

Најновија издања
ИНСТИТУТА ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Стеван Крњајић
ДЕЧЈА ПРИЈАТЕЉСТВА

Снежана Јоксимовић • Мирјана Васовић
ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ ЧОВЕКОЉУБЉА

Група аутора
МОРАЛНОСТ И ДРУШТВЕНА КРИЗА

Група аутора
САЗНАВАЊЕ И НАСТАВА

Горан Опачић
ЛИЧНОСТ У СОЦИЈАЛНОМ ОГЛЕДАЛУ

Смиљка Васић
РЕЧНИК ЧЕТИРИ ЈЕВАНЂЕЛИСТА

Група аутора
TOWARDS A MODERN LEARNER-CENTRED CURRICULUM

Група аутора
ДЕМОКРАТИЈА, ВАСПИТАЊЕ, ЛИЧНОСТ

Група аутора
ВАСПИТАЊЕ И АЛТРУИЗАМ

Снежана Стојиљковић
ЛИЧНОСТ И МОРАЛ

Група аутора
CHILDREN IN THE TIMES OF SOCIAL CRISIS

Смиљка Васић
ХАЗАРСКИ РЕЧНИК МИЛОРАДА ПАВИЋА

Група аутора
ЈЕЗИК И КУЛТУРА ГОВОРА У ОБРАЗОВАЊУ

Славица Максић
ДАРОВИТО ДЕТЕ У ШКОЛИ

Зоран Аврамовић
ДЕМОКРАТИЈА У ШКОЛСКИМ УЧБЕНИЦИМА

Јасмина Шефер
КРЕАТИВНОСТ ДЕЦЕ

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УДК 37

YU ISSN 0579-6431

ЗБОРНИК

*Института
за педагошка
истраживања*

ЗБОРНИК 32

ГОД. XXXII, БР. 32

БЕОГРАД

2000.

Славица ШЕВКУШИЋ
Институт за педагошка истраживања
Београд

УДК 37.061/.064
Прегледни чланак
БИБЛИД 0579-6431; 32 (2000) с.66-85

СОЦИЈАЛНИ ОДНОСИ У ШКОЛИ

Резиме. У Институту за педагошка истраживања се, паралелно са истраживањем наставе и учења, континуирана пажња посвећује истраживању интерперсоналних односа у школи. Овде су приказани теоријски и емпиријски радови сарадника Института који пружају уверљиве доказе о томе да социјални односи наставника и ученика, као и самих ученика, имају круцијални значај за ефекте васпитно-образовног процеса и развој личности ученика. У првом делу чланка дат је приказ радова који су посвећени наставницима, комуникацији између наставника и ученика, као и феномену наставничких очекивања. У другом делу разматрају се радови који се баве односима између ученика, ученичким пријатељствима и значајем који вршњачка интеракција има за укупан развој ученика. Посебна пажња посвећена је ефектима које вршњачка интеракција има на когнитивни развој и функционисање ученика. У ту сврху, приказан је и један број радова који се баве кооперативним учењем, чија је суштинска одредница вршњачка интеракција. Разматрају се теоријске основе кооперативног учења, различите технике, као и ефекти кооперације на бројне варијабле. Преглед истраживачких налаза о учењу које се одвија путем сарадње вршњака, указује на његову супериорност у односу на компетитивни и индивидуални начин рада у погледу следећих варијабли: школски успех, интерперсонални односи ученика, самопоштовање и просоцијално понашање.

Кључне речи: социјални односи, интеракција, вршњаци, наставници, комуникација, кооперација.

Увод

Школа је несумњиво најзначајнија друштвена институција која настоји да интегрише младе генерације у друштвени живот, јер је она контролисани агенс социјализације и један од најбогатијих организованих извора друштвених искустава. Упоредо са школом, улогу преносиоца и чиниоца друштвених утицаја има и породица, а такође и средства масовних комуникација као и многе друштвене организације. Сви ови агенси социјализације делују истовремено, а њихово дејство је међусобно испреплетано, тако да се улога сваког од њих само условно може посматрати изоловано од осталих чинилаца. Наравно, удео појединих агенаса социјализације зависи од периода живота у коме се појединац налази, као и од подручја и од садржаја социјализације.

Васпитно-образовни рад у школи може се посматрати, у свом најопштијем виду, као интеракцијски однос наставника и ученика, као и самих ученика, који симултано размењују утицаје посредством положаја и улога одређених природом социјалне ситуације у којој се налазе. Сви интерперсонални односи, који се успостављају у различитим облицима у школи, стварају током васпитно-образовног рада комплексну мрежу социјалних односа која чини да ко-

лектив школе представља сложен социјални организам чији је развој у сталном процесу и чије унапређивање и усмеравање представља један од најзначајнијих задатака наставника.

Свакодневни рад у школи углавном је усмерен на унапређивање когнитивних способности, дакле на процес интелектуалног развоја, док се процеси ма моралног, социјалног и емоционалног развоја, како показују бројна истраживања, поклања мање пажње. Распрострањено схватање теоретичара и практичара о дихотомији између интелекта и емоција, све чешће је на удару критике, док истовремено све више расте заинтересованост истраживача за проблеме социјално-емоционалног и моралног васпитања. У Институту за педагошка истраживања се, паралелно са истраживањем наставе и учења, континуирана пажња посвећује истраживању интерперсоналних односа у школи. Теоријски и емпиријски радови сарадника Института показују колико су социјални односи наставника и ученика, као и самих ученика, од суштинског значаја за ефекте васпитно-образовног процеса и за развој личности ученика, и како се они могу унапређивати.

Односи између наставника и ученика

У педагошкој и психолошкој литератури констатује се да је личност наставника значајна, можда и одлучујућа, али истовремено и најкомпликованија варијабла у васпитном и образовном раду школе. Тешкоће око одређивања ове улоге налазе се, пре свега, у чињеници да "бити наставник" није само поседовање скупа или комбинације одређених својстава личности, већ такође и преузимање одређене социјалне улоге. У раду у коме се разматрају теоријска питања наставе као интерперсоналног односа, наводе се три основне функције наставника у идеалној ситуацији (Крњажич, 1999). Прво, наставник мора да шири границе социјалне контроле до оне мере коју ученици могу да поднесу. Дакле, наставник мора одговорно да чува границе "дозвољене" слободе. Друго, наставников задатак је да дефинише наставну ситуацију, односно да понуди реалне и искрене односе, јер ученици стичу своје интерперсонално искуство у контексту односа наставник-ученик и ученик-ученик. И треће, наставник је реализатор целокупног васпитно-образовног процеса. Осим што подучава и вреднује, он делује и као катализатор неизбежних социјалних конфликта, храбри и штити ученике у оној мери у којој то његове способности и околности дозвољавају. Проблем успостављања добрих интерперсоналних односа између наставника и ученика посебно је актуелан у ситуацији све већег броја ученика у одељењима, па у таквим, прилично деперсонализованим условима наставник има све мање времена за упознавање са ученицима.

Шта наставници треба да чине да би развијали ваљане интерперсоналне односе с ученицима? Да би дошао до могућег одговора, аутор је анализу проблема усмерио на три значајна аспекта: наставник и ученик у њиховим институционалним улогама; настава и морални принцип "поштовање другог"; могућност успостављања пријатељског односа између наставника и ученика.

Прво, да би се одредиле основне карактеристике овог односа потребно је сагледати га као однос *улога*, чију природу посебно обележавају две карактеристике: *имперсоналност* (права и дужности) и *интерперсоналност* (наклоност, симпатија, уважавање, пријатељство). Када се однос наставника и ученика своди на права и дужности у оквиру датих улога у контексту наставе, разарајући ефекти интерперсоналне привлачности или одбојности свде се на минимум. Дакле, овај однос мора у једном свом аспект да буде имперсоналан зато што је то однос улога са правима и дужностима, чија ваљаност не зависи од личних ставова, и зато што разлог постојања таквих односа није, првенствено, интересовање за друге особе већ за одређени садржај активности.

Друго, интерперсоналне односе између наставника и ученика карактерише имперсоналност (непристрасност, контролисане реакције итд.) што није инкомпатибилно са захтевом за њиховим *узајамним поштовањем*. Напротив, поштовање може само да унапреди наставну ситуацију. То је однос који се назива "дијалогским". Прави дијалог укључује обраћање другом и прихватање посебности друге особе, а подразумева и покушај сагледавања ствари са становишта другог, односно преузимање улоге другог. Другим речима, наставник и ученик треба да виде једно друго као особе које се узајамно поштују као аутономне и као особе које поштују правила.

Треће, дискутујући даље о карактеристикама односа између наставника и ученика, аутор се придружује схватањима једног броја аутора да *пријатељство* не мора бити нужно обележје односа наставник-ученик, јер се највећи део наставе и учења одвија у оквиру "правилима регулисане равни". Међутим, не искључује се могућност постојања пријатељског односа између наставника и ученика, и верује се да пријатељство може бити усклађено са имперсоналном димензијом наставе, тако да доприноси ефикаснијем унапређивању васпитно-образовног процеса.

Добри наставници су увек представљали најбитнију карику у образовању и васпитању деце и младих. Сви наставни планови и програми, чак и под претпоставком да су најбоље осмишљени, не могу обезбедити успех ако их не реализују наставници адекватно припремљени за многобројне и различите улоге и функције. Стога су истраживања о наставницима увек актуелна, а посебно данас кад модерно друштво има све веће и разноврсније потребе.

Истраживања о наставницима, вршена у Институту, усмерена су, углавном, у два правца: (а) ка емпиријском утврђивању особина личности наставника и (б) ка утврђивању карактеристика интеракције и комуникације између наставника и ученика, односно ка посматрању и анализирању актуалног понашања наставника у одељењу.

У прву групу истраживања спадају она у којима су утврђивана *својства наставника* која су релевантна *са становишта ученика* за васпитни и образовни рад (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988). Основни циљ истраживања био је да се утврди како ученици основних и средњих школа, који су свакодневно годинама у непосредном контакту са наставницима, опажају, доживљавају и процењују својства својих наставника. Поред тога, аутори су испитивали у којој ме-

ри ученичке процене наставника зависе од узраста, пола и средине у којој ученици живе и одрастају, као и то која својства својих наставника ученици процењују као позитивна, а која као негативна.

Позитивна својства наставника сврстана су у три групе: (1) *људска својства* наставника, (2) *понашање и однос* наставника према ученицима и (3) својства наставника као *стручњака*. Међу позитивним својствима нађено је доста сличности са иностраним налазима. Наши ученици, као и ученици из других земаља, цене код наставника пре свега људска својства и својства његове личности, као што су: доброта, хуманост, стрпљење, смисао за хумор и сл., а затим добар или фер однос наставника према њима (да разуме ученике, да је спреман да им помогне, да буде искрен и добар сарадник и др.). На крају су својства наставника као стручњака. Због социјално-културних разлика између наше и других земаља, наши ученици не придају велики значај неким својствима наставника. То се односи, пре свега, на спољашњи изглед наставника (физички изглед, глас, године старости, облачење итд.). Већи значај ова својства добијају код наших ученика тек кад су негативна. Слично је и са својствима наставника која се односе на његово ангажовање изван наставе. Ово указује да наши ученици далеко већу пажњу поклањају својствима наставника везаним за наставу и школски успех него за остале, тзв. ваннаставне активности.

Опажање и процењивање негативних својстава наставника посредно је указало на многе слабости у раду и деловању наставника. Највише примедби ученици су имали на негативна људска својства и својства личности, на однос и понашање наставника према ученицима (физичко кажњавање ученика, истеривање са часа, вређање и друго вербално кажњавање ученика), и на крају на својства наставника као стручњака.

Резултати овог истраживања слажу се са налазима других истраживача у погледу утицаја *узраста* ученика на опажање и процењивање својстава наставника. Што су ученици старији и зрелији другачије су процењивали и позитивна и негативна својства наставника. Опажања ученика из градске и сеоске средине значајно се разликују, што је потврдило претпоставку да *социјално-културна средина* има, такође, утицаја на опажање и процењивање својстава наставника. Што се тиче утицаја *пола* ученика, разлике су се јавиле у проценама негативних својстава наставника. Док девојчице имају више примедби које се односе на наставника као стручњака, дечаци имају више примедби у погледу посебних карактеристика наставника, које се пре свега односе на физичко и вербално кажњавање ученика, као и на негативна људска својства наставника. Девојчице, такође, говоре о кажњавању и малтретирању дечака. Ове разлике се тумаче последицом разлика у васпитању мушке и женске деце, а такође и различитим положајем дечака у школама. Подаци показују да су дечаци у нашим школама више изложени притиску, кажњавању и вербалној агресiji.

Основни закључак овог истраживања јесте да својства наставника не треба схватити као нешто што је непроменљиво, као апстрактне категорије, већ као општи оквир, а у циљу даљег побољшања и усавршавања. Истраживачки налази указују да су ученици бирали она својства наставника од којих се најве-

ћи број може усавршавати. Чињеница да се може учити не само добар начин рада и понашања, већ и уже морално понашање, има веома значајне импликације за рад наставника и његов однос према ученицима.

Друга група истраживања о наставницима усмерена су ка утврђивању карактеристика интеракције и комуникације између наставника и ученика, односно ка посматрању и анализирању понашања наставника у одељењу. Сигурно је да нема бољег начина да се сазна шта се дешава у одељењу, у односима између наставника и ученика, него што је директно посматрање наставника док подучавају и ученика док уче. Ово се посебно односи на истраживања у којима се трага за ефектима различитих модела понашања наставника, као и за ефектима вербалне и невербалне комуникације.

Наставничко и ученичко понашање у одељењу интегрише се у варијаблу комуникација, која може бити вербална и невербална. Наставник јесте организатор наставе, али он је и комуникациони партнер својим ученицима. Комуникациона својства наставника изражавају се у његовој способности општења са ученицима, способности да се правилно постави према њима у зависности од конкретне ситуације, а посебно уз уважавање ученикове индивидуалности. Ова својства се, такође, испољавају у примени похвале и казне, поштовања ученика и у постављању захтева према ученицима.

Резултати истраживања из области анализе комуникације између наставника и ученика скицирали су портрет наставника као онога ко у највећој мери одређује карактеристике социјално-емоционалне климе, а то постиже вербалном доминацијом на часу. Истраживање које је урађено са циљем да се испита структура и квалитет вербалне комуникације у настави обухватило је наставнике разредне наставе и њихове ученике (Шевкушић, 1991). Резултати истраживања показали су да је структура вербалне активности учитеља у нашим школама потврдила основни закон разредне комуникације – закон две трећине – формулисан на основу претходних истраживања код нас и у свету: приближно две трећине целокупног говора на часу припада наставнику, док је једна трећина распоређена на све ученике. Квалитативна анализа показује да би се најчешћи модел комуникације могао свести на једноставну схему: наставник предаје – поставља питања – ученик одговара. Више од две трећине времена протекне у фронталном облику рада на часу. Ауторитарност наставника мање се испољава отворено, путем критике и кажњавања, а много више индиректно, и то најчешће у облику питања која усмеравају активност ученика. То су питања која сужавају слободу мишљења ученика, што се посебно одражава на плану иницијативе и креативног мишљења. Приметан је недостатак ученичких питања. Мало је питања постављено од стране ученика, посебно оних која показују да ученици размишљају или да су им потребна додатна објашњења. Узајамност односа наставника и ученика подразумева, пре свега, питања и одговоре у оба смера, јер се на тај начин унапређују социјални контакти, повећава се толеранција и развијају демократски односи.

Резултати показују, такође, да емоционална димензија комуникације скоро да није присутна. Ови подаци забрињавају, посебно када се има у виду да је

реч о ученицима првих разреда основне школе. Наставници пружају ученицима мало могућности за развијање позитивног емоционалног односа према себи и другима, јер значајан део енергије усмеравају на то да игноришу или искључе како ученичка, тако и сопствена осећања. Изненађује и минимално присуство наставничких похвала и других подстицајних и охрабрујућих исказа упућених ученицима, с обзиром на то да је реч о деци најмлађег школског узраста која су веома зависна од спољашње мотивације. Генерално гледано, резултати истраживања указују на то да наставници у недовољној мери познају развојне и друге потребе ученика, као и различите облике и моделе вербалне и невербалне комуникације са њима.

Општи је закључак истраживања комуникације у настави да се понашање наставника у одељењу не може сврстати у неки "чисти" стил или модел понашања, дакле онај који би био на једном или другом крају континуума димензије која описује наставничко понашање. Увид у истраживања о ефектима стилова понашања наставника, модели понашања наставника дефинисани су најчешће у виду дихотомија: недирективан – директиван, интегративан – доминантан, демократски – ауторитаран, усмерен на ученика – усмерен на наставника (Шевкушић, 1992а). Ове дихотомије узимају се само као теоријски оквир у коме се врше даље анализе и разликовања понашања наставника. *Недирективни* (интегративан, демократски, усмерен на ученика) стил понашања наставника карактерише се честим похваљивањем и охрабрењима од стране наставника, емотивним односом према ученицима, односно заинтересованошћу наставника за ученичка осећања и прихватањем ученичких идеја и предлога, односно подржавањем ученичке иницијативе. *Директивни* (доминантан, ауторитаран, усмерен на наставника) стил дефинисан је давањем готових објашњења, усмеравањем понашања и активности ученика, критиковањем, обесхрабривањем и позивањем наставника на сопствени ауторитет. Бројна истраживања код нас и у свету потврдила су претпоставке о значајном утицају стила понашања наставника на когнитивни, социјални и емоционални развој ученика. Резултати ових истраживања прилично доследно показују да: (1) недирективни наставни стил резултира већим постигнућем, односно бољим школским успехом ученика и (2) недирективност наставника доприноси позитивнијим ставовима ученика према школи, наставном раду, као и успостављању бољих односа међу ученицима у одељењу.

Ови налази проверавани су у нашим школама, па је спроведено истраживање с циљем да се утврди да ли недирективни стил понашања наставника, у поређењу са директивним, повољније утиче на социјалне односе, на испољавање ученичке иницијативе и на дисциплину у одељењу (Шевкушић, 1992б). Добијени подаци потврдили су: (а) недирективни стил понашања наставника повезан је са чешћим испољавањем иницијативе ученика у комуникацији, односно ученици у већој мери изражавају сопствено мишљење, постављају питања, иницирају комуникацију; (б) недирективни наставници имају мање проблема са дисциплином ученика у одељењу; (в) разлике у погледу испитиваних показатеља социјалних односа ученика говоре у корист недирективног стила пона-

шања учитеља: мање је нетрпељивости и поремећаја у односима ученика, већа је социјална зрелост и консолидованост одељења.

На основу података добијених анализом вербалне комуникације између наставника и ученика, могу се извести основни *принципи* на којима би комуникација требало да се заснива да би била успешна (Шевкушић, 1995а):

Уважавање сваког ученика у одељењу. Наставник би тебало да настоји да код сваког ученика истакне оно што је добро, што је вредно, и да ту аутентичну вредност изрази пред другим ученицима. Важно је да сваки ученик доживи осећање да је по нечему вредан. Ово се посебно односи на ученике који не постижу успех у настави.

Оријентација на позитивне активности и понашања. Оно што треба да преовлађује у комуникацији то су позитивне поруке. На овај начин могуће је превазићи затворени круг који је често присутан у односима између наставника и ученика: негативно понашање ученика – негативна порука наставника – негативно понашање ученика. Ово није увек лако спровести, али је посебно важно јер се на тај начин мобилише конструктивна енергија код ученика.

Подстицање иницијативе ученика у комуникацији. Да би се временом развило независно мишљење код ученика, потребно је да наставници већ од најмлађег школског узраста подстичу ученике да постављају питања, дају предлоге и идеје у току рада.

Реверзибилност у комуникацији. Наставник би у комуникацији са ученицима требало да користи само оне изјаве и понашања који су по природи такви да се ученици могу на исти начин обратити наставнику, а да то не угрожава ауторитет наставника. Ово се односи како на садржинску тако и на формалну страну комуницирања, а такође и на невербалну (мимика, тон, боја гласа), на коју су ученици посебно осетљиви.

Емоционална димензија. Од наставника се очекује да на позитиван начин приступа дечјим емоционалним реакцијама, а да и сâм испољава одређена осећања. Под овим се подразумева непосредност, срдачност, искреност и поверење у односима између наставника и ученика. Потребно је да наставник, кад год је то могуће, дозволи да емоционални догађај прати тренутке сазнавања, јер је доказано да то успешније "фиксира" знање код ученика.

Емпатичност у комуникацији. Емпатија је важан предуслов сваке комуникације, али је посебно битна кад је реч о неравноправним учесницима. Емпатичан наставник прихвата личност ученика у целини, онаквог какав он заправо јесте, и покушава да сагледа свет његовим очима. Развијене емпатијске способности помоћи ће наставнику да открије скривене мотиве ученичког понашања и да, у складу с тим, прилагоди комуникацију конкретној ситуацији.

Да би ови принципи нашли своју примену у школској пракси неопходно је адекватније оспособљавање наставника за успешно комуницирање са ученицима. Досадашња истраживања показују да се добар начин комуницирања може научити, па би припремање будућих наставника требало да обухвати различите програме којима би се вежбале њихове социјалне вештине. Наравно, подразумева се и стварање повољнијих објективних услова који су релевантни за

рад наставника, као што су: мањи број ученика у одељењима, боља опремљеност школског простора, растерећеност школских програма итд.

Међу истраживањима која су проучавала ефекте понашања наставника на постигнуће ученика, посебно место заузимају она истраживања која су се бавила ефектима *наставникових очекивања* у односу на ученике. Ова очекивања формирају се већ у првих неколико дана школовања и, како показују истраживања, могу остати непромењена током више година, тако да груписање ученика на оне од којих се очекује добар успех и оне од који се очекује лош успех, добија понекад карактер судбинске предодређености. У прегледу радова о овом проблему наводе се два основна типа ефеката наставникових очекивања (Крњајић, 1995). Први тип је ефекат *самоиспуњавајућег пророчанства* који подразумева да је наставниково понашање под великим утицајем првобитно постављених очекивања, и да у складу с тим он ствара околности које узрокују да се та очекивања потврде. Други тип је ефекат *подржаног очекивања*. У овом случају, наставник очекује од ученика да подрже претходно развијене обрасце понашања као готову чињеницу, не успевајући да види промене до којих долази у развоју интелектуалних потенцијала ученика. Ефекти самоиспуњавајућег пророчанства су моћнији него ефекти подржаних очекивања зато што они доводе до значајних промена у понашању ученика. Премда мање видљиви, ефекти подржаних очекивања јављају се чешће.

Поставља се питање: како наставници могу да избегну негативне ефекте својих очекивања? Очекивања треба да буду примерена способностима ученика и праћена одговарајућим инструктивним понашањем наставника. Другим речима, наставник треба да користи оне методе васпитно-образовног рада које воде ученике кроз наставне садржаје на начин који унапређује континуирани развој у учењу и понашању. Важно је да наставник буде свестан могућности да на њега делују очекивања у погледу процене ученичких способности за учење и да буде флексибилан у својим ставовима и уверењима, испољавајући спремност да их измени уколико се промени понашање ученика. Наставници треба да формирају и пројектују очекивања која су онолико позитивна колико то она могу да буду, а да при том остану реална. Наставници могу остварити ове циљеве, односно повећати позитивне ефекте сопствених очекивања и умањити негативне, придржавајући се следећих правила:

- брижљиво посматрати напредовање ученика, истичући садашње постигнуће у односу на претходно;
- када се индивидуализује инструкција и ученицима да повратна информација, нагласити њихов напредак у односу на претходни ниво знања, а не у односу на друге ученике или норме стандардизованих тестова;
- приликом реаговања на постигнуће ученика не ограничавати се само на евалуацију успеха или неуспеха; повратна информација треба да садржи и додатне инструкције неопходне за даљи рад ученика;
- у случајевима када ученици не схватају објашњења, потребно је установити њихове тешкоће у учењу, и понављањем инструкције на другачији начин решавати настале проблеме;

• подстицати и охрабривати ученике да постигну онолико колико реално могу, уместо да се непрестано штите од неуспеха и препрека.

Закључује се да је феномен наставникових очекивања довољно значајан да би га требало уврстити у програме професионалног образовања наставника, како би постали што свеснији колико својим понашањем могу да утичу на успех, односно неуспех својих ученика.

Социјални односи између ученика

Значај школе огледа се, пре свега, у томе што је она место на коме долази до изражаја деловање веома значајног фактора социјализације – *вршњака*. По многим ауторима, вршњаци су можда најутицајнији фактор у формирању личности деце и младих, важнији од наставника, и по важности одмах после родитеља. Велики број аутора истиче да вршњаци, група деце или младих приближно истог хронолошког узраста, имају у детињству а посебно у адолесценцији, велики утицај на формирање личности. Утицај вршњака остварује се постепено. Прави значај вршњаци добијају поласком детета у школу. Дошавши у школу, дете жели да буде прихваћено од друге деце, да се укључи у одељењски колектив, да се у њему афирмише. У периоду адолесценције утицај вршњака је најмоћнији јер помаже ослобађању од породичних стега и припремању младих за свет одраслих. Група вршњака значајно утиче на то којим вредностима ће дете тежити, делује на његово настојање за независношћу и самосталношћу, као и на формирање многобројних личних, а посебно социјалних ставова. Односи између вршњака неоспорно доприносе развоју социјалних вештина деце. Развој способности да се одрже узајамни односи са другим особама, да се остваре ефикасни начини емоционалног изражавања, као и способност реалног процењивања у социјалној ситуацији, зависи од непосредног искуства у директним односима са другом децом и одраслима.

Један од првих корака у проучавању улоге вршњака у социјализацији младих код нас, представља истраживање обављено међу ученицима београдских основних и средњих школа са циљем да се одговори на питање: каква је улога вршњака у социјализацији младих уопште, као и шта вршњаци значе младима у нашем друштву (Јоксимовић, 1986). Да би се овај општи циљ остварио, постављена су два посебна циља. Један циљ се односи на разматрање теоријских схватања и емпиријских налаза о улози вршњака, док је други циљ усмерен ка сазнавању основних одлика односа младих са вршњацима у нашем друштву и чинилаца од којих овај однос зависи. Схватања о улози вршњака разматрана су у склопу општијих схватања о социјализацији и проблемима адолесценције. Једна група схватања гледа на адолесценцију као на драматичан период у развоју појединца у коме је међугенерацки конфликт јако изражен, а вредности адолесцентних група вршњака у супротности са вредностима одраслих. Насупрот овој дихотомији, помирљивија схватања о односу између генерација воде рачуна о околностима у којима се одвија социјализација. Основне идеје носилаца ових схватања показују да се односи између генера-

ција и улога вршњака у социјализацији мењају кроз историју, као и да зависе од културних, националних и класних обележја. Истраживачки налази показују да повезаност адолесцената са вршњацима зависи од културне и класне припадности, од појединих демографских и персоналних одлика младих, као и од одлика њихове породице.

Налази овог истраживања, обављеног на узорку од преко 700 ученика, показују да усмереност ка вршњацима није иста у свим ситуацијама, већ да зависи од области и садржаја интеракције, као и да изражена жеља за друштвом вршњака не значи одбацивање родитеља. Показало се да адолесценти слободно време радије проводе с вршњацима него с родитељима, док емоционалну подршку очекују и од родитеља и од вршњака. Родитељи предњаче над вршњацима кад је реч о избору модела за угледање, што значи да млади у својим поступцима и особинама чешће желе да се угледају и личе на родитеље него на вршњаке.

Поредећи податке добијене овим истраживањем са подацима о америчкој омладини, аутор студије закључује да су млади у нашем друштву везани за вршњаке приближно истим интензитетом као и млади у америчком друштву, али да су истовремено доста снажно везани и за родитеље, док су у америчком друштву везе између деце и родитеља слабије. Близкост младих са вршњацима у нашем друштву не само што није последица сукоба или одвајања од родитеља, већ је она често у складу са жељама родитеља у погледу друштвеног живота деце. У прилог овом закључку говори и то што већина младих сматра да родитељи прихватају њихове другове и да разумеју и уважавају њихове потребе за контактом и блискошћу са вршњацима.

Од *личних обележја* адолесцената показало се да однос младих са вршњацима у највећој мери зависи од узраста. У већини ситуација близкост младих са вршњацима расте с годинама. Изузетак представљају подаци о укључености младих у одељењску заједницу, који показују да су најстарији испитаници најмање блиски са друговима из разреда. Како најстарију узрасну групу чине ученици другог разреда средњег усмереног образовања, аутор претпоставља да је њихова мања интегрисаност у одељењску заједницу условљена честим променама састава одељења, тако да ученици немају довољно могућности да се међусобно добро упознају.

Претпоставка о разликама између дечака и девојчица у погледу односа са вршњацима углавном није потврђена. У већини случајева ове разлике су мале, а и недоследне. Показало се да дечаци остварују интензивније социјалне контакте са вршњацима уопште, па и са друговима из разреда, док су девојчице спремније на солидарност, што значи да правац разлика између полова зависи од аспекта односа са вршњацима. Комуникација са вршњацима подразумева већу слободу и самосталност у погледу организације слободног времена, у чему дечаци обично имају већу подршку родитеља и околине. Већа солидарност девојчица може се објаснити тиме што се током васпитања женска деца више подстичу на солидарност и алтруизам.

Очекивање о већој усмерености ка вршњацима оних адолесцената чији родитељи имају нижи друштвени положај углавном није потврђено, мада је

смер извесних разлика између младих различитог социјалног порекла у складу са овим очекивањем. Већина младих у овом узорку, без обзира на социјално порекло, процењује да су захтеви родитеља умерени, као и да је однос родитеља према њиховим друговима повољан. Недовољна потврђеност очекивања о утицају социјалног порекла на однос младих са вршњацима и родитељима донекле се може објаснити карактеристикама узорка и његовом недовољном издиференцираношћу у погледу социјалног порекла, а такође и чињеницом да разлике између припадника различитих социјалних слојева у погледу односа према деци нису тако велике као раније.

Општи закључак аутора је да већина младих показује умерену блискост са вршњацима и да су екстремна реаговања, у виду претеране блискости или претеране дистанце, знатно ређа. Недовољну блискост једног броја младих са вршњацима аутор објашњава, с једне стране, чињеницом да је реч о систему усмереног образовања који је захтевао да ученици често мењају разред и школу и тако прекидају контакте са вршњацима, а с друге стране, утицајем укупног система оцењивања и селекције ученика који подстиче такмичарство и не-солидарност. У целини посматрано, добијени подаци показују да су адолесцен-ти у нашој средини блиско повезани са вршњацима, али да таква оријентација не значи сукоб са родитељима. Однос младих са вршњацима у највећој мери зависи од узраста и од односа родитеља према њиховим друговима, а донекле и од односа са родитељима, док се утицај осталих контролисаних варијабли показао мање значајним. Аутор закључује да постоји потреба да се даље трага за чиниоцима и корелатима који би боље објаснили узроке одређених реаговања и опредељења младих.

Од посебног значаја је утицај одељењске заједнице као формалне групе у којој ученици проводе велики део времена, у којој се одвија процес васпитања и образовања, као и различити видови неформалне комуникације. За увид у социјализаторску улогу школе од посебне је важности сазнање о психосоцијалним механизмима групног живота у одељењу и факторима који условљавају положај и улогу коју ученик заузима у току социјалног саобраћања са друговима. Стога је испитиван значај неких психосоцијалних чиниоца за социометријски статус, односно популарност ученика адолесцентног узраста (Крњајић, 1981). Истраживање које је обављено на око 400 испитаника београдских средњих школа имало је за циљ да утврди да ли постоје разлике између ученика високог и ученика ниског социометријског статуса у следећим психосоцијалним карактеристикама: интелигенција, социјална интелигенција, црте личности, социоекономски статус и школски успех ученика.

Резултати овог истраживања показали су да ученици високог социометријског статуса постижу значајно боље резултате на тесту који мери *општу интелигенцију*, односно потврђена је претпоставка да је интелигенција фактор који корелира са високим социометријским статусом. Такође, показало се и да је *социјална интелигенција* у позитивној вези са високим социометријским статусом, односно да су деца која су прихваћена у великој мери од стране вршњака постизала боље резултате на тесту који мери социјалну интелигенцију.

Ученици са високим социометријским статусом постигли су значајно бољи *школски успех* него ученици ниског социометријског статуса. Највећи број ученика високог социометријског статуса са одличним успехом је завршио разред, док је занемарљив број ученика ниског социометријског статуса постигло исти успех. Аутор закључује да је школски успех један од најзначајнијих фактора који делује у процесу међусобног бирања. Ако се има у виду да школски успех најчешће позитивно корелира са интелигенцијом, а интелигенција са социоекономским статусом, може се поставити хипотеза да је школски успех један од најзначајнијих критеријума интерперсоналног избора зато што је "највидљивији" и што произлази из две базичне варијабле – социоекономског статуса и интелигенције. Истовремено, школски успех је најцењенији критеријум током целокупног школовања, како од стране наставника и родитеља, тако и од шире друштвене заједнице.

Проучавање повезаности *социоекономског* и социометријског статуса потврдило је полазну претпоставку аутора да млади (као и одрасли) бирају другове међу оним особама које припадају истом или вишем социоекономском статусу. Дакле, социоекономски статус породице представља фактор који у значајној мери прати висок социометријски статус ученика.

Ни код једне од 14 испитиваних примарних *црта личности* нису пронађене статистички значајне разлике између ученика са високим и ученика са ниским социометријским статусом. Међутим, неке тенденције које су се појавиле у овом погледу довеле су аутора студије до закључка да објашњење резултата треба тражити у вишефакторској условљености социометријског статуса. Другим речима, пожељне црте личности удружене са неким другим факторима (на пример, високом интелигенцијом, добрим школским успехом итд.) највероватније условљавају висок социометријски статус.

На основу резултата овог, као и налаза других истраживања, аутор је понудио *профил често бираних или популарних особа*: то је ученик високе опште и социјалне интелигенције, који постиже добар школски успех, потиче из породице високог социоекономског статуса, нешто је млађи од осталих чланова групе, пријатне је спољашњости, бави се спортом, има развијена социјална и хетеросексуална интересовања, друштвено је ангажован, остварује велики број интерперсоналних контаката, има развијено осећање личне вредности, емоционално је стабилан, толерантан, пожртвован, весео, екстравертан итд.

Поред истраживања која су се бавила корелатима социјалне прихваћености у одељењској заједници, пажња истраживача усмеравана је и на *социјално изоловану децу*, као и на изналагање могућих начина за њихово интегрисање у одељењски колектив (Крњајић, 1997, 1998). Овај проблем је посебно важан због тога што је социјална неприлагођеност у детињству један прилично стабилан и конзистентан феномен, што значи да су одбачена деца у раним школским годинама често одбачена и изолована и у каснијим фазама школовања.

У радовима посвећеним овом проблему разматра се, пре свега, проблем концептуализације појма "социјална изолација" и указује се на два приступа дефинисању овог појма. С једне стране, она се дефинише као "социјална пову-

ченост", као ниска фреквенција вршњачке интеракције, а с друге, као низак ниво вршњачке прихваћености или висок ниво вршњачке одбачености, идентификован социометријским мерама. Анализирајући понашање социјално изоловане деце, аутор закључује да су она, слично усамљаним одраслим особама, стидљива, повучена, пасивна, апатична и агресивнија него друга деца. Осим тога, деца одбачена од вршњака не само што постижу ниже образовне исходе већ се јављају и као ризична група склона напуштању каснијег школовања. Један од најпоузданијих начина за идентификовање ове деце је примена социометријских техника које се могу дефинисати као мере интерперсоналне атракције, односно као средства за процењивање вршњачких односа унутар малих група. С обзиром на чињеницу да социјална изолованост и пасивност негативно корелирају са различитим развојним, интерперсоналним и интелектуалним капацитетима и да социјално изолована деца не могу бити лако опажена као проблематична, важно је да се на време открију њихови "социјални дефицити" и да се та деца подвргну утицају одговарајућих интервентних програма. У том смислу, аутор даље разматра три основне групе теорија које покушавају да одговоре на питање: како побољшати децје социјалне вештине? Прва група теорија наглашава учење и модификацију децје понашања; друге се баве подучавањем деце новим и адаптивним начинима мишљења о људима и социјалним односима; трећи приступ инсистира на промени структуре вршњачке групе која изазива неприкладне обрасце понашања. Из ових теорија проистекле су три групе интервентних програма вежбања и усвајања социјалних вештина познатих као: моделовање, обликовање и подучавање.

Моделовање подразумева да се понашање учи на основу посматрања и поткрепљења, односно награђивања жељеног понашања. То је процедура учења социјалног понашања на основу посматрања друге особе (одраслог или детета), директно или посредством филма, и у том случају се назива "симболичко моделовање". Ово је основни облик свакодневног социјалног учења и једна од главних метода учења социјалних вештина. Моделовање жељеног социјалног понашања *in vivo* подразумева дете које посматра социјално понашање модела у природној ситуацији као што је, на пример, школско одељење.

Обликовање је процедура која полази од претпоставке да је дете "активно суделујући агенс" социјалне средине који, на тај начин, остварује специфичне функционалне консеквенце. То је метода подстицања социјално изоловане деце на успостављање социјалних контаката са другом децом и користи поткрепљење као средство постепеног мењања дететовог актуелног понашања, односно приближавања жељеном понашању. Поступак поткрепљења траје све док се ново понашање не научи. Дакле, понашање је фреквенција бихевиоралних секвенци и зато процедура обликовања има за циљ да промени начин на који дете делује на своје окружење; мењајући консеквенце његових акција. Ова процедура је, најчешће, коришћена у подстицању позитивног социјалног понашања и редуковању агресивног понашања деце предшколског узраста.

Термином *подучавање* означава се учење социјалних и когнитивних вештина помоћу директне инструкције и понављања (вежбања) специфичних веш-

тина. Основна сврха овог поступка је разумевање, примена, одржавање и генерализација новонаучених вештина. Истраживања су показала да вежбање социјалних вештина доводи до побољшања нарочито оних вештина које корелирају са побољшањима децје познавања пријатељских социјалних стратегија. На пример, статус непопуларне деце произлази из њиховог незнања како да успоставе и одрже пријатељске односе. Многи проблеми понашања, према овом схватању, представљају дефицит комплексних вештина, пре него недостатак поткрепљења. Тако, на пример, нека деца не схватају да чине нешто погрешно, не знају како то да ураде боље, или чак и када знају шта је то прикладно понашање не знају да га изврше. За разлику од других поступака, овај приступ се углавном ослања на вербалну комуникацију.

На основу налаза компаративно-аналитичких истраживања, аутор закључује да ниједна од приказаних техника не остварује, ако је појединачно примењена, велику ефикасност. Успех ових интервенција варира у зависности од субјеката, социјалног миљеа и особа које спроводе интервенцију. Комбиновани ефекти моделовања, обликовања и подучавања требало би да буду ефикаснији него нека појединачно примењена стратегија. Ове технике су, такође, ефикасније у раду са социјално изолованом него са агресивном децом. Изгледа да су проблеми социјалне изолованости више повезани са дефицитом социјалних вештина, док је агресивност више повезана са неспособношћу примењивања претходно стечених вештина у неприхватљивим ситуацијама.

Значајан сегмент децјих вршњачких односа представљају *децја пријатељства*. У теоријској студији посвећеној овом проблему приказани су и анализирани резултати теоријских и емпиријских истраживања пријатељстава деце од предшколског до адолесцентног узраста, узраста када се развијају снажне вршњачке везе и када пријатељи имају доминантан утицај (Крњажич, 1990).

Разматрајући теоријске основе интерперсоналног привлачења, аутор даје приказ неколико репрезентативних схватања: теорија сличности, теорија комплементарних потреба и теорија размене. У оквиру разматрања *теорије сличности* аутор наглашава да постоји много доказа, и у научном и у лаичком сазнању, да сличност ставова изазива наклоност међу људима. Насупрот овој, стоји *теорија комплементарних потреба*, која као општи принцип интерперсоналног привлачења истиче разлике пре него сличности. Основна хипотеза ове теорије је да сваки појединац тражи ону особу која пружа највише наде да ће му обезбедити задовољење потреба. А максимално задовољење потреба јавља се када две особе имају различиту или комплементарну структуру потреба. *Теорија размене* објашњава настанак и развој интерперсоналне атракције помоћу размене награда и губитака до којих долази током интеракције.

Када је реч о *детерминантама пријатељског избора* од великог броја индивидуалних варијабли, за које се сматра да представљају основу интерперсоналног привлачења, анализирани су: пол, црте личности, школски успех, узраст, физичка привлачност и лична имена. Претпоставка да *пол* утиче на дечије пријатељске изборе у сагласности је не само са културном традицијом, већ и са емпиријским налазима који откривају специфичне разлике у социјалном по-

нашању девојчица и дечака. Према неким схватањима, од *црта личности* у великој мери зависи да ли ће се успоставити и како ће се развијати интеракција две особе. Евидентиран је знатан број емпиријских налаза који показују да деца са slabим *школским успехом* имају изразито ниже скорове социјалне прихваћености. Социјално понашање деце, у истим и различитим *узрастним* условима, није идентично а социјална адаптација је олакшана интеракцијом деце истог узраста. Изгледа да постоји снажна тенденција да дечји пријатељски избор буду под утицајем *спољашњег изгледа*. Корелација између пожељности *личних имена* и популарности деце са овим именима статистички је значајна, односно деца са пожељним именима су, по правилу, више вољена.

Од *ситуационих варијабли*, за које се претпоставља да повећавају количину социјалне интеракције у одељењу, анализирани су: организација одељења, количина интеракције, груписање ученика према наставним задацима, величина одељења и ученичке активности. Истраживања су показала да и "отворена" и "традиционална" *организација одељења* имају и предности и недостатака за дечји социјални развој. Скоро сви истраживачи слажу се да је *количина дечије интеракције* у којој су деца ангажована један од најснажнијих фактора који утичу на формирање и развој дечјих пријатељстава. *Груписање ученика* у мале групе према наставним задацима, може позитивно утицати на успостављање блиских интерперсоналних односа. *Величина одељења* утиче на дечја пријатељства зато што је у њима и већи број ученика који имају сличне карактеристике значајне за пријатељски избор. *Заједничке активности* обезбеђују подстицаје неопходне за иницирање и континуирани развој дечјих пријатељстава.

Од *структурних карактеристика*, чији су се утицаји на пријатељски избор веома ретко проучавали, анализирани су ефекти реципроцитета (тенденција да се узврати пријатељски избор) и транзитивност (тенденција да се успостави равнотежа у тријади).

Аутор, такође, разматра три значајна аспекта развоја дечјих пријатељстава: дефинисање пријатељстава, консеквенце пријатељског односа и дечје концепције пријатељства. При дефинисању пријатељског односа, као суштинска компонента која мора бити укључена у сваку дефиницију овог појма јавља се концепт *реципрочности*, и инсистира се на разлици између пријатеља и вршњака, као и на разлици између популарности, социјалне експанзивности и пријатељства. Истиче се да језик пријатељства, односно дечије концепције пријатељства, имају значајну улогу у формирању, одржавању и прекидању пријатељстава и да концептуални систем који деца користе приликом описивања својих пријатеља, као и специфична очекивања, трпе систематске промене са повећањем узраста.

Од посебног је значаја разматрање утицаја школске средине на дечја пријатељства. Аутор посебан нагласак ставља на социјалне вештине које су неопходне за склапање пријатељстава у школској средини, а то су: вештина успостављања позитивне интеракције и способност тачног комуницирања са другим особама. Као један од начина да се стекне вршњачка прихваћеност је бити стручан или компетентан у ономе што је позитивно вредновано од друге деце.

Изводећи импликације за школску праксу, аутор истиче да, без обзира на уверење да пријатељства не могу бити захтевана, институционализована или озакоњена, организација школе и одељења може утицати на ученичке пријатељске изборе. Количина интеракције зависи у највећој мери од могућности или ограничења уграђених у школску и одељењску средину. Евидентна је присутност многобројних "васпитних" механизма који рестриктивно делују на вршњачку социјализацију. Јасно је да школа, као високо организована институција, не може опстати без правила, али претерана присутност ових правила може у већој мери спречавати утицај вршњачких односа на дечји развој, него ли допринети њиховом конструктивном коришћењу. Школа не може одређивати пријатеље, али зато може мењати обрасце груписања, структурирања задатака, награда и доношења одлука, повећавајући или смањујући количину ученичке интеракције. Утицај школе на избор пријатеља посебно је важан у тренуцима када ученици мењају одељење, разред или школу.

Резултати емпиријског рада (Гашић-Павишић и Наход, 1997) о разлозима за дружење предшколске и школске деце представљају подршку за нека од претходних теоријских разматрања из поменуте студије о дечјим пријатељствима. Циљ овог истраживања био је да се испитају разлози које деца дају за бирање најбољег друга/другарице и да се утврди да ли постоје разлике у овим разлозима између деце из предшколске установе и школске деце, као и разлике у вези са полом испитаника.

За предшколску децу, као и за децу првог разреда основне школе, најчешћи разлог за избор најбољег друга/другарице јесу заједничка интересовања и склоности (заједничка игра, пре свега), с тим што је овај разлог важнији за децу у предшколској установи. Насупрот томе, могућност честог дружења и близина становања, као разлог који је на другом месту по важности за обе групе испитаника, важнији је за школску децу. Када се испитаници посматрају као јединствен узорак, редослед по учесталости најзаступљенијих разлога је следећи: сличност интересовања и склоности; близина становања; прилике за често дружење; доброта, љубазност; дарежљивост, несебичност; спремност за помагање и сарадњу; другарско понашање; неагресивност; добро слагање, предусретљивост.

Нађене су разлике у учесталости појединих наведених разлога између дечака и девојчица, а такође и између деце из вртића и деце из школе. Разлике су израженије у првом разреду него у вртићу. Разлике између деце у вртићу и деце у првом разреду иду у правцу зрелијих основа за избор пријатеља – од прилика за често дружење и сличности интересовања ка особинама личности. Дечаци су се, у овом истраживању, показали у том погледу зрелији од девојчица.

Разлике између деце из вртића и деце из првог разреда могу се приписати разликама у узрасту, али с обзиром на то да су узрасти веома блиски, неке од утврђених разлика у одговорима испитаника (на пример, потреба за стићењем код школске деце) могу се објаснити структурама институција које деца похађају. Аутори истичу подударност налаза овог истраживања са налазима о америчким тинејџерима у испитивању рађеном пре педесет година. Постоји поду-

дарност у редоследу фактора пријатељског избора, као и у заступљености појединачних категорија разлога. Резултати овог истраживања потврђују да постоји доследност међу људима у развојним обрасцима пријатељстава. Аутори то објашњавају конструктивистичким тумачењем дечјих пријатељстава, односно тиме да узрок развојних промена у схватању пријатељства лежи у развоју социјалног разумевања. Оно, с друге стране, зависи од развоја интелектуалних способности и специфичних социјалних искустава. Главна промена у схватању пријатељства код мале деце и деце на узрасту шест до осам година је у појави идеје реципроцитета. Код испитаника у овом истраживању, појам "реципроцитет" јавља се у првом разреду, где деца као разлоге за дружење почињу да наводе просоцијално понашање (узајамно штићење, дељење, помагање). Карактеристични су дечји одговори у којима се истиче разлика између пријатељског и другарског односа – пријатељи чине исте ствари заједно као и другови, али појачано у простору и времену, како су то нашли у својим испитивањима и аутори из других земаља.

Велики број аутора истиче значај који интеракција вршњака има за *когнитивни развој и функционисање*. Истраживачи у области развојне психологије и педагогије већ дуже време пружају доказе да односи међу вршњацима позитивно утичу на сазнавање и развој мишљења. О улози и значају вршњачке интеракције у когнитивном развоју ученика расправља се у раду у коме су приказане основне идеје когнитивно-развојног приступа, односно теоријска гледишта Пијажеа и Виготског (Шевкушић, 1998). Главни закључак који произлази из поређења ова два гледишта јесте да се аутори слажу у погледу тврдње да интеракција са компетентнијим вршњаком може имати позитивне ефекте на когнитивни развој мање способне деце. Њихова гледишта разликују се по питањима улоге социјалне интеракције у развоју личности, механизмима социјалног утицаја, узраста деце и ефеката социјалне интеракције, као и улоге партнера у интеракцији.

Кључни концепт Пијажеове теорије о односу између сарадње вршњака и когнитивног развоја јесте *когнитивни конфликт*. Пијаже је тврдио да је когнитивни конфликт који се може појавити у току социјалне интеракције, у дискусији између деце која заступају различита гледишта о интелектуалним или моралним питањима, веома ефикасно средство унапређивања когнитивног развоја. То су потврдила и бројна истраживања заснована на овом приступу. У складу с тим, Пијаже је наглашавао значај кооперације као идеалног облика социјалне интеракције. Концепт који је Виготски предложио за разумевање социјално-интеракцијске природе дечјег развоја јесте *зона наредног развоја*, у којој деца извршавају задатке изван граница својих способности, уз помоћ компетентније особе (одраслог или вршњака). У социјалној интеракцији, у зони наредног развоја, деца су способна да учествују у решавању сложенијих проблема, него што то могу када раде индивидуално, и тако вежбају вештине које интернализују да би унапредили оно што могу да ураде независно од других. За Виготског, контекст у коме се интеракција дешава је од круцијалног значаја, посебно контекст у коме се одвија школско учење. Идеја о *кооперацији* појављује се у обе теорије, а наглашавање важности сарадње вршњака, као и ре-

зултати бројних истраживања заснованих на моделу когнитивно-развојног приступа, имали су посебне импликације за школску праксу. Ови приступи били су један од главних подстицаја за покрет кооперативног учења, облик учења чија је суштинска одредница вршњачка интеракција.

Због ефеката кооперативних облика учења на социјални и когнитивни развој ученика, овом проблему посвећена је посебна пажња. Разматрају се теоријске основе кооперативног учења, различите технике, као и ефекти кооперације на бројне варијабле (Шевкушић, 1993, 1994, 1995б).

Све кооперативне технике потичу из социјално-психолошких теорија кооперације. Кооперативно-интерактивни начин учења био је оштро супротстављен традиционалном, који се може окарактерисати као индивидуално-компетитивни по својој структури циља и природи вршњачке интеракције. У традиционалном гледишту на учење преовладава уверење да је међусобна комуникација ученика за време часа најчешће ирелевантна за савладавање школског градива. Међутим, истраживања ученичке интеракције у малим групама показују да су размена информација, давање објашњења, постављање питања, сарадња и пружање помоћи уобичајени део ученичког интерактивног понашања и да генерално доприносе бољим исходима наставе.

Поред тога што се у поменутиим радовима дискутује о теоријским основама кооперативног учења и његовим основним карактеристикама, дат је и преглед неколико основних модела или техника које се сматрају добро дефинисаним наставним стратегијама и најчешће су примењиване у школама широм света (Шевкушић, 1993). Ове технике учења захтевају од ученика да раде заједно и подучавају једни друге, тако да међусобно зависе да би остварили групни циљ. Ученици су више подстакнути да помогну једни другима, да користе једни друге као изворе знања, пре него да зависе од наставника као јединог извора информација. Висока структурисаност ових техника наводи децу да имитирају и моделују вештине групне динамике и социјалне интеракције и да их интегришу у своје понашање.

Преглед истраживачких налаза о *ефектима* кооперативних облика учења на когнитивни и социјални развој ученика, указује на њихову супериорност у односу на компетитивни и индивидуални начин рада (Шевкушић, 1995б). Испитивање ефеката кооперативног учења било је усмерено на велики број варијабли, од којих су најчешће испитиване: школски успех/постигнуће, интерперсонални односи и самопоштовање. Велики број истраживања показује да учење путем сарадње доводи до бољег школског успеха ученика. Поред већег постигнућа и дуготрајније ретенције наученог, кооперативно учење резултира и: (а) вишим нивоима резонувања (критичко мишљење, креативнији одговори и сл.); (б) бољим трансфером; (в) позитивнијим ставовима према наставном предмету који се проучава. Сарадња у поређењу са компетитивним и индивидуалним учењем резултира позитивнијим интерперсоналним односима међу ученицима. Међузависност чланова групе води бољем прихватању, већој заинтересованости и већем поверењу међу вршњацима. Кооперативно учење, такође, подстиче позитивне ставове према хетерогености вршњака (различите способ-

ности, пол, етничко порекло итд.) и позитивније ставове према наставницима. Досадашња истраживања о ефектима кооперативног учења обезбедила су битне доказе о његовом позитивном утицају на просоцијално понашање ученика, као и на неке од кључних механизма који леже у основи просоцијалне оријентације (на пример, способност да се разуме туђе становиште). Такође, показало се да кооперативно учење доводи до повећања самопоштовања ученика. За разлику од кооперативног, компетитивност која је наглашена у нашим школама доводи до ситуација где су стално присутни "победници" и "поражени", што имплицира низак ниво самопоштовања за ове друге, једном када интернализују неуспех. Појединци са ниским самопоштовањем: (а) имају слабије постигнуће јер постављају себи ниже циљеве због недостатка самопоуздања; (б) социјално су повучени и рањивији су; (в) критички се односе према другима са тежњом да их омаловажавају; (г) анксиозни су, са психосоматским симптомима. Кооперативност је, такође, повезана са свим показатељима психичког здравља као што су: емоционална зрелост, независност, социјална компетентност, базично поверење у људе и оптимизам.

У светлу постојећих доказа о ефикасности метода кооперативног учења изненађује чињеница да је наставна пракса и даље у највећој мери оријентисана према оним облицима учења који не користе предности вршњачке интеракције. Изгледа да деца у школама имају много прилика да науче компетитивне вештине, али не и социјалне вештине, вештине потребне за сарадњу, која је присутна у највећем броју социјалних односа. Проблеми спровођења овог облика учења у пракси суочавају нас са различитим питањима која морају бити проучена, јер истраживања у овој области могу имати значајну улогу у превазилажењу јаза између интелектуалне и социјално-емоционалне сфере.

Важан корак у припремању "терена" за ширу примену метода кооперативног учења у школама представља *адекватна припрема наставника*, у смислу потпуног разумевања основних принципа рада у групи и упознавања са различитим техникама овог облика учења. Потребно је, такође, да се изврше промене у многим аспектима живота и рада у одељењу и школи као целини. Комуникација између наставника и ученика, и између самих ученика, требало би да буде пријатељска, топла и охрабрујућа. Задаци за учење морају бити реструктурирани да би се створила међузависност, координација, сарадња и помагање. Промене морају настати у структури награђивања, у индивидуалној одговорности ученика и структури ауторитета, а треба инсистирати на високој ученичкој аутономији и активности у свима фазама рада у настави. У складу са променама у активности ученика, мења се и улога наставника. Она постаје сложенија у том смислу што се од њега очекује да се не уплиће превише у процесе сарадње између ученика, али он не би требало да остане ни потпуно по страни. Од улоге која му је наметала централну позицију, наставник постаје неко ко олакшава групне процесе у одељењу. Он помаже ученицима да развијају одређене социјалне вештине, неопходне за рад у групи.

Наглашавамо да залагање за ширу примену метода кооперативног учења у школама не значи залагање за укидање компетитивног и индивидуалног об-

лика учења, пошто сваки од ових облика активности пружа деци важне лекције за каснији живот. Потребна је само боља равнотежа њихове заступљености у настави, тако да ученици могу развијати различите социјалне вештине неопходне за ефикасно функционисање у различитим социјалним контекстима. Чињеница је да знање и вештине немају своју праву употребу ако их ученици не могу применити у интеракцији и комуникацији са другима. Циљ или суштину образовања чини управо социјализација оних ученикових компетенција које су потребне за сарадњу са другим људима, за успешније социјалне односе.

Литература

- Гашић-Павишић, С. и С. Наход (1997): "Разлози за дружење предшколске и школске деце", *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 29 (129-145). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ђорђевић, Б. и Ј. Ђорђевић (1988): *Ученици о својствима наставника*. Београд: Просвета.
- Јоксимовић, С. (1986): *Млади у друштву вршњака*. Београд: Просвета.
- Крњајић, С. (1981): *Социометријски статус ученика*. Београд: Просвета.
- Крњајић, С. (1990): *Деца пријатељства*. Београд: Просвета.
- Крњајић, С. (1995): "Наставникова очекивања и школски успех ученика", *Сазнавање и настава* (195-216). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крњајић, С. (1997): "Социјално изолована деца", *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 29 (109-128). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крњајић, С. (1998): "Методе интегрисања социјално изоловане деце", *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 30 (83-96). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крњајић, С. (1999): "Настава као интерперсонални однос", *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 31 (29-48). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић-Мандић, С. (1991): "Облици вербалне комуникације између учитеља и ученика", *Зборник 23 Института за педагошка истраживања* (232-260). Београд: Просвета.
- Шевкушић-Мандић, С. (1992а): "Преглед истраживања о ефектима стилова понашања наставника", *Зборник 24 Института за педагошка истраживања* (50-61). Београд: Просвета.
- Шевкушић-Мандић, С. (1992б): "Стил понашања учитеља и социјално-емоционална клима у одељењу", *Настава и васпитање*, бр. 3, 290-303.
- Шевкушић, С. (1993): "Кооперативно учење у разреду", *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 25 (73-86). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С. (1994): "Ефекти кооперативног учења на просоцијално понашање ученика", *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 26 (149-165). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С. (1995а): "Принципи ефикасне комуникације у настави", *Настава и васпитање*, бр. 1-2, 152-162.
- Шевкушић, С. (1995б): "Теоријске основе и перспективе кооперативног учења", *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 27 (138-157). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С. (1998): "Улога вршњачке интеракције у когнитивном развоју ученика", *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 30 (156-167). Београд: Институт за педагошка истраживања.