

Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom u okviru pedagogije odnosa

Rahaela Varga

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera, Osijek

Sažetak

U radu se iz perspektive pedagogije odnosa problematizira nastava i razvoj učeničkih socijalnih kompetencija koji je moguće ostvariti nastavom kao formom odgoja. Polazi se od uvriježenih pristupa učeničkim socijalnim kompetencijama i njihovu razvoju koji se iscrpljuju u učeničkim vještinama prilagodbe. Kako takvi pristupi nisu prihvatljivi pedagogiji, zagovara se adekvatnije tumačenje koje bi rezultiralo pedagoškim djelovanjem usmjerenim na razvoj socijalnih kompetencija u svrhu stvaranja zajedništva u razredu. Jedno od tumačenja učeničkih socijalnih kompetencija na način koji bi bio prihvatljiv pedagogiji pronalazi se u pedagogiji odnosa i trirazinskom modelu prizme koji opisuje socijalne kompetencije. U radu se postojeći model analizira i modificira kako bi se prilagodio specifičnostima nastave kao platforme razvoja učeničkih socijalnih kompetencija. U obzir se uzimaju samo bitne odrednice nastave (učenik, učitelj, sadržaj) i odnosi koji te odrednice povezuju (odnos učenika prema sebi, odnos prema drugima, odnos prema sadržaju). Naposljetku se učeničke socijalne kompetencije, uz uvažavanje odnosa prisutnih u nastavi, određuju kao dispozicije zamjetne kroz promjenjivi obrazac ponašanja koji se procjenjuje i mijenja (ili zadržava) u interakciji, a rezultat je individualne refleksije učenika u procesu njihovog moralnog razvoja. Takvo određenje pruža učiteljima polazište za razvoj socijalnih kompetencija njihovih učenika nastavom za koju je nužno da bude kvalitetna.

Ključne riječi: nastava, učitelj, učenik, socijalne kompetencije, pedagogija odnosa.

Uvod

Osobni i socijalni razvoj učenika cilj je obrazovanja u građanskome društvu. Pritom bi učenik trebao razvijati vlastite kompetencije, posebice one koje se smatraju ključnima za daljnje napredovanje u vidu cjeloživotnog učenja. Takve su, između ostalog socijalne kompetencije (Implementation, 2004). Usprkos tomu što se njihov razvoj u institucionalnom okruženju povjerava učiteljima, nastavi i školi (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011), određenje socijalnih kompetencija ostaje neusuglašenim. Kako će pojedini autor tumačiti pojam socijalnih kompetencija ovisi o perspektivi koju autor zauzima u okviru znanosti, o aspektu socijalnih kompetencija koji se naglašava te o kontekstu u koji ih se smješta.

U istraživanjima učeničkih socijalnih kompetencija pozornost se obično usmjerava vještinama koje oni demonstriraju u susretu s drugima u obrazovnome okruženju. Te individualne vještine ne mogu u potpunosti objasniti kompleksnu strukturu socijalnih kompetencija. Problematično je to što se njima naglašava dihotomnost uspješne i neuspješne adaptacije koju pojedinac doživljava u susretu s drugima. Komar (2010) takav adaptivni pristup socijalnim kompetencijama ne smatra primjerenim pedagogiji. Naime, tim se pristupom pojedinac promatra kao onaj koji se treba prilagoditi društvu (kakvo god ono bilo) bez da ga propituje ili mijenja. Time se očuvanje društvenog *statusa quo* stavlja ispred osobnog

razvoja pojedinaca pa takav neslobodni pristup nije u skladu humanističkim načelima građanske pedagogije. Potrebno je stoga tragati za pristupom koji bi bio prihvatljiviji suvremenoj pedagogiji.

Budući da pristup usmjeren na vještine zanemaruje važnost interpersonalnih interakcija, Rose-Kransnor (1997) uočava još tri moguća aspekta socijalnih kompetencija koje je moguće naglasiti uz vještine, a to su funkcija, vršnjački status i odnos. Prvo, funkcionalni se pristup bavi identifikacijom specifičnih socijalnih ciljeva i zadataka, a usmjeren je na ishode socijalnog ponašanja, koji su shvaćeni kao zajednički učinak postupka pojedinca i tuđih reakcija na te postupke. Glavni nedostatak toga pristupa jest u tome što određivanje uspjeha i neuspjeha predstavlja još uvijek teorijski i metodološki izazov, kao i utvrđivanje koja bi razina uspjeha bila optimalna za socijalni razvoj.

Drugo, ukoliko se socijalne kompetencije poistovjete s popularnošću ili vršnjačkim sviđanjem, dobivaju se informacije o socijalnoj interakciji uz pomoć kojih je moguće utvrditi koji učenici imaju, a koji nemaju razvijene socijalne kompetencije. Pritom ostaje nepoznato zašto su neka djeca visoko na ljestvici popularnosti među vršnjacima, dok druga to nisu. Uz to, vršnjački status ne daje istraživačima informacije nužno vezane za učeničku sposobnost da steknu i zadrže prijateljske odnose. Popularnost i prijateljstvo su dva različita vida socijalnih kompetencija. Vandell i Hembree (prema Katz i McClellan, 2005, 15) naglašavaju da se „prijateljstvo od vršnjačkog socijalnog statusa razlikuje po smjeru i specifičnosti. I dok je vršnjački status jednosmjernan i mjeri razinu u kojoj vršnjačka skupina simpatizira ili prihvaća neko dijete, prijateljstvo je dijadski odnos koji pretpostavlja uzajamni odabir dvoje specifične djece.”

Time se dolazi do trećeg pristupa koji naglašava odnosni aspekt socijalnih kompetencija. Takav je pristup prihvatljiv pedagogiji, koja ukazuje na odgojnu važnost zajedništva u razredu. Komar (2010) upravo odgojenost i obrazovanost za zajedništvo smatra svrhom učeničkih socijalnih kompetencija. Stvaranje zajednice unutar razreda osnovni je pedagoški cilj kojemu treba težiti u procesu razvoja socijalnih kompetencija učenika. Zajednica se može definirati kao grupa pojedinaca koji rade na boljitku svakoga člana te grupe, ali koji nastoje u grupi ostvariti

sve ono što sami ne mogu (Katz i McClellan, 2005). Iste autorice zapažaju da ljudi oduvijek imaju potrebu za zajednicom i da je možda ona čak naglašena u suvremenim uvjetima kada se mijenja uloga obitelji pa škole nastoje biti važan izvor bliskih iskustava. Može se, stoga, tvrditi kako razred kao zajednica predstavlja temelj socijalnog razvoja učenika. Razred koji funkcionira kao suradnička zajednica može kompenzirati nedostatak intrinzične motivacije jer učenici dijelom uče iz poštovanja prema učitelju i drugim učenicima (Bingham i Sidorkin, 2004). Razredna se zajednica, dakle, ne prepoznaje po zbroju vještina pojedinih učenika, već se temelji na odnosima koji u njoj vladaju.

Pristup usmjeren na odnose omogućuje istraživaču odmak od pristupa koji odgovornost smješta isključivo na pojedinca i na njegove vještine prilagođavanja. Ujedno predstavlja i odmak od sociometrijskog pristupa koji se isključivo oslanja na izvanjsku prosudbu vršnjaka. Nasuprot tomu, pristup usmjeren odnosima zagovara shvaćanje kako se socijalne kompetencije razvijaju tek u odnosu prema drugome ili drugima i rezultat su dijeljene odgovornosti. Takvim se pristupom ističe učenička autonomija u procjeni vlastite socijalne učinkovitosti koju se teži ostvariti vođenjem.

U radu se razvoj učeničkih socijalnih kompetencija promatra u kontekstu nastave kao forme odgoja i to kroz prizmu tzv. pedagogije odnosa. Točnije, prikazat će se mjesto pedagogije odnosa u suvremenim nastojanjima reformiranja kurikuluma te uloga međuljudskih odnosa u nastavi tijekom procesa razvijanja učeničkih socijalnih kompetencija. Potom će se razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom opisati na modificiranome trirazinskom modelu koji se uklapa u pristup tumačenju socijalnih kompetencija iz perspektive pedagogije odnosa. Naposljetku će se izdvojiti implikacije koje takvo određenje učeničkih socijalnih kompetencija ima za njihov razvoj nastavom u sklopu osobnog i socijalnog razvoja učenika.

Pedagogija odnosa i obrazovne reforme

Neupitno je da obrazovanje karakterizira kontinuirano društveno promišljanje i redefiniranje obrazovnih ciljeva, a načini ostvarivanja tih ciljeva stalna su

tema rasprava. U suvremenom se društvu promjene u obrazovnom sustavu odvijaju ubrzanije zbog skokovitog razvoja tehnologije i gospodarstvenih nastojanja da se obrazovanje uskladi s potrebom stalnog napretka (Hargreaves, 2007). Osim toga, zamjetno je nagnuće ka korjenitim promjenama sustava obrazovanja, odnosno nastojanjima da ga se reformira u skladu sa zahtjevima današnjice. Pritom se uočava prešutni konsenzus kako se obrazovanje još uvijek smatra preduvjetom gospodarskoga razvoja pojedinih zemalja (Brown i sur., 2007). Države koje su gospodarski razvijenije obično imaju i višu razinu obrazovanosti stanovništva, a obrazovni im je sustav kvalitetniji u usporedbi sa zemljama koje su gospodarski nerazvijene. S obzirom na brojnost čimbenika koje utječu na obrazovanje, kao i na složenost gospodarstvenih čimbenika, smjer povezanosti obrazovanja i razvoja gospodarstva nije lako dokazati, ali su države načelno suglasne o tome da obrazovanje treba poticati i unaprjeđivati, a obrazovne sustave kontinuirano usavršavati.

Jedan od supostojećih pristupa unaprjeđivanju obrazovanja pronalazi se u tzv. *pedagogiji odnosa* (engl. *pedagogy of relation*). Ona predstavlja pedagoški paradigmu koja problemu odgoja i obrazovanja pristupa naglašavajući važnost odnosa među ljudima koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu. Pedagogija odnosa jest pojam koji se javlja u suvremenoj američkoj literaturi, a počiva na shvaćanju da odnosi među ljudima imaju primat pred izoliranim pojedincem (Bingham i Sidorkin, 2004). Isti autori pojašnjavaju kako se radi o obrazovnoj teoriji koja se javlja kao odgovor neuspjelim pokušajima reformiranja američkog školstva.

Pedagogija je odnosa zapravo krovni pojam za vrlo raznovrsne teorijske orijentacije koje se dotiču problematizacije odnosa. Duga filozofska tradicija naglašavanja odnosa započinje s Aristotelom. Od razmjerno je novijih autora potrebno spomenuti Johna Deweya (1859 – 1952), Martina Bubera (1878 – 1965), Martina Heideggera (1889 – 1976) i Hans – Georga Gadamera (1900 – 2002). U Americi je povjesničarka obrazovanja Noddings popularizirala pedagogiju odnosa ističući značaj brige jednih za druge u obrazovanju. Na svoj način, pedagogiji odnosa pridonosi i kritička pedagogija, posebice radovi Freirea. Istraživači odnosa također se često po-

zivaju na teoretičare koji odgoj promatraju kao komunikacijski proces (npr. Biesta, 2004). Teoretičari različitih usmjerenja daju svoj doprinos pedagogiji odnosa koja sve to sjedinjuje.

Pojednostavljeno gledano, glavna je značajka pedagogije odnosa primarna usmjerenost na ljudske odnose, umjesto dominantne usmjerenosti na obrazovne procese. Za razliku od drugih pristupa, zagovaratelje toga pristupa zanima kako i u kojoj mjeri međuljudski odnosi utječu na poučavanje i učenje. Pozivaju se na istraživanja koja su pokazala da su upravo međuljudski odnosi ključan problem u američkim razredima na čemu temelje tvrdu da je ta teorija proizašla iz potreba nastavne prakse.

Navedeno sugerira potrebu propitivanja sličnosti američke situacije s reformama kojima je proteklih dvadesetak godina podvrgnut obrazovni sustav u Hrvatskoj. Osim toga, postavlja se pitanje jesu li reforme obrazovanja koje su trenutno globalno aktualne međusobno slične ili pak posve različite. Pritom treba razlikovati tzv. reforme odozgo i reforme odozdo. Šoljan (2007) pojašnjava kako se u znanstvenim i stručnim analizama obično radi o reformama odozgo jer ih za razliku od reformi odozdo karakterizira sustavnost, ujednačenost i sveobuhvatnost unutar jednog obrazovnog sustava. Reforme odozdo polaze od nastojanja pojedinaca da promijene postojeću situaciju i oslanjaju se na profesionalnost svakog pojedinog učitelja i njihovu autonomnost u donošenju odluka, što ima zemljopisno ograničenu djelotvornost. Reformska nastojanja pedagogije odnosa zato se mogu okarakterizirati više kao reforma odozdo jer se unaprjeđivanje međusobnih odnosa u konkretnome razrednom odjelu ne može sustavno nametnuti u sklopu obrazovne politike, već polazi od odluke pojedinih učitelja da ulože napor kako bi osvijestili i zajedno s učenicima radili na poboljšanju kvalitete postojećih odnosa, a time i cjelokupnog obrazovnog iskustva. Time pedagogija odnosa zapravo ispravlja manjkavosti reformi koje se provode odozgo. Premda takve reforme odlikuje sustavnost, nedostaje im upravo ono što naglašava pedagogija odnosa – mijenjanje obrazovanja na mikrorazini pojedinog razreda koja je za učenika najznačajnija.

Sustavne reforme obrazovanja koje se odvijaju unutar Europske unije svjedoče o tome da zemlje članice imaju autonomiju u odlučivanju o vlastitom

sustavu obrazovanja, ali Europska komisija ipak izdaje preporuke koje zemlje članice uglavnom uvažavaju pa se može govoriti o razmjernoj sličnosti svih reformskih pokušaja kojima se pedagogija odnosa suprotstavlja. Primjer za tu tvrdnju pronalazi se u osam ključnih kompetencija koje je OECD izdvojio, Europska komisija preporučila (Recommendation, 2006), a nacionalne vlade uvrstile u svoje nacionalne kurikulume (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Potrebno je primijetiti da su među njih uvrštene socijalne kompetencije shvaćene kao „osobne, međuljudske i interkulturalne kompetencije i obuhvaćaju sve oblike ponašanja koje pojedinac treba savladati da bi na učinkovit i konstruktivan način sudjelovao u društvenom i profesionalnom životu, posebno u sve heterogenijim društvima, kao i u rješavanju eventualnih sukoba” (Preporuka Europske komisije, 2010, 180).

Analizom obrazovnih reformi koje se provode u različitim državama može se uočiti zajedničko obilježje vidljivo kroz uvođenje obrazovnih standarda u sustav odgoja i obrazovanja. Naviknutima na pedagoške standarde (uvjeti potrebni za uspješan odgojni i obrazovni rad u vidu ljudskih, materijalnih i tehničkih uvjeta), učiteljima je novost predstavljalo usmjeravanje na obrazovne standarde koji ne određuju početne uvjete već završne ishode odgoja i obrazovanja. Bašić (2007) uočava širok raspon razumijevanja značaja obrazovnih standarda za kurikulum pri njihovoj implementaciji u različitim zemljama. Uglavnom se očekuje kako će precizno određeni ishodi imati povratan pozitivan utjecaj na kvalitetu nastave. Takva output orijentacija tumači se kao opreka postavljenim pedagoškim standardima kojima se određuju početni uvjeti postizanja kvalitete nastave.

Kritičari takvog pristupa (npr. Bašić, 2007; Gruschka, 2007; Reichenbach, 2007) prepoznaju uvođenje obrazovnih standarda kao kontrolni mehanizam pri nadzoru rada škola. Naglašavaju neuspjeh pokušaja stvarnog reformiranja školstva zbog odsustva pozitivnog utjecaja na kvalitetu nastave. Smatraju kako je na djelu upravo suprotno – osiromašenje kvalitete nastave i smanjivanje autonomije učitelja svođenjem nastavnog procesa na takozvano poučavanje za test. Osim same kvalitete nastavnog procesa upitni su i njegovi odgojni rezultati – neuspjeh u pobuđivanju učeničkog interesa za školske

aktivnosti, osamostaljivanju učenika u učenju, razvoju pozitivnih stavova prema cjeloživotnome učenju, spremnosti na samoodgoj, i tako dalje.

U Hrvatskoj su također stalna reformska nastojanja od stjecanja samostalnosti, a što se raspoznaje iz brojnih reformskih dokumenata koji su se donosili sukcesivno. Peko i suradnici (2014b) izdvajaju sljedeće primjere: Okvirni nacionalni program promjena sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj (2002), Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2006), Strategija za izradbu i razvoj Nacionalnoga kurikuluma (2007), Nacionalni okvirni kurikulum (2011), Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014). Navedenim se primjerima nastoji hrvatski obrazovni sustav reformirati kako bi se prihvatio globalna nagnuća koja su usmjerena obrazovnim standardima.

Uvođenje obrazovnih standarda u Hrvatskoj je imalo svojih specifičnosti. Umjesto output orijentacije usmjerene na rezultat obrazovanja, standardom se nastojalo reformirati proces učenja i poučavanja: „HNOS je zagovarao „soft” pedagogiju s više suradnje, timskog rada, rada u manjim skupinama, ukoliko nastavu orijentiranu na učenika ili nastavu u središtu koje je učenik. U takvom pedagoškom pristupu važan je proces koliko i sam rezultat. Od nastavnika se očekuju posebne sposobnosti kreativne organizacije i vođenja nastave, a njegova uloga sve više je ona reflektivnog praktičara i akcijskog istraživača” (Šoljan, 2007, 326). U opisanom se, dakle, slučaju obrazovnim standardom željelo mijenjati okolnosti ostvarenja ishoda (metode rada, organizacija nastave, ponašanje učitelja, itd.), što nije uobičajeno za obrazovne standarde.

Unatoč tomu što je izostala potpuna usmjerenost na rezultat, već je naglasak stavljen na proces nastave (što je pedagoški poželjnije), nije opravdano tvrditi kako je uvođenjem HNOS-a uistinu reformirano hrvatsko obrazovanje. Nedovoljan reformski uspjeh uočava se u rezultatima međunarodnih ispitivanja u kojima su sudjelovali hrvatski učenici (detaljnije u: Braš-Roth i sur., 2010; Buljan Culej, 2012a; Buljan Culej, 2012b). Osim toga, recentna istraživanja ukazuju na nepovoljan položaj učenika u kulturi nastave koji se očituje kroz nedovoljnu aktivnost učenika tijekom nastave te isključenost učenika iz procesa odlučivanja u nastavi smanjivanje učestalosti

učeničke inicijativnosti tijekom godina školovanja (Peko i sur., 2014b), nedovoljno poticanje učeničke samostalnosti pri učenju te kontinuirano povećavanje vremenskog opterećenja učenika nastavnim obvezama (Peko i sur., 2014a)

Opisano nije specifičnost hrvatskog školstva. Reformska inicijativa kojom se ujednačava obrazovna politika prema svim savezima državama u Sjedinjenim Američkim Državama (poznatija kao politika *No Child Left Behind*) također nije ponudila očekivane rezultate. Naprotiv, Anderson (2010) procjenjuje kako je posljedica nastojanja povećanja obrazovanosti nacije uvođenje zatvorenog kurikuluma koji smanjuje autonomiju učitelja i utrostručuje vrijeme posvećeno polaganju standardiziranih testova. Tijekom četrnaest godina primjene toga zakona gotovo su sve javne škole zbog „nedovoljnog napretka učenika” ostvarile niže financiranje koje je dovelo u pitanje njihovo daljnje funkcioniranje, pa je u travnju 2015. godine Senat zatražio reviziju te reforme. Time se potvrđuje stajalište zagovornika pedagogije odnosa o tome da reformiranje obrazovnog sustava koje se provodi isključivo odozgo ne može biti učinkovito, u smislu poboljšanja kvalitete nastave.

Pritom je nužno naglasiti kako se, unatoč nastojanju američkih znanstvenika da se pedagogija odnosa prezentira kao originalna i unaprijeđena pedagoška teorija, nemoguće oteti dojmu kako postoji izrazita sličnost pedagogije odnosa i onoga što europska pedagoška tradicija poznaje kao duhovno-znanstvenu pedagogiju. Ne upuštajući se u razgraničenje tih paradigmi isticanjem njihovih specifičnosti, moguće je ipak tvrditi da je najveća razlika zapravo kulturološka (Westbury, 2000). Poznato je kako je američki obrazovni sustav dugo razvijao tradiciju ekonomskog pristupa obrazovanju utemeljenog na kapitalističkim načelima pa ne čudi da se premještanje istraživačkog fokusa na razredne interakcije kojima se izgrađuju međusobni odnosi javlja kao opreka postojećem shvaćanju obrazovanja i promjena koje su nužne obrazovnome sustavu. Zamjetno je i kako se od početka osamdesetih godina prošlog stoljeća u američkom obrazovanju promovira tzv. *era izvrsnosti* (Bingham i Sidorkin, 2004). Takav je pristup obrazovanju izravno preuzet iz poslovnog svijeta (tzv. *taylorizam*, prema Tatković i Močinić, 2012) pa ga je stoga neopravdano primijeniti na škole koje nisu po-

slovne organizacije. Okruženje kakvo se u tom slučaju stvara nije poticajno za unaprjeđivanje međuljudskih odnosa zbog čega, prema predstavnicima pedagogije odnosa, ne dolazi do stvarnih i održivih promjena u odgoju i obrazovanju. Umjesto reformi obrazovanja koje se temelje na ekonomskim modelima, zagovara se pedagoški rad na odnosima kako bi se riješila kriza odgoja i obrazovanja. Kriza prisutna u odgoju i obrazovanju zapravo je posljedica krize vrijednosti u društvu u kojem više ne postoje opće prihvaćene istine.

Premda se stječe dojam da pedagogija odnosa kao teorijska paradigma nije dovoljno prisutna u diskursu hrvatske pedagoške znanosti, nepravedno bi bilo tvrditi da nije prepoznata potreba problematiziranja upravo međuljudskih odnosa koji se razvijaju u školi i razredu. Argument za tu tvrdnju pronalazi se u postojanju višegodišnjih znanstvenih projekata *Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi* (voditelja prof. dr. sc. Vlatka Previšića) i *Potreba novog položaja učenika u nastavi i izvan nastave* (voditeljice prof. dr. sc. Anđelke Peko). Sam naziv prvog projekta ukazuje na činjenicu da su upravo međuljudski odnosi u školi vrijedni znanstvenog interesa. Uz to, zamjetna je povezanost kvalitete tih odnosa sa socijalnim kompetencijama koje se u školi razvijaju. Drugim se pak projektom propituje odnos učitelja i učenika, odnosno aktivna ili pasivna uloga koja je učeniku dodijeljena ili ju on preuzima tijekom redovne nastave i izvannastavnih aktivnosti. Značaj odnosa u suvremenoj znanosti o odgoju pregnantno izražava Buljubašić Kuzmanović (2012, 44) uočavajući kako „suvremena pedagogija posebno ističe one intersubjektivne procese koji omogućuju razumijevanje odnosa u pedagoškoj komunikaciji te koncentrira svoju teoriju na interpersonalnu razinu odgojne djelatnosti i interakciju.” Važnost međuljudskih odnosa u školi ilustrira se pedagoškim nastojanjem da se svaki razred uredi kao zajednica ljudi u cilju ostvarivanja pozitivnih elemenata zajednice kao što su dobrobit (blagostanje) i uključenost (aktivnost).

Bitno je sublimirati da se usporedo odvijanju nacionalnih reformi sustava obrazovanja, odvijaju i drugi procesi na globalnoj razini koji u većoj ili manjoj mjeri podupiru ili nadopunjuju službene reforme koje zagovara obrazovna politika. Šoljan (2013) uočava sljedeće procese u suvremenoj pedagogiji:

stvaranje kulture globalizacije obrazovanja; internacionalizaciju obrazovanja; standardizaciju obrazovanja; rangiranje obrazovanja; privatizaciju obrazovanja; povezivanje virtualnog svijeta i obrazovanja; širenje otvorenih pedagoških izvora. Osim toga, kako bi se poboljšali reformski učinci, javila se potreba za pokušajem reformiranja onoga što se prethodnim reformama nije nastojalo unaprijediti, a to su međuljudski odnosi. Značaj međuljudskih odnosa karakteristika je obrazovanja uopće, a posebno je izražena u procesu razvoja učeničkih socijalnih kompetencija. Zbog toga se ovim radom izdvaja pedagogija odnosa kao teorijski okvir primjeren za znanstveno propitivanje pojma učeničkih socijalnih kompetencija i, posljedično, za njihov razvoj nastavom.

Odnosi u nastavi kao formi (socijalnog) odgoja

Uz pojam učeničkih socijalnih kompetencija vezuje se i postojanje socijalnog odgoja u školi (Paschen, 2009). Pojam socijalnog odgoja koji bi se koristio umjesto socijalnih kompetencija predstavlja nepotpuno preklapanje jer odgoj stavlja naglasak na nastojanja učitelja, dok kompetencija zahtjeva učeničku demonstraciju naučenoga. Ono što je zapravo problematično s pojmom socijalnog odgoja jest prizvuk tautologije. Naime, ostaje upitnim je li moguće izolirati socijalni aspekt odgoja od odgoja uopće jer je odgoj u svojoj biti društveno određena kategorija. Palekčić (2015) pojašnjava kako je odgoj djelatnost kojom se rješava problem kontinuiteta nasljeđa ljudske vrste pa predstavlja zapravo socijalni fenomen koji se, između ostalog, manifestira tijekom nastave. Nastavom koja je možda najznačajnija forma odgoja u životu djece školske dobi, nužno je nastojati razvijati ličnost učenika u skladu s holističkim shvaćanjem čovjeka, imajući pritom u vidu složenost odnosa koji postoje u nastavi.

Nastava se najšire postavljeno može odrediti kao „posredovano usvajanje ne-genetičkih objektivnih dispozicija za djelovanje” (Palekčić, 2013: 328). Takvo određenje usmjerava se na *posredovanje* (poučavanje) te na *negenetičke objektivne dispozicije za djelovanje* (kompetencije). Važan je dio definicije i pojam *usvajanja* koji pokazuje da se domet pedagoškog djelovanja ograničava na posredovanje, a krajnji rezultat toga posredovanja ovisi o onome tko usva-

ja, tj. učeniku. Navedeno sugerira kako je upravo učenik jedan od bitnih čimbenika nastave. Da bi se određeni proces mogao nazvati nastavom, nužno je također postojanje učitelja i sadržaja koji se poučava, odnosno uči. Povezanost tih triju bitnih odrednica nastave (učenik – učitelj – sadržaj) shematski se prikazuje didaktičkim trokutom (Huber, 1957). Stranice toga trokuta ukazuju na povezanost navedenih triju odrednica, odnosno na činjenicu kako je za nastavu ključan odnos onoga tko uči, onoga tko poučava i onoga što se uči, odnosno poučava. Sadržaj nastave razlog je zbog kojega učenik i učitelj uopće ulaze u odnos.

Odnosi koji postoje u zajednici mogu se analizirati na različite načine. Primjerice, Buber (prema Kramer i Gawlick, 2003; Dodlek, 2013) razlikuje dva modusa postojanja: odnos Ja – Ti i odnos Ja – To. Prva je vrsta odnosa ideal međuljudskog odnosa jer predstavlja odnos u kojem se pojedinac nalazi s drugim pojedincem i koji je po svojoj prirodi dijaloški odnos (Tomić, 2013). Takav odnos nije odnos podređenog i nadređenog već su Ja i Ti jednakopravni i jednako vrijedni. U tom se odnosu Ti ne doživljava kao sredstvo za postizanje ciljeva koje si je postavio Ja. Drugim riječima, to je partnerski odnos. Druga vrsta odnosa primjereniji je za stvari nego za ljude jer je to odnos subjekta i objekta. Točnije, Ja predstavlja subjekt koji To doživljava kao objekt svoje radnje. Navedeno podsjeća na Kantov kategorički imperativ, kojim se ističe nemoralnost korištenja druge osobe (isključivo) kao sredstva pa je stoga pedagogiji odnosa posve neprihvatljivo da neki međuljudski odnos ima obilježja odnosa Ja – To. Odnos Ja – To moguć je u nastavi između učenika i sadržaja.

Drugi način tumačenja odnosa koji su prisutni u nastavi, uz odnos prema drugima (Ja – Ti) ili drugome (Ja – To) u obzir uzima i odnos prema sebi. Perren i suradnici (2012) smatraju kako je iz intrapersonalnoga ponašanja, tj. ponašanja usmjerenog prema sebi, moguće prosuđivati odnos učenika prema samima sebi. Slično je i s ponašanjem prema drugim ljudima (interpersonalno ponašanje) koje ukazuje teži li učenikov odnos prema drugima ostvarivanju zajedništva ili ne. Zwaans i suradnici (2006) razlikuju različite aspekte intrapersonalne i interpersonalne dimenzije socijalnih kompetencija podijeljene na vještine, promišljanje, znanje i stavov-

ve. Tako shvaćena intrapersonalna dimenzija pokriva regulaciju emocija i samodisciplinu, kritički uvid u sebe, znanje o sebi i samopouzdanje, a interpersonalna dimenzija obuhvaća interakcijske vještine, kritički uvid u namjere drugih, poznavanje socijalnih pravila interakcije i povjerenje u druge ljude te suradnju s njima.

U nastavnom je procesu važno osvijestiti postojanje učeničkog odnosa prema sebi, odnosa prema drugim ljudima i odnosa prema sadržaju koji uči. Učenički odnos prema sebi temeljen na svijesti o sebi, podrazumijeva učeničku samopercepciju koja se odražava u postupcima iz kojih se zaključuje o učeničkome samopouzdanju i upravljanju samim sobom. Samopouzdanje kao pedagoški problem svjedoči o učenikovo hrabrosti da se izlaže situacijama koje mu ne ulijevaju osjećaj sigurnosti, ali koje omogućuju učenje i razvoj. Upravljanje samim sobom odnosi se na samodisciplinu i refleksiju o prošlim i budućim iskustvima. Herbart (prema Benner, 1993) taj proces naziva *samoodgojem*. Spremnost na učenje i spremnost na mijenjanje uobičajenih vlastitih načina mišljenja nužni su kako bi učenik (p)ostao otvorenim za usvajanje sadržaja, čime se opravdava postojanje nastave kao forme odgoja.

Drugu vrstu odnosa predstavlja učenikov odnos prema sadržaju nastave. Sadržaj nastave, ili ono što učenik nastvom uči, može biti dijelom službenog ili skrivenog kurikulumu (Previšić, 2007). Ono što učenik uči u sklopu jednog ili drugog kurikulumu međusobno može biti u različitom odnosu. Atherton (2013) tako razlikuje skriveni kurikulum koji podupire obrazovne poruke koje su dio službenog kurikulumu, potom skriveni kurikulum kojime se odašilju poruke suprotne porukama službenog kurikulumu te supostojanje mnoštva poruka skrivenog kurikulumu od koje neke promoviraju iste vrijednosti kao i službeni kurikulum, a neke pak vrijednosti koje su mu oprečne. Taj složeni odnos svega što se nastvom uči zapravo svjedoči o kompleksnosti odgoja koji je intencionalnog karaktera, ali kojega je čak i u institucionalnim okvirima nemoguće potpuno kontrolirati. Ishodi obrazovanja koji su zapravo posljedice učenikove izloženosti određenim nastavnim sadržajima za konstruktiviste su posve individualni, jer se svaki učenik prema njima odnosi na sebi svojstven način.

U kompleksnom iskustvu učenja koji se nastvom osigurava učeniku, značajan je i odnos učenika prema drugim učenicima. Događa se da ta vrsta odnosa zapravo dominira u svojoj važnosti za učenika pred ostalim vrstama odnosa. Učenicima je, posebice onima adolescentske dobi, važno imati pozitivan odnos prihvaćenosti, bliskosti ili čak prijateljstva sa svojim vršnjacima (Mikas, 2011). U odnosu s drugim učenicima učenici uče o drugima, sebi, ali i svijetu općenito pa je važno prepoznati veliki odgojni potencijal prijateljskih odnosa koji pridonose razvoju razreda kao zajednice. Upravo su zato kroz taj su odnos najčešće istraživane učeničke socijalne kompetencije.

Posljednja je vrsta odnosa prisutnih u nastavi učenikov odnos prema učitelju jer se nastvom zapravo ostvaruje partnerski odnos učenika i učitelja u aktivnom nastojanju stjecanja znanja (Previšić, 2007). Ipak, taj je partnerski odnos različit od drugih partnerskih odnosa i može se nazvati pedagoškim odnosom. Prema Bašić (1999), karakteriziraju ga sljedeća obilježja:

- postoji učiteljeva namjera pomaganja i unaprjeđivanja učeničkoga razvoja, jer upravo zbog pedagoških namjera učitelja učenik i učitelj ulaze u odnos
- prisutan je dvojni intencionalitet odgojne djelatnosti, što podrazumijeva da je učitelj istovremeno usmjeren na realnost sadašnjeg razvoja učenika i na anticipaciju idealno-mogućeg stanja
- u pedagoškom odnosu učitelj zastupa interes učenika, brine o njihovoj dobrobiti odnosno njihovom pravu na obrazovanje što podrazumijeva rad kojim će učenici u interakciji s pedagoškim zahtjevima postati zreliji
- učitelj mora biti svjestan kako je sadržaj etičke norme „raditi za dobro učenika” potrebno neprestano propitivati jer su odgojni i obrazovni zahtjevi ovisni o društvenom kontekstu
- učitelj nema samo odnos prema učeniku, već i svijest o tom odnosu kao poželjnom i zbiljskom te je stoga odgovoran za kvalitetu pedagoškog odnosa uvažavajući dvosmjernost komunikacije
- u pedagoškom odnosu postoji učiteljev autoritet i slobodno pristajanje uz autoritet koje se postiže stjecanjem učeničkog povjerenja.

Može se, dakle, tvrditi kako učenik i učitelj jesu partneri u nastavi, ali ne dijele odgovornost u jed-

nakoj mjeri. Za odgojni (ne)uspjeh odgovornost je na učitelju kao odrasloj i kompetentnoj profesionalci. On nastavu oblikuje kao formu odgoja kojom nastoji ostvariti pedagoške ciljeve, među kojima je svakako važan cilj socijalni razvoj učenika.

Trorazinski model učeničkih socijalnih kompetencija

Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija proizlazi iz načina razumijevanja pojma učeničkih socijalnih kompetencija. Kako učitelj poima učeničke socijalne kompetencije, u skladu s time će usmjeriti svoje odgojno djelovanje. Implicitne teorije koje učitelj posjeduje o tome kako učenici uče te kako bi on trebao poučavati, a koje mogu biti i neosvijestene, imaju utjecaj na odluke koje učitelji donose kada se nađu u nastavnim situacijama koje to zahtijevaju (Neuweg, 2008). Predloženo shvaćanje učeničkih socijalnih kompetencija koje bi bilo podudarno načelima pedagogije odnosa moguće je prikazati na tri razine putem modela prizme kojega je osmislila Rose-Krasnor (1997). Prizmu čine tri razine: najviša razina (teorijska razina), najniža razina (razina individualnih vještina) i središnja razina (razina odnosa).

Najviša razina prizme

Od tri razine prizme, na njezinom je vrhu shematski prikazana teorijska razina na kojoj se socijalne kompetencije određuju kao učinkovitost u interakciji (Rose-Krasnor, 1997). Učinkovitost se pritom shvaća kao zadovoljenje kratkoročnih ili dugoročnih razvojnih potreba pojedinog učenika koji nastoji postići učinkovitost. Time se ona nužno ne sužava na puko instrumentalno djelovanje koje je ekstrinzično motivirano već može biti potaknuta žudnjom za osjećajem osobnog zadovoljstva koji nije izvanjski nametnut već kojega prosuđuje sam pojedinac. Učinkovitost tada nije ostvarena samo tuđim socijalnim prihvaćanjem već i vlastitom procjenom da je određeno djelovanje bilo ispravno, odnosno moralno (Herbart prema Benner, 1993).

Ako se naglasi učinkovitost u tumačenju pojma socijalnih kompetencija tada to posljedično može imati određeni utjecaj na to kako učitelji razumiju učeničke socijalne kompetencije te kako pristupaju njihovom razvijanju nastavom. Prvo, na taj se način socijalne kompetencije određuju kao transakcijska

pojava koja proizlazi iz međuljudskih interakcija, a ne kao sposobnost unutar pojedinca. Takvo poimanje socijalnih kompetencija predstavlja odmak od ograničavanja socijalnih kompetencija isključivo na socijalne vještine. Osim toga, umanjuje se odgovornost pojedinog učenika jer na učinkovitost temeljenu na interakciji utječu kako pojedinac, tako i socijalno okruženje, kojega u ovom slučaju čine svi sudionici nastave, ali i institucionalne datosti.

Upravo se u tome očituje druga značajka socijalnih kompetencija koja se može pripisati tako postavljenoj definiciji, a to je ovisnost o kontekstu. Kontekst u tome smislu označavaju značajke konkretne situacije, konkretne zajednice, konkretnih pojedinaca. Kao primjer se mogu navesti ponašanja koja su prihvatljiva u školi, ali nisu tijekom nastave, kao i suprotno – ponašanja koja su prihvatljiva samo tijekom nastavnog sata, ali nisu prihvatljiva, primjerice, tijekom školskog odmora.

Treće, naglašava se ponašanje u tipičnim situacijama, za razliku od idealnih uvjeta. Idealni su uvjeti ujedno idejni uvjeti pa ih stoga karakterizira poželjnost. Za razliku od njih, tipične se situacije odnose na učestalost u stvarnosti pa nisu nužno poželjne. Ipak, upravo zbog učestalosti tipičnih situacija one nisu zanemarive u pokušaju razumijevanja socijalnih kompetencija.

Dakle, određenje socijalnih kompetencija kao učinkovitosti u interakciji zapravo ukazuje na to da se socijalne kompetencije ne bi smjele poistovjetiti s urođenim sposobnostima. Više su pod utjecajem specifičnih ciljeva koje učenik nastoji ostvariti *nakon* što postigne učinkovitost u interakciji ili razvojnih potreba koje nastoji zadovoljiti socijalnom učinkovitošću.

Najniža razina prizme

Najniža razina prizme predstavlja temelj na kojega se nadovezuju ostale dvije razine modela prizme. Ta razina obuhvaća specifične vještine koje su prepoznate kao značajne za socijalni razvoj učenika u sklopu dominantnoga pristupa istraživanju socijalnih kompetencija koji pozornost usmjerava pojedinim socijalnim vještinama. Vještine koje se pritom vezuju uz socijalne kompetencije su, primjerice: preuzimanje perspektive; komunikacija; empatija; regulacija emocija; rješavanje međuljudskih problema i slično.

Uz socijalne vještine, na tu se razinu smještaju i vrijednosti koje učenik ima, kao i ciljevi koje želi ostvariti u skladu s tim vrijednostima. Izbor ciljeva i djelovanje koje je sukladno tomu utjecat će na ostale razine socijalnih kompetencija. Kad su socijalne vještine i socijalni ciljevi u suglasju učenik će lakše ostvariti učinkovitost (najviša razina) vidljivu u odnosima (središnja razina).

Za individualne vještine koje su dijelom socijalnih kompetencija značajno je da se mogu različito manifestirati ovisno o kontekstu i njihovu procjenitelju. Na primjer, izravna konstruktivna komunikacija je povezana sa socijalno kompetentnim ponašanjem prema procjeni i učitelja i vršnjaka, ali rješavanje problema je važnije među nepoznatim nego poznatim vršnjacima.

Socijalne vještine jesu dio socijalnih kompetencija i tako se tumače modelom prizme. Pogrešno ih je u potpunosti poistovjetiti sa socijalnim kompetencijama jer se na taj način određenje socijalnih kompetencija osiromašuje, a učenika se lišava ikakve mogućnost autonomnog odlučivanja. Implicira se kako se na taj način ističe prilagodba zadanim socijalnim okolnostima kao jedini pokazatelj socijalnih kompetencija učenika.

Središnja razina prizme

Radi potpunijeg određenja pojma socijalnih kompetencija, između razine vještina i teorijske razine prizme Rose-Krasnor (1997) smješta se razina odnosa. Ona opisuje socijalnu interakciju kao trajno dijalektičan odnos vlastitih i tuđih ciljeva, odnosno ciljeva koje si postavlja sam učenik i ciljeva koje pred njega postavljaju drugi. Domena Ja opisuje učinkovitost iz vlastite perspektive, a domena Drugi iz tuđe perspektive.

U domeni odnosa prema sebi nalazi se uspjeh u postizanju vlastitih ciljeva, ali i vjerovanje da se može ostvariti uspjeh u tome procesu. Važno je da učenici dožive uspjeh u postizanju vlastitih ciljeva kako bi zadovoljili vlastite potrebe te njihov razvoj ne bi bio ugrožen. Jednako je važno i vjerovanje o učinkovitosti u socijalnim interakcijama jer ono pomaže razvoju kompetencije motivirajući pojedinca da se trudi u izazovnim socijalnim zadacima, pri čemu očekivanja i atribucije utječu na reakcije na neuspjeh.

Domena odnosa prema drugima uključuje zdrave odnose s vršnjacima i odraslima, zauzimanje prikladnog mjesta u grupi (ili grupama) i ispunjavanje društvenih očekivanja kojima se od pojedinaca zahtjeva odgovorno pa čak i prosocijalno ponašanje. Ono se očituje sociometrijskim statusom, kvalitetom prijateljstava, sigurnom privrženosti ili kvalitetom socijalne mreže potpore.

Ponekad su domena Ja i domena Drugi suprotstavljenih ciljeva i nalaze se u svojevrsnom sukobu, ali se često međusobno podupiru. Te su domene prikazane u modelu kao ovisne o kontekstu jer među istraživačima postoji konsenzus da socijalne kompetencije ovise o kontekstu. Očekuje se da će socijalno kompetentno ponašanje varirati ovisno o kontekstu. Raspon konteksta u kojima je pojedinac uspješan (učinkovit u socijalnoj interakciji) može sam po sebi biti važan aspekt socijalnih kompetencija.

Odnosna razina modela prizme jest ono što mu daje pedagošku dimenziju. Naime, ako se odnosnoj razini socijalnih kompetencija, uz Ja i Drugi u kontekstu nastave, doda sadržaj kao treći vrh trokuta dobiva se didaktički trokut. U tom smislu, istraživanjem socijalnih kompetencija u sklopu pedagogije opravdano je razmotriti pristup socijalnim kompetencijama koji bi bio relacijski. Relacijski pristup socijalnim kompetencijama označio bi tumačenje kako su socijalne kompetencije vidljive u relaciji, tj. odnosu: odnosu učenika prema sebi, odnosu prema drugima i odnosu prema sadržajima nastave.

Kako razvijati učeničke socijalne kompetencije nastvom?

Pri pokušaju približavanja odgovoru na pitanje iz podnaslova potrebno je učiniti izmjene u opisanome modelu prizme. Naime, model prizme kako ga je zamislila Rose-Krasnor (1997) na teorijskoj razini određuje socijalne kompetencije kao učinkovitost u socijalnoj interakciji, na središnjoj razini kao odnos, a na individualnoj razini kao vještine. Pedagogiji odnosa posebno je značajna središnja razina odnosa koji postoje u nastavi. Zbog toga je potrebno model prilagoditi kontekstu nastave na način da se na središnju razinu umetne didaktički trokut koji će upućivati na odnose u nastavi koji određuju socijalne kompetencije učenika.

Riječ je o složenoj i raznovrsnoj strukturi odnosa. Jedan segment odnosne razine čini odnos učenika prema drugima, bilo da se radi o odnosu prema vršnjacima ili o učenikovu odnosu prema učitelju. Ti bi odnosi morali biti moralni da bi bili socijalno poželjni (Herbart prema Benner, 1993), a time i socijalno učinkoviti (Rose-Krasnor, 1997). Osim odnosa prema drugim ljudima, učenici se na određeni način odnose i prema sebi. Herbart (prema Bolle, 2007) upravo u odnosu prema sebi zasniva sve druge odnose. Uz odnose prema ljudima, postoji i odnos prema predmetu učenja zbog kojeg učenik uopće stupa u odnos s drugim učenicima i učiteljem. Zbog navedene tri bitne odrednice nastave, u model prizme se dodaje didaktički trokut na odnosnu razinu.

Navedeno opisuje socijalne kompetencije učenika kroz teorijski model koji naglašava važnost odnosa. Premda se iz toga izravno ne izvode naputci za praksu, teorijska su određenja uvijek u podlozi praktičnoga djelovanja. Teorije kojima si svaki učitelj objašnjava pojam učeničkih socijalnih kompetencija utjecat će na odluke koje donosi u svome radu, a Daniels (prema Irović, 1999) procjenjuje da je takvih odluka oko 3000 dnevno. Dimenzioniranjem nastave učitelj određuje u kojem će smjeru poticati učenički razvoj (Peko i sur., 2014b). Postojanje teorije koja bi iz pedagoške perspektive pristupila pojmu učeničkih socijalnih kompetencija uvelike bi olakšala posao praktičarima. U protivnom se od njih očekuje da profesionalno i odgovorno pristupe razvijanju nečega što nije definirano na prihvatljiv način.

U potrazi za pedagoškim prihvatljivim pristupom, a iz perspektive pedagogije odnosa, potrebno je pod znak upitnika postaviti definiranje učeničkih socijalnih kompetencija kao *sposobnosti*, što je uvriježena praksa u obrazovno političkim dokumentima, ali i u znanstvenome diskursu. Primjerice, Jurić (2010) smatra kako je kompetencija zapravo 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 sposobnosti, što za afirmaciju pojedinca ima veliko socijalno značenje. Često je citirana i definicija koju nude Waters i Sroufe (1983), a kojom se socijalne kompetencije određuje kao sposobnost stvara-

nja i usklađivanja fleksibilnih, prilagođenih reakcija na zahtjeve te stvaranje i iskorištavanje prilika u okruženju. Iz toga slijedi da su kompetentna ona djeca koja se nesmetano upuštaju u različite odnose i interakcije s vršnjacima, drugom djecom i odraslim osobama te putem tih odnosa razvijaju i usavršavaju vlastite socijalne sposobnosti i osobnu kompetenciju. Mikas (2011) je ponudio svoju definiciju socijalnih kompetencija kao sposobnosti pojedinca u uspostavljanju i održavanju odgovornog i zrelog društvenog ponašanja koje je u skladu s njegovom kronološkom dobi, a koje se očituje u ostvarivanju i održavanju zadovoljavajućih socijalnih (vršnjačkih) odnosa i uspješnoj realizaciji životnih (razvojnih) zadataka koji se od njega očekuju. Time se naglašava prisutnost kompetencija u podlozi ponašanja – ponašanja koje je odgovorno i zrelo, a te se kategorije opet pronalaze tek u interakciji s drugima ili drugim.

Ako se naglasi upravo odnos učenika prema drugima (odnos Ja-Ti) ili odnos učenika prema drugome (odnos Ja-To) uočava se da *sposobnost* kao trajno obilježje pojedinca možda ne odgovara u potpunosti fluidnoj prirodi socijalnih kompetencija učenika koji su u razvoju. Ako je kompetencija obilježje pojedinca, onda jedino on ima kontrolu nad njome. S druge strane, ako se socijalne kompetencije ograniči samo na reagiranje, tada se učeniku odriče bilo kakva mogućnost inicijative. Zbog toga te dvije krajnosti nisu prihvatljive pedagogiji odnosa.

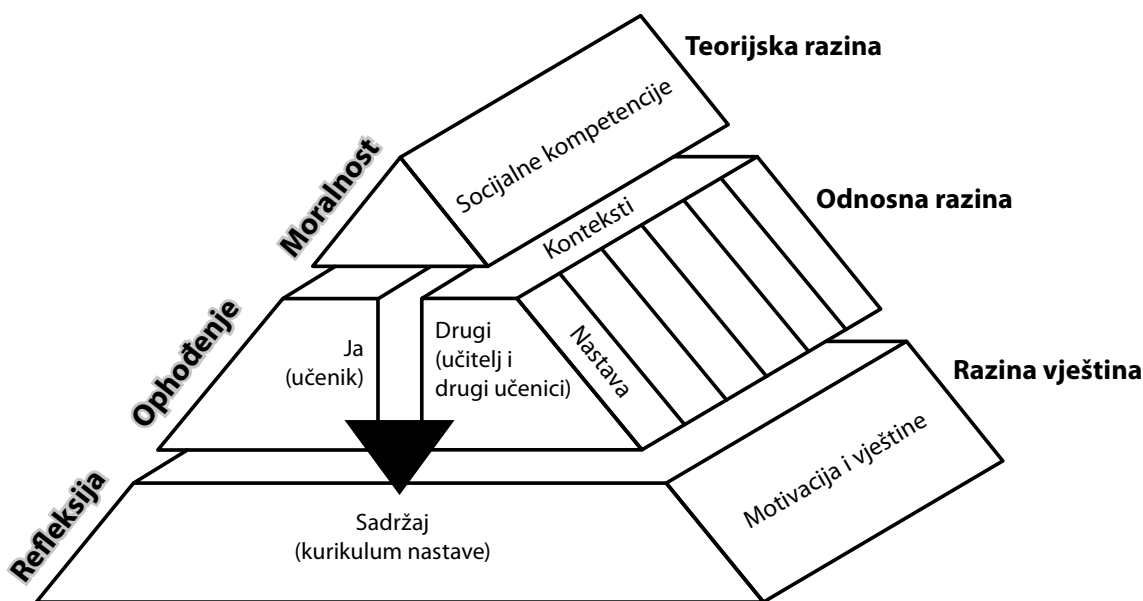
Socijalne kompetencije, tumačene kao značajka odnosa, a ne kao sposobnost, upitnim ostavljaju uopće opravdanost korištenja pojma kompetencije u toj sintagmi. Možda bi opravdanije bilo *kompetencije* zamijeniti *karakterom*, kako je to predložio Herbart (prema Reichenbach, 2007), ili zadržati pojam socijalnih kompetencija, ali u smislu koji ne bi sugerirao trajnost i određenost, već veću fluidnost. To bi podrazumijevalo i manju odgovornost pojedinca za uspješnost socijalnih odnosa u kojima sudjeluje, tj. postojala bi dijeljena odgovornost.

Moguće je također socijalne kompetencije umjesto kao sposobnost opisati kao *potencijal* svakog pojedinca, odnosno *mogućnost* određenog djelovanja koje učenik može izabrati te djelovati u skladu s tim izborom i učiniti ga *vidljivim* znakom socijalnih kompetencija. Za Semrud-Clikeman (2007) socijal-

ne su kompetencije temelj na kojemu se grade očekivanja za buduće interakcije s drugima i na kojem učenici razvijaju percepciju vlastitog ponašanja. One zahtijevaju mogućnost sagledavanja određene situacije iz tuđe perspektive (ili iz druge perspektive, kao da se neko ponašanje već dogodilo) i učenja iz prijašnjeg iskustva te mogućnost primjene naučenog na društvene okolnosti koje se neprestano mijenjaju.

Tomu je blizak pojam *dispozicija*, kojega predlažu Katz i McClellan (2005). Autorice dispozicije vide kao obrasce ophođenja s drugima i samim sobom, bez prisile i nad kojima postoji donekle svjesna kontrola. Podsjetimo da je Palekčić (2013, 328)

nastavu definirao kao „posredovano usvajanje ne-genetičkih objektivnih dispozicija za djelovanje”. U toj se definiciji dispozicije za djelovanje prepoznaju kao potencijal za djelovanje, tj. kao kompetencije (jer se o kompetencijama zaključuje na temelju djelovanja). Ako se navedeno primijeni na slučaj socijalnih kompetencija, može se reći kako su u nastavi učeničke socijalne kompetencije zapravo dispozicije za djelovanje u odnosu (interakciji) s drugim ljudima ili sadržajima. Djelovanje se opaža kao ophođenje (ili odnošenje) u nastavi pa se stoga predlaže dodatna modifikacija modela učeničkih socijalnih kompetencija u nastavi (slika 1).



SLIKA 1 MODIFICIRANI MODEL UČENIČKIH SOCIJALNIH KOMPETENCIJA U NASTAVI

Na vrhu prizme je postavljena moralna učinkovitost u socijalnoj interakciji, u sredini ophođenje s drugima, a bazu prizme predstavlja učenička refleksija. Moralna učinkovitost podrazumijeva da se socijalne kompetencije potvrđuju tek u učinkovitosti koja ima obilježja moralnosti. Mjerilo takve učinkovitosti nije nužno izvan samog učenika već se može odnositi i na njegovu samoprocjenu, tj. osjećaj da se ophodi dobro ili ispravno. Naravno da je i ta procjena uvijek pod utjecajem prijašnjih iskustava u kojima je djelovanje bilo prosuđivano i od stra-

ne drugih. Svojim prihvaćanjem određenog ponašanja, drugi učenici (ili učitelj) s kojima je učenik u odnosu imaju određeni utjecaj na odluke koje učenik donosi i za koje nastoji da budu (moralno) učinkovite. Moralna će se učinkovitost reflektirati na socijalnu prihvaćenost.

Na odnosnu se razinu smješta ophođenje prema drugim ljudima ili sadržajima. U nastavi se učenik odnosi prema drugim učenicima iz razreda, prema učiteljima i prema nastavnim sadržajima kao dijelom kurikuluma nastave. Odnos prema drugim

ljudima može biti horizontalan i vertikaln te svaki ima svoje posebnosti. Vršnjački odnosi u nastavi pod utjecajem su organizacije nastavnih aktivnosti i socijalnih oblika učeničkog rada. Odnos prema učitelju povezan je s prihvaćanjem njegova autoriteta u nastavi. Odnos prema kurikulumu također je bitan jer se na njemu temelji učenikova uloga *onoga koji uči*. Značajan je i odnos prema sebi kao učeniku. U razrednoj se zajednici svi ti odnosi isprepliću i istovremeno egzistiraju, s karakterističnim značajkama upravo tijekom nastave.

Na individualnoj razini, unutar pojedinca, odvija se refleksija. Refleksija se u tom slučaju može shvatiti kao promišljanje o vlastitom djelovanju i mogućnostima djelovanja u socijalnim interakcijama na odnosnoj razini. Promišljanje čini osnovu daljnjeg djelovanja koje pojedini učenik procjenjuje moralno ispravnim ili neispravnim na temelju kriterija koji su posljedica izvanjskog odgojnog utjecaja, ali i samoodgoja.

U skladu s modifikacijom modela prizme može se tvrditi da učeničke socijalne kompetencije nisu sposobnost (u smislu trajnog i postojanog učeničkog obilježja) već dispozicija zamjetna kroz promjenjivi obrazac ponašanja (ophođenja) koji se procjenjuje i mijenja ili zadržava u interakciji, a rezultat je individualne refleksije u procesu moralnog razvoja pojedinca.

Socijalne kompetencije shvaćene na opisani način predstavljaju potencijal svih, a ne samo nekih učenika. Učenici su djeca u razvoju pa su i njihove socijalne kompetencije podložne promjenama. Osim toga, značajno je da učitelj nastavom može djelovati na razvoj učeničkih socijalnih kompetencija. U tom je smislu opravdanije socijalne kompetencije smatrati procesom nego stanjem. Sukladno tomu, pojednostavljeno se može reći kako je svako odgojno djelovanje nastavom, s obzirom na njegov socijalni predznak, ujedno i pedagoški rad usmjeren poticanju razvoja učeničkih socijalnih kompetencija. Osim toga, razvojem socijalnih kompetencija svojih učenika učitelj također doprinosi kvaliteti nastave: „Dok u ne-pedagojskoj perspektivi dominira jednosmjerni utjecaj razvoja kompetencija na nastavu, u pedagojskoj perspektivi riječ je dvosmjernom utjecaju. Nastava utječe na razvoj socijalnog, a socijalno sa svoje strane utječe povratno na kvalitetu

nastave” (Palekčić, 2015, 347). Zbog toga se zahtjev za razvojem učeničkih socijalnih kompetencija (ili za socijalnim razvojem učenika) ne čini kao novost u sustavu obrazovanja koja je rezultat neke od obrazovnih reformi, već nužnost koja proizlazi iz pedagojskog shvaćanja nastave i odgoja.

Zaključna razmatranja

Definirajući socijalne kompetencije kao potencijal svakog učenika kojega je nužno razvijati nastavom, otvara se prostor za pedagoško djelovanje praktičara. Na taj se način napušta uvriježeni adaptivni pristup socijalnim kompetencijama prema kojemu se učenička društvena prilagođenost izjednačava sa socijalnom kompetentnošću, pri čemu zanemaren ostaje učenikov odnos prema sebi. Upravo se na odnosu prema sebi temelje svi ostali odnosi prisutni tijekom nastave. Učenik ne reagira samo na podražaje iz okoline već inicijativa kreće od njega – on kritički promišlja o prošlim iskustvima (i o mogućim budućim iskustvima kao da su se već dogodila), procjenjuje ih, planira i mijenja kako bi djelovao onako kako smatra ispravnim. Opisanim procesom samoodgoja razvija se učenička moralnost koja je nužna u socijalnim odnosima.

Naglašavanje važnosti odnosa za odgoj i obrazovanje značajka je pedagogije odnosa, čija je aktualnost neupitna u vremenu reformiranja (sustava) obrazovanja obilježenog krizom vrijednosti. Ta paradigma služi kao protuteža reformama koje se provode odozgo, a naglasak se stavlja na mikrorazinu, to jest na pojedini razred i odnose koji u njemu postoje. Kvaliteta nastave se promišlja uvažavajući posebnosti svakog pojedinca pa očiglednom postaje povezanost nastave i socijalnih kompetencija. Točnije, može se tvrditi kako zapravo nema kvalitetne nastave bez razvoja učeničkih socijalnih kompetencija, niti je razvoj socijalnih kompetencija učenika moguć nastavom koja ne odgoja, odnosno koja nije kvalitetna.

Glavni preduvjet za razvoj učeničkih socijalnih kompetencija u skladu s takvim poimanjem socijalnih kompetencija pronalazi se u profesionalnoj kompetentnosti učitelja kako bi on mogao autonomno djelovati u razredu i strukturirati nastavu na način da njome učenici dožive iskustvo koje će im poslužiti kao povod razmišljanju i kao poticaj za

samoodgoj. Osim toga, učiteljska su nastojanja u razvoju učeničkih socijalnih kompetencija nužno usmjerena transformaciji razreda s nepovezanim skupinom učenika u razred koji je zajednica. Zajed-

ništvo nije rezultat spontanog procesa već zahtjeva aktivno stvaranje kulture povezanosti, upravo radom na međusobnim odnosima, za što se zalaže i pedagogija odnosa.

Literatura

- Anderson, M. (2010), *The Well-Balanced Teacher*, Alexandria (USA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Atherton, J. S. (2013), *Sending Messages: Managing the Hidden Curriculum*. Dostupno na: <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm> (posjet 21. listopada 2014.).
- Bašić, S. (1999), Odgoj. U: A. Mijatović (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 175 – 203.
- Bašić, S. (2007), Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti?. *Pedagoška istraživanja*, vol. 4, br. 1, 25 – 41.
- Biesta, G. (2004), „Mind The Gap!” Communication and the Educational Relation. U: C. Bingham i A. M. Sidorkin (ur.) *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang, 11 – 22.
- Bingham, C. i Sidorkin, A. M. (2004), The Pedagogy of Relation: An Introduction. U: C. Bingham i A. M. Sidorkin (ur.) *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang, 1-5.
- Benner, D. (1993), *Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim i München: Juventa.
- Bolle, R. (2007), Herbarts Beitrag zur Theorie sittlicher Persönlichkeitsbildung. Weiterführende Impulse aus der Individual psychologie Alfred Adlers. U: R. Bolle i G. Weigand (ur.) *Johann Friedrich Herbart 1806 – 2006: 200 Jahre Allgemeine Pädagogik*. Münster: Waxmann, 39 – 71.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M. i Gregurović, M. (2010), *PISA 2009: Čitalačke kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Brown, P., Halsey, A. H., Lauder, H. i Stuart Wells, A. (2007), *The Transformation of Education and Society*. U: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown i A. Stuart Wells (ur.), *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press, 1 – 44.
- Buljan Culej, J. (2012a), *Izvešće PIRSL 2011. Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Buljan Culej, J. (2012b), *TIMSS 2011. Izvešće o postignutim rezultatima iz matematike*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Buljubašić Kuzmanović, V. (2012), Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagoška istraživanja*, vol. 9, br. 1-2, 43 – 57.
- Dodlek, I. (2013), Buberova filozofija dijaloga i umjetnost kao susret. *Filozofska istraživanja*, vol. 33, br. 1, 83-95.
- Gruschka, A. (2007), Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. U: L. Pongratz, R. Reichenbach, M. Wimmer (ur.) *Bildung – Wissen – Kompetenz: Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: Janus Verlag, 9 – 29.
- Hargreaves, A. (2007), Restructuring Restructuring: Postmodernity and the Prospects for Educational Change. U: U: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown i A. Stuart Wells (ur.), *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press, 338 -353.
- Huber, F. (1957), *Allgemeine Unterrichtslehre*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Implementation of "Education and Training 2010": Working Group B "Key Competences". Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework (2004)*, Brussels: European Commission.

- Irović, S. (1999), Učitelj kao dr. Jekyll i Mr Hyde (dva lica učiteljeva poziva). U: V. Rosić (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet, 382 – 394.
- Jurić, V. (2010), Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. *Pedagoški istraživanja*, vol. 7, br. 2, 177 – 189.
- Katz, L. i McClellan, D. (2005), *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Kramer, K. i Gawlick, M. (2003), *Martin Buber's I and thou: practicing living dialogue*. New York: Paulist Press.
- Komar, Z. (2010), Dijalektičko mišljenje kao moguću konstituens pedagoškog pristupa kompetenciji. *Pedagoški istraživanja*, vol. 7, br. 2, 269 – 280.
- Mikas, D. (2011), *Povezanost školskog uspjeha i socijalne kompetencije učenika* (doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>, (posjet: 26. ožujka 2015.).
- Neuweg, H. G. (2008), Štunja znalaca: strukture i granice iskustvenog znanja. Zagreb: Erudita.
- Palekčić, M. (2013), Kultiviranje teorijskog mišljenja – uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije. U: N. Hrvatić i A. Klapan (ur.) *Pedagogija i kultura 1*. Zagreb: AD Arma d.o.o., 324-334.
- Palekčić, M. (2015), *Pedagoški teorijska perspektiva: značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita.
- Paschen, H. (2009), Kritische Übersicht über Praxis und Theorie der sozialen und emotionalen Erziehung in Schulen. *Odgojne znanosti*, vol. 11, br. 2, 415 – 430.
- Peko, A., Dubovicki, S. i Munjiza, E. (2014a), Does homework as a learning strategy stimulate additional student overload? *Didactica Slovenica*, vol. 29, br. 3-4, 49-65.
- Peko, A., Varga, R., Mlinarević, V., Lukaš, M. i Munjiza, E. (2014b), *Kulturom nastave (p) o učeniku*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera i Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Perren, S., Forrester-Knauss, C. i Alsaker, F. (2012), Self- and other-oriented social skills: Differential associations with children's mental health and bullying roles. *Journal for Educational Research Online*, vol. 4, br. 1, 99 – 123.
- Preporuka Europskog parlamenta i Savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2010) *Metodika*, vol. 11, br. 20, 169 – 182.
- Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: V. Previšić (ur.) *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga, 15 – 37.
- Reichenbach, R. (2007), Soft skills: desktruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. U: L. Pongratz, R. Reichenbach, M. Wimmer (ur.) *Bildung – Wissen – Kompetenz: Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: Janus Verlag, 66 -81.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. 2006/962/EC. *Official Journal of the European Union*. Dostupno na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32006H0962>, (posjet: 14. ožujka 2015.).
- Rose-Krasnor, L. (1997), The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, vol. 6, br. 1, 111 – 135.
- Semrud-Clikeman, M. (2007), *Social Competence in Children*. New York: Springer
- Šoljan, N. N. (2007), Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de)konstrukciji pedagogije. *Pedagoški istraživanja*, vol. 4, br. 2, 317 – 339.
- Šoljan, N. N. (2013), Različite pedagoške kulture – različite pedagogije: Kontrastivni diskurs o globalnim pedagoškim kulturama i pedagogijama u nastajanju. U: N. Hrvatić i A. Klapan (ur.) *Pedagogija i kultura 1*. Zagreb: AD Arma d.o.o., 33 – 48.
- Tatković, N. i Močinić, S. (2012), *Učitelj za društvo znanja: Pedagoške i tehnološke paradigme bolonjskog procesa*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

- Tomić, D. (2013), Buberov dijaloški koncept odgoja i obrazovanja, *Obnovljeni život*, vol. 68, br. 1, 39 – 49.
- Waters, E. i Sroufe, L. A. (1983), Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*, vol. 3, br. 1, 79 – 97.
- Westbury, I. (2000), Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum? U: I. Westbury, S. Hopmann i K. Riquarts (ur.) *Teaching as a Reflective Practice: the German Didaktik Tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 15 – 40.
- Zwaans, A., ten Dam, G. i Volman, M. (2006), Teachers' Goals Regarding Social Competence. *European Journal of Teacher Education*, vol. 29, br. 2, 181 – 202.

Summary

Pedagogy of relation as a framework for the development of students' social competences in classroom

Rahaela Varga
Faculty of Educational Sciences University Josip Juraj Strossmayer,
Osijek, Croatia

The paper argues that pedagogy of relation represents a paradigm that is more appropriate for defining students' social competences in a way that would be more acceptable to pedagogy as a science than the approaches that place emphasis solely on skills necessary for adequate social adaptation. The definition of social competences which is based on relations that exist in classroom provide a better ground for teachers to act autonomously while trying to develop students' social competences, which is done with the purpose of creating a learning community. Within the scope of pedagogy of relation, there is a three tier model, which can be used for further description of students' social competences in educational context. There are only three essential components that determine education: student, teacher and subject matter. The relations between those three components can be named as follows: student relation toward himself or herself; student relation toward others; student relation toward curriculum. When those relations are taken into account, students' social competences can be defined as dispositions that are observable in the variable behaviour pattern which is being assessed and modified (or retained) in interaction, and which is the result of intimate reflection in the process of students' moral development. In order to develop students' social competences in classroom, high quality standards of teaching are the essential precondition.

Keywords: classroom, pedagogy of relation, social competences, student, teacher.