

**Милица М. Марковић¹**Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и
васпитача, Београд, СрбијаОригинални
научни рад**Јелена Д. Врањешевић**Универзитет у Београду, Филозофски факултет,
Београд, Србија

Повезаност комуникацијских пракси наставника и самооштовања ученика: перцепција ученика²

Резиме: Имајући у виду да на самооштовање може да утиче комуникација која се остварује између ученика и наставника, као и да је самооштовање лични конструктив и индивидуални осећај сваког појединца, неопходно је истражити које то комуникацијске праксе наставника из ула ученика доприносе њиховом самооштовању. С тим у вези, циљ овог рада је да утврди перцепцију ученика ниског и високог самооштовања о утицају комуникацијских пракси наставника на њихово самооштовање. У ту сврху сировели смо истраживање у ком је учествовало 120 испитаника. Како бисмо утврдили ниво самооштовања ученика, користили смо стандардизовану Розенбертову скалу самооштовања, док смо за истраживање које то комуникацијске праксе наставника утичу на самооштовање ученика за потребе овог истраживања креирали скалу комуникацијских пракси наставника. Резултати су показали да постоји статистички значајна разлика у перцепцији ученика високог и ниског самооштовања о утицају свих истраживаних комуникацијских пракси наставника на њихово самооштовање. Такође, резултати указују да су највеће разлике у перцепцији уочене код категорије парципацијских комуникацијских пракси наставника, иако да их ученици ниског самооштовања перципирају као мање утицајне на њихово самооштовање, што је супротивно перцепцији ученика високог самооштовања. Педагошке

1 milica.markovic@uf.bg.ac.rs

<https://orcid.org/0009-0008-4018-6774>

2 Рад је настао прерадом мастер рада који је одбрањен 2023. године на Филозофском факултету Универзитета у Београду
Copyright © 2026 by the publisher Faculty of Education, University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

импликације које ови налази моју да имају односе се пре свега на јачање свесности код наставника о значају комуникације и утицају који она може да има на личности ученика, иако да иа комуникација буде прилагођена нивоу самопоштовања сваког ученика.

Кључне речи: комуникацијске праксе, самопоштовање, ученик, наставник

Увод

Комуникација, као интеракција између двоје или више људи у којој се врши размена искустава (Petrović, 2019; Tabs, 2013), представља сложен процес који омогућава појединцима да рефлектују и граде знање о другима, као и о себи (Wood, 2015). Када је реч о комуникацији у школском контексту, истиче се да она представља темељ квалитетне наставе и односа у учионици, а тиме и квалитета васпитно-образовног процеса (Vuljubašić-Kuzmanović, 2016). Истовремено, комуникација утиче и на психолошку добробит, како наставника, тако и ученика (Adler & Rodman, 2006; Berger, 1996), због чега се са правом може рећи да су различите комуникацијске праксе наставника кључне за изградњу идентитета ученика, то јест његовог самопоштовања. Другим речима, комуникација између наставника и ученика се види као важан фактор који предвиђа развој позитивног појма о себи (Powell & Powell, 2015; Rosenberg, 2006), због чега је важно да наставник буде спреман да успостави афективно, кооперативно окружење (Wrench, Richmond & Gorham, 2009). Уочавање значаја комуникације у васпитно-образовном процесу резултирало је, са једне стране, порастом броја истраживања која за свој предмет имају управо комуникацију наставника, што је уједно допринело и великом броју курсева и приручника који настоје да укажу како наставници треба да комуницирају са ученицима, док је, са друге стране, резултирало и развојем програма за обуку наставника управо у области комуникације (Zlatic i sar., 2014). Имајући у виду да ученици граде слику о себи и на основу информација које добијају од других значајних особа из свог окру-

жења, као што су то у једном периоду наставници, неопходно је ближе упознати перспективу самих ученика и начин на који они процењују утицај који комуникација наставника, односно њихове комуникацијске праксе имају на њихово самопоштовање. С тим у вези, у овом раду смо отворили основно питање – како ученици перципирају да начин комуникације наставника утиче на њихово самопоштовање, чиме је перспектива ученика истакнута, а не наставника, како је то до сада био случај. Спроведено истраживање нам је омогућило да стекнемо увид у то како ученици опажају везу између различитих комуникацијских пракси наставника и слике о себи. Добијени резултати могу да послуже као основа за даље проучавање импликација које комуникација наставника са ученицима има, како у погледу квалитета образовно-васпитног рада, тако и у погледу личности ученика, слике коју о себи имају и општег психолошког благостања.

Полазне теоријске основе истраживања

Комуникација – одређење појма

У доступној литератури нисмо пронашли једно општеважеће одређење појма „комуникација”, већ само она која указују да комуникација представља интеракцијски процес, као и преносење емоција. Схватање комуникације као *процеса* може имати два основна аспекта: (1) пренос информација кроз схему стимулус – реакција, у којој пошиљалац шаље поруку, а прималац реагује на њу (Žižak i sar., 2012); и (2) грађење значења које подразумева да комуникација омогућава људима да рефлектују знање које имају о самима себи, стварајући на тај начин заједнич-

ка значења о томе како људи виде себе и како их други виде (Wood, 2015). С тим у вези, одређење комуникације као грађење значења је посебно важно са аспекта овог рада. Дефиниције које комуникацију одређују као *преношење емоција* се виде као средство помоћу којег појединац може изразити своја осећања, чиме се подстиче уважавање, отвореност и партнерство у односу између учесника комуникације (Buljubašić-Kuzmanović, 2016). Узимајући у обзир наведена одређења комуникације, може се истаћи њен велики значај на нивоу учионице, будући да наставници свакодневно ступају у интеракцију са ученицима и помоћу различитих комуникацијских канала преносе одређене поруке ученицима које могу позитивно или негативно утицати на личност ученика, у зависности од тога како ученици схвате послату поруку.

Комуникација се може јавити у различитим облицима, при чему су аутори сагласни да је најчешћа подела комуникације на *вербалну* – користи речи помоћу којих се преносе логичке или апстрактне идеје и *невербалну* – не користи речи (DeVito, 2013; Stanton, 2004). О значају вербалне комуникације говорио је Табс (Tabs, 2013) наводећи да речи могу да изазову снажне емоционалне реакције. Па тако, на пример, наставник би могао да се обрати ученику на следећи начин: „Ти си лењ, ништа не радиш на часу”, што код ученика може изазвати негативне емоције, односно утицати да ученик перципира себе као лењог и незаинтересованог за рад, па чак и онда када уради задатак. Насупрот вербалној, невербална комуникација подразумева све поруке које се преносе без употребе језика (Callihan et al., 2021), а то укључује све невербалне аспекте понашања као што су фацијална експресија, држање, тон гласа, покрети руку, начин облачења (Tabs, 2013). Аутори у новије време све више истичу значај који невербална комуникација има у настави, иако њену моћ наставници често занемарују и предност дају ономе што изговоре (Lalić-Vučetić, 2008; Lawrence,

2006; Todorović, 2010). Међутим, према схватању Гордона (Gordon, 2001), невербалне реакције наставника су значајније од изречених порука и оне такође могу бити интернализоване у слику о себи код ученика, тим пре ако имамо у виду да су наставници узор ученицима. Такође, овде је важно напоменути и то да се невербалне поруке могу преносити путем различитих канала. У овом раду ће бити посматрани неки од канала, као што су: (1) *кинезичка комуникација* (покрети телом и гестови), (2) *фацијална експресија* (комуникација лицем), (3) *комуникација очима*, (4) *хайџичка комуникација* (комуникација додиром), (5) *паралинџичка комуникација* (јачина, висина гласа), (6) *проксемика комуникација* (коришћење простора).

С друге стране, како би се што боље разумео значај који комуникација може да има на личност ученика, неопходно је кратко указати на неке од њених најзначајнијих функција. То су: (1) *осиваривање интеракције* са другим људима која омогућава задовољавање различитих друштвених потреба – за пажњом, припадањем, наклоношћу, блискошћу и друге (Adler & Rodman, 2006; DeVito, 2013; Petrović, 2019). Уколико се прихвати да комуникација омогућава појединцу да оствари различите потребе и да открије себе у интеракцији са другима (Wood, 2015), онда се може констатовати и колико је важно да се успостави успешна комуникација између ученика и наставника, тако да ученик може да гради позитивну слику о себи (Vranješević, 2005). Наредне две функције (2) *формирање идентитета* и (3) *омогућавање учења*, и то пре свега о себи, посебно су важне са аспекта овог рада јер указују да дете стиче свест о себи и својим способностима на основу тога како га виде други (Adler & Rodman, 2006; Hargie & Dickson, 2004; Petrović, 2019; Wrench et al., 2009), односно да ли се другима допада или не и зашто (DeVito, 2013), што повратно обликује његову слику о себи.

Како би ученик изградио позитиван идентитет помоћу комуникације, наставник мора да овлада специфичним комуникацијским вештинама, тачније, мора да научи како да разговара са ученицима на конструктиван начин. То би даље значило да комуникација захтева и комуникацијске вештине које ће омогућити јасно изражавања сопствене перспективе, потреба и захтева без критиковања, док истовремено захтева и вештину слушања, односно разумевања перспективе и потреба друге особе (Gordon, 2001). Другим речима, за ефикасну комуникацију у учионици је посебно важно да постоји и слушање које ће омогућити наставнику да боље упозна ученика и његову перспективу. Како би комуникација могла да буде извор информација на основу којих ће ученик градити слику о себи, неопходно је да ученик буде на конструктиван начин саслушан како би могао отворено да прича о својим осећањима и потенцијалним проблемима, односно како оно што ученик говори не би било погрешно схваћено. Имајући у виду да се Томас Гордон сматра родоначелником активног слушања, у овом раду ћемо разматрати утицај слушања на самопоштовање ученика користећи његову дефиницију која указује да „слушање позива особу са проблемом да прича о себи, оно јој омогућава олакшање и ослобађање емоција, оно стимулише особу да истражи своја дубља и базична осећања, оно јој говори о вашој спремности да јој помогнете и оно јасно изражава ваше прихватање ње, онаква каква јесте” (Gordon, 2001, p. 43). Дакле, укључујући активно слушање у комуникацију између ученика и наставника, подржава се и социоемоционални развој ученика (Вићац, 2017), што је посебно важно са аспекта развоја ученикове аутономије и позитивне слике о себи.

Самопоштовање ученика

Самопоштовање представља једну од компоненти појма о себи који се може одредити као свест појединца о сопственом иден-

титету (Mruk, 2006). Неретко се самопоштовање одређује као евалуативна компонента самопознаје која одражава степен до којег појединац воли себе и верује да је способан (James, 1890). Самопоштовање зависи од две ствари, а то су индивидуална жеља, односно тежња да се учини оно што је планирано и способности особе да оствари то што је планирано (Mruk, 2006; Stets & Burke, 2014). Прецизније, самопоштовање је повезано са *локусом контроле*, и то тако да особа која верује да управља догађајима око себе, односно да их она сама контролише, има унутрашњи локус контроле и високо самопоштовање (Gera i Dotlić, 1996; Rosenberg, 1965). Супротно томе, особа која верује да може мало да утиче на догађаје око себе, односно да они не зависе од ње, обично има низак ниво самопоштовања и спољашњи локус контроле (Harter, 2006; Rosenberg, 1965). Према Баумајстеру (Baumeister, 1933), суштинска разлика између људи са високим и ниским самопоштовањем се огледа у степену позитивности којом изражавају став према самима себи, па се тако наводи да особа високог самопоштовања има позитивне ставове о себи, док особа са ниским самопоштовањем има негативне ставове према себи, због чега је често несигурна и недоследна у ономе што ради. Осим тога, Хартерова (Harter, 2006) указује да је дете високог самопоштовања радознано, да верује у своје идеје, да је самоуверено, активно, преузима иницијативу, самостално одређује циљеве које жели да постигне, док деца са ниским самопоштовањем нису превише радознала, не верују у своје идеје и потенцијале, склони су повлачењу и изолацији од других вршњака, описују себе негативним атрибутима.

Полазећи од схватања да је комуникација са наставницима од великог значаја за развој позитивне слике о себи (Lawrence, 2006; Rosenberg, 2006; Zlatić, 2014), као и да долази до пада у нивоу самопоштовања током година школовања, онда се може уочити и потреба да се питање комуникацијских пракси наставника додатно истражи,

што досад није био случај. Прецизније, прегледом досадашњих истраживања уочили смо следеће: а) истраживања су претежно била усмерена на довођење у везу самопоштовања ученика са школским постигнућем (Burnett, 1999; Blöte, 1995; Hassan et al., 2017), предвиђајући да школско постигнуће утиче на развој одређеног нивоа самопоштовања, не узимајући у обзир и неке друге аспекте који такође могу бити важни чиниоци који утичу на развој високог или ниског самопоштовања као што је комуникација, занемарујући при томе и перспективу самих ученика; б) истраживања показују да су повратне информације и начин на који их наставник саопштава, као вид комуникације између ученика и наставника, посебно важне у изградњи самопоштовања ученика (Gebresilase & Zhao, 2023). Међутим, досадашња истраживања се нису бавила осталим аспектима комуникације између ученика и наставника, као што су и они невербални, афективни, партиципативни и други, док наше истраживање обухвата различите комуникацијске праксе наставника; в) да је неопходно успоставити добру интеракцију са ученицима како би се градило позитивно самопоштовање, при чему се та интеракција претежно своди на давање адекватне повратне информације, али и на упућивање похвала или критика ученицима (Agir, 2019), док се наше истраживање бави и другим комуникацијским праксама. Оно што је посебно значајно, са аспекта нашег истраживања, јесте то да и други аутори истичу да управо наставници имају важну улогу у обликовању самопоштовања ученика и да ту улогу остварују у међусобној интеракцији, због чега се наставници и виде као најважнији фактор који утиче на самопоштовање ученика. Такође, досадашња истраживања нису узимала у обзир перспективу ученика, што додатно наглашава значај нашег истраживања.

Методологија истраживања

Имајући на уму да на самопоштовање може да утиче комуникација која се одвија између ученика и наставника, као и да је самопоштовање лични конструкт и индивидуални осећај сваког појединца, неопходно је истражити које то комуникацијске праксе наставника из угла ученика доприносе њиховом самопоштовању. Ако је показано да су деца такозвани „рођени оптимисти” и да им је самопоштовање некритички високо, али да поласком у школу оно благо опада, како су различите студије показале (Durkin, 1995; Vranješević, 2005), као и да комуникација између ученика и наставника може имати далеко већи утицај на самопоштовање ученика од неких других варијабли (Wrench et al., 2009), важно је испитати однос између комуникацијских пракси наставника и самопоштовања ученика. С тим у вези, циљ који смо поставили односи се на *ујвврђивање њерцейције ученика различитиој нивоа самопоштовања о ушницају комуникацијских њпракси наставника на њихово самопоштовање*. Прецизније, у овом раду усмерићемо пажњу на разлику у перцепцији ученика ниског и високог самопоштовања у погледу пракси које сматрају да највише утичу на њихово самопоштовање. Разлог за испитивање перспективе ученика лежи и у чињеници да ученици на основу невербалног понашања и изговорених ставова наставника стичу свест о својим вредностима и свом идентитету, због чега је оправдано да управо њихова перспектива буде испитана. Поред тога, разлог за одабир само ученика ниског и високог самопоштовања јесте веровање да се њихове перспективе битно разликују, што оправдава и претходно наведене њихове карактеристике.

Инструменти

Како би се прикупили подаци о комуникацијским праксама наставника, за потребе овог истраживања креирана је скала која је изграђе-

на на основу теоријских поставки релевантних за ову проблематику, на које смо указали у теоријском делу овог рада. Скалу је чинило 49 тврдњи које су обухватиле 4 категорије и неколико поткатегорија. Овде је важно напоменути да смо настојали да број тврдњи за сваку категорију био равномерно заступљен, тако да се предност није давала одређеној категорији или њеној поткатегорији. Прва категорија се односила на *Афективност у комуникацији наставника* и подразумева способност наставника да контролише своја осећања, као и да све ученике третира са поштовањем. Њена поткатегорија а) *активно слушање* додатно наглашава значај осећања која се комуникацијом могу изразити, док истовремено указује да саговорник, у овом случају наставник, показује поштовање према ученику и његовим осећањима и ставовима. Друга категорија на скали се односила на *Невербалне комуникацијске љраксе* и настоји да покаже како се и без употребе речи може извршити утицај на личност сваког појединца. С тим у вези, разматрани су различити аспекти невербалног понашања, који су уједно представљали и поткатегорије овог канала комуникације. Поткатегорије су: а) *љроксемичка комуникација* (употреба простора), б) *фацијална експресија*, в) *љаралин-виситичка комуникација* (висина тона, брзина звука и слично), затим г) *љемљорална комуникација* (употреба времена), д) *хитичка* и љ) *кинезичка комуникација*. Наредна, трећа, категорија коју смо дефинисали се односила на *Партиципацијне комуникацијске љраксе* и њену поткатегорију а) *интерактивност између ученика*. Ова категорија садржи тврдње које истичу значај дискусије, размене мишљења, равноправности између ученика и поделу одговорности која укључује доношење одлука од стране ученика о стварима које се њих тичу, чиме смо настојали да испитамо значај демократске климе у учионици. Последња, четврта, категорија коју смо креирали – *Присутство љоврајних информација* – имала је за циљ да провери како ученици перципи-

рају значај повратних информација, односно у којој мери процењују да конструктивно упућена критика утиче на њихово самопоштовање. Такође, циљ је био и да се испита колико ученици препознају позитивне и негативне повратне информације и јавно истицање грешака као праксе која би могла да утиче на њихово доживљај себе. Испитаници су на овој скали Ликертовог типа одговарали у којој мери, по њиховом мишљењу, одређене категорије комуникацијских пракси наставника утичу на њихово самопоштовање (1 – уопште не утиче на моје самопоштовање, 2 – у мањој мери утиче на моје самопоштовање, 3 – у већој мери утиче на моје самопоштовање, 4 – у потпуности утиче на моје самопоштовање).

Како бисмо утврдили ниво самопоштовања ученика, применили смо стандардизовану Розенбергову скалу самопоштовања. На основу резултата са ове скале поделили смо ученике у две групе – оне са ниским и оне са високим самопоштовањем, док одговоре ученика који су показали просечно самопоуздање, будући да ова скала мери глобални ниво самопоштовања, нисмо узели у обзир, имајући у виду циљ овог истраживања.

Узорак

Табела 1. Сљрукљур учесника истраживања.

Пол	Разред	%
мушки	седми	25
	осми	23,3
женски	седми	25
	осми	26,7

Подаци из Табеле 1 показују да су у истраживању учествовали ученици седмог и осмог разреда три основне школе, тако да је број испитаника у седмом разреду био равномерно распрострањен по полу (25% женских и 25% мушких испитаника), док је у осмом разреду учествовало нешто више испитаника женског пола (26,7%) у односу на мушки пол (23,3%). Узорак субјеката је био погодан и чинило га је 120 учени-

ка, при чему је био једнак број ученика седмог и осмог разреда (50%). Испитаници су календарског узраста између 14 и 16 година. Разлог одабира ученика завршних разреда основне школе јесте претпоставка да ће ученици давати исцрпније и потпуније податке с обзиром на њихов узраст, то јест с обзиром на период у којем су интроспективнији и у којем појам о себи почиње да се консолидује, што је важно са аспекта циља овог истраживања. Такође, разлог је и тај што је то период у којем је једнако важан и појам о другима, односно када занимање за међуљудске односе расте услед чега ученици могу бити више фокусирани на те односе, а самим тим могу бити више у стању да уоче карактеристике конструктивних и неконструктивних односа који утичу на ниво њиховог самопоштовања, што је једнако важно за ово истраживање.

Начин обраде података

Сви подаци који су прикупљени у истраживању унети су у базу статистичког програмског пакета SPSS, верзија 21.0, у којем су затим и анализирани одговарајућим статистичким поступцима дескриптивне статистике. С тим у вези, подаци добијени са скале обрађени су статистички (квантитативном анализом), а коришћене су технике дескриптивне статистике (фреквенце и проценти). Истовремено, анализа је захтевала

и примену техника за утврђивање значајности разлика (примену т-теста) између ученика различитог нивоа самопоштовања и важности комуникацијских пракси наставника, односно утврђивања да ли ученици различитог нивоа самопоштовања издвајају неке праксе наставника као битније за њихово самопоштовање.

Преглед резултата и дискусија о њима

Како бисмо одговорили на постављени циљ истраживања, прво смо, као што смо већ указали, помоћу Розенбергове скале одредили ниво самопоштовања ученика. Резултати су показали да мало више од половине испитаника (53%) има просечно самопоштовање, трећина испитаника има ниско самопоштовање (34%), док високо самопоштовање показује мањи број ученика (13%). С обзиром на циљ истраживања, у наставку смо користили резултате добијене на групи ученика са високим и ниским самопоштовањем. Разлика у њиховим перцепцијама дата је у Табели 2.

Као што се може видети из Табеле 2, ученици ниског и високог самопоштовања различито перципирају утицај комуникацијских пракси наставника на њихово самопоштовање, тако да се највећа разлика огледа у *парципацији*

Табела 2. Разлика у перцепцији ученика ниског и високог самопоштовања у погледу утицаја различитих комуникацијских пракси на њихово самопоштовање.

Категорије комуникацијских пракси	F	Sig	t	df
Афективност у комуникацији	0,537	0,467	0,427	54
Активно слушање	0,098	0,755	0,112	54
Невербалне комуникацијске праксе	0,245	0,623	-0,310	54
Партиципативне комуникацијске праксе	0,218	0,643	-2,748	54
Интерактивност између ученика	0,133	0,717	-1,317	54
Присуство повратних информација	1,034	0,314	0,143	54

Легенда: F – ф-тест; Sig – статистичка значајност; t – т-тест; df – степени слободе.

живним комуникацијским праксама. Добијени резултат је очекиван, тим пре ако имамо у виду карактеристике ученика високог и ниског самопоштовања које указују да ови ученици преферирају другачија понашања, односно да појам о себи граде на основу раличитих извора информација. Полазећи од добијеног податка, занимало нас је да утврдимо у ком правцу се та разлика креће, односно у којој мери (од *уопште не утиче* до *у потпуности утиче*) ученици ова два нивоа самопоштовања перципирају да различите праксе утичу на њихово самопоштовање. С тим у вези, извршили смо и дескриптивну анализу, којом смо добили податке како ученици ниског и високог самопоштовања перципирају праксе из све четири испитиване категорије. Узимајући у обзир обим овог рада, у наставку ће бити приказане само комуникацијске праксе за које се показало да праве *највећу разлику* у перцепцији ученика високог и ниског самопоштовања, и то према категоријама којима припадају.

Афективна комуникација

Испитујући које афективне комуникацијске праксе праве разлику у перцепцији ученика високог и ниског самопоштовања, дошли смо до увида да највећи проценат ученика ниског самопоштовања (46%) сматра да пракса у којој наставник прави разлику између ученика у потпуности утиче на њихово самопоштовање, док ученици високог самопоштовања сматрају

да таква пракса уопште не утиче на њихово самопоштовање (30%). Добијени резултат се може тумачити у светлу Пигмалион ефекта, односно тежње наставника да у разреду има „идеалног ученика”, због чега је и честа пракса наставника да праве разлику између ученика. Другим речима, уколико наставник своје (не)вербално понашање усмерава ка истицању само једног или више ученика, то се може негативно одразити на остале ученике и на њихово самопоштовање, а поготово на оне са ниским самопоштовањем, што резултати и показују. С друге стране, овакав резултат може бити показатељ да ученици са високим самопоштовањем више поштују себе, односно да су сигурни у своје способности и вредности, тако да пракса као што је ова не угрожава њихово самопоштовање, за разлику од ученика ниског самопоштовања за које се везује лошија перцепција себе и својих способности (Marinas, 2021; Zeigler-Hill, 2013), тим пре уколико су ученици које наставник издваја бољи од њих, будући да ови ученици пре настоје да се пореде са другима који су мање компетентни од њих како би имали бољу слику о себи.

Са друге стране, обе групе ученика истичу да праксе у којој наставник разуме њихова осећања – да су нерасположени – утичу на њихово самопоштовање, али у различитом степену. Па тако, највећи проценат ученика ниског самопоштовања (37%) сматра да ова пракса у мањој мери утиче на њихово самопоштовање, док ученици високог самопоштовања сматрају да ова

Табела 3. Персјектива ученика ниског и високог самопоштовања о утицају наставникове афективности у комуникацији на њихово самопоштовање.

	Ниво самопоштовања	Уопште не утиче	У мањој мери утиче	У већој мери утиче	У потпуности утиче
Наставник прави разлику између ученика	ниско	12%	10%	32%	46%
	високо	30%	20%	26%	24%
Наставник разуме када сам нерасположен/а	ниско	19%	37%	23%	21%
	високо	6%	27%	40%	27%

пракса у већој мери утиче на њихово самопоштовање (40%). Добијена разлика у перцепцији се може разумети у контексту феномена научне беспомоћности (Maier & Seligman, 1976). Наиме, ученици ниског самопоштовања могу веровати да поступци наставника, попут изражавања емпатије, не могу значајно променити њихову позицију, а тиме и њихову слику о себи, због чега можда неће ни реаговати позитивно на праксе које би могле да утичу позитивно на њихово самопоштовање, попут разумевања њиховог емотивног стања. Другим речима, у њиховом перципирању себе, без обзира на то шта наставник ради, они се и даље могу осећати мање вредно. Ипак, сам резултат да ова пракса утиче на њихово самопоштовање није занемарљив и може указати на потребу ове групе ученика за додатном емоционалном подршком, односно на потенцијал афективне комуникације да код ученика гради позитивну слику о себи. Тим пре ако имамо у виду да наставникова емпатија и способност да препозна и прихвати емоције ученика доприноси њиховом осећају прихваћености и психолошкој добробити (Aldrup et al., 2022). За ученике ниског самопоштовања, који су склониији негативним самопроценама (Morin et al., 2013), оваква пракса може представљати важан корак ка превазилажењу осећаја мање вредности. Слично овој групи ученика, и они високог самопоштовања наставникову афективну комуникацију могу доживети као значајну у процесу изградње позитивне слике о себи. Међутим, код њих ова пракса може имати другачију функцију,

односно може бити потврда сопствених вредности, која даље може водити учвршћивању већ постојеће позитивне слике о себи. У том смислу, афективна комуникација наставника може се посматрати као пракса која доприноси стабилности њиховог самопоштовања. Дакле, афективна комуникација се препознаје као значајна за самопоштовање ученика уопште.

Активнo слушање

На основу резултата приказаних у Табели 4 може се уочити да ученици ниског и високог самопоштовања другачије перципирају праксу активног слушања у којој наставник потврдно клима главом док ученик прича о свом проблему. Ученици ниског самопоштовања сматрају да оваква потврда наставника да пажљиво слуша и да је заинтересован за оно што ученик прича уопште не утиче на њихово самопоштовање (34%), док ученици високог самопоштовања перципирају да је оваква пракса ипак значајна и да утиче на њихово самопоштовање у већој мери (47%). Уочена разлика може бити повезана са већ наглашеном наученом беспомоћношћу и негативнијом проценом сопствене личности код ученика ниског самопоштовања. Другачије речено, чак и када наставник показује пажњу и поштовање кроз праксе активног слушања, као што је потврдно климање главом, ученици ниског самопоштовања то можда неће интернализовати као потврду сопствене вредности. С друге стране, ученици високог самопоштовања

Табела 4. Перспектива ученика ниског и високог самопоштовања о утицају активног слушања на њихово самопоштовање.

	Ниво самопоштовања	Уопште не утиче	Утиче у мањој мери	Утиче у већој мери	У потпуности утиче
Наставник потврдно клима главом док му причам о свом проблему	ниско	34%	22%	27%	17%
	високо	13%	20%	47%	20%
Наставник ми упада у реч док причам о свом проблему	ниско	42%	12%	24%	22%
	високо	30%	14%	36%	20%

имају већи осећај личне вредности (Marinas, 2021) због чега могу сматрати да су њихови проблеми важни и да је неопходно да их наставник саслуша и да их разуме. Прегледом резултата такође се може уочити разлика у перцепцији ученика у погледу схватања утицаја наставничког упадања у реч док ученик прича о свом проблему. Видимо да ученици ниског самопоштовања истичу да овакво понашање наставника уопште не утиче на њихово самопоштовање (42%), док они са високим самопоштовањем сматрају да у већој мери утиче (36%). Уочена разлика може се тумачити у контексту различитог самопоимања ученика: они са високим самопоштовањем, будући да себе више поштују (Owens et al., 2006), упадање у реч могу доживети као непоштовање њих и њиховог проблема. Насупрот томе, ученици ниског самопоштовања су склонији негативнијој процени себе због чега можда не препознају овакво понашање наставника као показатељ непоштовања према њима.

Невербална комуникација

У Табели 5 примећујемо да се разлика у одговорима ученика јавља само за поткатеорије *џроксемичка комуникација* и *халтичичка комуникација*. Па тако видимо да ученици ниског самопоштовања сматрају да наставничко кретање по учионици уопште не утиче на њихово самопоштовање (46%), што је у супротности са перцепцијом ученика високог самопоштовања, који истичу да оваква пракса у потпуности утиче на

њихово самопоштовање (42%). С обзиром да проксемичка комуникација често одражава статус и положај особе, као и њену жељу да оствари интеракцију са другима (Wood, 2015), добијени резултат се може схватити као потреба ученика високог самопоштовања да остваре равноправни положај са наставницима, тако да нема надређеног и подређеног положаја, што није случај са ученицима ниског самопоштовања, који себе претежно виде као подређене, због чега овакву праксу можда не виде као претећу за њихово самопоштовање. Такође, овде је потребно имати у виду и да наставничко стајање испред табле означава *зону социјалне дистанце* о којој је говорио Хол (Hall, 1974), пионир у проучавању просторне комуникације, услед чега није могуће остварити дубљу и значајнију интеракцију између наставника и ученика, као што се то може остварити наставничким кретањем кроз простор у ком се налази, јер се тако смањује дистанца између њега и ученика. Самим тим, може се рећи да ученици високог самопоштовања више теже да остваре већу и бољу интеракцију са наставницима тиме што ће им наставник бити ближи, као што је то случај у *личној зони*, док ученици ниског самопоштовања више преферирају *зону социјалне дистанце*.

Када је реч о разлици у перцепцији ученика на праксе из поткатеорије *халтичичка комуникација*, резултати су показали да ученици ниског самопоштовања истичу да признање наставника да су добро урадили задатак у виду пружања

Табела 5. Перцепција ученика ниског и високог самопоштовања о утицају невербалне комуникације наставника на њихово самопоштовање.

	Ниво самопоштовања	Уопште не утиче	Утиче у мањој мери	Утиче у већој мери	У потпуности утиче
Наставник се шета по учионици док предаје лекцију	ниско	46%	24%	12%	17%
	високо	38%	7%	13%	42%
Наставник ми пружа руку када добро урадим задатак	ниско	29%	22%	25%	24%
	високо	7%	13%	27%	53%

руке уопште не утиче на њихово самопоштовање (29%), што је супротно перцепцији ученика високог самопоштовања, који овакву праксу виде као значајну, с обзиром на то да нешто више од половине ученика (53%) сматра да у потпуности утиче на њихово самопоштовање. Будући да хаптичка комуникација може служити за изражавање подршке и наклоности, не чуди што највећи проценат ученика високог самопоштовања сматра да управо руковање са наставником утиче на њихово самопоштовање, с обзиром на то да је код њих више развијен унутрашњи локус контроле, због чега заслуге за постигнути успех приписују себи, а руковање могу доживети као потврду својих способности и вредности. Супротно њима, ученици ниског самопоштовања успех више приписују спољашњим околностима и далеко мање поштују себе, због чега су често незадовољни собом, услед чега могу бити склонии да наставничково изражавање признања за урађени задатак не доживе као потврду сопствене вредности.

Партиципационе комуникацијске праксе

На основу ученичких одговора на тврдње из категорије *партиципационих комуникацијских пракси наставника* можемо рећи да постоји значајна разлика у перцепцији ученика ниског и високог самопоштовања. Када је реч о пракси наставника која подразумева дебате и дискусије – групне облике рада, показало се да ученици ниског самопоштовања сматрају да оне

нису значајне за њихово самопоштовање, док ученици високог самопоштовања истичу да су значајне. Наиме, највећи проценат ученика ниског самопоштовања (51%) сматра да на њихово самопоштовање уопште не утиче када наставник практикује дебате, што је супротно схватању ученика високог самопоштовања, који сматрају да у потпуности утиче на њихово самопоштовање (47%). Слична разлика у перцепцији ученика ова два нивоа самопоштовања се може уочити и код одговора на тврдњу да ли учествовање у дискусијама утиче на њихово самопоштовање. Разлика у односу на претходну тврдњу је та што ученици ниског самопоштовања ову праксу виде као нешто значајну, будући да истичу да ова пракса у мањој мери утиче на њихово самопоштовање (44%), док ученици високог самопоштовања и за ову праксу истичу да у потпуности утиче (33%). Како смо раније у раду навели, циљ развоја личности ученика јесте постизање њихове аутономије изражавањем мишљења и преузимањем иницијативе (Milošević i Ševkušić, 2005; Morin et al., 2013), што практиковање дебата и дискусија управо омогућава. Међутим, налази истраживања показују да таква пракса ипак не утиче на ученике различитог нивоа самопоштовања у истој мери, што је у извесној мери у сагласности и са теоријским поставкама, које наводе да појединици ниског самопоштовања обично не воле ситуације у којима не могу да остану по страни, због чега избегавају јавне наступе (Wood, 2015), као што то може бити изношење мишљење током дебате, услед чега и не чуди да

Табела 6. Перспектива ученика ниског и високог самопоштовања о утицају партиципационих комуникацијских пракси наставника на њихово самопоштовање.

	Ниво самопоштовања	Уопште не утиче	Утиче у мањој мери	Утиче у већој мери	У потпуности утиче
Наставник практикује дебате на часовима	ниско	51%	30%	12%	7%
	високо	13%	0%	40%	47%
Наставник ме укључује у дискусију на часу	ниско	19%	44%	15%	22%
	високо	20%	27%	20%	33%

наведене праксе не сматрају као утицајне за њихово самопоштовање. С друге стране, ученици са високим самопоштовањем су самопоуздани у решавању школских задатака, као и у различитим друштвеним ситуацијама (Lawrence, 2006), што потврђују и резултати истраживања, будући да су ови ученици навели да практиковање дебата и учествовање у дискусијама у потпуности утиче на њихово самопоштовање.

Интеријација међу ученицима

Као што се види из Табеле 7, перцепција ученика о утицају пракси из ове поткатегорије је слична, будући да се издвојила само једна пракса, а она се односи на заједнички рад ученика на неком задатку, за коју највећи проценат ученика ниског самопоштовања сматра да уопште не утиче на њихово самопоштовање (37%). Добијени резултат је очекиван, тим пре уколико пођемо од Кулијевог схватања *социјалног огледала*, које указује да су значајни други, у овом случају вршњаци, огледало у које ученик гледа како би открио своје мишљење о себи уз помоћ повратних информација које добија од њих (Harter, 2006). Другим речима, ученик ниског самопоштовања у раду са, на пример, ученицима високог самопоштовања може стећи утисак да је мање

способан или успешан и ту информацију уградити у постојећу слику о себи. Такође, добијени резултат се може сагледати и у светлу да су ученици ниског самопоштовања мање друштвени, односно да претежно имају неразвијене социјалне вештине (Milošević i Ševkušić, 2005), услед чега се могу осећати мање пријатно када је реч о групним облицима рада. Податак да највећи проценат ученика високог самопоштовања сматра да у већој мери утиче на њихово самопоштовање када имају прилику да раде са другима (47%) може се схватити као показатељ њихове друштвености и осећања веће вредности, као и њихове потребе да се истакну у групи, што им може бити омогућено кроз заједнички рад са другима.

Повратне информације наставника

Резултати добијени у оквиру ове категорије указују на јасну и значајну дистинкцију у начину на који ученици различитог нивоа самопоштовања доживљавају праксу поређења сопствених оцена са оценама других ученика. Наиме, највећи проценат ученика ниског самопоштовања (36%) сматра да ова пракса у потпуности утиче на њихово самопоштовање, док највећи проценат ученика високог самопош-

Табела 7. Перцепција ученика ниског и високог самопоштовања о утицају међусобне интеријације на њихово самопоштовање.

	Ниво самопоштовања	Уопште не утиче	Утиче у мањој мери	Утиче у већој мери	У потпуности утиче
Наставник ми дозвољава да радим задатак са другим ученицима на часу	ниско	37%	19%	27%	17%
	високо	13%	20%	47%	20%

Табела 8. Перцепција ученика ниског и високог самопоштовања о повратним информацијама наставника на њихово самопоштовање.

	Ниво самопоштовања	Уопште не утиче	Утиче у мањој мери	Утиче у већој мери	У потпуности утиче
Наставник пореди моју оцену са оценом осталих ученика у одељењу	ниско	28%	17%	19%	36%
	високо	47%	13%	13%	27%

товања (47%) процењује да ова пракса уопште нема утицаја на њихову самопроцену. Овај налаз може се тумачити у светлу Фестингерове теорије друштвеног поређења (Festinger, 1954), у оквиру које се истиче да људи процењују сопствене способности поредећи их са способностима других, као и на основу схватања да се појам о себи гради на основу поређења са другима. Наиме, код ученика ниског самопоштовања референтна група за поређење може постати извор негативне самопроцене, јер они имају тенденцију да сопствене резултате интерпретирају кроз слабости, а не кроз напредак, тако да је фокус на дефициту – ономе што им недостаје, а не ономе шта су постигли (Mruk, 2006). Имајући то у виду, важно је да референтна група са којом се ученик пореди буде одговарајућа како не би дошло до стварања ирационално негативне слике о себи (Lawtence, 2006), чему су ученици ниског самопоштовања склонији, а то се управо може десити приликом поређења ученикове оцене са оценом ученика који је можда у неком предмету бољи. То даље потврђује становиште да је неопходно давати повратну информацију ученику у односу на оно што је он сам постигао, односно у односу на њега као појединца. С друге стране, како су ученици високог самопоштовања далеко самоуверенији у своје способности и себе боље вреднују, односно показују стабилнију структуру самопроцене (Zeigler-Hill, 2013), не чуди податак који указује да на њихово самопоштовање не утиче поређење са другима. Додатно, за њих поређење са другима може имати неутралан или чак подстицајан ефекат, јер га не доживљавају као претњу сопственој вредности, већ као прилику за њихову потврду (Owens, Stryker & Goodman, 2006).

Закључак

У овом раду анализирали смо начине на које ученици са ниским и високим самопоштовањем опажају утицај различитих комуника-

цијских пракси наставника на сопствено самопоштовање. Резултати су показали да исте праксе могу имати различит ефекат у зависности од нивоа самопоштовања ученика, што је било у складу са нашим полазним претпоставкама. С једне стране, праксе, као што су показивање емпатије и уважавање осећања ученика, активно слушање, руковање, укључивање у дискусије, дебате и заједничке облике рада, које ученици са већ високим самопоштовањем препознају као подржавајуће, треба неговати. Разлог томе видимо у томе да оне не само да одржавају постојеће самопоуздање већ могу представљати и потенцијални пут ка постепеној изградњи самопоштовања код ученика који га имају на нижем нивоу, будући да су препознате као значајне за развој осећаја вредности. У том контексту поставља се питање да ли би доследна примена ових пракси могла да допринесе и трансформацији самопоуздања код ученика који их у почетку не доживљавају као делотворне, као што је то случај са ученицима ниског самопоштовања.

С друге стране, важно је узети у обзир и комуникацијске праксе које ученици са ниским самопоштовањем препознају као позитивне и подстицајне, јер управо оне могу имати највећи потенцијал за изградњу њихове унутрашње сигурности и осећаја вредности. Такве праксе укључују афективну комуникацију, као што је она у којој наставник прави разлику међу ученицима, односно пореди њихове резултате са резултатима других. Овај налаз указује на значај диференцираног приступа различитим групама ученика, будући да исте комуникацијске праксе могу имати различите ефекте у зависности од нивоа самопоштовања. То се јасно види на примеру поређења ученичких оцена, за које ученици са високим самопоштовањем сматрају да уопште не утиче на њихово самопоштовање, док код ученика са ниским самопоштовањем има велики утицај на њихово самопоуздање. Осим тога, сматрамо да је од суштинске важности да комуникацијске праксе које ученици са ниским само-

поштовањем доживљавају као негативне треба елиминисати из наставне комуникације како би се спречио даљи развој негативне самоперцепције ових ученика.

На крају, имајући у виду обим овог рада и сложеност проблематике којом смо се бавили, број испитаника, као и међузависност која постоји између комуникације и самопоштовања ученика, не сматрамо да овај рад треба да да коначан одговор на питање о утицају комуникацијских пракси наставника на самопоштовање ученика. Напротив, очекујемо да овај рад покрене и друга питања као што је, на пример – како на сваком часу посредством комуникације допринети развоју позитивної самопошто-

вања код ученика. Осим тога, добијени резултати могу послужити наставницима као оријентир за очување и унапређење оних пракси које подржавају ученике са високим самопоштовањем, али истовремено и смернице за развој специфичних стратегија које могу бити кључне за ученике са ниским самопоштовањем. С тим у вези, будућа истраживања могла би да се усмере управо на идентификацију најуспешнијих комуникацијских стратегија које ученици са ниским самопоштовањем препознају као делотворне, чиме би се допринело стварању свеобухватног модела наставничке комуникације који подједнако подржава све ученике.

Литература

- Adler, R. B., & Rodman, G. R. (2006). *Understanding human communication* (9th Edition). Oxford University Press.
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Agir, M. S. (2019). The Effect of Perceived Teacher Behaviors on Student's Self-Esteem and Attitudes Towards Learning. *Journal of Education and Learning*, 8(5), 203–218.
- Baumeister, R. F. (1993). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. Plenum.
- Berger, C. R. (1996). *Interpersonal communication*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Blöte, A. W. (1995). Student's self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. *Learning and Instruction*, 5(3), 221–236. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00012-R](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00012-R)
- Buhač, Lj. (2017). *Међуоднос комуникацијске компетенције наставника и активности ученика у настави* (докторска дисертација). Филозофски факултет Свеучилиште у Загребу.
- Burnett, P. C. (1999). Children's Self-Talk and Academic Self-Concepts: The impact of teacher's statements. *Educational Psychology in Practice*, 15(3), 195–200.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012). Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagoška istraživanja*, 9(1–2), 43–57.
- Callihan, K., Hureau, M., McCormick, S., & Wheeler, K. (2021). *Interpersonal communication*. Pikes Peak Community College.
- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A Theory of Self-Esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041–1068.
- DeVito, J. A. (2013). *The interpersonal Communication Book* (14th Edition). Pearson.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Blackwell Publishing.

- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Floyd, K. (2011). *Interpersonal communication* (2nd Edition). McGraw-Hill Education.
- Gebresilase, B. M., & Zhao, W. (2023). The Mediating Role of Self-Esteem on the Relationship between Teachers Students Interaction and Students Academic Achievement of Wolaita Sodo University Students. *Open Journal of Social Sciences*, 11, 243–269.
- Gera, I., i Dotlić, Lj. (1996). *Ja – Priručnik za podsticanje dečjeg samopoštovanja*. Prijatelj dece Vojvodine i Matica srpska.
- Gordon, T. (2001). *Kako biti uspešan nastavnik*. Kreativni centar i Grupa MOST.
- Gurney, P. W. (1987). Self-Esteem in the Classroom. *School Psychology International*, 8(1), 21–29.
- Hall, E. T. (1974). *Handbook for Proxemic Research*. Society for the Anthropology of Visual Communication.
- Hargie, O., & Dickson, D. (2004). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice* (4th Edition). Routledge.
- Harter, S. (2006). The self. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed.) (pp. 505–570). Wiley.
- Hassan, M. U., Farooq, M. S., Akhtar, M. P., & Parveen, I. (2017). Teacher's Politeness as a Predictor of Student's Self-esteem and Academic Performance. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 229–243.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. H. Holt and Company.
- Lalić-Vučetić, N. (2008). Kvalitet komunikacije između nastavnika i učenika i primena podsticajnih mera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(1), 122–136.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-esteem in the Classroom* (3rd Edition). SAGE.
- Littlejohn, S. W., & Jabusch, D. M. (1982). Communication competence: Model and application. *Journal of Applied Communication Research*, 10(1), 29–37.
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105(1), 3–46. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>
- Mann, M. M., Hosman, C., Schaalma, H. P., & DeVries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19(4), 357–372. <https://doi.org/10.1093/her/cyg041>
- Marinac, A. M. (2021). Odnos i razvoj pojma o sebi i samopoštovanja kod učenika osnovne škole. *Foo2rama*, 5(5), 87–99.
- Milošević, N., i Ševkušić, S. (2005). *Samopoštovanje i školsko postignuće učenika*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Morin, A. J. S., Maïano, C., Marsh, H. W., Nagengast, B., & Janosz, M. (2013). School Life and Adolescent's Self-Esteem Trajectories. *Child Development*, 84(6), 1967–1988. <https://doi.org/10.1111/cdev.12089>
- Mruk, C. J. (2006). *Self-Esteem Research, Theory and Practice: Toward a Positive Psychology of self-esteem*. Springer Publishing Company.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381–387.

- Oljača, M. (2005). *Self concept i razvoj*. Filozofski fakultet.
- Owens, T. J., Stryker, S., & Goodman, N. (2006). *Extending Self – Esteem Theory and Research: Sociological and Psychological Currents*. Cambridge University Press.
- Petrović, S. D. (2019). *Umešnost komuniciranja*. Clio.
- Powell, R. G., & Powell, D. L. (2015). *Classroom Communication and Diversity: Enhancing Instructional Practice* (3rd Edition). Routledge.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self Image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (2006). *Nenasilna komunikacija. Jezik života*. Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
- Stanton, N. (2004). *Mastering Communication* (4th Edition). Palgrave Macmillan.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2014). Self-esteem and Identities. *Sociological Perspectives* 57(4), 409–433. <https://doi.org/10.1177/0731121414536141>
- Tabs, S. (2013). *Komunikacija: principi i konteksti*. Clio.
- Todorović, I. (2010). Neverbalna komunikacija u učionici. *Norma*, 15(2), 191–200.
- Vranješević, J. (2005). Participacija učenika i autoritet nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 18(4), 83–91.
- Watzlawick, P., Helmick B. J., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. W. W. Norton & Company.
- Wood, J. T. (2015). *Interpersonal communication: Everyday encounters*. Wadsworth.
- Wrench, J. S., Richmond, V. P., & Gorham, J. (2009). *Communication, Affect, & Learning in the Classroom* (3rd Edition). Tapestry Press.
- Zeigler-Hill, V. (2013). *Self-esteem*. Psychology Press.
- Zlatić, L., Bjekić, D., Marinković, S., & Bojović, M. (2014). Development of Teacher Communication Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 606–610. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.265>
- Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 231–242.
- Žižak, A., Vizek Vidović, V., i Ajduković, M. (2012). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.

Summary

Given that teacher-student communication can impact one's self-esteem and that self-esteem is a personal construct and an individual feeling of every person, it is necessary to investigate students' views on teachers' communication practices which contribute to their self-esteem. In this regard, the aim of this paper is to determine the perspective of students with a low or high self-esteem on the impact of teachers' communication practices on their self-esteem. For this purpose we conducted research which included 120 respondents. We used the standardized Rosenberg's Self-Esteem Scale to determine the level of students' self-esteem, the communication practices of teachers that influenced students' self-esteem were identified by implementing a scale of teachers' communication practices created specifically for the purposes of this research. The results showed that there is a statistically significant difference in the perceptions of students with high and low self-esteem about the impact of all the examined communication practices of teachers on their self-esteem. The results also indicate that the biggest differences in students' perceptions were identified in the category of teachers' participatory communication practices. The students with low self-esteem perceived them as less influential on their self-esteem, which is contrary to the perceptions of the students with high self-esteem. The potential pedagogical implications of the research findings refer primarily to raising teachers' awareness on the significance of communication and the impact it may have on students' personality. The communication should be adapted to the level of self-esteem of each individual student.

Keywords: *communication practices, self-esteem, students, teachers*