

ODNOS DJEČJE SOCIJALNE I INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE

doc. dr. sc. Vesna BULJUBAŠIĆ-KUZMANOVIĆ
Goran LIVAZOVIĆ, asistent

Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

vbuljubasic@ffos.hr

Sažetak: Cilj je ovog rada ispitati koliko socijalne vještine, kao mjere poželjnog i socijalno kompetentnog ponašanja, sadrže, objašnjavaju i prognoziraju interkulturalnu kompetentnost učenika od petoga do osmog razreda osnovne škole ($N = 593$). Višedimenzionalna mjera dječje socijalne kompetencije operacionalizirana je kroz 17 varijabli čiju su kvalitetu razvijenosti procjenjivali učenici i njihovi razrednici. Usporedba rezultata pokazala je da ispitani učenici pozitivnije procjenjuju svoju socijalnu kompetentnost od njihovih nastavnika i da su djevojčice socijalno kompetentnije od dječaka. Faktorska analiza skale socijalnih vještina pokazala je da dječju socijalnu kompetentnost najviše određuje briga za druge, prepoznavanje osjećaja i potreba drugih te slaganje s drugima, što su prediktorske odrednice interkulturalne kompetentnosti. Socijalno, a samim tim i interkulturalno ponašanje ispitanih učenika najviše je određeno sposobnošću rješavanja međuljudskih odnosa, brigom za druge, spremnošću na suradnju, pomaganje i kompromise. Propitujući navedene kontekste, rad podupire suvremena nagnuća kurikulumu, zasnovana na ishodima učenja, standardima i kompetencijama, koji potiče otvorenost, fleksibilnost, interkulturalnost, inkluzivnost te k učeniku usmjeren pristup.

Ključne riječi: škola, učenici, vještine, ponašanje, socijalna i interkulturalna kompetencija

1. UVOD

Prema UNESCO-voj procjeni „Obrazovanje za 21. stoljeće“ (Delors, 1998.), cjelokupni sustav odgoja i obrazovanja sadržajno valja usmjeriti na učenje za „znati, činiti, biti i živjeti zajedno“. Istraživanja vezana za revoluciju u učenju (Dryden i Vos, 2001.) i didaktiku kao teoriju kurikuluma snažno zagovaraju potrebu za četverodijelnim školskim kurikulumom: kurikulum osobnog rasta i razvoja, kurikulum životnih sposobnosti, kurikulum učenja kako učiti i učenja kako misliti te sadržajni kurikulum. Thacker (2001.) taj oblik odgoja i obrazovanja naziva „osobnim, društvenim i moralnim“ temeljima na kojima počiva znanje.

Walsh (2002.) u sklopu odgoja i obrazovanja za XXI. stoljeće ističe četiri ključna područja kurikuluma: komunikacija, skrb, zajednica i povezivanje, gdje je socijalna i interkulturalna kompetencija ključ uspjeha i dobre prilagodbe.

Razvojni okviri kurikuluma i ključna područja kompetentnosti postaju središnja tema rasprava o obrazovnim sustavima. Jedna je od glavnih sastavnica tog pristupa promocija novih, „ključnih kompetencija“ potrebnih za cjeloživotno učenje. Ključne su kompetentnosti skup vještina, znanja, sposobnosti i stavova koji su nužni pojedincu za osobni razvoj, sudjelovanje u društvu i zapošljavanje. Kurikulum ključnih kompetencija u društvu zasnovanom na znanju odnosi se na osam glavnih područja kompetentnosti: komunikacija na materinskom jeziku; komunikacija na stranom jeziku; matematička pismenost, prirodne znanosti i tehnologija; digitalna, informacijska i komunikacijska kompetencija; učenje učenja; interpersonalne, interkulturalne i socijalne kompetencije te opće kulturnološke kompetencije.

1.1. Socijalna i interkulturalna kompetencija

Ispitivanje odnosa između različitih mjera socijalne i interkulturalne kompetencije ima pedagoško uporište u svakoj razvojnoj dobi školske djece. Međutim, tradicionalna škola, usmjerena na kognitivni razvoj i stjecanje znanja, zanemarivala je utjecaj socijalne i interkulturalne kompetencije na ponašanje učenika. Istraživanja emocionalnoga i socijalnog razvoja djeteta što su ih proveli brojni autori (Sarani, 1999.; Salovey i Mayer, 1999.; Salovey, 1999.) upozoravaju na to da uz velik napredak postignut na području kognitivnog razvoja djece njihove socijalne i društvene, a samim tim i interkulturalne vještine istovremeno naglo opadaju. Većina mladih, slijedom tih okolnosti, ostala je prepuštena sebi samima i različitim nepoželjnim utjecajima, društvenim događajima i pokretima koji oblikuju njihovo ponašanje.

Iako je pojam emocionalne, socijalne i interkulturalne kompetencije učenika razmjerno nov u pedagoškoj javnosti, to se ne može reći i za znanstvena istraži-

vanja na tom području. Novija istraživanja vezana uz socijalnu i interkulturalnu kompetenciju sve više uključuju i naglašavaju njezine pedagoške implikacije (Salovey i Sluyter, 1999.), što je u suvremenoj pedagogiji obilježeno pedagojskim koncepcijama koje pokušavaju odgovarati prirodi djeteta, nastoje humanizirati njegov život, optimizirati njegov razvoj. Taj pristup zapravo ima organizacijski kostur u potpuno drugom trendu, spoznaji da postoje druge vrste inteligencije osim čisto kognitivne (Reardon, 1998.), što se pokazalo kroz metainteligencije i područja kompetentnosti, gdje interkulturalne i socijalne vještine zauzimaju važno mjesto.

Proučavajući značenje dječje socijalne kompetencije za različite aspekte školske i vršnjačke prilagodbe, interdisciplinarna istraživanja socijalnu kompetenciju snažno povezuju s interkulturalnim kompetencijama nastavnika, roditelja i učenika te interkulturalnim odgojem i obrazovanjem (Hrvatić i Piršl, 2005., 2007.). Ističu je kao model interkulturalnog odgoja i obrazovanja, naglašavajući njezinu kulturološku određenost i multikulturalnu osjetljivost. Naime, poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije pokazuje se kao važna sastavnica integritanoga i multikulturalnog obrazovanja u sukobljenim zemljama, u kojima se djeca uglavnom školuju odvojeno.

S druge strane, pojedinačni pristupi unutar određenih znanosti puno su suzdržaniji i precizniji glede prognostičkih značajki socijalne kompetencije, budući da istraživanja nisu dala konačan odgovor na pitanje što je socijalna kompetencija – opća ili višedimenzionalna sposobnost? Općeprihvaćeno je stajalište da treba ostaviti otvorenu mogućnost postojanja općeg faktora socijalne kompetencije, ali uz njegovo proučavanje u terminima profila specifičnih sposobnosti, što smo u ovom radu i primijenili ispitivanjem kvalitete razvijenosti socijalnih vještina kod djece od 11 do 14 godina starosti, samoprocjenom i procjenom njihovih razrednika. Dobiveni rezultati interpretirani su unutar socijalnoga i interkulturalnog konteksta škole, a prikazani su u empirijskom dijelu rada.

1.2. Različita teorijska polazišta

Pedagoški pristup, kojem je cilj poticanje i praćenje razvoja dječje socijalne kompetencije kao prediktora integracijskih procesa i interkulturalnog obrazovanja, ističe sastavnice socijalne kompetencije koje se odnose na regulaciju emocija, socijalna znanja i socijalno razumijevanje, socijalna umijeća i socijalne dispozicije (Katz, McClellan, 1999.). Jednako je važna i emocionalna kompetencija (inteligencija), koja je definirana kao sposobnost točnog uočavanja, procjene i izražavanja emocija (Salovey i Sluyter, 1999.). Ono što je bitno za interkulturalno obrazovanje, a samim tim i pedagojsku znanost, jest da su emocionalnu inteligenciju neki autori prihvatili kao „novi pristup odgoju“. Emocionalna se inteligencija temelji na djetetovoj osobnosti ili „karakteru“. To je skup emocionalnih

osobina važnih za uspješnost pojedinca, poput empatije, izražavanja i shvaćanja vlastitih osjećaja, samosvladavanja, neovisnosti, prilagodljivosti, omiljenosti, sposobnosti rješavanja problema u suradnji s drugima, upornosti, prijateljskog ponašanja, ljubeznosti i poštovanja (Shapiro, 1998.).

Goleman (1995., 1997.) i Bar-On (1997.) u svoje modele emocionalne inteligencije, osim mentalnih sposobnosti, uključuju i različite oblike ličnosti, motivaciju, interpersonalne odnose, socijalna umijeća te niz personalnih, emocionalnih i socijalnih kompetencija. Goleman na taj način širi značenje termina emocionalna inteligencija izvan njegova originalnog značenja i u njega uključuje strukture poput optimizma, motivacije, svjesnosti, socijalne kompetencije, te specifične socijalne i komunikacijske vještine koje su važne sastavnice interkulturalnog obrazovanja, a odnose se na: poznavanje vlastitih emocija, upravljanje emocijama, samomotiviranje, prepoznavanje emocija u drugima (empatija, razumijevanje drugih, podrška drugima, razumijevanje emocija i odnosa u grupi) i snalaženje u vezama (uspješni međuodnosi, izgradnja mira i suživota, tolerancije i međusobnog uvažavanja). Isto tako, odrednice interkulturalnog obrazovanja nalazimo u Bar-Onovu modelu emocionalne kompetencije, koji uključuje: intrapersonalne sastavnice (samosvijest, upornost, samopoštovanje, nezavisnost i samoaktualizacija), interpersonalne sastavnice (empatija, međusobni odnosi, socijalna odgovornost), komponente prilagodljivosti (rješavanje problema, objektivnost u procjenama, fleksibilnost), komponente upravljanja stresom (tolerancija na stres, kontrola nagona) te komponente općeg raspoloženja (sreća, optimizam). Međutim, pojedini psiholozi smatraju da su navedeni modeli emocionalne inteligencije preširoki te da nije opravdano neintelektualne osobine nazivati inteligencijom, odnosno zalažu se za stišavanje euforije oko emocionalne inteligencije kao ključa uspjeha i pozivaju na dalje istraživanje emocionalne inteligencije kao specifične odrednice uspjeha u mnogim područjima života (Takšić i sur., 1997.).

Korijene emocionalne, a samim tim i interkulturalne pismenosti moguće je potražiti u tvrdnjama duhovnoznanstvenih pedagoga o „važnosti intuicije“, odnosno „pedagoškog takta“, kasnije empatije, kao sposobnosti razumijevanja drugih (i sebe). Emocionalno pismene osobe kreativno rješavaju probleme, uspostavljaju dobre odnose s drugima i donose primjerene odluke. U školama u kojima se potiče i omogućuje razvoj emocionalne, socijalne, a samim tim i interkulturalne kompetencije učenici pokazuju bolja postignuća, smanjuje se nasilje nad djecom (učenika nad učenicom, nastavnika nad učenicom i obrnuto), potiče se suradnja i pravo na različite pristupe (istim) problemima. Emocionalno, socijalno i interkulturalno pismeni učitelji (učenici, roditelji) zdraviji su te svoju pozitivnu orijentaciju šire i u drugim životnim i radnim sredinama.

Socijalna i interkulturalna kompetencija učenika najvećim se djelom može objasniti interakcijsko-komunikacijskim oblikom odgoja. Srž su toga pristupa

međusobni odnosi (interakcije), koji su temelji odgojnog procesa, a uključuju širok raspon sposobnosti poput socijalne percepcije, emocionalnih stavova, empatije, interakcije i komunikacije, socio-emocionalne klime u razredu te interpersonalne, intrapersonalne i interkulturalne oblike kompetentnosti nastavnika, učenika i roditelja. U takvoj školskoj kulturi pokazuje se poštovanje i briga za druge, spremnost na napuštanje stereotipa i predrasuda, nenasilno rješavanje sukoba, dispozicije za kompromisna rješenja, integritet, nenametljivost i suradnju.

1.3. Školski i razvojni kontekst

Jedna od zadaća suvremene škole jest promicanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja, koji će se ogledati u priznavanju razlika i njihovih vrijednosti. U interkulturalnom školskom okruženju dijete otkriva razlike i sličnosti, no i jedno je i drugo podređeno najvažnijem elementu i nositelju socijalnoga i interkulturalnog razvoja – odnosu. Odnos je izvor snažne pedagoške motivacije i bit socijalne i interkulturalne interakcije. Zato su oba oblika odgoja i obrazovanja, socijalni i interkulturalni, implementirani u međusobne odnose, u interakcijski i interkulturalni obrazac škole. Naravno, odnosi se ne mogu razvijati samo u suženom kontekstu škole između učenika, nastavnika i roditelja. Obrazovna i društvena uža i šira zajednica daju svoje doprinose, kao i pojedinci, udruge, organizacije i različite kulturne zajednice, gradeći i razvijajući socijalne mreže potpore i suradnje. U tom školskom, izvanškolskom i razvojnem kontekstu govori se o interpersonalnim, interkulturalnim, socijalnim i građanskim kompetencijama.

Socijalne kompetencije pridonose osobnoj i društvenoj afirmaciji, zdravom psihičkom i fizičkom stilu života, uključujući resurse za pojedinca koji ih posjeduje, njegovu obitelj i prijatelje te druge osobe iz njegova užeg i šireg okružja. Za uspješne interpersonalne i društvene aktivnosti važno je poznavati pravila i norme ponašanja i općeprihvaćene standarde u različitim sredinama, od vrtića, škole i kuće do radnog mjesta. Podjednako je važno poznavati osnovne koncepte i specifičnosti koji se odnose na pojedince, grupe ili druge moguće različitosti društva i kultura. Ključne vještine navedenih područja socijalne i interkulturalne kompetentnosti podrazumijevaju sposobnost konstruktivnog načina komuniciranja u različitim sredinama kako bi se pokazala tolerantnost, prihvaćanje i razumijevanje različita mišljenja, empatija te dobro nošenje sa stresom i frustracijama. Navedene kompetencije generičkoga su, transverabilnog i prenosivog karaktera (na sva područja života i rada), a grade se i razvijaju suradnjom s drugima.

Kada govorimo o interkulturalnim i socijalnim kompetencijama učenika, govorimo i o moralnom razvoju djece i mladeži, koji uključuje niz emocionalnih i društvenih osobina koje djeci pomažu razlikovati dobro i loše ponašanje, te razviti navike korisnog i prihvatljivog ponašanja, uz uvažavanje i osjećaj odgovornosti

za potrebe i prava drugih. Dvije osnovne pozitivne emocije koje oblikuju moralni razvoj jesu empatija i tzv. instinktivna brižnost, čestitost i moralnost, odgovornost i dosljednost. Da bi se navedene vrijednosti poticale u odgojno-obrazovnom procesu, potrebno je ostvariti individualizirano učenje i poučavanje na uvjerenju kako je svako dijete jedinstveno, te da nastava mora biti diferencirana kako bi uvažavala različitosti i omogućila svakom djetetu ostvarenje njegovih punih potencijala. Prostor učionice, kao i cijele škole, mora biti prilagođen različitim potrebama djece te oslikavati odgojnu filozofiju koja podupire samostalnost, kooperativno učenje, interakciju s materijalima, rad u velikim ili malim grupama, paru i individualno. Isto tako, suvremeni kurikulum, zasnovan na ishodima učenja i standardima (kompetencijama), podupire aktivno učenje, potiče samostalnost učenika, kritičko mišljenje i rješavanje problema, a nastavnik (učitelj) postaje partner u procesu učenja. Jednako je važna i kompetentnost učitelja, njegova stručnost, samokritičnost, socijalna, emocionalna i interkulturalna osjetljivost. Kako bi se to ostvarilo, školski kurikulum treba poticati i razvijati uravnoteženost, kontinuitet, otvorenost, fleksibilnost, interkulturalnost, inkluzivnost i k učniku usmjeren pristup.

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANA

2.1. Cilj i problemi istraživanja

Cilj je ovog istraživanja ispitati koliko socijalne vještine, kao mjere socijalne kompetentnosti, sadrže, objašnjavaju i prognoziraju interkulturalnu kompetentnost učenika od petoga do osmog razreda osnovne škole (11-14 godina). Višedimenzionalna mjera socijalne kompetentnosti operacionalizirana je kroz 17 varijabli koje opisuju poželjne socijalne vještine, to jest kompetentno socijalno ponašanje. Nezavisne su varijable škola, razred, dob i spol djeteta, a zavisne socijalne vještine.

2.2. Ispitanici

Ispitivanje je obuhvatilo šest škola (tri gradske i tri seoske) grada Osijeka i osječkog okružja. U ispitivanju su sudjelovala ukupno 593 učenika od petoga do osmog razreda, smještena u 28 razrednih odjela, i 28 njihovih razrednika.

Tablica 1. Broj obuhvaćenih razrednih odjela, razrednika i učenika

RAZRED	Broj razrednih odjeljenja	Broj razrednika	BROJ UČENIKA		Ukupno učenika
			m	ž	
5. razred	7	7	80	66	146
6. razred	6	6	66	74	140
7. razred	8	8	88	68	156
8. razred	7	7	79	72	151
Ukupno	28	28	313	151	593

Prema podacima Ureda za društvene djelatnosti Osječko-baranjske županije za šk. god. 2006./07., u gradu Osijeku ima ukupno 20 osnovnih i dvije područne, a u osječkom okružju, koje čine manja mjesta (seoske sredine), devet osnovnih i sedam područnih škola, koje sveukupno pohađa 12.181 učenik, od čega je 6258 učenika od petoga do osmog razreda. Dakle, obuhvaćeni uzorak čini gotovo pet posto od ukupnog broja (1.-8. razred) odnosno 9,5 posto osnovnog skupa (5.-8. razred).

2.3. Mjerni instrument

Mjerni instrument konstruiran za potrebe ovog istraživanja odnosi se na Skalu socijalnih vještina, koja se sastoji od 17 tvrdnji vezanih za različite socijalne kontekste. Od učenika se tražilo da na skali od 1 do 5 stupnjeva procijene razvijenost vlastitih socijalnih vještina. Viši rezultati kod pojedinih tvrdnja znače i poželjnije odgovore, veću razvijenost socijalnih vještina, a niži rezultati manje poželjne odgovore i slabiju razvijenost socijalnih vještina. Pouzdanost skale: Cronbach alpha = 0,78.

Skala socijalnih vještina transformirana je u poželjna, socijalno kompetentna ponašanja, a njihovu razvijenost za svakog pojedinog učenika procjenjivali su razrednici. Pouzdanost skale iznosi: Cronbach alpha = 0,97.

Dobiveni rezultati unutar dobi i spola pojedinačno su interpretirani u školskom preventivnom kontekstu, a za potrebe ovog istraživanja izdvajamo komparaciju rezultata učenika i nastavnika te faktorsku analizu skale socijalnih vještina (procjene učenika), odnosno poželjnoga i socijalno kompetentnog ponašanja (procjene razrednika).

2.4. Postupak

Na samom početku anketiranja, koje je organizirano krajem 2007. godine i završilo je u travnju 2008., učenicima su pročitane upute o radu, a kratak su naputak dobili i u pisanom obliku, kojim ih se željelo potaknuti da u svojim

odgovorima budu što iskreniji. Između ostalog, skrenuta im je pozornost na to da planirano anketiranje nije testiranje i provjera znanja, nema točnih i netočnih odgovora i ne ocjenjuje se, a da će se rezultati istraživanja upotrijebiti isključivo u znanstvene svrhe, odnosno kao pomoć odraslima da bolje upoznaju i razumiju mlade, njihovo ponašanje i međusobne odnose. Razrednici su svoje ankete predali u dogovoreno vrijeme i suradnja se odvijala na obostrano zadovoljstvo.

4. REZULTATI I RASPRAVA

Tablica 2: Rezultati na skali socijalnih vještina, procjene učenika (N = 593) i razrednika (N = 28)

Tvrdnja (T)	UČENICI		UČITELJI	
	M	SD	M	SD
1. Dobro se slažem s drugima u razredu	4,38	.789	4,03	.981
2. Dobro podnosim zadirkivanja	3,09	1,325	3,58	1,087
3. Sposoban/na sam smiriti se i usmjeriti pozornost na nastavu	4,21	.952	3,86	1,095
4. Dijelim svoje lijepe osjećaje s drugima	4,07	1,086	3,99	.941
5. O svojim negativnim osjećajima ne volim govoriti, teško mi je to dijeliti s drugima	3,26	1,625	3,85	1,001
6. Sposoban/na sam dati dobronamjernu kritiku, cilj mi je pomoći, a ne vrijeđati	4,37	.891	3,74	1,088
7. Sposoban/na sam primiti kritiku od drugih, razmisliti o svojim postupcima	4,22	.934	3,80	1,013
8. Sretan/na sam kad mogu nekoga razveseliti, pokazati mu ljubav i naklonost	4,57	.841	4,11	.920
9. Kad vidim da se s nekim loše postupa ili da netko ima problema, nastojim pomoći	4,24	.939	4,17	.924
10. Iskren/a sam, ne volim lagati	3,95	.981	4,15	1,004
11. Rado se uključujem u skupne aktivnosti, pomažem i doprinosim radu	4,23	.923	4,14	.963
12. Pazim da nekoga ne povrijedim, nanesem štetu drugima ili njihovoj imovini	4,26	.918	3,88	1,052
13. Uvijek sam obazriv/a, učtiv/a i uljudan/na	3,95	.925	4,34	.898
14. Spreman/na sam pregovarati i činiti ustupke, ne mora uvijek biti sve po mome	4,16	1,003	3,96	.984
15. Kada se djeca u razredu posvađaju ili potuku, nastojim ih razdvojiti i smiriti	3,75	1,206	3,72	1,080
16. Teško me je izazvati i uvući u nešto loše	3,75	1,265	3,95	1,066
17. Moje ponašanje ne utječe samo na mene, već i na druge	3,83	1,255	4,04	1,033

Rezultati samoprocjene razvijenosti socijalnih vještina, odnosno poželjnog i socijalno kompetentnog ponašanja, kreću se u rasponu od $M = 3,09$, $SD = 1,325$ (tvrđnja T2) do $M = 4,57$, $SD = .841$ (tvrđnja T8), a najviše se koncentriraju oko skalne vrijednosti 4, „uglavnom se slažem“ (14 tvrdnji), što govori da obuhvaćeni učenici od petoga do osmog razreda uglavnom pozitivno percipiraju vlastita socijalna umijeća. Međutim, kada se uzmu u obzir znatno slabiji rezultati dobiveni na tvrđnjama T2 – dobro podnosim zadirkivanja ($M = 3,09$, $SD = 1,325$) i T5 – o svojim negativnim osjećajima ne volim govoriti, teško mi je to dijeliti s drugima ($M = 3,26$, $SD = 1,625$), čiji su rezultati najbliži skalnoj vrijednosti 3, „niti se slažem, niti se ne slažem“, vidimo da učenici u prosjeku teško podnose frustraciju i ne znaju se nositi s njome, a o svojim negativnim osjećajima ne vole govoriti. Te rezultate možemo povezati s tradicionalnim odgojem, koji nas je poticao da svoje negativne osjećaje skrivamo ili potiskujemo, te nedostatkom nenasilnoga i kreativnog rješavanja sukoba i konstruktivne komunikacije, što podrazumijeva suživot, socijalno jedinstvo, interkulturalni dijalog te dobru prilagodbu. To potvrđuju i rezultati procjene poželjnoga i socijalno kompetentnog ponašanja koji upozoravaju da učenici teško podnose frustraciju i ne znaju se nositi s njome, da u prosjeku nisu dovoljno vješti da bi mogli rješavati međuljudske odnose, dati i primiti konstruktivnu kritiku. Isto tako, dobivene rezultate možemo povezati s nedovoljnom osjetljivošću za socijalni, emocionalni i interkulturalni razvoj djece, što se ogleda u sve većoj odgojnoj krizi škole. Suvremena pedagogija, kao što smo objasnili u teorijskom dijelu, zalaže se za školu koja u središte zbivanja stavlja dijete i njegove potrebe, potiče njegov cjelovit razvoj, koji podrazumijeva i razvoj socijalne i interkulturalne kompetentnosti. Socijalna, emocionalna, a samim tim i interkulturalna pismenost sve više uzima maha, što se ogleda u emocionalnoj pismenosti učenika, nastavnika i roditelja (Buljubašić-Kuzmanović, 2007).

Postoje li razlike u procjenama razvijenosti socijalnih vještina, odnosno poželjnoga i socijalno kompetentnog ponašanja, između dječaka i djevojčica, prikazano je u tablici 2.

Tablica 3. Usporedba djevojčica i dječaka na mjerama socijalne vještine i korisnog/poželjnog ponašanja učenika $N = 593$ ($\bar{X} = 280$, $M = 313$)

VARIJABLE	SPOL	N	M	SD	t-test
S o c i j a l n e vještine	ženski spol	280	70,19	7,17	4,73*
	muški spol	313	66,71	10,25	
Ponašanje	ženski spol	280	71,19	11,66	6,73*
	muški spol	313	63,87	14,76	

* $p < 0,01$

Djevojčice imaju više rezultate na Skali socijalnih vještina, $t(591) = 4,73$, $p < 0,01$, od dječaka, a nastavnici su općenito davali više procjene djevojčicama nego

dječacima, te se i ta razlika pokazala statistički značajnom, $t(583) = 6,73$, $p < 0,01$.

Da bi se utvrdilo koliko socijalne vještine, kao mjere socijalne kompetentnosti, sadrže, objašnjavaju i prognoziraju interkulturalnu kompetentnost ispitanih učenika, izvršena je latentna struktura ispitivanih varijabli, odnosno provedena je faktorska analiza na rezultatima skale socijalnih vještina, posebno za procjene učenika i posebno za procjene razrednika. Primijenjen je komponentni model faktorske analize uz varimax rotaciju.

Tablica 4. Rezultati na skali socijalnih vještina – samoprocjene učenika

Tvrdnja (T)	Komponenta		
	F1	F2	F3
1. Dobro se slažem s drugima u razredu			.71
2. Dobro podnosim zadirkivanja			.71
3. Sposoban/na sam smiriti se i usmjeriti pozornost na nastavu	.56		
5. O svojim negativnim osjećajima ne volim govoriti, teško mi je to dijeliti s drugima		.74	
6. Sposoban/na sam dati dobronamjernu kritiku, cilj mi je pomoći, a ne vrijeđati	.63		
8. Sretan/na sam kad mogu nekoga razveseliti, pokazati mu ljubav i naklonost		.64	
9. Kad vidim da se s nekim loše postupa ili da netko ima problema, nastojim pomoći	.70		
10. Iskren/a sam, ne volim lagati	.70		
11. Rado se uključujem u skupne aktivnosti, pomažem i doprinosim radu		.48	
12. Pazim da nekoga ne povrijedim, naneseš štetu drugima ili njihovoj imovini	.68		
14. Spreman/na sam pregovarati i činiti ustupke, ne mora uvijek biti sve po mome		.50	
15. Kada se djeca u razredu posvađaju ili potuku, nastojim ih razdvojiti i smiriti	.52		
16. Teško me je izazvati i uvući u nešto loše	.44		
17. Moje ponašanje ne utječe samo na mene, već i na druge		.52	
Karakterističan korijen	4,11	2,24	1,47
% objašnjene varijance	24	13	9

Metoda ekstrakcije: Komponentni model

Metoda rotacije: Varimax rotacija

Prvi faktor F1 (briga za druge) čine čestice T3, T6, T9, T10, T12, T15 i T16. Treći faktor F3 čine čestice T1 i T2. U prvom faktoru F1 (briga za druge) satu-

rirano je sedam varijabli koje čine čestice: T3, T6, T9, T10, T12 i T16. U drugom faktoru F2 (prepoznavanje osjećaja i potreba drugih) saturirano je pet varijabli koje čine čestice: T5, T8, P11, P14 i P17. U trećem faktoru F3 (slaganje s drugima) saturirane su dvije varijable koje čine čestice: T1 i T2. Prvi faktor F1 (briga za druge) objašnjava 24 posto varijance. Drugi faktor F2 (prepoznavanje osjećaja i potreba drugih) objašnjava 13 posto, a treći faktor F3 (slaganje s drugima) devet posto varijance. Sva tri faktora zajedno objašnjavaju 46 posto ukupne varijance.

Projekcija manifestnih varijabli na latentne dimenzije pokazuje da je samo-procjena socijalnih umijeća kod učenika od 5. do 8. razreda u najvećoj mjeri određena brigom za druge, prepoznavanjem osjećaja i potreba drugih te slaganjem s drugima. Dakle, radi se o prosocijalnim i suradničkim vještinama temeljenima na uzajamnosti, koje su važne sastavnice ne samo socijalne nego i interkulturalne kompetentnosti. Istraživanja su pokazala da osobe koje pomažu drugima imaju veće samopoštovanje, kompetentnije su i imaju povjerenje u vlastite sposobnosti (Raboteg-Šarić, 1999.).

Briga za druge, kao važna socijalna vještina i interkulturalna sastavnica, najviše je određena iskrenim i otvorenim odnosom, pomaganjem drugima kada su u nevolji ili imaju probleme, obzirnošću prema drugima. Prepoznavanje osjećaja i potreba drugih najviše je povezano s dijeljenjem svojih osjećaja s njima i pokazivanjem ljubavi i naklonosti prema drugima, odnosno empatijom i uživljavanjem u osjećaje drugoga. Empatiju ne možemo poistovjetiti sa simpatijom (Zarevski, Mamula, 1998.), ali uzajamne su simpatije i prijateljstva poželjni. Slaganje s drugima, kao treću latentnu dimenziju socijalnih umijeća, određuju skladni odnosi s njima i kvaliteta prilagodbe.

Kako bi se utvrdila latentna struktura socijalno kompetentnog ponašanja učenika prema procjeni njihovih nastavnika, provedena je također faktorska analiza skale socijalnih vještina, transformiranih u poželjna socijalna ponašanja (tablica 5).

Tablica 3. Faktorska analiza za skalu ponašanja učenika – procjene razrednika

Tvrđnja (T)	Komponenta F1
1. Dobro prihvaćen/a i slaže se s drugim učenicima u razredu	.68
2. Dobro podnosi frustraciju	.76
3. Sposoban/na smiriti se i koncentrirati na rad	.77
4. Sposoban/na govoriti o pozitivnim osjećajima	.79
5. Sposoban/na govoriti o negativnim osjećajima	.76
6. Sposoban/na dati konstruktivnu kritiku	.82
7. Sposoban/na primiti konstruktivnu kritiku	.84

8. Sposoban/na izraziti ljubav i naklonost	.81
9. Suosjećajan/a	.83
10. Iskren/a	.80
11. Spreman/na za suradnju i pomoć	.86
12. Spreman/na voditi brigu o drugima	.87
13. Uljudan/na	.80
14. Spreman/na za kompromise	.86
15. Sposoban/na rješavati međuljudske odnose	.87
16. Sposoban/na kontrolirati se	.81
17. Sposoban/na shvatiti da njegovo/njezino ponašanje utječe na druge	.83
Karakterističan korijen	12,28
% objašnjene varijance	72

Metoda ekstrakcije: Komponentni model
Metoda rotacije: Varimax rotacija

Kao što se vidi iz tablice 5, sve su čestice/tvrđnje skale saturirane u jednom faktoru (F1), koji je najviše određen sposobnošću rješavanja međuljudskih odnosa, brigom za druge, spremnošću na suradnju, pomaganje i kompromise. Čestice vezane za suosjećajnost, uljudnost, pokazivanje ljubavi i naklonosti te sposobnost samokontrole također pokazuju visoka zasićenja. Iako je u faktoru F1 saturirano svih 17 varijabli, najmanje zasićenje odnosi se na varijablu dobre prihvaćenosti i slaganja s drugim učenicima u razredu, što govori da je odbacivanje odnosno vršnjačko prihvaćanje relativno stabilna kategorija. O tomu svjedoče i podaci da između 6 i 11 posto djece u osnovnim školama nema prijatelja (Zarevski, 1995.). U tom kontekstu zanimljivi su i rezultati na mjerama empatije, iskazivanja ljubavi, poštovanja i naklonosti prema drugima, kao važne sastavnice interkulturalne kompetentnosti.

Rezultati dobiveni na mjerama socijalnih umijeća u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi govore da, kao što postoji puno matematičkih sposobnosti, tako postoji i puno socijalnih i interkulturalnih, uključujući: kontrolu nagona, upravljanje ljutnjom, empatiju, prepoznavanje sličnosti i razlika među ljudima, samonadzor, komunikaciju i rješavanje problema, odlučivanje, postavljanje ciljeva, opiranje vršnjačkom pritisku i bilo kakvoj diskriminaciji. Škola je socijalna, interkulturalna i odgojno-obrazovna zajednica u kojoj postoji mnoštvo prigoda za poučavanje kako uspješno živjeti s drugima i kako primiti brigu drugih, uz istovremenu ravnotežu poštovanja individualnih potreba. Sve navedeno pokazuje kako je potrebno bolje istražiti, pratiti i poticati dječju emocionalnu, socijalnu i interkulturalnu kompetentnost te unaprijediti interakcijski i suradnički obrazac škole.

4. ZAKLJUČAK

Škola je jedno od prvih i značajnijih mjesta gdje se stvaraju, razvijaju i prakticiraju međuljudski odnosi. Međutim, u osnovnim školama, a osobito srednjim, najviše se inzistira na znanju, a razvijanje dobrih socijalnih i interkulturalnih vještina često je prepušteno slučaju. Stavljajući naglasak na usvajanje znanja i zapamćivanje faktografskih činjenica, tradicionalna škola zanemaruje zbilju i potrebu ravnomjernoga razvijanja svih učenikovih sposobnosti, a samim tim i onih socijalnih i interkulturalnih. Sve to implicira da škola i nastava imaju veliku društvenu, pedagošku, socijalnu i interkulturalnu potrebu za humanijim promjenama. Škola budućih nagnuća sve se više ističe kao prosocijalna zajednica učenika, učitelja i roditelja (Ledić, 1996.), ili kao humana, stvaralačka i socijalna zajednica koja treba među učenicima poticati i razvijati suradnju umjesto nezdrave kompeticije, otvorenost umjesto izolacije, prijateljstva umjesto stigmatizacije, snošljivost umjesto nesnošljivosti (Previšić, 1996.). Navedeni smjerovi razvoja škole prepoznatljivi su u humanističkoj i holističkoj pedagogiji, koje se zalažu za cjelovito osmišljavanje i djelovanje obitelji, škole i socijalnoga okruženja, a uspješnost školovanja ne mjere količinom usvojenoga znanja nego kvalitetom uspostavljenih odnosa (interakcija). Ovakva promišljanja škole među prvima su podržali poznati didaktičari (Klafki, Schulz, Winkel, Mayer), afirmirajući svoje modele nastave kao interakcijski proces, i brojni pedagozi s područja socijalne i interkulturalne pedagogije, proučavanjem svih onih procesa koji su značajni za odgoj, a vezani su za međuljudski odnos (Bratanić, 1991.). Ispitivanje i razvijanje interakcijskih procesa zanimljivo je svakom društvu koje se brine o kvaliteti socijalizacije mladih te njihovu osobnom i društvenom i interkulturalnom obrazovanju. Socijalno, a samim tim i interkulturalno kompetentno ponašanje najviše je određeno sposobnošću rješavanja međuljudskih sukoba, brigom za druge, spremnošću na suradnju, pomaganje i kompromise, jednako tako važne sastavnice interkulturalne kompetentnosti. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da briga za druge, prepoznavanje njihovih osjećaja i potreba te slaganje s drugima zajedno objašnjavaju 46 posto ukupne varijance socijalno kompetentnoga, odnosno interkulturalnog ponašanja, što govori o njihovim uzajamnim prognostičkim i prediktorskim obilježjima, uključujući: kontrolu nagona, upravljanje ljutnjom, empatiju, prepoznavanje sličnosti i razlika među ljudima, samonadzor, komunikaciju (kao osnovu socijalnih i interkulturalnih odnosa), odlučivanje, postavljanje ciljeva, opiranje pritisku i bilo kakvoj diskriminaciji.

LITERATURA

1. Bar-On, R. (1997.), *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
2. Bratanić, M. (1991.), *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2002.), *Kooperativno učenje kao faktor socijalizacije*. Magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
4. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007.), *Simptomi nasilja kod djece i emocionalna pismenost roditelja*. Napredak, 148 (1), 23-36.
5. Delors, J. (1998.), *Učenje – blago u nama*. Zagreb: Educa.
6. Dryden, G., Vos, J. (2001.), *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
7. Field, E. M. (2004.), *Živjeti bez nasilja*. Zagreb: Naklada Kосinj.
8. Goleman, D. (1995.), *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
9. Goleman, D. (1997.), *Emocionalna inteligencija – zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
10. Hrvatić, N., Piršl, E. (2005.), Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagojska istraživanja*, 2 (2), 251-266.
11. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007.), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 333-355.
12. *Implementation of "Education and Training 2010"*. Europska komisija za obrazovanje, Lisabon 2003. Zagreb: Radni materijal Zavoda za školstvo, Podružnica Osijek.
13. Ledić, J. (1996.), Škola: psihosocijalna zajednica učenika, učitelja i roditelja. U: Vrgoč, H. (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 203-207.
14. Previšić, V. (1996.), Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica. U: Vrgoč, H. (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 303-306.
15. Takšić, V., Štokalo, V., Kolić-Vehovec, S. (1997.), *Prognostička valjanost emocionalne inteligencije (kompetentnosti) za uspjeh u školi*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
16. Thacher, J. (2001.), Osobno, društveno i moralno obrazovanje. U: Desforges, C. (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje – psihologijski pristup*, 249-265.
17. Walsh, B. (1997.), *Stvaranje razreda usmjerenih na dijete*. Projekt Korak po korak. Otvoreno društvo Hrvatska.

18. Saarni, C. (1999.), Emocionalna kompetencija i samoregulacija u djetinjstvu. U: Salovey, P., Sluyter, D. J. (ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*. Zagreb: Educa, 59-88.
19. Salovey, P., Mayer, J. D. (1999.), Što je emocionalna inteligencija? U: Salovey, P., Sluyter, D. J. (ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*. Zagreb: Educa, 19-50.
20. Salovey, P., Slyter, D. J. (ur.) /1999./, *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*. Zagreb: Educa.
21. Shapiro, L. E. (1998.), *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djece*. Zagreb: Mozaik knjiga.
22. Raboteg-Šarić, Z. (1999.), Socijalizacija djece i mladeži. U: Macan, T. (ur.), *Hrvatska i održivi razvitak*. Zagreb: Ministarstvo razvitka i obnove, 73-80.
23. Reardon, K. K. (1998.), *Interpersonalna komunikacija*. Zagreb. Alinea.
24. Zarevski, P., Mamula, M. (1998.), *Pobijedite sramežljivost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

UDC: 316.47:316.61-053.5(047.31)

Preliminary communication

Accepted: 8th March 2010

Confirmed: 22nd April 2010

THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILDREN'S SOCIAL AND INTERCULTURAL COMPETENCE

Vesna BULJUBAŠIĆ-KUZMANOVIĆ, Assistant Professor
Goran LIVAZOVIĆ, Assistant

The Department of Pedagogy, the Faculty of Philosophy
The University of J. J. Strossmayer in Osijek

vbuljubasic@ffos.hr

Summary: *The goal of this research was to determine to what extent do social skills, as dimensions of desirable and socially competent behavior, contain, explain and predict intercultural competence of elementary school students who attend the 5th, 6th, 7th and 8th grade (N = 593). A multidimensional criterion of children's social competence was operationalized through 17 variables whose quality of development was assessed by students and their class masters.*

The result comparison indicates that the surveyed students estimate their social competence more positively than their teachers, and that girls are socially more competent than boys. Factor analysis of the social skills scale shows that children's competence is mostly determined by the concern for others, the recognition of feelings and needs of others and agreement with others. All these determinants are prediction terms of intercultural competence. Social and intercultural behaviors are mostly determined by the ability of solving human conflicts, the concern for others, the willingness to cooperate, helping and compromise. This research supports modern propensities of curriculum based on the results of learning, standards and competencies that stimulate openness, flexibility, interculturality, inclusiveness and student-centered approach.

Key words: *school, students, skills, behavior, social and intercultural competence*
