалног конструкта значи да емпатија у свом саставу садржи више компоненти. Дејвис (Davis, 1983; према: Caruso & Mayer, 1998) укључује и когнитивне и емотивне компоненте у своје схватање емпатије и верује да се емпатија може најбоље разумети као сет повезаних конструката. Мирја Калиопуска (према: Suzić, 1998) разлаже емпатију на следеће компоненте: афективне, мотивационе, когнитивне и кинестетичке и све наведене компоненте разлаже даље на поткомпоненте. Тетегих и Андерсон (Tatteghah & Anderson, 2007) сматрају да емпатија укључује и процес и излаз, подједнако и когнитивне и емоционалне елементе.

Посебно емпатија наставника, као способност спознавања и уважавања психолошке структуре личности ученика, може да буде од велике користи за васпитно-образовни рад. Наставници би требало да доживљавају осећања и размишљања из ученичке перспективе кроз свесне/несвесне процесе. Свесни и/или несвесни процеси могу укључити способност да поставе себе на учениково место и осећају шта ученик осећа. Радовановић (1993) наводи нека од емпатијских понашања наставника у професионалним околностима. У овој реткој таксономији емпатијских понашања издвајају се следећи типови наставникових емпатијских реаговања: на ученикова испољена осећања, на људе и догађаје везане за средину у којој ученик живи, а који су извор његовог емоционалног доживљавања, на учеников образац понашања, на ученикова понашања везана за сопствено „ја“, на ученикова очекивања у односу на себе и сопствене резултате. По Лешу (Lesh, 1975, према: Suzić, 1998), емпатију наставника конституишу:

- два нивоа перцепције осећања ученика: осећања постоје и свесни су их, осећања постоје, али их нису свесни;
- идентификација осећања ученика;
- диференцијација између осећања ученика и осећања наставника;
- објективизација или сепарација од осећања ученика;
- артикулација осећања ученика.

Скале за мерење емпатије подељене су у две главне групе: оне које мере когнитивну перцепцију и оне које мере емоционалне процесе. Когнитивни аспект емпатије односи се на разумевање свести друге особе, док емоционални аспект подразумева усклађивање сопственог осећања са осећајима друге особе. Ове дефиниције подстакле су даљи развој инструмента за мерење емпатије. Главне скале за мерење емпатије су две скале Мехрабијана и Епстејна, две супскале из мултидимензионалне скале Дејвиса и скала коју је развио Хоган (Mehrabian & Epstein, 1972, Davis, 1983, Hogan, 1969, према: Caruso & Mayer, 1998).

Неки аутори сматрају да је когнитивна емпатија предуслов емоционалној, а други деле мишљење да је емоционална емпатија битнија од когнитивне. По мишљењу Работег-Шарић (Raboteg-Šarić, 1995) термин емпатија најчешће се користи како би се означила емоционална емпатија. С обзиром на то да овако дефинисана емпатија представља предмет мерења у нашем истраживању, даље спомињање емпатије односиће се у првом реду на емоционалну емпатију.

### *Метакогнитивне стратегије ученика*

Дефинисање метакогниције као „когниције о когницији“ пружа тек основну идентификацију метакогниције као когнитивног феномена вишег реда. За прецизније дефинисање и одређење „психичке супстанце“ од које је начињена метакогниција, треба се послужити другим начинима дефинисања (Levkov, 1995). Већина аутора, који су се бавили изучавањем феномена метакогниције, долазили су до истог или сличног закључка па су термин метакогниција разлагали на његове саставне делове, односно компоненте. Они су сагласни да су саставни делови метакогниције: познавање сопствене когниције и регулација когниције (Panaoura & Philippou, 2006). Разлике које су постојале у њиховим навођењима више су термилошке него суштинске природе. Наше интересовање за истраживање метакогнитивних стратегија спада у домен знања појединца о свом сопственом когнитивном функционисању и у домен регулације когниције као саставних делова метакогниције. Истичући значај метакогнитивних стратегија, желели смо ставити акценат на процесе операције током учења, а не само на продукте. Знати како учити и које су стратегије оптималне, вредне су вештине за процес образовања.

Истраживањем и анализирањем различитих метакогнитивних стратегија, за потребе овог рада, издвојена је класификација метакогнитивних стратегија: свесност о сопственом когнитивном функционисању; планирање сопственог когнитивног функционисања и надгледање сопственог когнитивног функционисања.

Различити аутори одређују различито широко метакогнитивне стратегије и понекад исте појаве називају различитим именима. Свесност о сопственом когнитивном функционисању пронашли смо код Флејвела (Flavell, 1979) као знање о општим сазнајним стратегијама, а код Бигела и Мура (Bigel & Moore, према: Reigse, 2003) свесност о сопственим когнитивним процесима. Ову стратегију Браун (Brown, 1987) назива опште метакогнитивно знање, а Панаоура и Филипуу (Panaoura & Philippou, 2006) је виде као познавање сопствене когниције. Планирање и надгледање сопственог когнитивног функционисања препознали смо као знање о контролисању стратегија (Flavell, 1979), саморегулација (Brown, 1987), контрола и управљање својим когнитивним процесима (Sternberg, 1984) и саморегулација когниције (Panaoura & Philippou, 2006). Обимнија кла-

сификација метакогнитивних стратегија приказана је у раду Ридлија и сарадника (Ridley *et al.*, 1992), док су код Мирков приказане две класификације метакогнитивних стратегија (Anderson, 2002, Freeman, 1992, према: Mirkov, 2005). Диркес, Блејки, Спенс и Пирс (Blakey & Spence, 1990, Dirkes, 1985, према: Peirce, 2003) такође су се бавили истраживањем метакогнитивних стратегија и у својим радовима приказали су класификације истих.

*Метакогнитивна свесност* у језичком контексту означава познавање себе као особе која учи, представља знање и самосвесност особе о свом властитом процесу учења и сматра се кључем успешног учења. Ова свесност о менталним активностима укључује општа знања и уверења о стратегијама за решавање задатка. Операционализацијом метакогнитивне свесности, то јест свесности о когнитивном функционисању, Елис (Ellis, 1999) је понудила врсту питања коју би могли примењивати наставници да би код ученика развили когнитивну свест. Та питања су следећа. Шта је потребно знати да би се урадио задатак? Како се то може сазнати? Шта смо радили данас, зашто, како смо то урадили? Колико добро си то урадио-ла? Шта треба да исправиш, зашто, шта следеће треба да урадиш? Зашто? Шта радиш ако ниси нешто добро разумио-ла? Како провераваш урађено? Ова питања могу бити описана као усмени покушаји, који могу бити интегрисани у учење, да би се охрабрио ученик да изврши рефлексију свог учења. Недостатак свесности о сопственим когнитивним капацитетима код ученика може ограничавати њихове способности за функционисање у ситуацијама које захтевају откривање и употребу нових стратегија учења.

*Планирање когнитивног процеса* спада у ред егзекутивних процеса или регулативних метакогнитивних процеса. На први поглед, планирање као део ових процеса, делује као когнитивни процес. Но, оно спада у ред процеса вишег нивоа због своје контролне улоге у когницији. Планирање укључује селекцију одговарајућих стратегија и извора (Mirkov, 2006) и подразумева знање о томе шта треба урадити или како, којим путем и зато обухвата одређивање циљева, дељење на подзадатке, утврђивање рокова. Усавршавање једног аспекта регулације, као што планирање може утицати на усавршавање других као што је надгледање.

*Надгледање сопственог когнитивног функционисања* подразумева контролу рада и урађеног. Ова метакогнитивна стратегија подразумева праксу периодичног самотестирања током учења и упоређивање са планираним. Такође, обухвата самопроцењивање упамћеног, праћење осцилација пажње, праћење разумевања одговарањем на питања. Што се тиче надгледања сопственог когнитивног функционисања, могуће је, према мишљењу Елиса (Ellis, 1999), поставити следећа питања. Да ли ми је јасно шта радим? Да ли остварујем своје циљеве? Треба ли нешто променити? Ова питања, заправо, представљају технике ове стратегије. Истраживањем метакогнитивних стратегија и њиховим довођењем у везу

са емпатијом наставника може се открити у каквом односу стоје ове две варијабле.

### *Методолошки приступ проблему истраживања*

*Главни циљ* истраживања могао би се формулисати као испитивање повезаности између процењене емпатичности наставника и метакогнитивних стратегија ученика. Да би се поменути однос додатно испитао, циљ је проширен на утврђивање дејства компоненти емпатичности наставника на метакогнитивне стратегије ученика. Из овако постављеног циља истраживања проистекла је и *хипотеза* да постоји повезаност између процењене емпатичности наставника и метакогнитивних стратегија ученика.

*Узорак.* Истраживање је спроведено на ученицима седмог, осмог и деветог разреда основних школа са подручја Сарајевско-Романијске регије. Узорак је сачињен од по два одељења седмог, осмог и деветог разреда, што укупно износи 665 ученика. У узорак нису били бирани појединци него групе, односно одељења (карактеристика групног узорка), а избор школа није био случајан, него је прилагођен могућностима (карактеристика пригодног узорка). Бирање узорка било је једнофазно, што подразумева да су сви чланови изабраних група узети као узорак.

*Варијабле.* Емпатичност наставника, коју процењују ученици, третираће се као независна варијабла. Зависна варијабла су метакогнитивне стратегије ученика.

*Инструменти.* За потребе истраживања коришћена су два оригинално конструисана инвентара.

Пошто је тешко дати јединствену дефиницију емпатије која би обухватила сва њена битна својства и омогућила њену адекватну операционализацију, скала за мерење емпатичности наставника (СЕН) је конструисана за потребе овог истраживања. Овај инструмент начињен је по узору на Мехрабијанову и Епстејнову скалу емоционалне емпатије (Mehrabian & Epstein, Emotional Empathic Tendency Scale, 1972, према: Caruso & Mayer, 1998), али тако да уважава емоционалну димензију емпатије. Скала емоционалне емпатије креирана је да мери емоционалну емпатију. Међутим, гледајући уназад, аутори су назначили да она више мери општу емоционалну способност (Mehrabian *et al.*, 1988, према: Lawrence *et al.*, 2004). Тврдње нове верзије скале (Balanced Emotional Empathy Scale Mehrabian, 2000, према: Lawrence *et al.*, 2004) прецизније мере реакције, али нажалост, још увек није јасно да ли оне само дотичу емоционалну емпатију.

Конструктивни елементи емпатије су: *патња наставника* (на пример, наставник се узнемири када се неко према деци понаша лоше), *позитивно дељење наставника* (на пример, наставнику није тешко да нам неколико пута објасни тешко градиво када види да не разумемо), *плач наставника* (на пример, када читамо причу са тужним крајем, наставни-

ку су сузне очи), *емотивна пажња наставника* (на пример, наставник се осећа кривим када закасни на час), *саосећање* (на пример, наставник сматра да су ученикови осећаји само његови и не брине се за то), *поистовећивање* (на пример, ако су људи око наставника узбуђени због нечега, онда се и он узбуди), и уједно чине и називе супскала у инвентару, а даље су рашчлањени на ајтеме. Скала укупно садржи 27 тврдњи. Ајтеми су претежно афирмативног карактера, осим другог ајтема у трећој супскали и трећег ајтема у петој супскали. Тврдње су уравнотежене тако да ученик може постићи максималан број бодова ако на 25 „позитивно усмерених“ тврдњи одговори позитивно, а на две „негативно усмерене“ тврдње одговори негативно. Испитаници, то јест ученици су процењивали емпатичност наставника тако што су уз сваку тврдњу на скали од пет степени, означавали степен слагања са садржајем тврдње (од 1=уопште се не слажем преко 3= нити се слажем нити се не слажем до 5=потпуно се слажем) пошто је реч о петостепеној скали Ликертовог типа. Максималан број бодова који испитаник може постићи је 135, а минималан број бодова је 27. Даље у тексту ове варијабле ћемо наводити као скраћенице: ПАТ – патња наставника, ПОЗД – позитивно дељење наставника, ПЛА – плач наставника, ЕМПА – емотивна пажња наставника, САОС – саосећање наставника, ПОИ – поистовећивање наставника.

Добијене су дистрибуције које не одступају значајно од нормалне и које говоре о задовољавајућој дискриминативности инвентара у целини. Слагање добијене дистрибуције са нормалном проверено је Смиров-Колмогорљевим тестом и добијена је вредност  $D_{\max}=0,073$  што је мање од граничне вредности  $D_{\max}=0,12$ . Ова вредност говори о задовољавајућој дискриминативности инвентара. Релијабилност инструмента проверена је методом анализе ставки. Кронбах-Алфа коефицијент за овај инструмент износи 0,845 што говори о задовољавајућој релијабилности инструмента.

Инвентар за мерење метакогнитивних стратегија ученика (МЕТАС) посебно је конструисан за потребе овог истраживања. Реч је о петостепеној скали Ликертовог типа која се састоји од три супскале: *Свесност о сопственом когнитивном функционисању* (на пример, за време читања заокружујем делове који су ми нејасни), *Планирање сопственог когнитивног функционисања* (на пример, имам распоред својих седмичних активности) и *надгледање сопственог когнитивног функционисања* (на пример, током учења нове лекције, повезујем нови материјал са оним што већ знам о томе), које ћемо даље у тексту наводити као скраћенице: СВЈ, ПЛАН, НАД. Ученици су имали задатак да процене сопствене метакогнитивне стратегије. Инвентар за мерење метакогнитивних стратегија има укупно 50 тврдњи које су већином дате у афирмативном облику, осим ставки под редним бројевима пет и шест у склопу треће супскале *Надгледање сопственог когнитивног функционисања*.

Тврдње су уравнотежене тако да ученик може постићи максималан број бодова ако на 48 „позитивно усмерених“ тврдњи одговори позитивно, а на две „негативно усмерене“ тврдње одговори негативно. Испитаници су процењивали присуство метакогнитивних стратегија тако што су уз сваку тврдњу на скали од пет степени обележавали степен слагања са садржајем тврдње (од 1=уопште се не слажем преко 3= нити се слажем нити се не слажем до 5=потпуно се слажем). Максималан број бодова који испитаник може постићи је 250, а минималан број бодова је 50.

Слагање добијене дистрибуције са нормалном проверено је Смирнов-Колмогорљевим тестом и добијена вредност износи  $D_{\max}=0,077$  што је мање од граничне вредности  $D_{\max}=0,12$ . Подаци говоре да се ради о задовољавајућој дискриминативности инструмента. Релијабилност инструмента проверена је методом анализе ставки. Кронбах-Алфа коефицијент за МЕТАС износи 0,844 што указује на задовољавајућу поузданост инструмента.

*Обрада података.* Пошто је реч о нормалној дистрибуцији и интервалном нивоу мерења за независну и зависну варијаблу, омогућена је примена следећих статистичких поступака: Пирсонова корелациона анализа, мултипла корелација и мултипла регресиона анализа.

### Резултати

Претпоставили смо да постоји повезаност између наставникове емпатичности и метакогнитивних стратегија ученика. Следећа табела (Табела 1) показује корелације између појединих метакогнитивних стратегија и појединих компоненти којима је била испитивана емпатичност наставника (патња, позитивно дељење, плач, емотивна пажња, саосећање, поистовећивање).

Табела 1: Корелације између појединих метакогнитивних стратегија и компоненти емпатичности наставника

	ПАТ	ПОЗД	ПЛА	ЕМПА	САОС	ПОИ
СВЈ	.385**	.331**	.110*	.158**	.262**	.256**
	.000	.000	.014	.000	.000	.000
ПЛАН	.327**	.250**	.149**	.238**	.202**	.169**
	.000	.000	.001	.000	.000	.000
НАД	.392**	.433**	.141**	.147**	.317**	.317**
	.000	.000	.004	.003	.000	.000

Напомена. \*\*Корелација је значајна на нивоу 0,01



Емпатија или препознавање емоција код других заснована на самосвести и основној људској вештини интеракције налази се у позитивној корелацији са метакогнитивним стратегијама ученика. Сагледавајући односе између појединих компоненти којима је била испитивана емпатичност наставника и појединих метакогнитивних стратегија ученика, утврђена је позитивна корелација између њих (статистичка значајност на нивоу од 0,01).

Поред резултата добијених на основу Пирсонове корелационе анализе, било је значајно сагледати и како емпатичност наставника, сагледавана кроз патњу, позитивно дељење, плач, емотивну пажњу, саосећање и поистовећивање делују као предиктори на метакогнитивне стратегије. У Табели 2 приказани су резултати мултипле регресионе анализе (модел у коме су предиктори компоненте наставникове емпатичности, а критеријумска варијабла свесност о сопственом когнитивном функционисању као прва метакогнитивна стратегија).

Табела 2: Предикција свесности о сопственом когнитивном функционисању на основу компоненти наставникове емпатичности

	Предиктори	SE	БЕТА станд.	t	p
Свесност R=0,394 R <sup>2</sup> =0,155 F=11,447 p=0,000	ПАТ	,139	,290	3,600	,000
	ПОЗД	,181	,044	,500	,617
	ПЛА	,186	-,007	-,142	,887
	ЕМПА	,161	-,052	-1,044	,297
	САОС	,194	,069	1,116	,265
	ПОИ	,245	,013	,179	,858

Мултипла корелација независних варијабли које мере ученичку процену емпатичности наставника према свесности као првој метакогнитивној стратегији износи R=0,394, тако да ових шест аспеката емпатичности наставника могу објаснити око 15% варијансе у СВЈ. Из добијених резултата видљиво је да се само *патња наставника*, као једна од компоненти емпатичности наставника, јавља као значајан предиктор метакогнитивне стратегије СВЈ, као критеријумске варијабле. Остале компоненте нису се показале као значајни предиктори.

У следећој табели (Табела 3) приказани су резултати мултипле регресионе анализе, када је у питању планирање као друга метакогнитивна стратегија (модел у коме су предиктори компоненте наставникове емпатичности, а критеријумска варијабла је планирање сопственог когнитивног функционисања).

Табела 3: Предикција планирања сопственог когнитивног функционисања на основу компоненти наставникове емпатичности

	Предиктори	SE	БЕТА станд.	t	p
Планирање R=0,362 R <sup>2</sup> =0,131 F=8,483 p=0,000	ПАТ	,137	,278	3,387	,001
	ПОЗД	,175	,011	,127	,899
	ПЛА	,189	,023	,438	,661
	ЕМПА	,161	-,140	-2,787	,006
	САОС	,199	,000	-,001	,999
	ПОИ	,239	,005	,075	,940

Овај модел омогућава предикцију 13% објашњене варијансе у критеријумској варијабли. Као значајан предиктор у овом моделу појављује се *патња наставника* и *емотивна пажња*, као негативан предиктор. Остале варијабле се не појављују као предиктори. Следећа табела (Табела 4) приказује модел у коме су предиктори компоненте наставникове емпатичности, а критеријумска варијабла је надгледање сопственог когнитивног функционисања као трећа метакогнитивна стратегија.

Табела 4: Предикција надгледања сопственог когнитивног функционисања на основу компоненти наставникове емпатичности

	Предиктори	SE	БЕТА станд.	t	p
Надгледање R=0,488 R <sup>2</sup> =0,238 F=17,194 p=0,000	ПАТ	,182	,174	2,164	,031
	ПОЗД	,233	,242	2,823	,005
	ПЛА	,241	-,017	-,327	,744
	ЕМПА	,205	-,071	-1,434	,153
	САОС	,270	-,001	-,017	,986
	ПОИ	,317	,108	1,509	,132

Када је реч о трећој метакогнитивној стратегији као критеријумској варијабли, предикторске варијабле објашњавају око 23% варијансе. Као значајни предиктори појављују се *позитивно дељење* (0,01), а *патња* се налази на нивоу статистичке значајности (0,05).

### Анализа и интерпретација добијених резултата

Постављена хипотеза, да постоји повезаност између процењене емпатичности наставника и метакогнитивних стратегија ученика, је потврђена. Све корелације су значајне на нивоу од 0,01. Анализом стандардизованих регресионих коефицијената добили смо детаљнији увид о томе шта је детерминисало појављивање појединих метакогнитивних стратегија. Метакогнитивну стратегију *Свесност о сопственом когнитивном функционисању* највише детерминише *патња наставника*. Када је у питању друга метакогнитивна стратегија *Планирање сопственог когнитивног функционисања* као значајан предиктор у овом моделу појављује се такође *патња наставника*. Значајни предиктори треће метакогнитивне стратегије, *Надгледање сопственог когнитивног функционисања* јесу *позитивно дељење* (0,01) и *патња* (налази се на нивоу статистичке значајности 0,05).

Добијени резултати потврђују значај наставникове емпатије за развој метакогнитивних стратегија ученика. Резултати других истраживања у сагласности су са нашим налазима и у тексту који следи навешћемо неке од њих. Карл Роџерс је још 1959. године нагласио да је емпатија највероватније један од најзначајнијих фактора у настави (prema: Brunel, Walker & Schleifer, 1989). Истраживачи у педагогији и психологији поимају емпатију као важну особину за поучавање, учење и социјални развој (Eisenberg & Strayer, 1987, Gage & Berliner, 1998, Hoffman, 2000, Ormond, 2000, Woolfolk, 1998; prema: Tattegah & Anderson, 2007). Други истраживачи такође подвлаче потребу за присуством емпатије у учионици на различите начине. Гејд и Берллајнер (Gage & Berliner, 1998; prema: Caruso & Mayer, 1998) описују важност интелектуалне емпатије. Интелектуална емпатија подразумева да наставници обраћају пажњу како деца дефинишу, описују и интерпретирају појаве и проблемске ситуације и да разумеју ова искуства из јединствених перспектива деце. Вулфолк (Woolfolk, 1998; prema: Tattegah & Anderson, 2007) верује да је важно за наставника да користи емпатичко слушање, које значи разумети намеру и емоције иза оног што ученик каже и послати ученику повратну информацију парафразирањем.

Рајевић-Ђурашиновић је утврдила да је димензија „сензитивност наставника“ позитивно повезана са категоријом храбрења, похваљивања, поткрепљења ученика (Rajević-Đurašinović, 1984, prema: Lalić, 2005). Ови резултати индиректно указују да сензитивност наставника позитивно утиче на школски успех, јер је познато да позитивно поткрепљивање ученика утиче на успех ученика у школи. Такође, Сузић (2005) пише да је уочено да наставници који имају израженију емпатију имају мањи број проблем-понашања ученика, ученици имају боље оцене, мање беже са часова, већа је мотивација на часу.

Варијабле *плач наставника* (на пример, када читамо причу са тужним крајем, наставнику су сузне очи), *саосећање наставника* (на пример, наставник сматра да су ученикови осећаји само његови и не брине се за то) и *поистовећивање наставника* (на пример, ако су људи око наставника узбуђени због нечега, онда се и он узбуди) не појављују се као значајни предиктори за метакогнитивне стратегије ученика, јер су, према нашем мишљењу, испитиване помоћу ајтема који су наглашавали афективну реакцибилност. Претпоставили смо да ученицима не годи доминација афективних елемената, већ когнитивно-афективна уравнотеженост, чему у прилог говори *патња наставника* која се појављује као значајан предиктор за све три метакогнитивне стратегије, а испитивана је преко ајтема (на пример, наставник је задовољан када ученици помажу једни другима) који укључују и когнитивни и афективни домен. *Позитивно дељење* (на пример, наставнику није тешко да нам неколико пута објасни тешко градиво када види да не разумемо) појављује се као значајан предиктор за *Надгледање сопственог когнитивног функционисања*, али ова тврдња такође не пренаглашава афективну димензију.

Пошто су осећаји које неко може испољавати према другој особи често повезани са истим или сличним искуствима која су се десила у нечијем властитом животу (Hoffman, 2000, према: Tatteghah & Anderson, 2007), емпатија је неретко засењена само афективним компонентама, што може значити нерационалан однос. Резултати истраживања Радовановића (1993) поклапају се са наведеним. Он пише да су наставници више обдарени емпатијском фантазијом и да у њиховој емпатијској реакцибилности доминирају афективни елементи. Исти аутор наглашава да је за ученике битно да наставници имају позитиван однос према њима, базиран на когнитивно-афективној уравнотежености, али им не годи претерана афективна пажња што се поклапа и са нашим резултатима.

Без обзира на наглашени значај емпатије, истраживања су показала да емпатијски став наставника и ниво емпатијске реакцибилности нису задовољавајући (Вјекич & Златић, 2006). Емпатијске реакције наставника могу имати егоцентричан и нереалистичан смер, емоционалну експресију наставника често одликује крутост, неспонтаност и рањивост. Према мишљењу многих аутора, наставник теже може подстицати својства која и сам не поседује тако да је услов за емпатијски став наставника да познаје себе и да је свестан својих врлина и мана. Особе које су самоактуализованије, више су оствариле своје потенцијале, могу да увежбају емпатијско разумевање других (Вјекич, 1999), док несамоактуализовани наставници, без обзира на ниво емпатије који поседују, нису у стању да емпатично делују. Све то говори у прилог резултатима истраживања Филиповића (1988) да емпатија може у себи садржати и манипулативне примесе, што је у супротности са стваралачким тежњама и постигнућима у настави.

Иако је још давно препозната важност емпатије у друштвеним интеракцијама, у учионицама и у процесу учења, овој особини наставника

се не посвећује довољно пажње. Чак је емпатија често превиђена у поучавању, о чему пише Татегах и Андерсон (Tattegah & Anderson, 2007). Креирање школске околине која ће давати подршку један је од примарних циљева у образовној литератури и треба укључити емапатичне одговоре посебно ако их иницирају наставници.

### Закључци

Природни циљ васпитно-образовног рада у школи јесте систематско неговање когнитивних способности у које спадају и метакогнитивне стратегије ученика. У остварењу тог циља наставник има главну улогу као водич на осетљивом терену незрелих психичких функција ученика. Зато је развијеност емпатичности наставника битан предуслов да би наставник био успешан у обављању тог задатка. Емпатијски процеси обезбеђују да наставник може да се постави у позицију ученика и да код себе изазове аналогна осећања, да боље разуме ученика и делује у складу с тим. Емпатијска комуникација често је информативно богатија и веродостојнија од вербалне па би зато морала бити укључена у васпитно-образовни процес. Емпатија и с њом повезане реакције играју важну улогу у промоцији позитивног понашања.

Када је у питању развој метакогнитивних стратегија код ученика, важно је да наставник позитивно подстиче ученике ка томе, али то подстицање подједнако зависи и од когнитивне и од афективне димензије. Ако је пренаглашена когнитивна компонента, сваки покушај разумевања стања друге особе остаће на интелектуалном нивоу. С друге стране, уколико је пренаглашена емоционална компонента, може доћи до губитка границе између себе и друге особе, што опет отежава емпатију. Иако се инструмент којим смо мерили емпатију односио на емоционалну димензију емпатије, резултати истраживања указују да пренаглашен афективни домен емпатије не одговара ученицима. На основу ајтема у супскалама, показало се да ученицима више одговара позитиван однос према њима, базиран на когнитивно-афективној уравниотежености. Пошто емпатија представља један од најважнијих изазова за савременог наставника, потребно је уврстити емпатијску обуку у образовање наставника и њихово даље усавшавање.

### Коришћена литература

- Artino, R. A. & Stephens J. M. (2004). *Motivation and Self-Regulation in Online Learning*. Connecticut: University of Connecticut.
- Ashman, A. & Conway, R. (1997). *An Introduction to Cognitive Education, Theory and Applications*. London: Routledge.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Учитељски факултет.
- Bjekić, D. i Zlatić, L. (2006). Комуникациона компетенција наставника технике. У *Техничко (Технолошко) образовање у Србији* (стр. 471-478). Сачак: Технички факултет.

- Blakey, E. & Spence, S. (1990). *Developing Metacognition*. New York: ERIC Clearinghouse on Information Resources.
- Brown, A. L. (1987). *Metacognition, Exsecutive Control, Self-regulation and Other More Mysterious Mechanisms*. New Jersey: Hillsdale.
- Brunel, M., Walker, L. & Schleifer, M. (1989). Teachers' Predictive Capacity and Empathy in Relation to Children's Self-Concept, *Canadian Journal of Education*, Vol. 14, No. 2, 226-241.
- Caruso, D. R. & Mayer, J. D. (1998). A Measure of Emotional Empathy for Adolescents and Adults. *Intelligence*, Vol. 27, 267-298.
- Dimitrijević, A., Hanak, N. i Milojević, S. (2011). Psihološke karakteristike budućih pomagača: empatičnost i vezanost studenata psihologije, *Psihologija*, Vol. 44, Br. 2, 97-115.
- Ellis, G. (1999). Developing Metacognitive Awareness: The Missing Dimension. Retrived April 10, 2007 from the World Wide Web <http://www.pt.britishcouncil.org/journal/j1004ge.htm>.
- Filipović, N. (1988). *Mogućnosti i dometi stvaralaštva učenika i nastavnika*. Sarajevo: Svjetlost i Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area for Cognitive Development Inquiry*. Washington: American Psychological Association.
- Kankaraš, M. (2004). Metakognicija: nova kognitivna paradigma. *Psihologija*, Vol. 37, No. 2, 149-161.
- Lalić, N. (2005). Podsticanje kao vaspitna mera u osnovnoj školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 37, Br. 2, 132-152.
- Lawrence, E. J., Schaw, P. S., Baker, D., Baron-Cohen, & S. David, A. S. (2004). Measuring Empathy: Reliability and Validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, Vol. 34, 911-924.
- Levkov, Lj. (1995). Intelektualni razvoj, metakognicija i škola. U S. Krnjajić (ur.), *Saznavanje i nastava* (str. 131–150). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mirkov, S. (2005). Uloga metakognitivnih procesa u razvijanju strategija učenja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 37, Br. 1, 28-44.
- Mirkov, S. (2006): Metakognicija u obrazovnom procesu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 38, Br. 1, 7-24.
- Panaoura, A. & Philippou, G. (2006). *The Measurement of Young Pupils Metacognitive Ability in Mathematics*. Retrived May 21, 2007 from the World Wide Web <http://edritra@ucy.ac.cy>.
- Peirce, W. (2003). *Metacognition: Study Strategies, Monitoring and Motivation*. Retrived June 17, 2006 from the World Wide Web <http://academic-pgcc.edu/wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm>.
- Raboteg-Šarić, Z. (1995). *Psihologija altruizma*. Zagreb: Alinea.
- Radovanović, V. (1993). Empatičnost srednjoškolskih nastavnika, *Psihologija*, Vol. 26, Br. 1-2, 11-50.
- Rasekh, Z. E. (2003). *Metacognitive Strategy Training for Vocabulary Learning*. Texas: A & M University.
- Ridley, D. S., Schutz P. A., Glanz, R. S. & Weinstein, C. E. (1992). Self-regulated Learning: The Interactive Influence of Metacognitive Awareness and Goal-Setting. *Journal of Experimental Education*, Vol. 60, No. 4, 293-306.
- Santrock, J. (2006). *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill Humanities Social.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a Trinarchic Theory of Human Intelligence. *Bihevioral and Brain Sciences*, No. 7, 269-287.
- Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Suzić, N. (2000). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.

- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-centar.
- Tattegah, S. & Anderson, C. J. (2007). Pre-Service Teachers' Empathy and Cognitions: Statistical Analysis of Text Data by Graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 32, 48-82.

Примљено 18.04.2012; прихваћено за штампу 30.11.2012.

Biljana M. Sladoje-Bošnjak  
PERCEIVED EMPATHY OF TEACHERS AND STUDENTS'  
METACOGNITIVE STRATEGIES

*Abstract*

The aim of this research was to establish correlation between perceived empathy of teachers and students' metacognitive strategies. To obtain a more comprehensive picture of this correlation, the aim was expanded to prediction of students' metacognitive strategies based on components of teachers' empathy. Teachers' empathy was examined through presence of six different components: suffering, positive sharing, crying, emotional attention, feeling for others and identification, which were assessed by attribution theory. Students were the ones who evaluated teachers' empathy. The following metacognitive strategies were explored: awareness of one's own cognitive functioning, planning one's own cognitive functioning and monitoring one's own cognitive functioning. The research was conducted in two primary schools in the area of East Sarajevo on the sample of seventh-, eighth- and ninth-grade students, which yielded a total of 665 students. The obtained results show that there is a correlation between all variables used to examine teachers' empathy and all variables used to explore students' metacognitive strategies. Teachers' suffering, as one of the components of teachers' empathy, figures as an important predictor of metacognitive strategies as criterion variables. When it comes to development of metacognitive strategies, students preferred a positive attitude of teachers towards them, based on cognitive and affective balance. Since empathy plays an important role in application of learning strategies and promoting positive behaviour such as interpersonal understanding, helping others and inhibition of anti-social behaviour, empathy skills training should become an integral part of teacher education programmes.

*Key words:* teachers' empathy, students' metacognitive strategies, awareness of one's own cognitive functioning, planning one's own cognitive functioning, monitoring one's own cognitive functioning.

Биљана М. Сладое-Бошњак  
ОПОЗНАННАЯ ЭМПАТИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ  
И МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ УЧАЩИХСЯ

*Резюме*

Цель данного исследования – выявить связь между опознанной эмпатией учителей и метакогнитивных стратегий учащихся. В интересах более полного освещения упомянутого отношения, определение цели нашего исследования было расширено и на предикцию метакогнитивных стратегий учащихся на основании компонентов эмпатичности учителей. Эмпатичность учителей рассматривалась на основании наличия шести компонентов: страдание, положительное деление, плач, эмотивное внимание, сочувствие, отождествление, а оценка проводилась на основании теории атрибуции. Речь идет об оценке эмпатичности учителей учащимися. В рамках метакогнитивных стратегий исследовались сознание о собственном когнитивном функционировании, планирование собственного когнитивного функционирования и наблюдение за собственным когнитивным функционированием. Исследование было проведено в двух девятилетних школах Восточного Сараева, причем корпус составили учащиеся седьмых, восьмых и девярых классов (итого 665 учащихся). Полученные результаты показывают, что существует взаимосвязь между всеми переменными, при помощи которых исследовалась эмпатичность учителей, и всеми переменными, при помощи которых исследовались метакогнитивные стратегии учащихся. *Страдание учителя*, как один из компонентов эмпатичности учителя, является важным предиктором метакогнитивных стратегий как критерийных переменных. Когда речь заходит о развитии метакогнитивных стратегий, учащимся подходит положительное отношение учителей к ним, базирующееся на когнитивно-аффективной уравновешенности. Учитывая тот факт, что эмпатия играет важную роль в применении стратегий учебной деятельности и промоции положительных аспектов поведения, какими являются, к примеру, межличностное понимание, оказание помощи другим, ингибирование антиобщественных видов поведения, в программы образования учителей необходимо включить и обучение к формированию и проявлению эмпатии.

*Ключевые слова:* эмпатичность учителя, метакогнитивные стратегии учащихся, сознание собственного когнитивного функционирования, планирование собственного когнитивного функционирования, наблюдение за собственным когнитивным функционированием.