

Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima

Vladimir Jurić
 Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
 Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Razmatranje odnosa socijalnih kompetencija u svjetlu stanja društvene svijesti o tim odnosima i školskih okvira s kojima je ova svijest recipročno povezana, upozorava nas na vrlo složenu dinamiku spomenutih sfera. Relativna školska autonomija omogućuje promicanje idealne slike i takvo odgojno djelovanje na osnovi kurikuluma socijalnih kompetencija, koje se usmjeruje spram idealne slike i pokušava razviti personalnu autonomiju učenika glede socijalnih kompetencija zbog daljeg snalaženja u širem društvenom okruženju. Stoga se u ovom radu naglašavaju optimistična usmjerenja škole i neki „sivi tonovi” koji stoje nasuprot školskim institucijskim intencijama kako bi se razvila odgojna praksa s realističnim konceptom utemeljenim u školskom kurikulumu socijalnih kompetencija.

Razumljivo je stoga što se u ovom radu propituje određenje sintagme *socijalna kompetencija*, razmatraju se uloge subjekata okupljenih na „zadatku” izgradnje socijalnih kompetencija u svjetlu normativnog pristupa kao i u svjetlu kreativnog čina u kojemu se isprepleću utjecaji brojnih čimbenika. Posebno se naglašava važnost operacionalizacije putova i definiranje ciljeva socijalnog učenja temeljem kurikularne razrade zbog učinkovitosti postignuća i nužnog suglasja u odgojnom djelovanju.

Ključne riječi: socijalni kurikulum, socijalno učenje, socijalne vještine, socijalna kompetencija, funkcije škole, školske socijalne skupine.

Pristupno

Zašto se zanimati za socijalne kompetencije?

Živimo u vremenu kad se o različitim kompetencijama piše i govori na isto tako različite načine. Jedno je sigurno: raznovrsnost ciljeva i njihova neprebrojivost morala se odraziti na neslaganje u području ciljeva, strategija i vrjednovanja na kognitivnom, afektivnom i, posebno, na socijalnom planu. Izlaz iz spomenute neprebrojivosti je svakako svođenje ishoda odgoja i obrazovanja na „prebrojive promjene” u svake osobe u tijeku razvoja potpomognutog svrhovitim djelovanjem u odgojno-obrazovnim institucijama. Kao posljedica ove spoznaje razvijaju se

nacionalni kurikulumi usmjereni spram učeničkih kompetencija što predstavlja jedan od glavnih trendova kurikulumske politike u europskim zemljama i u svijetu. Da bi uspješno odgovorila izazovima razvoja društva znanja i svjetskog tržišta, Europska Unija je definirala osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje:

- sporazumijevanje na materinskom jeziku
- sporazumijevanje na stranim jezicima
- matematička kompetencija i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji
- digitalna kompetencija
- učiti kako učiti
- **socijalna i građanska kompetencija**
- inicijativnost i poduzetnost
- kulturna svijest i izražavanje.

Kompetencije se ovdje definira kao kombinaciju znanja, vještina i stavova prikladnih nekom kontekstu. Ključne su kompetencije one koje svaki pojedinac treba za osobno ispunjenje i razvoj, aktivno državljanstvo, socijalnu inkluziju i zapošljavanje.

Nas zanima socijalna kompetencija, a dokument definira socijalnu i građansku kompetenciju kao uključenost osobne, interpersonalne i interkulturalne kompetencije koja pokriva sve oblike ponašanja koje pojedinca „opremaju” za sudjelovanje u socijalnom i radnom životu na učinkovit i konstruktivan način, a osobito u sve raznolikijim društvima, te za razrješavanje konflikata kad je to potrebno. Građanska kompetencija „oprema” pojedince za potpuno sudjelovanje u građanskom životu, temeljeno na znanju o socijalnim i političkim konceptima i strukturama te predanosti aktivnom i demokratskom sudjelovanju.

Ističe se, nadalje, da su esencijalna znanja, vještine i stavovi povezani s ovom kompetencijom, pa se tako socijalna kompetencija povezuje s osobnom i socijalnom dobrobiti koja zahtijeva razumijevanje o tome kako pojedinci mogu osigurati optimalno tjelesno i mentalno zdravlje, uključivo i kao resurs za pojedinca, njegovu obitelj te neposredno socijalno okruženje, te znanje o tome kako zdrav životni stil može tome pridonijeti. Temeljne vještine (eng. *core skills*) ove kompetencije uključuju sposobnost konstruktivne komunikacije u različitim okruženjima, pokazivanja tolerancije, izražavanja i razumijevanja drukčijih stajališta, pregovaranja sa sposobnošću stvaranja povjerenja, te osjećaje empatije.

Ove se kompetencije danas integriraju u nacionalne kurikulume članica Europske Unije i njihov je razvoj jedan od značajnih ciljeva europske obrazovne politike i nacionalnih obrazovnih politika u europskim zemljama. Kako sve zemlje općenito loše stoje s kurikulumom socijalnih kompetencija (posebno se to odnosi na ciljeve i moguću izrazito difuznu praksu ostvarenja ciljeva), i u Hrvatskoj se iskazuje izrazita potreba kurikularnog promišljanja socijalne kompetencije.

Pojmovna raznolikost i pojmovi nerazdruživi od pojma socijalne kompetencije

U samom je početku primjereno, zbog jasnijeg određenja pojma kompetencije, istaknuti njegovu pove-

zanost s pojmovima **kompeticije i sposobnosti**. Socijalna dinamika, posebno ona vršnjačka, ima sva obilježja natjecateljstva sa svrhom isticanja i pokazivanja nekih prednosti i stjecanja ugleda unutar skupina.

O socijalnoj kompetenciji se često neizravno govori kad je, na primjer, riječ o razumijevanju drugih ljudi i osjetljivosti za njihove probleme. Katkad se zbog pobližeg određenja upotrebljavaju i eksplisitne sintagme poput *socijalna kompetencija*, *socijalna inteligencija* (emocionalna, interpersonalna inteligencija). Pojmovnik postaje još složenijim kad se u kontekstualnom smislu govori o empatiji, socijalnim vještinama, socijalnoj interakciji, altruizmu, solidarnosti, socijalnoj podršci, integraciji, percepciji i adaptaciji.

Sve su to ključni, srodni ili tzv. granični pojmovi pomoću kojih nastojimo ukazati na moguću korelaciju između tih pojmova, s jedne, i socijalne senzibilnosti s druge strane.

Kompeticija (lat. *competere* – natjecanje, suparništvo, takmičenje, konkurencija) se temelji na kompetentnosti, posebno na socijalnoj, jer utječe na uključivanje pojedinaca u natjecateljstvo (Klaić, 1980). Pedagoški rječnici ovom pojmu pridodaju one konotacije koje su važne za razumijevanje učenikova ponašanja i mehanizama koji pridonose uspjehu učenika, a često i povlačenju iz „arene” i neuspjehu.

Kad je riječ o najčešćoj komunikaciji u školi (nastavnoj), onda se njegovanje prihvatljive socijalne komunikacije zbiva upravo u najčešćim mogućim situacijama za utjecanje na nju, dakle, u nastavi. Interpersonalna komunikacija među učenicima koja potiče razvijanje socijalnih vještina, kao i interaktivno učenje, mogu imati i lice i naličje obojeno kompetencijom. Razumijevanje kompeticije isprepletено je, dakle, s našim nastojanjima i u razvijanju socijalne kompetencije učenika, posebno imajući na umu kooperativnost utemeljenu na zajedničkom radu zbog ostvarenja zajedničkih ciljeva.

Povlači li se razlika između kompetencije i sposobnosti (katkad se uzimaju kao sinonimi), nju se utvrđuje time što se kompetencija uzima kao dokazana sposobnost, dakle, djelujuća i učinkovita. Sposobnost se uzima kao potencijalni izvor moći i energije koji se odjelotvoruje kompetencijom. Zbog toga se kompetencija uzima kao „vidljivo” obilježje spo-

sobnosti (iskazane sposobnosti), što za afirmaciju pojedinca ima veliko socijalno značenje.

Emocionalna kompetencija (emotivna i socijalna spremnost) je pojam koji je gotovo nerazdruživ od socijalne kompetencije. Mnogi instrumenti kojima se pokušava zahvatiti pojmovno razgraničenje emocionalne kompetencije od socijalne, pokazuju kako to nije jednostavno. Ponajviše se tome približio rad Daniela Golemana (ECI 2.0 360-stupanjski alat dizajniran za procjenu emocionalne i socijalne kompetencije pojedinaca u organizacijama). Iz kompozicije instrumenta je vidljivo kako se ne pokušava dokraja dijeliti emocionalnu kompetenciju od socijalne, ako ni zbog čega drugog, a ono zbog boljeg razumijevanja jedne i druge, ako ih se sagledava povezano. Instrument registrira četiri klastera; svijest o sebi, samovođenje, društvenu svijest i upravljanje odnosima. Poneki detalji u ovom instrumentu ukazuju na već spomenute teškoće djeljivosti i analitičnosti. Na primjer, svijest o sebi sadrži tri kompetencije: *emotivnu svijest* – prepoznavanje svojih emocija i njihovih učinaka; *točno samoocjenjivanje* – poznavanje svojih prednosti i ograničenja te *samopouzdanje* – u smislu izrazitog doživljavanja visokih osobnih vrijednosti i sposobnosti.

Upravljanje samim sobom odnosi se na upravljanje unutarnjim stanjima, impulsima i snagama. Ovaj klaster sadrži šest segmenata: *emotivnu kontrolu* – upravljanje emocijama i impulsima kako ne bi remetili emocionalnu ravnotežu; *transparentnost* – održavanje integriteta, postupajući sukladno s vrijednostima; *prilagodljivost, postignuće* – postignuće i poboljšanje standarda izvrsnosti; *inicijativu* – spremnost djelovanja na okolnosti i *optimizam* – ustrajnost i uz prepreke.

Kako se emocionalna kompetencija dovodi u najbližu vezu sa socijalnom kompetencijom, tako se u procesu učenja odvijaju nerazdvojni koraci sazrijevanja pa se govori o osnovnim kompetencijama u socijalno emocionalnom učenju: *poznavanje sebe* – identifikacije emocija, osobna odgovornost, prepoznavanje osobnih snaga; *briga za druge* – razumijevanje drugih, prihvaćanje i uvažavanje različitosti, poštovanje drugih; *odgovorno donošenje odluka* – upravljanje emocijama, analiziranje situacija, postavljanje ciljeva, rješavanje problema; *socijalna učinkovitost* – komunikacija, stvaranje odnosa, pre-

govaranje, vještine odbijanja utjecaja, traženje pomoći – što sve predstavlja još jednu varijantu opće poznatih tvrdnji o povezanosti emocionalne i socijalne kompetencije.

Definiranje socijalne kompetencije

Iako zadatak ovoga priloga projektu nije usmjeren na isticanje raznovrsnosti definicija i shvaćanja o tome što je socijalna kompetencija, treba se osvrnuti na teškoće definiranja socijalne kompetencije ili na neke razlike u shvaćanjima jer se one odražavaju i na kurikulum socijalnih kompetencija, na primjer, u školi.

Pridjev **socijalno** (prema Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English) označuje ljude koji žive u zajednici ili odnos između ljudi i zajednice. Ova atribucija izvorno govori kako se o socijalnoj kompetenciji može govoriti jedino sa stajališta socijalne interakcije i da je socijalna kompetencija jedino razumljiva kao zrcaljene svijesti i postupaka proizvedenih u socijalnom okruženju.

Koliko može biti funkcionalna definicija socijalne kompetencije za istraživanje u ovom projektu i koliko ona određuje cilj i smjer istraživanja, te kojim zaključcima stremi, značajnije je od pokušaja „pomirenja” različitih definicija. Znamo li koliko je složenosti i slojevitosti u svakoj osobi i kako svako raščlanjivanje donekle izobličuje opću sliku o njoj (i kao socijalno kompetentnoj osobi), onda je pridavanje pozornosti ovom problemu iznimno važno, posebno imamo li u vidu socijalizaciju i socijalne kompetencije kao pedagošku kategoriju.

Većina autora će se složiti da se socijalna kompetencija odnosi na socijalne, emocionalne i kognitivne vještine i ponašanja koja su potrebna djeci za uspješnu socijalnu prilagodbu. To ne znači da je deskripcija vještina i ponašanja jednostavna već time što se nekom definicijom služimo kao polazištem za spomenute opise. Temeljna zapreka „sveopćoj preciznosti” proizlazi iz razlika u dobi, socijalnoj pripadnosti, užem i širem okruženju, izloženosti intencijskim i neintencijskim utjecajima i o mnogo čemu drugome što se može „skrivati” kao neosvijetljena pozadina. To istodobno znači da je socijalna kompetencija širok pojam za opis socijalne učinkovitosti nekog djeteta.

Kako je ovaj prilog više usmjeren na ukazivanje povezanosti društvenih i od društva osnovanih institucija (ponajprije škola), kurikulum socijalnih kompetencija, na primjer za školsko okruženje, uvažavat će prije svega „moć“ institucijskog djelovanja uz uzimanje u obzir presudnih čimbenika koje će u svom studijskom utemeljenju kurikuluma imati u vidu. To dalje znači da će školski kurikulum socijalnih kompetencija uzimati u obzir standardne socijalne skupine (razred, razredne skupine), ali i one koje će se ciljano i kurikulumom vođene usmjeriti spram diferenciranih skupina (rješavanje problema discipline, neprilagođenog ponašanja...).

Postavlja se vrlo razumno pitanje: Kako praktično djelovati na neki fenomen (u ovom slučaju na socijalnu kompetenciju) ako ga je teško definirati? Znamo li onda na što djelujemo i koji „mehanizmi“ mogu biti korisni za učinkovito i usmjereno razvijanje socijalne kompetencije? Na biheviorističkoj razini se služimo „usmjeravanjem“ nekog ponašanja nakon posljedično zapaženog ponašanja kad je „blizina“ i mogućnost procjenjivanja pozadine nekog ponašanja optimalna, jer nam se čini „jasnim“ uzrok neke reakcije i ponašanja. Takvo situacijsko djelovanje, iako se vrlo često primjenjuje, ne može nas u potpunosti zadovoljiti.

Operacionalizacija putova i definiranje ciljeva socijalnog učenja posebno je razvija temeljem SEL programa (Social and Emotional Learning) razvijenog i utemeljenog na Sveučilištu u Chicagu – Illinois (Elias i dr., 1997). Na sličan način razvrstavanja učinaka nailazimo u pokušajima čiji se ciljni i dijagnostički kriteriji (pokazatelji) mogu smatrati sastavnicama ili elementima socijalne kompetencije, a iskazuju se na ovaj način:

- učinkovita komunikacija u različitim socijalnim odnosima;
- sposobnost socijalnog rješavanja problema i donošenja odluka;
- konstruktivno rješavanje konflikata;
- učinkovito korištenje osnovnih socijalnih vještina, na primjer, započinjanje konverzacije;
- točna identifikacija i razumijevanje društvenih pravila u nekom socijalnom okruženju;
- samopomoć za kontrolu i samopromatranje ponašanja;
- percepcija samoučinkovitosti;

- uvjerenje u sposobnost utjecaja na svoje socijalno okruženje;
- poštovanje individualnih razlika po spolu i etničkoj pripadnosti;
- mogućnost korištenja i traženja socijalne pomoći;
- učinkovita sposobnost oponašanja;
- usmjerenost na budućnost, primjerice, postavljanje ciljeva;
- iskreni interes za dobrobit drugih izražen u društveno odgovornom ponašanju;
- sposobnost pokretanja i održavanja odnosa;
- održavanje veza u školi;
- sposobnost razlikovanja pozitivnih i negativnih utjecaja.

Društveni i školski okvir stjecanja socijalnih kompetencija

Stjecanje i razvoj socijalnih kompetencija treba razmatrati i sa stajališta suglasja, ali i proturječja utjecaja škole i obitelji. Ove dvije, često suprotstavljene sredine, katkad otežavaju razvoj socijalnih kompetencija ili, točnije, čine da se one dihotomno profiliraju, stvarajući preduvjete za dvojna socijalna ponašanja. S toga stajališta škola treba trajno propitivati mogućnosti uspostavljanja jedinstvenog obrasca u dizajniranju okolinskih utjecaja važnih za pravilan socijalni rast i sazrijevanje. To dalje podrazumijeva trajno proučavanje mogućih utjecaja društvenih normi i njihova prelamanja u obitelji i školi, jer se ni jedna ova socijalna sredina ne ponaša idealno i u skladu s općeprihvaćenim društvenim vrijednostima, pa tako i onima u socijalnom kontekstu.

Instrukciju (podučavanje), informaciju i odgoj možemo zajedno gledati kao autohtone pedagoške zadaće škole, formalni cilj „socijalizacije“ gledamo kao izvanpedagošku kategoriju (koja dolazi iz sociologije i socijalne psihologije). U ovom se terminu nazire uska povezanost škole i društva. Pri tome se sociološki pojam socijalizacija ne može poistovjetiti s pedagoškim pojmom odgoja koji naglašava funkcionalni odgoj.

Sve se jasnije izražava povezanost društva i njegovih institucija s ciljem usklađivanja djelovanja institucija s općeprihvaćenim sustavom vrijednosti. To ipak ne znači da se institucijama dirigira neki poželjan način postizanja deklariranih ciljeva u području

socijalnih kompetencija. Štoviše, institucije i zaposlenici moraju autonomno razvijati strategije (među kojima je i kreiranje kurikuluma socijalnih kompetencija), oslanjajući se na različite teorijske pozadine svojih strateških i programskih opredjeljenja.

Bez obzira na brojne specifičnosti i različitosti među pojedinim sredinama, institucije se susreću s različitim internacionalnim problemima i sve veći broj problema svakim danom se sve više internacionalizira. Najprisutnija je pojava defenzive odraslih kojima pripadaju i djelatnici u institucijama odgoja i obrazovanja. Nasuprot tome, mladi kroče svijetom kao da je pravo „krojeno” samo za njih. S velikom ležernošću izražavaju svoje mišljenje i osjećaje, postavljaju pitanja, argumentiraju i očekuju da ih se uzima ozbiljno (Jul, Jensen, 2005). Zbog toga nije slučajno istaknuta deviza odgovornosti za sve (pa onda i za odgajanje) koja se provlači kroz nacionalne kurikulume i neizostavno će se odraziti i na kurikulum socijalnih kompetencija. Neki će odgovornost uzimati kao društveno načelo (Wunsch, 2003), drugi će na odgovornost gledati kao na cilj preobražaja – od poslušnosti prema odgovornosti (Jul, Jensen, 2005), treći će skretati pozornost na proturječnost autonomije i heteronomije u socijalnom odrastanju, koja zbog razumnog prihvatanja suprotnosti završava u antinomiji (Wernet, 2003). No, bez obzira na stajališta glede afirmacije ove vrijednosti, ona će u suvremenom kurikulumu imati središnje mjesto.

Svako društvo želi ići ususret odrastanju svojih članova očekivanjem odgovarajuće pomoći u učenju i uklapanju u socijalni okvir ponašanja. Socijalizacijski proces jamči trajnost prijenosa konstitutivnih

iskustava, obrazaca ponašanja i povijesno akumuliranih znanja, te pri tome skrbi o kontinuitetu društvenog razvoja (Rolf, u Huisken, 157).

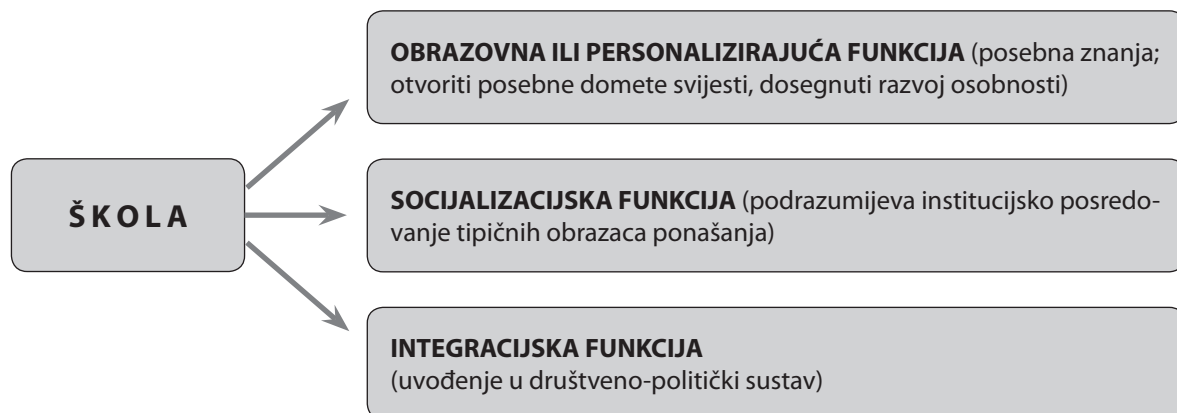
Pedagozi vide ovako: instance (institucije) socijalizacije posreduju norme i vrijednosti, one upravljaju i usmjeruju procese učenja u kojima pojedinac preuzima pojedine uloge i zauzima stajališta, a u rukama drži socijalnu kontrolu – ako se ne ispunjavaju očekivanja, odnosno, kad uloge ne odgovaraju očekivanjima. Pri tome se u pedagoške činitelje socijalizacije svrstavaju školski život, nastava, djelovanje školske strukture, djelovanje učitelja i djelovanje učenika. Sociolozi pak odgoj smatraju socijalizacijskim procesom, odnosno jednim dijelom općeg procesa socijalizacije. Odgoj je samo jedan, uz ostale socijalizacijske čimbenike.

Provedba, pa tako i ostvarenje školskih nastojanja glede uključivanja u društvo i njegove norme zapriječeno je raznim poteškoćama koje su dijelom u okvirima odgoja, dijelom u ograničenim mogućnostima škole, a dijelom i izvan škole.

Svako uključivanje u odgovarajuću skupinu isključuje niz ostalih mogućih uključivanja. I odgoj, na neki način, ograničuje moguću mnogostrukost razvoja pojedinca, što je miješanje u njegove osobne odluke i smanjivanje slobodne volje.

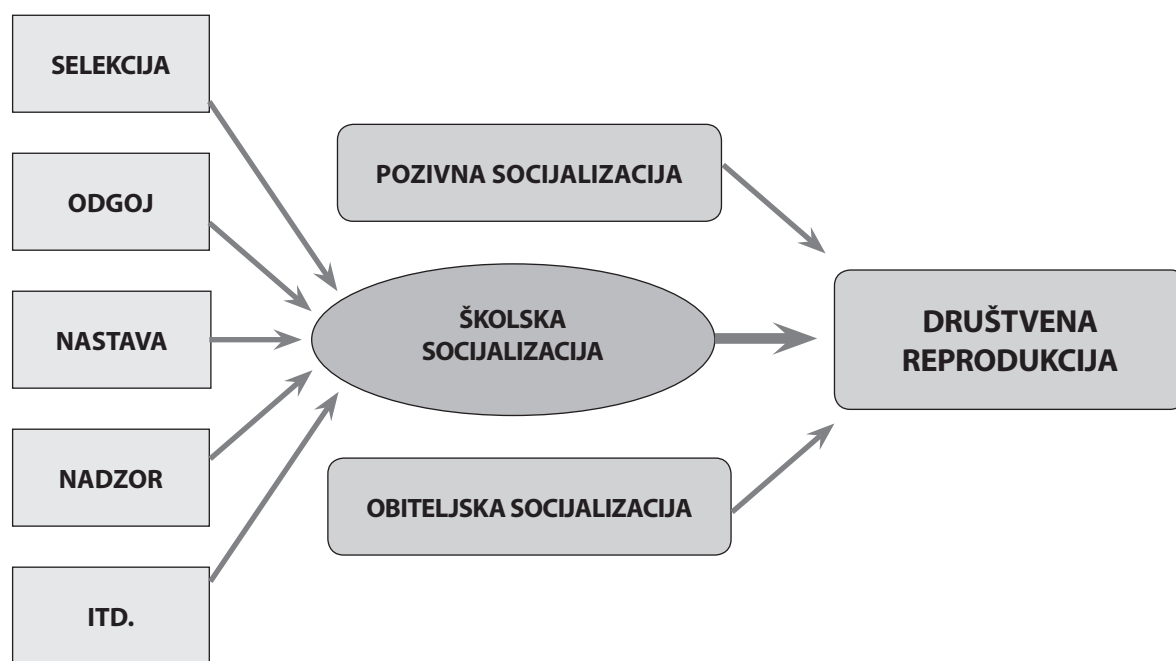
Funkcije škole kao sekundarne socijalne instance

Katkad se funkcije škole naglašenije tretiraju kao funkcije sekundarne socijalne instance, spram društva kao primarne socijalne instance (Kaiser 1980).



Personalizacija (individualizacija) se označuje kao proces nastajanja (razvoja) jedinstvenog individua. Dok socijalizacija ide za uključivanjem pojedinca u društvene skupine, dotle je zadaća odgoja sadržana u personalizaciji, koja podrazumijeva isticanje osobnih motiva, sklonosti i mogućnosti kao pripremu za očovječeni život (slično humanoj funkciji). Ako bi se personalizacija jednostavno poistovjetila s obrazovanjem, bila bi to samo još jedna tuđica istog značenja u našem govoru. Međutim, shvati li

se obrazovanje kao potpomažući činitelj personalizacije, onda je uloga obrazovanja u traženju smjera socijalizacije koji ne bi trebao štetiti razvoju osobnosti. Personalizacija se tako određuje i kao teleološki (ciljni) pojam. Misli se, osoba je u odgoju nezaobilazna, razvoj njene osobnosti (individualiteta – identiteta) je cilj svakog obrazovanja, koje u ovom kontekstu nema ništa dodirnog, na primjer, s egocentričnošću. Spomenutu dinamiku odnosa i utjecaja donekle ilustrira sljedeća shema:



Zastupnici socijalizacije (socijalizacijske agenture), prema Meyer, 1997.

Potrebe socio-emocionalnog učenja

Socijalne i emocionalne kompetencije su važne za razumijevanje, upravljanje i izražavanje socio-emocionalnog aspekta u životu zbog sukcesivnog upravljanja prema životnim ciljevima kao što su učenje, uspostavljanje odnosa, rješavanje svakodnevnih problema i prilagodba složenim zahtjevima napretka i razvoja.

Različita su stajališta i razlozi promoviranja potreba. Za jedne je to jačanje temeljnih vještina, za druge kritičkog mišljenja, za treće odgoj za zajednicu (građanski odgoj), za neke je to rat protiv droge i nasilja. Nadalje, jedni su za jačanje uloge obi-

telji, a drugi za jačanje uloge zajednice; jedni su za podvrgavanje sustavu vrijednosti drugi za uvažavanje različitosti.

Kako god bilo, škola se tretira kao važno mjesto i ima esencijalnu ulogu u pripremi za stjecanje *obrazovanja, odgovornosti i profesije*.

Raznovrsna je „lista razloga” za stjecanje socijalnih kompetencija: AIDS obrazovanje, obrazovanje za karijeru, izgradnja karaktera, prevencija delinkvencije, droge, multikulturalno obrazovanje, zdravstveno obrazovanje, prehrambeno obrazovanje, spolni odgoj, prevencija nasilja, prevencija skitnje... (Elias i dr., 1997).

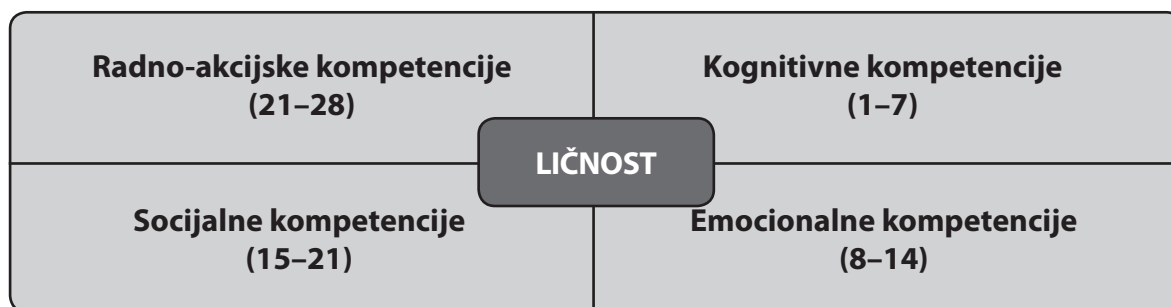
Refleksije na postojeću praksu

Sve načelne devize o potrebi razvoja socijalnih kompetencija završavaju na mjestima stvarnog susreta sudionika odgojnog procesa (odgojno-obrazovne institucije), a u konkretnom slučaju znači da završavaju u školi/razredu. To znači da se moramo zapitati (u ulozi školskih zaposlenika): što moja škola treba činiti u njegovanju socio-emocionalnog učenja? Drugim riječima, valja utvrditi ciljeve i aktivnosti koje podržavaju školski kurikulum socijalnih kompetencija.

Kako socijalno učenje učiniti primjerenim u škola – pitanje je koje zaokuplja brojne teoretičare i praktičare. Naravno, na teorijskoj je razini lakše domisliti ciljeve i razvoj socijalnih kompetencija djece i mladih, ali prevođenje u „formule” i operacionalizacija postupanja postaju složeniji problem jer se modeli mogu sukobljavati s nekim skrivenim utjecajima, ili se socijalno učenje shvaća kao neka dodatna aktivnost koja ima svoj zasebni kurikulum, umjesto da ga se shvaća kao načelo življenja. Dualizam spomenutog shvaćanja dovodi do zanemarivanja, a često i suprotnog djelovanja na socijalni razvoj i stjecanje socijalnih kompetencija, jer je uvriježeno shvaćanje da školski rad (poglavito nastava) ne ostavljaju mnogo mjesta za njegovanje okolnosti u razredu koje potiču socijalni rast i razvoj učenika. Stoga je važan zadatak prevladavanje spomenute podvojenosti tako da učitelji/nastavnici i sami

stječu socijalne kompetencije posredstvom kurikuluma socijalnih kompetencija namijenjenih učenicima. Razumijevajući ciljeve, postupke, djelovanje i vrjednovanje unutar kurikuluma i sami će usvajati „model” koji integrira načela i sadržaje s kojima se u nastavi susreću učitelji i učenici.

Kako bi se dinamika odnosa i kreiranje okruženja za učenike u školi moglo operativnije odrediti valja se osloniti na splet izdiferenciranih determinanti socijalne kompetencije koje se odnose na: 1) razumijevanje drugih individua i grupa, tumačenje grupnih emocionalnih strujanja i snage odnosa; 2) suglasnost, usuglašenost s ciljevima grupe ili organizacije, kolaboracija; 3) grupni menadžment: biti vođa i biti vođen, stvaranje veza, sposobnost uvjeravanja, organizacijske sposobnosti, timske sposobnosti, podjela rada; 4) komunikacija: slušati otvoreno i slati uvjerljive poruke, komunikacija „oči u oči”, nenasilna komunikacija; 5) podrška drugima i usmjerenost na pomoć drugima, senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podržavanje njihovih sposobnosti; 6) uvažavanje različitosti, tolerancija, demokratičnost; 7) osjećaj pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji (Suzić, 2000). Veliko se značenje pridaje socijalnim kompetencijama kada se ima na umu navedeni raster kompetencija nezaobilaznih za 21. stoljeće, unutar kojega se svrstavaju i socijalne kompetencije „uz bok” s kognitivnima, radno-akcijskima i emocionalnim kompetencijama:



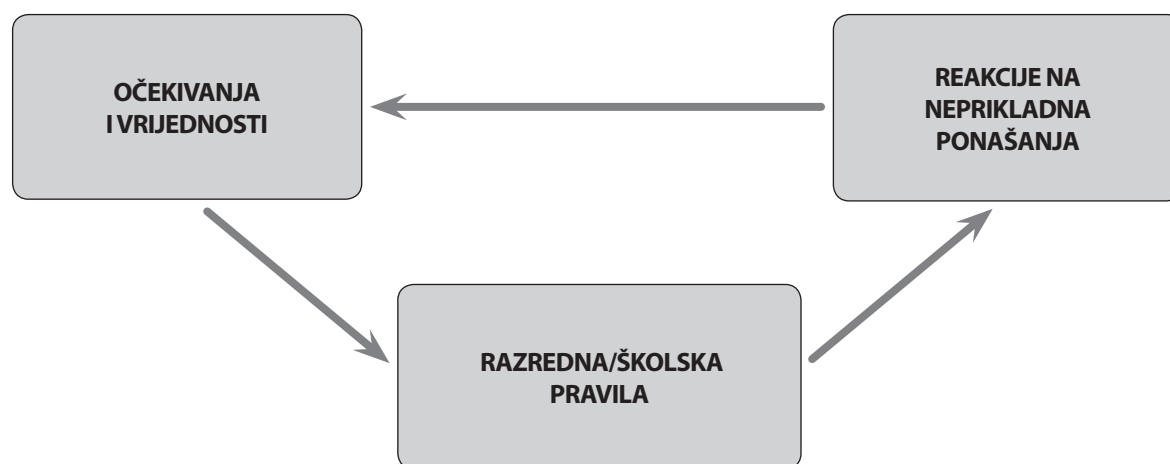
Kurikulum socijalnih kompetencija se strukturalno oslanja na spomenuti raster bez obzira na to kako se oblikuje i zamišlja školska stvarnost u kojoj se afirmiraju polazišta i ciljevi stjecanja i razvoja socijalnih kompetencija. Instrument, načinjen prema registru kompetencija (BEL-indeks, test orijentacije prema kompetencijama 21. stoljeća), podra-

zumijeva zastupljenost socijalnih kompetencija kao „opipljiv” oslonac za procjenu njihove razvijenosti.

Većina se autora slaže da socijalna kompetencija obuhvaća djelotvorno funkcioniranje u socijalnom kontekstu. Međutim, neslaganja se javljaju glede shvaćanja je li socijalna kompetencija sposobnost ili crta ličnosti.

Nadalje, mnogi autori razlikuju socijalnu kompetenciju od socijalnih vještina: vještine obuhvaćaju specifična ponašanja pojedinaca, a kompetencija određuje način na koji pojedinac koristi vještine u socijalnom okruženju. Ukratko, reći da je netko socijalno vješt znači da ta osoba posjeduje perceptivnu osjetljivost – slaže se s neverbalnim ponašanjem drugih, kontrolira vlastito ponašanje i ima sposobnost da preuzme

ulogu drugoga (Pennington, 1997). Vrlo je bitno kako percipiramo svoje ponašanje i ponašanje drugih, te da razvijemo sposobnost prepoznavanja i interpretiranja ponašanja, osjećaja i motiva drugih ljudi. To se postiže korištenjem socijalnih vještina na prikladan način i postizanjem ključnih osobnih ciljeva. S tim u vezi treba spomenuti i odnos socijalne interakcije sa socijalnim vještinama, što je vidljivo u sljedećoj shemi:



Sastavnice socijalnog kurikuluma: Razredna i školska očekivanja definiraju željeno socijalno ponašanje u školi i razredu. Ta se očekivanja operacionaliziraju razrednim i školskim pravilima kao pozitivnim ili negativnim reakcijama učenika tijekom njihova ponašanja. To znači da je proces dvosmjerni i direktivan (prema Skiba i Peterson, 2003).

Na pitanje što je socijalni kurikulum, neki autori (Skiba i Peterson, 2003) odgovaraju da je socijalni kurikulum vodič za ponašanje učenika u tijeku školskoga dana – rijetko se pojavljuje kao pisani materijal.

Nadalje, kad se pitaju kome je potrebna „instrukcija” o socijalnom kurikulumu, zaključuju da većina učenika dolazi u školu sposobna prepoznati očekivanja učitelja – bez obzira na to koliko jasno ono bilo iskazano – i u skladu s time prilagoditi svoje ponašanje primjereno razredu.

Raznovrsnost refleksija kad je riječ o socijalnoj kompetenciji i ciljanom djelovanju na nju upravljanjem i posredstvom kurikuluma pokazuje brojne smjerove i kontekste. Tako se otvara čitavo studij-

sko polje o tome kako razvijati socijalne vještine u razredu, kreirati kontekst za socijalno učenje, uvođenje i podupiranje socijalizacije, kulturološkog određenja socijalne kompetencije, razmatranja socijalnih kompetencija sa stajališta naseljenosti i ljudskih aglomeracija (selo, grad), interkulturalnog pristupa (Previšić, Hrvatić, Posavec, 2004; Elias i dr., 1997; Canfield, Low, Hovestadt, 2009), razvoja socijalnih kompetencija učenika s posebnim potrebama, razvoja socijalnih kompetencija sa stajališta dobnih razlika (rano djetinjstvo, djetinjstvo, mladenaštvo), sa stajališta programa socijalnih kompetencija (kurikulum), inkorporacija kontekstualnih varijacija u socijalni proces, povezanosti autonomije i kompetencija u razredu, izravnih i kolateralnih učinaka kurikuluma socijalnih kompetencija i vrjednovanja uspjeha socijalnog učenja. Ovaj raspon stremljenja i obuhvata, premda je nepotpun, govori o širini interesa za stjecanje i razvoj socijalnih kompetencija, kako sa stajališta okolinskoga institucijskoga djelovanja na razvoj, tako i sa stajališta deskripcije i ulaženja u fenomen socijal-

nih kompetencija. Spomenuto bogatstvo smjerova i spoznajnih dosega pruža temelj za studioznu pripremu kurikuluma socijalnih kompetencija na svim razinama institucijskog odgoja kao i studijsko promišljanje o utjecaju na autentične okolnosti življenja izvan institucija.

Naglasak je svakako na učenju socijalnih kompetencija koje su nerazdružive od emocionalnih kompetencija. Učenje se ponajprije temelji na stjecanju socijalnih vještina razumijevanjem („socijalna pismenost”) osobnog ponašanja i ponašanja u socijalnoj okolini, koja određuju ukupne socijalne odnose (Gardner u Hromek, Roffey, 2009). Tako se, na primjer, diferencira čitava lista znanja i vještina „obojenih” intrapersonalno i interpersonalno:

- prepoznati i pobliže odmjeriti osobne osjećaje, snage i vrijednosti;
- znati kako upravljati osjećajima i izražavati ih učinkovito i sigurno;
- biti prosocijalno usmjeren prema drugima, bez predrasuda;
- biti sposoban prepoznati i uzimati u obzir emocionalni sadržaj nekih situacija;
- biti odgovoran prema sebi i drugima i donositi etičke odluke;
- biti sposoban postavljati kratkoročne i dugoročne ciljeve;
- imati vještine rješavanja problema, posebno u području sukoba i međusobnih odnosa;
- usmjeriti se na pozitivno;
- poštovati druge, uključujući uvažavanje različitosti;
- postupati prema drugima s poštovanjem i empatijom;
- imati dobre komunikacijske vještine;
- znati kako započeti, razviti i podržavati zdrave odnose koji unapređuju veze među pojedincima i grupama;
- biti sposoban za pravedno pregovaranje;
- imati vještine ublažavanja sučeljavanja i uspješnog uklanjanja sukoba;
- biti pripremljen ispraviti pogreške i tražiti pomoć kad je potrebna;
- imati osobni i profesionalni integritet koji se pokazuje u dosljednoj primjeni vrijednosti i standarda koji se odnose na ponašanje (Hromek, Roffey, 2009).

Sve se više širi ideja racionalnog i programski definiranog pristupa učenju socijalnih kompetencija. Tako nailazimo na program univerzalnih socijalnih kompetencija (*Second Step*) tipičnih za „stvarni svijet” koji je implementiran u Norveškoj. Riječ je o učinkovitom programu (kurikulumu) socijalnih kompetencija u elementarnim školama (11 škola i 55 razreda petoga i šestoga stupnja) koji je vrjednovan nakon godinu dana. Program se temeljio na originalnom američkom programu *Second Step* koji je preveden i prilagođen norveškim okolnostima te preimenovan u *Steg for Steg* program (Holsen, Smith, Frey, 2008). Ovaj, kao i niz drugih pokušaja implementacije kurikuluma socijalnih kompetencija, ilustrira ne samo potrebu kurikularnog pristupa području socijalnih kompetencija nego i potrebu kvalitetnoga programskog pristupa ovom važnom problemu.

Iz navedenog je vidljivo da se učenju socijalnih kompetencija u svijetu pristupa na različite načine. Tako se jedan od pristupa temelji na teoriji samoodređenja (*Self-determination theory*, SDT), koja tumači da je ljudskoj prirodi inherentna sklonost znatiželji prema neobičnom okruženju koje je pojedincu zanimljivo, pa na taj način uči, bogateći svoje spoznaje o tom okruženju. Učiteljima se sugerira potpora osnovnim potrebama i autonomiji učenika i kompetencijama i olakšavanje autonomnog i samoregularajućeg učenja (Niemic, Ryan, 2009).

Pristup odgovornom razredu

Kako se socijalna kompetencija vrlo često dovodi u vezu s odgovornošću, razumljivo je koliko je značajna za odgovorno ponašanje učenika u razredu. Sa stajališta rastućih problema discipline, ovakvo stajalište postaje ne samo zanimljivo nego se u primjeni spoznaja o povezanosti socijalnog sazrijevanja i kompetencija i odgovornosti kristalizira i moguća pozitivna praksa u školama glede razredne socijalne dinamike. Usmjerenje na povezanost odgovornosti i socijalnih kompetencija imala je jasnu refleksiju i na radove iz područja vođenja razreda (*classroom management*). Postoji trajni interes za vođenje nastave jer je taj interes jednostavno u središtu pozornosti mnogih učitelja zbog posebnosti rada u učionici.

Uspješan razredni menadžment ne uključuje učinkovit odgovor na nastale probleme nego, prije

svoga, prevenciju nastanka problema. Najučinkovitije odluke u razrednom menadžmentu temelje se na jasnem konceptu ciljeva i namjeravanih učinaka koje učitelj/nastavnik želi postići, a oslanja se više na poticanje učenika na prihvaćanje odgovornosti za njihovo učenje – ne toliko utvrđivanjem zadaća, nego onim što oni mogu učiniti. Zanimljiv je registar aktivnosti učitelja (iskustveno prikupljen) s ciljem kreiranja konteksta za socijalno učenje koji podrazumijeva socijalnu inkluziju u okviru kojega nalazimo aktivnosti koje učitelji primjenjuju u razvoju socijalne inkluzije (Brajković (ur.), 2006):

- kreiraju tematske jedinice koje obrađuju raznovrsnost i različitost;
- opremaju učionice materijalima i vizualnim znakovima koji odražavaju raznolikost;
- djeci omogućuju susrete s ljudima različitog porijekla i razmjenu znanja o njima;
- osmišljavaju aktivnosti koje djeci omogućuju sagledavanje problema iz različitih perspektiva;
- pomažu djeci prepoznati stereotipe u mišljenju i ponašanju;
- pomažu djeci prepoznati diskriminaciju i reagirati na nju;
- koriste svaku prigodu kako bi djecu poučili vještinama socijalne inkluzije i prihvaćanja;
- vlastitim primjerom poučavaju djecu poštovanju prava djece;
- aktivno se zalažu za socijalnu inkluziju u školi i lokalnoj zajednici.

Koliko god je bitan razredni utjecaj posredstvom smišljenog kurikulumu, toliko je jednako bitan profesionalni odnos prema roditeljima u kojemu se uvažava činjenica da žive u različitim prilikama (socioekonomski status), različite su obrazovne razine, imaju različita životna iskustva i različito percipiraju školu. Sve se to odražava i na njihovu djecu, te nije uputno govoriti o drugoj djeci, ostalim roditeljima, ali i učiteljima/nastavnicima. Stoga je valjano pripremiti neke ideje o tome kako roditelji mogu pomoći djeci, korisno je preporučiti novija izdanja prikladnih naslova kako bi se roditelji upoznali s nekim važnim spoznajama o razvoju i različitostima djece i njihovim socijalnim potrebama.

Ne treba smetnuti s uma da su se pitanja socijalne kompetencije učenika ponajprije „otvarala”

zbog problema discipline u školama. Mnogi problemi nediscipline dolaze otuda što su učenici „aktivni izvan” i bave se s nečim što im je mnogo zanimljivije od onog što se govori na satu ili im se čini mnogo važnijim. Učenici, nadalje, mogu biti nedisciplinirani ako nisu uključeni u razredne (nastavne) aktivnosti, ne razumiju ciljeve ili ne dobivaju pomoć kad im je potrebna. Način rješavanja problema nediscipline i izrazitijeg neprilagođenog ponašanja kurikularnim pristupom nalazimo u primjeru povezivanja škola i Instituta. Na primjer, školskim projektom u suradnji s Institutom Erikson devet škola je bilo obuhvaćeno implementacijom ideje pristupa odgovornom razredu (*Responsive Classroom Approach*). Svrha je projekta bila u optimiranju prilika za učenje kroz različite intervencije u školi (*school-based interventions*), posebno uvođenjem primjerenih razvojnih kurikulumu i instrukcija, a Institut je dao stručnu podršku i usmjerio škole na suradnju i razmjenu iskustava. Pristup je imao šest sastavnica; jutarnje okupljanje (sastanak), pravila i logične konzekvence, vodič otkrivanja, razrednu organizaciju, akademski izbor, procjenu i izvješće za roditelje (Horsch, Wagner, 2002). Spomenuti primjer, ali i mnogi drugi na koje nailazimo u literaturi, pokazuju kako se složenost konstrukcije i primjene kurikulumu socijalnih kompetencija ne može jednostavno prepustiti institucijama odgoja i obrazovanja, nego se združeno sa znanstvenim institucijama valja posvetiti ovom zajedničkom zadatku.

Ovi pristupi rješavanju problema discipline kurikularnim pristupom samo su ilustracije za brojne navedene pristupe koji se navode u literaturi ili su u „iskustvenoj riznici” onih koji rade na razvijanju socijalnih kompetencija mladih.

Pregledni prikaz širine i raznovrsnosti pristupa kurikulumu socijalnih kompetencija, kao i društvena i institucijska pozadina kurikulumu pokazuje svu složenost odgovora na brojna pitanja glede ciljeva i zadaće odgojnih institucija kojima je svrha promicanje socijalne zrelosti mladih. Pokazuje se da nema društvene sredine niti u svijetu niti u nas, koja nije osjetljiva za potrebe i implementaciju svrhovitoga programskog/kurikularnog pristupa rješavanju socijalnih odnosa temeljem socijalnog učenja i utjecaja na socijalno sazrijevanje mladih, kako zbog općeg dobra, tako i zbog dobra za svakog pojedinca.

Ima li se u vidu već učinjene napore, koji se ocrtavaju i u našem Projektu, kao i dalji istraživački i studijski rad koji treba intenzivirati implementaciju kurikulumu socijalnih kompetencija, onda su jasniji putovi ostvarenja ove ideje koja se povezuje s već tradicijskim nastojanjem teoretičara i praktičara u području odgoja. To znači da će implementaci-

ju kurikulumu socijalnih kompetencija trebati integrirati u odgojno djelovanje institucija, ali i utjecati na programe nastavničkih fakulteta kako bi ti programi osigurali višu razinu kompetencija učitelja/nastavnika za kurikulumno programiranje i primjenu kurikulumu.

Literatura

- Begun, R. (ur.) (2007), *Socijalne vještine za tinejdžere*. Zagreb: Naklada Kosing.
- Brajković, S. (ur.), (2006), *Unapređenje kvalitete rada primjenom ISSA pedagoških standarda*. Zagreb: Biblioteka Korak po korak.
- Canfield, B. S., Low, L., Hovestadt, A. (2009), *Cultural Immersion as a Learning Method for Expanding Intercultural Competencies*. *The Family Journal*, 17, 318–322.
- Elias, M. J. i dr. (1997), *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Holsen, I., Smith B. H., Frey, K. S. (2008), *Outcomes of the Social Competence Program Second Step in Norwegian Elementary Schools*. *School Psychology International*, 29, 71–88.
- Horsch, P., Chen, J. Qi, Wagner, S. L. (2002), *The Responsive Classroom Approach: A Caring, Respectful School Environment as a Context for Development*. *Education and Urban Society*, 34, 365–383.
- Hromek, R., Roffey, S. (2009), *Promoting Social and Emotional Learning With Games: „It’s Fun and We Learn Things”*. *Simulation Gaming*, 40, 626–644.
- Jul, J., Jensen, H. (2005), *Vom Gehorsam zur Verantwortung; Für eine neue Erziehungskultur*. Düsseldorf und Zürich: Beltz Verlag.
- Kaiser, A., Kaiser, R. (1998), *Studienbuch Pädagogik; Grund und Prüfungswissen*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (1997), *Schulpädagogik (tom I)*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Niemiec, Ch. P., Ryan, R. M. (2009), *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice*. *Theory and Research in Education*, 7, 133–144 (PDF-133).
- Pennington, D. C. (1997), *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Previšić, V., Hrvatić, N., Posavec, K. (2004), *Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama*. *Pedagoški istraživanja*, 1, 1, 105–119.
- Skiba, R., Peterson, R. (2003), *Teaching the social curriculum: School discipline as instruction*. *Preventing School Failure*, 47, 2, 66–73.
- Suzić, N. (2000), *Dvadeset osam kompetencija za XXI vijek*. Banja Luka: Republički pedagoški zavod.
- Wernet, A. (2003), *Pädagogische Permissivität; Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Oplade: Leske und BudrichWunsch.
- Wunsch, A. (2003), *Aschied von der Spaßpädagogik; Für einer Kurswechsel in der Erziehung*. München: Kösel.