

# Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika

Vesna Buljubašić Kuzmanović  
Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Odsjek za pedagogiju

Ines Blažević  
Agencija za odgoj i obrazovanje, Split

## Sažetak

Školski kurikulum, kroz jezgrovne, diferencirane i međupredmetne teme nastoji poticati individualni i socijalni razvoj učenika, njegovati vještine i sposobnosti prilagođavanja koje pridonose uspostavljanju uspješnih odnosa s okruženjem i rezultiraju zadovoljstvom u školi, obitelji i zajednici. Stoga je cilj ovoga rada ispitati utjecaj školskoga kurikuluma, odnosno njegovih sukreatora (učenika N=841, učitelja N=254 i roditelja N=1619) na razvoj socijalnih vještina učenika unutar prvoga obrazovnoga razdoblja. Rezultati istraživanja su pokazali da su samoprocjene razvijenosti socijalnih vještina, učestalost provođenja nastavnih strategija koje potiču razvoj socijalnih vještina, indeks vršnjačke prihvaćenosti te emocionalno-socijalna pismenost roditelja međusobno povezane i višestruko umrežene odrednice školskoga kurikuluma koje imaju i prediktivnu vrijednost. Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika isprepleten je školskim, obiteljskim i vršnjačkim utjecajima koji teže suradnji i partnerstvu, dobrobiti i uključenosti na svim razinama života i rada škole, njezina okružja, nastave i cjeloživotnoga učenja.

**Ključne riječi:** školski kurikulum, socijalne vještine, vršnjačka prihvaćenost, nastavne strategije, roditelji, učenici, učitelji.

## Uvod

Humanistički, holistički i konstruktivistički pristupi odgoju i obrazovanju zalažu se za razvojno primjeren i na dijete usmjeren pristup od strane škole, obitelji i socijalnoga okruženja kojima je cilj ostvariti ne samo dobra obrazovna postignuća nego i kvalitetne međuljudske odnose. Suvremena škola je humana, stvaralačka, socijalna i kreativna zajednica koja pojedincima pomaže da odrastu i djeluju u cjelokupnoj punini svoga individualnoga i socijalnoga bića (Previšić, 1999; 2005). Nije samo obrazovna, nego i odgojna zajednica koja teži pedagogiji uspjeha za sve (Maleš, 1993), prerasti u svojevrсну kuću radosti u kojoj je učenje izazov i veselje, a ne teškoća i dosada (Buljubašić-Kuzmanović, 2015). Organizacijska kultura i život škole ne mogu ispuniti svoj plemeni

niti zadatak bez omogućavanja razvoja svih sastavnica socijalnoga bića škole i iskustava učenika, koje imaju velik utjecaj na kasniji život, rad te odgovorno društveno sudjelovanje svakoga pojedinca (Livažević, 2012, 78). Obitelj je u tom procesu jedan od najvažnijih činitelja društvene stvarnosti koji bitno utječe na razvoj djeteta i dosege odgojno-obrazovnoga rada škole, zato roditelji postaju važan čimbenik koji škola nikako ne smije zanemariti (Maleš, 1993, 591).

Sukonstruktivni pristup školskom kurikulumu promiče suradnju i partnerstvo škole, roditelja i zajednice. Teži ravnomjernom razvijanju svih učenikovih potencijala na području kognitivnoga, emocionalnoga, konativnoga, fizičkoga, socijalno-

ga i duhovnoga razvoja koja nisu nezavisna jedna od drugih nego su uvijek u nekakvoj svezi i relaciji (Mijatović, 1999, 18). Isto tako, sukonstrukcija kurikuluma ide puno dalje od pukoga učenja nastavnih predmeta (Buljubašić-Kuzmanović, 2012), tradicionalnoga djelovanja kojem je cilj da svaki učenik „svlada” nastavni plan i program (Suzić, 2004) i sve se više, u skladu s potrebama učenika, okreće prema ostvarenju kurikuluma socijalnoga bića škole (Livazović, 2012, 62). Naime, škola kao odgojno-obrazovna ustanova, osim akademskih postignuća mora kontinuirano poticati i pratiti individualni i socijalni razvoj učenika, njihovu personalizaciju i socijalizaciju, kao važna uporišta učenja, zdravoga odrastanja i kvalitetne prilagodbe. Ključ navedenih težnji i njihova ostvarenja je u školskom kurikulumu koji se neprekidno gradi i razvija, sukonstruira i događa na licu mjesta, kako bi se učenici osjećali uspješno i zadovoljno, mogli pokazati svoja znanja, vještine i sposobnosti, nenasilno rješavati sukobe, učiti na zanimljiv i kreativan način, razvijati suradnju i uspješnije odnose s drugima, biti tolerantniji te stečena znanja i iskustava primjenjivati u svakodnevnom životu (Buljubašić– Kuzmanović, 2012).

Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika karakterizira dobrobit i uključenost, sposobnosti suradnje i prilagođavanja koje omogućuju pojedincima uspješno nošenje sa zahtjevima i izazovima svakodnevnog života. Razvoj socijalnih vještina ovisi o stupnju u kojem osoba komunicira s okolinom, mreži socijalnih odnosa koju gradi i razvija na održivim i demokratskim vrijednostima. U tom cjeloživotnom procesu, koji započinje u obitelji i nastavlja se u školi, važnu ulogu imaju roditelji, učitelji, vršnjaci i zajednica, partneri koji pridonose cjelovitom razvoju učenika, jačanju njihovih snaga, kompetencija i kreativnih potencijala na putu odrastanja i samoostvarenja.

Istraživanja školskoga kurikuluma u socijalnom kontekstu uglavnom su se bavila školskim, obiteljskim ili vršnjačkim utjecajima na razvoj socijalnih vještina učenika (Lacković-Grgin, 1989; Ledić, 1996; Katz i McClellan, 1999; Raboteg-Šarić, 1999; Klarin, 2002, 2002a, 2000b; Maleš, 2006). Međutim, istraživanja koja su istodobno obuhvatila sva tri utjecaja, ne zanemarujući utjecaj zajednice, posebice u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu gdje se intenzitet

socijalnih interakcija znatno širi i povećava, nisu u dovoljnoj mjeri dostupna niti ih je moguće uopćavati generalizirati jer je riječ o složenim konstruktima i njihovim razvojnim interpretacijama. Stoga će ovaj rad, iz perspektive sukreatora školskoga kurikuluma, pokušati dovesti u odnos sve navedene varijable i rasvijetliti njihove utjecaje na razvoj socijalnih vještina učenika.

## Socijalne vještine

U stručnoj literaturi, koja se bavi dječjim socijalnim razvojem, možemo naići na niz različitih termina koje se odnose na socijalne vještine (socijalna umijeća, socijalna kompetencija, socijalna inteligencija, socijalna pismenost, socijalna komunikacija i sl.) Različiti autori ih različito i tumače i definiraju. Polazišta definiranja socijalnih vještina uglavnom su razvrstana u tri skupine (1997, Greshman; Buljubašić–Kuzmanović i Botić, 2012, 42). U prvu skupinu ubrajaju se definicije koje obilježavaju indikatori vršnjačke prihvaćenosti. Prema tim definicijama socijalno vještom smatraju se djeca koja su prihvaćena od vršnjaka, popularna u školi i zajednici. U drugu skupinu pripadaju bihevioralne definicije. Socijalne vještine po tim su definicijama situacijski specifična ponašanja koja povećavaju mogućnost nagrađivanja (poticaja) odnosno smanjuju vjerojatnost kažnjavanja (gašenja) pojedinčeva socijalnoga ponašanja. Treća je skupina definicija usmjerena na kompetencije. Socijalne vještine iz navedene perspektive definirane su kao socijalna ponašanja koja pridonose socijalnoj kompetentnosti.

Ajduković i Pećnik (1994) definiraju socijalne vještine kao naučene oblike ponašanja, gdje ističu: aktivno slušanje, postavljanje pitanja, predstavljanje sebe i drugih, zahvaljivanje i pohvaljivanje, traženje pomoći, uključivanje, davanje i slijeđenje uputa, ispričavanje, uvjeravanje, poznavanje i izražavanje tuđih osjećaja, reagiranje na tuđu srdžbu, izražavanje privrženosti, suočavanje sa strahom, traženje dozvole, dijeljenje, pomaganje, pregovaranje, samokontrolu, obranu vlastitih prava, reagiranje na zadirkivanje, izbjegavanje tučnjava, izražavanje prigovora i reagiranje na prigovor, nošenje s posramljenošću i isključivanje, zauzimanje za prijatelja, reagiranje na naganje, nošenje s neuspjehom, optužbe u grupi i dr. Dakle, ponašanje koje se događa pri socijalnim inte-

rakcijama nazivamo socijalnim vještinama. One su usmjerene prema nekom cilju, kao što je ostavljanje dojma ili prenošenje emocionalnih stanja. Selektivne su i zahtijevaju kontrolu nad onim što se kaže i kako se kaže. Od bitne je važnosti kako ono što se kaže i učini djeluje na drugu osobu. Druge ljude na taj način privlačimo ako smatraju da boravak s nama pruža uzajamno zadovoljstvo.

Unatoč čestom poistovjećivanju, mnogi autori razlikuju socijalnu kompetenciju od socijalnih vještina: vještine obuhvaćaju specifična ponašanja pojedinaca, a kompetencija određuje način na koji se pojedinac koristi vještinama u socijalnom okruženju (Jurić, 2010, 184). Socijalna se kompetencija općenito odnosi na socijalne, emocionalne i kognitivne vještine i ponašanja koje djeca i mladi trebaju za uspješnu društvenu prilagodbu (Livazović, 2010, 255). Ukratko, reći da je netko socijalno vješt znači da ta osoba posjeduje perceptivnu osjetljivost, „slaze se” s ponašanjem drugih, kontrolira vlastito ponašanje i ima sposobnost da preuzme ulogu drugoga (Pennington, 1997, 240).

Termin koji se također veže za socijalne vještine odnosi se na socijalnu komunikaciju koja se definira kao prirodni oblik ljudskoga življenja odnosno kao socijalni odnos među ljudima, proces koji se događa svakodnevno, namjerno i nenamjerno, u različitim oblicima, na različite načine i različitim stilovima (Markić, 2010, 307).

Djeca socijalne vještine prvo uče u obitelji, a zatim njihov intenzivniji razvoj počinje u vrtiću, školi i društvenom okruženju kroz socijalne interakcije sa ciljem da budu prihvaćeni od drugih i postignu kvalitetnu prilagodbu, optimalan rast i razvoj te sretno i zdravo odrastanje. Poticanje razvoja socijalnih vještina još u predškolsko doba je izuzetno značajno za daljnji razvoj djeteta (Asher, Rose, 1997; Gottman i sur., 1996; Hatch, 1997; Maccoby, 1980; Schaffer, 2000), a posebice za uspješno funkcioniranje u životu.

Socijalne vještine su osnova interakcijsko-komunikacijskoga, suradničkoga i partnerskoga obrasca pojedinca i njegovoga okružja. Pridonose djelotvornom odlučivanju, nenasilnom rješavanju sukoba, kreativnom i kritičkom mišljenju te uspostavi, razvoju i održavanju dobrog odnosa prema samom sebi i drugima. U predškolskoj dobi djeca na prijatelje

gledaju kao na trenutne partnere za igru dok u razdoblju prvoga obrazovnoga ciklusa, od 6. do 11. godine života, stvara se želja za održavanjem prijateljstva koja se temelji na međusobnoj podršci, brizi, lojalnosti i obostranom davanju i uzimanju. Djeca se u tom razdoblju žele odvojiti, odnosno afirmirati izvan obitelji i dokazati svoje sposobnosti u odnosu prema drugima izvan dotadašnjih primarnih obiteljskih interakcija.

Vršnjačke interakcije pridonose suradničkoj strukturi učenja, vještinama vođenja, kontroli impulsa, agresije i neprijateljstva. Pružaju emocionalnu sigurnost, ljubav, naklonost, intimnost, solidarnost i predstavljaju osnovu romantičnim, bračnim i roditeljskim odnosima (Buljubašić-Kuzmanović, 2010, 191). Od prijatelja očekuju druženje, zabavu, bavljenje različitim aktivnostima, emocionalnu podršku koja im daje sigurnost u novim situacijama ili u trenucima kada se pojave problemi, pruža pomoć u učenju i stjecanju novih vještina i normi ponašanja. Međutim, ako takav oblik podrške izostane, može doći do odbačenosti, izoliranosti i sukoba koji rezultira kritikom vršnjaka, roditelja, učitelja i drugih značajnih osoba iz okruženja što negativno utječe na razvoj samopoimanja i samoprocjenjivanja, sposobnost kritičkog suđenja i mišljenja, sposobnost upravljanja sobom, hrabrost, istinoljubivost, osjećanje za pravednost i sl. (Mandić i Gajanović, 1991). Neprihvaćenost od strane vršnjaka može imati veoma negativne posljedice, a tome su najčešće izložena odbačena, agresivna i povučena djeca. Dobro prihvaćena i popularna djeca spremna su na pomoć i suradnju, vode računa o drugima i imaju visoko razvijene vještine prosocijalnoga ponašanja i razrješavanja sukoba (Vizek-Vidović i sur. 2003).

Procesom socijalizacije, ali i personalizacije koja se uvijek mora uzimati u obzir, dijete se uči ponašati u vršnjačkoj skupini, uči poštovati pravila, nositi se s porazom i pobjedom. U vršnjačkoj skupini dijete zadovoljava potrebu za intimnošću, formira sliku o sebi, stječe socijalne vještine, uči pomagati, dijeliti i surađivati (Kolark, 2010, 244). Grupe vršnjaka na samom početku prvoga obrazovnoga ciklusa, obično se sastoje od djece istoga spola i dobi, usmjerene na zajedničke interese ili sudjelovanje u aktivnostima u kojima uživaju gdje se prihvaćanja lako mijenjaju i otkazuju. Polaskom u školu grupe postaju hete-

rogenije i druženja sve intenzivnija. Dječaci su više usmjereni na sportske i druge fizičke aktivnosti, a djevojčice na aktivnosti koje imaju izraženiju socijalnu interakciju. Dječaci dobivaju na statusu i popularnosti ako su dobri sportaši, hrabri, sposobni privući pažnju i prijateljski raspoloženi prema drugim dječacima. Djevojčice kod drugih djevojčica cijene popularnost, optimizam, prijateljsko raspoloženje i smisao za humor. S obzirom da djeca s vršnjacima najviše vremena provode u školi, njezin kurikulum mora biti u funkciji razvoja socijalnih vještina, važnih uporišta sveukupnog rasta i razvoja učenika, uvažavajući njegovu sukonstruktivnu proceduru nastajanja, obiteljske, školske i vršnjačke utjecaje.

## Sukonstrukcija kurikuluma socijalnih vještina

Kurikulum određuje osnovne karakteristike i funkciju škole bez obzira na oblik, vrstu i razinu školovanja (Milat, 2005, 199), a školski kurikulum kao temeljni dokument koji predstavlja cjelokupnu aktivnost škole (Jurić, 2005, 2007) proizlazi iz nacionalnoga kurikuluma koji predstavlja dokument koji treba u praksi provesti (implementirati) i oživjeti (Marsch, 1992; 1994). Kurikulum treba promicati pristupe kojima će se analizirati, uspoređivati, suprotstavljati, kritizirati i procjenjivati različita gledišta, ali i zamišljati, vizualizirati, stvarati, razvijati i promicati vještine potrebne za tržište rada i društva te poticati motivaciju za cjeloživotno učenje iz svih raspoloživih izvora znanja. Predstavlja središte svih nastojanja da se odgoj i obrazovanje učine kvalitetnim, kreativnim i prosocijalnim činom (Previšić, 2005, 170).

Školski kurikulum, kroz jezgrove, diferencirane i međupredmetne teme nastoji poticati individualni i socijalni razvoj djeteta te razvoj vještina i sposobnosti prilagođavanja i pozitivnoga ponašanja koje im omogućuju uspješno nošenje sa zahtjevima i izazovima koje pred njih postavlja život. Kurikulum razvoja socijalnih vještina pridonosi uspostavljanju uspješnih odnosa s okruženjem i većem osobnom zadovoljstvu, a ostvaruje se i razvija kroz interakcije s drugim ljudima u neposrednoj blizini (obitelj, prijatelji, škola, okružje).

Buljubašić-Kuzmanović (2008) ističe kako sukreacija školskoga kurikuluma zahtijeva partnerstvo i zajedničko djelovanje obitelji, škole i socijalnoga

okružja na održivim i demokratskim vrijednostima, utkano u kulturu škole, njezin interakcijsko-komunikacijski obrazac i cjelokupnu pedagogiju odnosa. Također se pri sukreaciji školskoga kurikuluma treba voditi računa da sadržaji i aktivnosti pojedinih predmeta budu povezani i zanimljivi, djeci prilagođeni te vezani za potrebe i interese djece, njihova različita iskustva i sposobnosti, stilove i strategije učenja koje su otvorene širokom rasponu individualnih razlika među djecom, a koja uključuju prethodna iskustva i stupanj zrelosti. Sukonstrukcija kurikuluma uzima u obzir i osnovna pedagoška načela same izrade i njegova oblikovanja: uravnoteženost, kontinuitet, otvorenost, fleksibilnost, interkulturalnost, inkluzivnost i učeniku usmjeren pristup.

Suvremeni kurikulum treba biti otvoren i interaktivan, usmjeren prema procesu, prema djelovanju, a ne samo prema rezultatima učenja. Integracijom sadržaja unutar disciplina (monodisciplinarno) i povezivanjem sadržaja različitih disciplina (interdisciplinarno) razvija novu kulturu učenja i mijenja postojeću strukturu škole koja dijeli učenike prema dobi, usmjerenju, predmetima i rasporedu sati. Zalaže se za cjelovito učenje, timsko djelovanje i razvoj vlastitog pedagoškog koncepta, kako učenika tako i nastavnika, utemeljenoga na kompetencijama (Buljubašić-Kuzmanović, 2014).

Tematskim planiranjem i programiranjem, učitelji zajedno s učenicima, kreiraju, izvode i vrednuju problemsku, istraživačku i projektnu nastavu zasnovanu na iskustvenom i suradničkom učenju koja pridonosi razvoju socijalnih kompetencija učenika (Jurčić, 2010). Ujedno, učitelj kao moderator aktivnosti i najbliži suradnik učenika (su)kreator je školske kulture gdje osim spremnosti na cjeloživotno učenje, sposobnosti vođenja, upravljanja i razvijanja školskoga kurikuluma, organizacije i evaluacije odgojno-obrazovnog rada te suradnje s roditeljima i drugim socijalnim partnerima, njegove socijalne kompetencije zauzimaju značajno mjesto (Zrilić, 2010, 238). Svoju kompetentnost u razvoju učenikovih socijalnih umijeća i kompetencija učitelj iskazuje uvažavanjem kognitivne, afektivne i psihomotoričke domene učenja, ciljeva i ishoda učenja koji ne zaklanjaju socijalne ciljeve i socijalno učenje općenito.

Socijalno kompetentan učitelj koji vodi brigu o cjelovitom razvoju učenika u odgojno-obrazovnom

procesu, ne preferira one oblike komunikacije koji naglašavaju hijerarhijsku strukturu moći između učenika i nastavnika. Teži suradničkoj i partnerskoj nastavi koja reducira nastavnikov monopol, frontalnu nastavu i „prijenos znanja” te u centar zbivanja stavlja učenika, njegovo aktivno učenje i vlastitu konstrukciju znanja. Unutar takve nastave nema krute podijeljenosti uloga kojom se ograničavaju kontakti učenika i nastavnika praćeni sindromom nadzora i udaljavanjem učenika od središta odgojno-obrazovnog procesa. Unutar ovakve nastave, povezane sa životnom zbiljom i učenjem iz života za život, osobito su istaknuti socijalizacijski učinci različitih oblika rada i učenja, nastavnih strategija, metoda i postupaka, didaktičkih načela i principa te suvremenih didaktičkih sustava nastave s ugrađenim elementima suradničkog učenja (Jurčić, 2014, 81). Stoga kod odabira nastavnih strategija koje potiču razvoj socijalnih vještina učenika valja voditi računa da one podupiru socijalno osjetljivu, suradničku i timsku nastavu, da su otvorene, fleksibilne i sukonstruktivne prirode.

Učitelj se u socijalno osjetljivoj nastavi ne bavi prvenstveno nastavnim sadržajem, ne radi frontalno na tradicionalni način. Ostavlja dovoljno prostora za interpersonalnu komunikaciju među učenicima, potiče njihov cjelovit razvoj, individualizaciju i socijalizaciju u nastavi gdje učenik aktivnim učenjem stječe znanja i razvija kreativnost, pokazuje socijalnu osjetljivost, uvažava sve oblike različitosti i sustavno razvija partnerske odnose obitelji, škole i zajednice.

Za razvoj socijalnih vještina planiranih školskim kurikulumom od posebnoga su značaja izvannastavne i izvanškolske aktivnosti jer djetetu daju mogućnost izbora raditi ono što voli i razvijati svoje talente. Poticanje u uključivanje u različite aktivnosti je svakako izuzetno značajno od najranije dobi, a posebno u dobi srednjega djetinjstva kada se formiraju prva prijateljstva i sve snažnije simpatije i „ljubavne tajne” među djecom. U društvu svojih vršnjaka se osjećaju veselima, zabavnima, voljenima, slobodnima, uživaju status moći i kompetentnosti kroz podršku i prihvaćanje. Također, uključivanje u dodatnu i dopunsku nastavu se pokazalo kao snažna potpora djetetovim snagama, njegovom znanju i sposobnostima „mogu više i jače, nema granice”. Iako se dopunska nastava često sagledava kao potpora samo onim

učenicima koji imaju slabiji školski uspjeh ili izvjesne obrazovne deficite unutar određenoga predmeta, njezina suvremena rekonstrukcija, nadogradnja i organizacija usmjerena na učenika pokazuje dobrobit za sve učenike.

Važan dio školskoga kurikulumu u funkciji razvoja socijalnih vještina su roditelji kao njegovi sukreatori. Kako odgovoriti na te roditeljske i obiteljske izazove, osobito kada se uzme u obzir činjenica da je današnja pozicija djeteta utjecala na roditeljsku ulogu na način da obiteljski odgoj čini pomak od privatne u javnu sferu te postaje predmetom javne politike gdje se snažan naglasak stavlja na razvoj dječje nezavisnosti (Maleš, 2012, 14). To svakako podrazumijeva zaštitu dječjih prava i sloboda ali i njegovu punu afirmaciju te preuzimanje odgovornosti gdje do izražaja dolaze četiri ključna elementa koja moraju biti zastupljena u roditeljstvu, a to su njega, strukturiranost roditeljstva (postavljanje granica), prepoznavanje djetetovih potreba i osnaživanje djeteta (Pećnik, 2008), što su i ciljevi škole, djetetove personalizacije i socijalizacije te kvalitetne prilagodbe.

Juul (2008) u svoj koncept roditeljskoga vođenja uključuje roditeljski autoritet, međusobni dijalog, zanimanje za dijete, uključenost u njegov život i prepoznavanje djetetovih potreba. Isto tako, važna je i emocionalno-socijalna pismenost roditelja koju naglašava emocionalna pedagogija, kao svojevrsna znanost o sebi, koja govori o novom pristupu učenju i odgoju djece (Chabot i Chabot, 2009), o emocijama kao važnim socijalnim konstruktima i o emocionalnom znanju kao djelotvornom fondu informacija koje nam služe za razumijevanje i tumačenje događaja u okolini (Salovey i Slyter, 1999, 246).

Svrha ispitivanja emocionalno-socijalne pismenosti roditelja, kojom smo se bavili u ovom istraživanju, je dobiti uvid koliko odgojni postupci roditelja podržavaju djetetov socijalni razvoj, odnosno pridonosi li kvaliteta emocionalne-socijalne pismenosti roditelja objašnjenju socijalnoga razvoja učenika u različitim okruženjima. Istraživanja emocionalne pismenosti roditelja potvrdila su utjecaj emocionalne inteligencije roditelja na ponašanje i kvalitetu prilagodbe učenika (Shapiro, 1998; Buljubašić-Kuzmanović, 2007).

Suvremene spoznaje o razvoju djeteta napustile su paradigmu o poslušnosti, a afirmirale paradigmu

odgovornosti te se od roditelja očekuje da naprave pomak od odgoja za poslušnost prema odgoju za odgovornost, kreativnost i kritičko mišljenje. Kako bi to mogao, roditelj mora sliku djeteta kao ovisnoga i pasivnoga primatelja utjecaja odraslih zamijeniti slikom djeteta kao aktivnoga, kompetentnoga i sposobnoga bića (Maleš, 2012, 14). Stoga i škola, na partnerskim osnovama, mora pružiti čitavu lepezu različitih mogućnosti komunikacije i podrške roditeljima i na taj način razvijati suradnju i kurikulumsku sukonstrukciju. Time ustanova pokazuje da se uistinu brine o dobrobiti svih obitelji i voljna je uspostaviti kvalitetan suradnički odnos (Maleš, 2012, 15).

Kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina pokazao se djelotvornim u nizu istraživanja čiji rezultati govore u prilog o značajnosti roditelja u pružanju osjećaja stabilnosti i povezanosti unutar obitelji koje djeci služi kao važna polazišna točka u istraživanju socijalnoga svijeta (Henry i sur., 1996). Isto tako, povezanost i kvaliteta odnosa između djece i roditelja pridonosi društvenom uspjehu i afirmaciji djece (Ladd, Pettit, 2002). Slijedom navedenoga mnoge škole su osmislile programe emocionalnoga opismenjavanja i razvoja socijalnih umijeća, kako učenika, tako i nastavnika, te različite oblike izobrazbe roditelja putem predavanja, okruglih stolova, radionica ili nekih drugih oblika škole za roditelje. Važnost emocionalno-socijalne pismenosti nalazi se u suvremenim zahtjevima škole, osvještavanju da nisu važne samo egzistencijalne potrebe kao što su hrana, voda, odjeća, smještaj i drugo, već i društvene potrebe koje traže kontakte, teže izgradnji umreženih odnosa, kako obiteljskih, tako i školskih, izvanškolskih i svih drugih oblika suradnje, potpore i razumijevanja.

Škola kao prosocijalna zajednica učenika, nastavnika i roditelja, svojim odgojnim postupcima, toplim i brižnim stilom vođenja razreda, treba poticati pozitivne interakcije među vršnjacima, pohvaliti i nagraditi učenike za njihov trud, zalaganje i napredak uz razumijevanje za teškoće i zapreke na tom putu. Od škole kao odgojno-obrazovne ustanove se očekuje kako će, uz suradnju s roditeljima i zajednicom, osmišljavati i realizirati različite projektne aktivnosti koje pridonose cjelovitom razvoju učenika, njihovoj personalizaciji i socijalizaciji. To podrazumijeva poticati i pratiti cjelokupno ostvarenje učenika i svih

njegovih potencijala kao i onih znanja i sposobnosti koje škola ne mjeri, a koja su ponekad presudna za opstanak i svekoliki razvoj, usmjerenja, postignuća i uspjeh u životu. Između ostaloga, to se odnosi i na poticanje razvoja socijalnih vještina i kvalitetu školske prilagodbe sa ciljem da se objedinjeno sagleda ono što se nekad smatralo tek uzgredno povezanim.

## Metodologija empirijskoga istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati utjecaj školskoga kurikulu- ma, odnosno njegovih sukreatora (učitelja, roditelja i vršnjaka), na razvoj socijalnih vještina učenika nižih razreda osnovne škole. Rezultatima istraživanja utvrdit će se koliko vršnjačka prihvaćenost, učestalost provođenja nastavnih strategija koje pridonose razvoju socijalnih vještina učenika i emocionalno-socijalna pismenost roditelja utječu na razvoj socijalnih vještina učenika. Na osnovi postavljenoga cilja definirani su sljedeći problemi istraživanja:

- ispitati kako učenici procjenjuju razvijenost svojih socijalnih vještina, vršnjačku prihvaćenost (samoprocjena i prosječna procjena razreda) i uključenost u različite aktivnosti planirane školskim kurikulumom
- ispitati kako učitelji procjenjuju učestalost provođenja nastavnih strategija koje pridonose razvoju socijalnih vještina učenika, a kako roditelji svoju emocionalno-socijalnu pismenost
- ispitati korelacijske odnose za sve varijable istraživanja te utvrditi koje se od ispitanih varijabli mogu smatrati značajnim prediktorima razvoja socijalnih vještina učenika.

Hipoteze od kojih se polazi u ovom istraživanju sadržane su u pretpostavci da će učenici, nastavnici i roditelji visoko procjenjivati ispitane kontekste razvoja socijalnih vještina, a povezanost svih varijabli istraživanja bit će značajna. Učenici čiji učitelji primjenjuju nastavne strategije koje potiču razvoj socijalnih vještina, čiji roditelji pokazuju bolje rezultate na testu emocionalno-socijalne pismenosti i koji su vršnjački prihvaćeniji, imat će bolje rezultate na skali razvijenosti socijalnih vještina.

Istraživanje je provedeno na stratificiranom uzorku osnovnih škola u Splitsko-dalmatinskoj županiji u kojem je sudjelovao 841 učenik 3. i 4. razreda (410 djevojčica i 431 dječak). Učenika trećih razreda

je 412 (49%), a 429 (51%) četvrtih razreda. Ukupan broj obuhvaćenih učitelja iznosio je 254, od čega je 39 razrednika u čijem razrednim odjelima je provedeno istraživanje. Roditelja koji su pristupili istraživanju je 1619, majki 833, a očeva 786.

Za potrebe istraživanja korištena su tri upitnika: *Upitnik za učenike*, *Upitnik za učitelje* i *Upitnik za roditelje*. Procjene kod svih upitnika su vršene Likertovom skalom od 5 stupnjeva (od 1- najniža do 5 – najviša procjena). *Upitnik za učenike* se sastojao od tri djela. Prvi dio se odnosio na sociodemografska obilježja, drugi na samoprocjenu razvijenosti socijalnih vještina koje su operacionalizirane kroz 16 varijabli grupiranih oko komunikacije, suradnje, nenasilnoga rješavanja sukoba i samokontrole. Treći dio je ispitivao indeks vršnjačke prihvaćenosti (samoprocjenu i prosječnu procjenu razreda). *Upitnik za učitelje* je sadržavao 17 tvrdnji koje su se odnosile na učestalost provođenja nastavnih strategija kojima se potiče razvoj socijalnih vještina učenika, a *Upitnikom za roditelje* je ispitivana njihova emocionalno-socijalna pismenost pomoću Testa emocionalne inteligencije za roditelje (Shapiro, 1998, 37) koji je, uz prilagodbu, preuzet i preoblikovan u skalu Likertovog tipa od 5 stupnjeva.

Istraživanje je provedeno anonimno, postupkom anketiranja, od travnja do lipnja 2013. godine. Učeni i učitelji učenika u čijim se razrednim odjelima provodilo istraživanje su bili anketirani tijekom dogovorenoga nastavnoga sata, a ostali učitelji popunjavali su upitnike na županijskim stručnim skupovima uz nazočnost istraživača. Roditelji su upitnike popunjavali kod kuće, upitnike primili i nazad ih vratili uz posredovanje učenika. U obradi podataka koristio se SPPSS 20.0 statistički paket za računalnu obradu podataka.

## Rezultati i rasprava

Na samom početku interpretacije rezultata istraživanja i rasprave, daju se prikazi faktorske analize pojedinih upitnika sa ciljem provjere njihove konstruktivne valjanosti sa faktorskim zasićenjima svake čestice upitnika koje daju bolje razumijevanje odnosa među ispitanim varijablama, što je potpomognuto i nalazima deskriptivne analize. Struktura interpretacije i rasprave kreće od učenika i rezultata na mjerama socijalnih vještina, indeksa vršnjačke prihvaće-

nosti i samoprocjene prihvaćenosti te uključenosti učenika u različite aktivnosti planirane školskim kurikulumom. Nakon toga slijede rezultati učitelja na mjerama nastavnih strategija koje potiču razvoj socijalnih vještina učenika i rezultati roditelja na mjerama emocionalno-socijalne pismenosti. Dobiveni rezultati stavljeni su u matricu korelacije te na samom kraju prikazana je i predikcija rezultata na *kriterijsku varijablu razvijenosti socijalnih vještina*.

### REZULTATI NA MJERAMA SOCIJALNIH VJEŠTINA, VRŠNJAČKE PRIHVAĆENOSTI I UKLJUČENOSTI U RAZLIČITE AKTIVNOSTI

Metodom osnovnih komponenata izlučen je 1 faktor koji nakon Varimax normalizirane rotacije objašnjava 24 % varijance. Identificirani faktor sažimlje navedene čestice skale razvijenosti socijalnih vještina oko vršnjačke prihvaćenosti, odnosno slaganja s drugima, uzajamnoga pomaganja, prihvaćanja i brižnosti. Pomoću Cronbachov alpha koeficijenta ( $\alpha$ ) izračunata je pouzdanost skale koja iznosi 0,796.

Deskriptivna analiza podataka pokazuje da se učeničke procjene pojedinih čestica skale kreću se u rasponu od  $M=3,73$  ( $SD=1,33$ ) do  $M=4,70$  ( $SD=,72$ ) te se najviše koncentriraju oko skalne vrijednosti 4 (uglavnom se slažem) što ukazuje da ispitanici uglavnom visoko procjenjuju razvijenost svojih socijalnih vještina ( $M=4,38$ ;  $SD=,47$ ). Najvišim vrijednostima procjenjuju *sreću koju osjete kad pomognu mirno riješiti svađu i kad drugima daju dobar savjet*, što govori u prilog vlastitoj dobrobiti i brizi za druge. Raboteg–Šarić (1999) svojim istraživanjima ističu kako osobe koje pomažu drugima, imaju veće samopoštovanje, kompetentnije su i imaju povjerenje u vlastite sposobnosti. Nadalje, učenici visoko procjenjuju *sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima*, što je izuzetno važno za razvoj njihovih socijalnih vještina koje se upravo i razvijaju u poticajnom socijalnom okruženju gdje aktivnosti imaju suradnički, a ne natjecateljski karakter uzimajući u obzir činjenicu kako većina igara ima više natjecateljski duh nego suradnički (Uzelac i sur., 1997). Stoga je važno osmišljavati različite vrste aktivnosti u kojima učenici rado sudjeluju, kojima će se poticati timski rad i suradništvo.

Učenici također visoko procjenjuju *nastojanja u pružanju pomoći ukoliko se s nekim loše postupa ili*

**TABLICA 1** FAKTORSKA ZASIĆENJA ČESTICA I CRONBACHOV ALPHA NA SKALI RAZVIJENOSTI SOCIJALNIH VJEŠTINA

Rb	Čestica	F1
1.	Kad sam sretan ili tužan to kažem svojim prijateljima.	.42
2.	Rado sudjelujem u zajedničkim aktivnostima.	.44
3.	Nastojim pomoći ako se s nekim loše postupa ili ako netko ima problema.	.48
5.	Volim dati dobar savjet.	.43
6.	Spreman sam se dogovoriti da ne bi bilo uvijek sve po mome.	.42
7.	Kad vidim da se netko tuče ili svađa nastojim ih pomiriti.	.49
8.	Pazim da nekoga ne povrijedim.	.50
9.	Prihvaćam savjet drugih.	.57
10.	Pažljiv/a sam prema drugima.	.46
11.	Dobro se slažem s drugima u razredu.	.63
12.	Kad se naljutim, mogu se smiriti i nastaviti dalje.	.46
13.	Iskren/a sam i ne volim lagati.	.48
14.	Tražim pomoć drugoga.	.35
15.	Sretan sam kad pomognem mirno riješiti svađu.	.59
<b>Cronbach alpha</b>		.796
<b>Ukupni postotak objašnjene varijance</b>		24

ako netko ima problem, paze da nekoga ne povrije-  
de i dobro se slažu s drugima u razredu. Ukoliko se  
netko tuče ili svađa, nastoje ih pomiriti, spremni su se  
dogovoriti da ne bi bilo uvijek sve po njihovom, pa-  
žljivi su prema drugima i prihvaćaju savjet drugih.

Najnižim vrijednostima učenici su procijenili  
osobnu samokontrolu kad se naljute, govorenje isti-  
ne, traženje pomoći drugoga i dijeljenje svojih sretnih  
i tužnih trenutaka s prijateljima, što je i pokazala fak-  
torska analiza upitnika. Kako se radi intenzivnom  
razvoju socijalnih vještina kod ispitanih učenika,  
dobiveni rezultati su dobra pouka praksi koja treba  
poticati interakcijsko-komunikacijski i suradnički  
obrazac škole, emocionalnu i socijalnu klimu u na-  
stavi te ugodno i toplo razredno i školsko ozračje.

Osim samoprocjene razvijenosti socijalnih vješti-  
na, učenici su pomoću *Skale vršnjačke prihvaćenosti*,  
odnosno indeksa vršnjačke prihvaćenosti, kao mje-  
rom kojom vršnjaci procjenjuju koliko im se sviđa/

ne sviđa pojedini učenik te samoprocjenom prihva-  
ćenosti procjenjivali prihvaćanje učenika u razredu  
kao i vlastitu prihvaćenost među vršnjacima. Indeks  
vršnjače prihvaćenosti u prosjeku je visok  $M=4,31$   
( $SD=,64$ ) kao i indeks samoprocjene vršnjačke pri-  
hvaćenosti  $M=4,30$  ( $SD=,88$ ). Korelacija između ovih  
dvaju indeksa statistički je veoma značajna ( $p=,000$ )  
i govori u prilog tomu da učenici koji se samoprocje-  
njuju visoko prihvaćenima i od strane vršnjaka ima-  
ju uglavnom visoke procjene prihvaćenosti.

Iako učenici visoko procjenjuju vršnjačku prihva-  
ćenost zabrinjavaju rezultati istraživanja koja ukazu-  
ju da između 6 i 11 % djece u osnovnoj školi nema  
prijatelja (Zarevski, 1995). Važno je također istaknu-  
ti kako popularni učenici, bez obzira na spol, imaju  
značajno više samopoštovanja od onih manje popu-  
larnih (Lacković–Grgin, 1990). Isto tako, ponašanje  
djece višega samopoštovanja pozitivnije se vrednuje  
i upravo ta djeca ujedno postižu bolji školski uspjeh



(Bezinović, 1992). Svi navedeni podaci pretežito su dobiveni u istraživanjima koja su provedena sa starijim učenicima, trećega i četvrtoga obrazovnog ciklusa, ali su dobar pokazatelj školskim preventivnim programima i svemu onome što treba više preokupirati odgojnu i socijalizacijsku funkciju škole. Stoga je također bitno da nastava, kao zajednički čin učitelja i učenika, bude zasnovana na suradnji i uzajamnom pomaganju, skrbi i potpori, brigom jednih za druge.

Kao jednu od mjera školskoga kurikuluma koja se odnosi na školske utjecaje na razvoj socijalnih vještina učenika je *uključenost u različite aktivnosti planirane školskim kurikulumom: izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, dopunska i dodatna nastava*. Rezultati pokazuju kako je najveći broj učenika uključen u izvanškolske aktivnosti 611 (73%), zatim njih 487 (58%) u izvannastavne te trećina uče-

nika, njih 295 (35%) u dodatnu nastavu. Najmanje je uključenih na dopunsku nastavu, njih 144 (17%).

### REZULTATI NA MJERAMA NASTAVNIH STRATEGIJA KOJE POTIČU RAZVOJ SOCIJALNIH VJEŠTINA UČENIKA

Metodom osnovnih komponenata izlučen je 1 faktor koji nakon Varimax normalizirane rotacije objašnjava 24 % varijance. Identificirani faktor sažimlje navedene čestice skale oko nastavnih strategija koje omogućavaju učenicima pokazivanje svojih znanja, vještina i sposobnosti te potiču suradnju i zdrav način života. Pomoću Cronbachov alpha koeficijenta ( $\alpha$ ) izračunata je pouzdanost skale koja iznosi 0,781.

Iz dobivenih deskriptivnih rezultata na Skali učestalosti provođenja nastavnih strategija koje potiču razvoj socijalnih vještina učenika uočava se da se

**TABLICA 2** FAKTORSKA ZASIĆENJA ČESTICA I CRONBACHOV ALPHA NA SKALI UČESTALOSTI PROVOĐENJA NASTAVNIH STRATEGIJA KOJE POTIČU RAZVOJ SOCIJALNIH VJEŠTINA UČENIKA

Rb	Čestica	F1
1.	Primjenjujem različite socijalne oblike rada.	.49
2.	Realiziram problemsku nastavu.	.40
3.	Učenici imaju slobodu izbora načina na koji se uči (strategije, metode, postupci).	.30
4.	Primjenjujem učenje kroz igru.	.43
5.	Potičem slobodu izražavanja osjećaja i mišljenja svih učenika.	.46
6.	Potičem slobodu iskazivanja vještina i sposobnosti učenika.	.56
7.	Postavljam situacije u kojima će se učenici osjećati uspješno i zadovoljno u razredu.	.48
8.	Poštujem i uvažavam mišljenja učenika.	.50
11.	Učenike učim suradnji.	.53
12.	Sprečavam svađe i tučnjave.	.52
14.	Učenike učim uvažavanju i poštivanju razlika među učenicima.	.40
15.	Organiziram različita događanja za djecu.	.42
16.	Ostvarujem dobru suradnju s roditeljima.	.56
17.	Potičem zdrav način života.	.53
<b>Cronbach alpha</b>		.781
<b>Ukupni postotak objašnjene varijance</b>		24

rezultati pojedinih čestica skale kreću u rasponu od  $M=4,09$  ( $SD=,79$ ) do  $M=5,00$  ( $SD=,00$ ), a najviše se koncentriraju oko skalne vrijednosti 4 (uglavnom se slažem) što ukazuje da učitelji ( $N=254$ ) uglavnom visoko samoprocjenjuju učestalost provođenja nastavnih strategija koje potiču razvoj socijalnih vještina učenika  $M=4,39$  ( $SD=,06$ ). Učitelji najvišim vrijednostima procjenjuju *poticanje međusobnoga poštivanja, sprečavanje svađa i tučnjave, poštivanje i uvažavanje mišljenja učenika, uvažavanje i poštivanje razlika među učenicima, poticanje slobode izražavanja osjećaja i mišljenja te slobodno iskazivanje vještina i sposobnosti učenika*. Učitelji također visoko procjenjuju *poticanje zdravoga načina života* uključujući fizičko i mentalno zdravlje učenika kao i *suradnju s roditeljima*, što dokazuju koliko je važno razvijanje odgojnoga partnerstva s roditeljima. Slijede visoke procjene širenja osjećaja zadovoljstva i *uspješnosti u razredu* te *korištenje različitih socijalnih oblika rada*.

Među najnižim procjenama je realizacija učenja kroz igru, *organizacija različitih događanja za djecu, provođenje problemske nastave i sloboda biranja načina učenja*, što ostavlja mogućnost dodatnoga promišljanja o podizanju kvalitete nastave kako bi se učinio dodatni iskorak od tradicionalnoga shva-

ćanja škole usmjerenoga na sadržaj prema razredima usmjerenim na dijete sa svojim osnovnim činiteljima: komunikacijom, skrbi, zajednicom i povezanošću (Korak po korak, 1996), razredima koji potiču socijalno učenje kao dio cjelokupnog učenja te prosocijalnim i mirotvornim razredima (Čudina-Obrovčić, Težak, 1995).

Rezultati t-testa su pokazali da ne postoje statistički značajne razlike u procjenama učestalosti provođenja nastavnih strategija koje potiču razvoj socijalnih vještina učenika između učitelja razrednika i ostalih učitelja u čijim razredima nije provedeno istraživanje ( $t=,386$ ;  $p>,05$ ).

### REZULTATI NA MJERAMA EMOCIONALNO-SOCIJALNE PISMENOSTI RODITELJA

Skala emocionalno-socijalne pismenosti roditelja inicijalno je sadržavala 25. čestica, od čega je zadržano samo 7. Metodom osnovnih komponenata izlučen je 1 faktor koji nakon Varimax normalizirane rotacije objašnjava 28 % varijance. Identificirani faktor sažimlje navedene čestice skale oko skrbi roditelja za zdravo odrastanje djece, uspostavu međusobnoga povjerenja i nadzor nad primjerenosti njihova ponašanja. Cronbachov alpha koeficijenta ( $\alpha$ ) izračunata je pouzdanost skale koja iznosi 0,705.

**TABLICA 3** FAKTORSKA ZASIĆENJA ČESTICA I CRONBACHOV ALPHA NA SKALI EMOCIONALNO-SOCIJALNE PISMENOSTI RODITELJA

Rb	Čestica	F1
9.	Primjenjujem jasne i dosljedne mjere discipline.	.50
10.	Sudjelujem redovito zajedno sa svojim djecom u društveno korisnom dobrovoljnom radu. Dajem im zaduženja i tražim pomoć.	.46
14.	Redovito pričamo o zajedničkim temama u svojoj obitelji.	.46
18.	Ustrajem da dijete nastavi s pokušajima čak i nakon uzastopnih neuspjeha, a i onda kad se tuži da mu je preteško.	.46
19.	Zahtijevam od svog djeteta da pravilno jede i da se dovoljno kreće.	.63
20.	Tražim od svog djeteta iskrenost čak i u nevažnim stvarima.	.54
24.	Inzistiram na razgovoru s djeteta i ako ne želi razgovarati o nečemu što ga brine.	.48
<b>Cronbach alpha</b>		.705
<b>Ukupni postotak objašnjene varijance</b>		28

Uvidom u deskriptivne rezultate na Skali emocionalno-socijalne pismenosti roditelja vidljivo je da se rezultati pojedinih čestica skale kreću u rasponu od  $M=3,94$  ( $SD=1,07$ ) do  $M=4,74$  ( $SD=,65$ ), a najviše se koncentriraju oko skalne vrijednosti 4 (uglavnom se slažem) što pokazuje da roditelji uglavnom visoko samoprocjenjuju svoju emocionalno-socijalnu pismenost ( $M=4,40$ ;  $SD=,46$ ). Roditelji najvišim vrijednostima procjenjuju *traženje iskrenosti od djeteta čak i u nevažnim stvarima*, što potvrđuje važnost emocionalno-socijalnoga kontakta između roditelja i djece. Nadalje, visoko procjenjuje *zahtjeve pravilne prehrane i kretanja*. Osobito su važne visoke procjene *redovitoga razgovora o zajedničkim temama u svojoj obitelji i inzistiranja na razgovoru s djetetom kada ne želi razgovarati* o nečemu što ga brine. Najnižim vrijednostima procjenjuju *ustrajanje da dijete nastavi s pokušajima čak i nakon uzastopnih neuspjeha, kada se tuži da mu je preteško, primjenjivanje jasnih i dosljednih mjera discipline i redovito sudjelovanje zajedno sa svojom djecom u društveno korisnom i dobrovoljnom radu davanjem zaduženja i traženjem pomoći*. Shapiro (1998) ističe važnost emocionalno-socijalne pismenosti roditelja posebno naglašavajući pomoć djetetu u razvoju socijalnih vještina koje se očituju u pronalaženju i zadržavanju prijatelja, suradnji u skupini, uspješnom izražavanju i slušanju, razini samopouzdanja, suosjećanju s drugima, izvršavanju obveza, rješavanju sukoba i konstruktivnim nošenjem s teškoćama. Buljubašić–Kuzmanović (2007) je u svojim istraži-

vanjima također potvrdila utjecaj emocionalne pismenosti roditelja na ponašanje učenika i njihovu otpornost kao kvalitetu prilagodbe.

Kod ispitivanja *razlika roditeljske procjene na Skali emocionalno-socijalne pismenosti* ANOVA test je pokazao da majke ( $M=4,40$ ;  $SD=,43$ ) statistički značajno ( $t=5,1333$ ;  $p<.01$ ) više procjenjuju svoju emocionalno-socijalnu pismenost od očeva ( $M=4,31$ ;  $SD=,44$ ). Stariji ispitanici niže procjenjuju svoju emocionalno-socijalnu pismenost, u odnosu na mlađe, što može biti rezultat utjecaja dužega niza godina tradicionalnijega odgoja. Roditelji s visokom stručnom spremom ( $M=4,07$ ;  $SD=,40$ ) i višom stručnom spremom ( $M=4,38$ ;  $SD=,38$ ) niže procjenjuju svoju emocionalno-socijalnu pismenost u odnosu na roditelje niže stručne spreme ( $M=4,43$ ;  $SD=,45$ ), a kao mogući razlog ovakvim procjenama je prezaposlenost i s time u vezi česta izbijanja iz kuće, zahtjevi karijere i slično.

#### KORELACIJSKI ODNOSI I PREDIKCIJA REZULTATA NA KRITERIJSKU VARIJABLU RAZVIJENOSTI SOCIJALNIH VJEŠTINA

Kako bi dodatno provjerili koliki je doprinos sukreatora školskoga kurikuluma razvoju socijalnih vještina učenika zanimljivo je bilo ispitati koliko su ti utjecaji, odnosno varijable istraživanja povezane, a njihov međusobni odnos prikazan je u tablici 4.

Povezanost varijabli istraživanja je visoka, što jasno ukazuje na činjenicu da školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina ovisi o mreži od-

**TABLICA 4** KORELACIJE IZMEĐU REZULTATA NA SVIM SKALAMA

Skale	Socijalne vještine	IVP	IVPS	Nastavne strategije	ESP majki	ESP očeva
Socijalne vještine	1	,12*	,27**	,34**	,08**	,05**
Indeks vršnjačke prihvaćenosti (IVP)		1	,17**	,18**	,07**	,08**
Indeks vršnjačke prihvaćenosti – samoprocjena (IVPS)			1	,20**	,07**	,08**
Nastavne strategije				1	,11**	,12**
Emocionalno-socijalna pismenost majki (ESP)					1	,58**
Emocionalno-socijalna pismenost očeva (ESP)						1

\*\* $p < 0,01$

nosa koju grade učenici, učitelji i roditelji te da su njihovi utjecaji u korelaciji, što govori o školi kao sastavnom dijelu života, a ne pukoj pripremi za život, i zajednici – stupu socijalnoga razvoja. Učenici čiji učitelji primjenjuju nastavne strategije koje potiču razvoj socijalnih vještina, čiji roditelji pokazuju bolje rezultate na testu emocionalno-socijalne pismenosti i koji su vršnjački prihvaćeniji, imat će bolje rezultate na skali razvijenosti socijalnih vještina. Kako bi što bolje razumjeli i objasnili utjecaj školskoga kurikuluma na razvoj socijalnih vještina učenika izdvojeni su i prediktori koji tu složenu strukturu utjecaja pobliže objašnjavaju (tablica 5.).

Kao kriterijska varijabla je uzeta razvijenost socijalnih vještina koja predstavlja bit djetetove opstojnosti, njegovog društvenog i individualnog razvoja. Model

regresijske analize za kriterijsku varijablu razvijenosti socijalnih vještina kao značajne prediktore izdvojio je: percepciju vršnjačke prihvaćenosti, pohađanje dopunske nastave i izvannastavnih aktivnosti, emocionalno-socijalnu pismenost majki i indeks vršnjačke prihvaćenosti. Posebno značajan prediktor razvoja socijalnih vještina je samoprocjena vršnjačke prihvaćenost i nešto manje različite školske aktivnosti i emocionalno-socijalna pismenost roditelja, osobito majki. Odnosno, ishode socijalizacije u ovom razvojnom periodu najsnažnije objašnjavaju vršnjačke interakcije.

Analizirajući i uspoređujući sve navedeno može se zaključiti da je regresijska analiza potvrdila polaznu hipotezu koja je pretpostavila značajnu prediktivnu vrijednost školskih, obiteljskih, vršnjačkih utjecaja na razvoj socijalnih vještina učenika.

**TABLICA 5** BETA–KOEFIČIJENT REGRESIJSKOGA MODELA ZA KRITERIJSKU VARIJABLU RAZVIJENOSTI SOCIJALNIH VJEŠTINA

Kriterij	Prediktori	$\beta$	t	p
Poticanje razvoja socijalnih vještina	Samoprocjena vršnjačke prihvaćenosti	,274	7,933	,000
	Dopunska nastava	,131	3,822	,000
	Izvannastavna aktivnost	–,102	–2,970	,003
	Emocionalno-socijalna pismenost majki	,076	2,216	,027
	Vršnjačka prihvaćenost	,072	2,045	,041

## Zaključak

Kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika usko je vezan za međuljudske odnose, kvalitetu interakcije i komunikacije u odnosu te suradnju na svim razinama mikropedagoškoga obrasca škole uvažavajući djetetove potrebe, njegovu individualnost, posebnost i različitost. Razvojni potencijali socijalnih vještina koncentriraju se na partnerstvo škole, obitelji i zajednice te sukonstrukcijski pristup *školskom kurikulumu*. Zajedničkim akcijama i projektima povezuje se nastava sa životom, potiče se iskustveno i socijalno učenje, uključenost i dobrobit za sve. Stoga je cilj ovoga rada bio ispitati utjecaj školskoga kurikuluma, odnosno njegovih sukreatora učenika, učitelja i roditelja na razvoj socijalnih vještina učenika.

Rezultati su pokazali da su vršnjački, školski i obiteljski utjecaji na razvoj socijalnih vještina *učenika* višestruko umreženi i *međuovisni*. Izdvojeni su i prediktori koji tu složenu strukturu utjecaja pobliže objašnjavaju, a najviše se koncentriraju na samoprocjenu vršnjačke prihvaćenosti, a nešto manje na uključenost u različite oblike rada u školi, pohađanje izvannastavnih aktivnosti te emocionalno-socijalnu pismenost roditelja. Dobiveni rezultati se odnose na ispitane učenike i nemaju tendenciju generaliziranja jer socijalni kontekst je umrežena struktura sa nizom čvorišta i račvanja. Ipak, vršnjačka prihvaćenost može se izdvojiti kao važna odrednica razvoja socijalnih vještina u periodu srednjeg djetinjstva, kod učenika 3. i 4. razreda osnovne škole.

## Literatura

- Ajdkuković, M., Pećnik, N. (1994), *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
- Asher, S. R. & Rose, A. J. (1997), Promoting children's social-emotional adjustment with peers. In: P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp 196 – 224). New York: Basic Books.
- Bezinović, P. (1992), Samopoštovanje i procjena ponašanja učenika. *Rijeka: Godišnjak Zavoda za psihologiju*, 1 (1), str. 7 – 11.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007), Simptomi nasilja kod djece i emocionalna pismenost roditelja. *Zagreb: Napredak*, Vol. 148, br. 1, str. 23 – 26.
- Buljubašić – Kuzmanović, V. (2008), Odnos socijalne kompetencije i ponašanja učenika. *Doktorska dizertacija*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010): Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagoška istraživanja*, 97(2), str. 191 – 205.
- Buljubašić – Kuzmanović, V., Botić, T. (2012): Odnos školskoga uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola*, 27 (1), str. 38 – 54.
- Buljubašić – Kuzmanović, V. (2012): Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagoška istraživanja*, 9 (1 – 2), str. 43 – 57.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2014): Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoških kompetencija. *Pedagoška istraživanja*, 11(1), str. 95 – 107.
- Buljubašić – Kuzmanović, V. (2015), Škola kao kuća radosti. *Školski vjesnik*, 64 (2), 191-208.
- Chabot, D., Chabot, M. (2009), *Emocionalna pedagogija: Osjećati kako bi se učilo – Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*. Zagreb: Educa.
- Čudina-Obradović, M., Težak, D. (1995), *Mirotvorni razred*. Zagreb: Znamen.
- Gottman, J. M., Katz, F. L. & Hooven, C. (1996), Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10 (3), str. 243 – 268.
- Hatch, T. (1997), Friends, diplomats and leaders in kindergarten: interpersonal intelligence in play. In: P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp 70 – 89). New York: Basic Books
- Henry, C. S., Sager, D. W., Plunkett, S. W. (1996), *Adolescent's Perception of Family System Characteristics, Parent-Adolescent Dyadic Behaviors, Adolescent Qualities and Adolescent Empathy*. *Family Relations*, 45, str. 283 – 292.
- Jull, J. (2008.): *Život u obitelji: Najvažnije vrijednosti u zajedničkom životu i odgoju djece*. Zagreb: Naklada Pelago
- Jurčić, M. (2010): Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika. *Pedagoška istraživanja*, 97(2), str. 205 – 218.
- Jurčić, M. (2014): Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoška istraživanja*, 11(1), str. 77 – 91.
- Jurić, V. (2005), *Kurikulum suvremene škole*. Zagreb: Pedagoška istraživanja, 2 (2), 185-199
- Jurić, V. (2007), *Kurikulum suvremene škole*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Školska knjiga, str. 253 – 303.
- Jurić, V. (2010): Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi. *Pedagoška istraživanja*, 97(2), str. 177 – 190.
- Katz, L.G., McClellan, D.E. (1999), *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Klarin, M. (2002), *Razvoj u socijalnom kontekstu*. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 4 (1), str. 167 – 175.
- Klarin, M. (2002), *Osjećaj usamljenosti i socijalno ponašanje djece školske dobi u kontekstu socijalne interakcije*.
- Klarin, M. (2002), *Dimenzije obiteljskih odnosa kao prediktori vršnjačkim odnosima djece školske dobi*. *Društvena istraživanja*, 4-5(60-61), str. 805 – 822.
- Kolak, A. (2010): Sociometrijski status učenika u razrednom odjelu i školskoj hijerarhiji. *Pedagoška istraživanja*, 97(2), str. 243 – 254.
- Korak po korak (1996), *Razredi usmjereni na dijete*. Preuzeto sa: <http://www.udugaroditelj.kpk.hr>. (15. siječnja 2013.)
- Lacković-Grgin, K. (1989), *Sociometrijski položaj i samopoštovanje kod djece osnovnoškolske dobi*.

- Zbornik radova Filozofskoga fakulteta u Zadru, 29 (6), 135-141.
- Lacković – Grgin, K. (1990), Sociometrijski položaj i samopoštovanje kod djece osnovnoškolske dobi. Zadar: Radovi FF u Zadru, 29 (6), str. 135 – 142.
- Ladd, G. W., Pettit, G. S. (2002), Parenting and the development of children's peer relations. U: Bornstein, M. H. (ur.) Handbook of parenting, vol 5, Practical issues in parenting, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, str. 269 – 309.
- Ledić, J. (1996), Škola: psihosocijalna zajednica učenika, učitelja i roditelja. U: Vrgoč, H. (ur.), Pedagogija i hrvatsko školstvo. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 203-207.
- Livazović, G. (2010): Dimenzije odnosa medijske i socijalne kompetencije. Pedagogijska istraživanja, 97(2), str. 255 – 268.
- Livazović, G. (2012): Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi. Pedagogijska istraživanja, 9 (1 – 2), str. 59 – 79.
- Maccoby, E. E. (1980), Social development: Psychological growth and the parent-child relationship. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Maleš, D. (1993): Škola-roditelji-dijete. Obnovljeni život, Vol. 48. No. 6., 1993, 587-593
- Maleš, D. (2006), Rani odgoj i socijalizacija. Radni materijal Četvrtog susret pedagoga Hrvatske, Odgoj i socijalizacija: područja, sadržaji i modeli. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
- Maleš, D. (2012): Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima. Dijete, vrtić, škola Vol 18 No 67., 13 -15
- Mandić, P., Gajanović, N. (1991), Psihologija u službi učenja i nastave. Lukavac: Grafokomerc Tunjic.
- Markić, I. (2010): Socijalna komunikacija među učenicima. Pedagogijska istraživanja, 97(2), str. 307 – 318.
- Marsh, C. J. (1992), Key concepts for understanding curriculum. London: The Palmer Press.
- Marsch, C., J. (1994), Kurikulum – temeljni pojmovi. Zagreb: Educa.
- Mijatović, A. (1999), Ishodišta i odredišta suvremene pedagogije. U: Mijatović, A. (ur.), Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 13 – 39.
- Milat, J. (2005), Pedagoške paradigme izrade kurikula. Zagreb: Pedagogijska istraživanja, 2 (2), 199-209.
- Pećnik, N. (2008.): Prema viziji roditeljstva u najboljem interesu djeteta. U: Daly, M. (ur.) Roditeljstvo u suvremenoj Europi: pozitivan pristup. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, 15-38.
- Pennington, D. C. (1997), Osnove socijalne psihologije. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Previšić, V. (1996), Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica. U: Vrgoč, H. (ur.), Pedagogija i hrvatsko školstvo. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 303- 306.
- Previšić, V. (1999), Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. Napredak. 140 (1999.), 1, str. 7 – 16.
- Previšić, V. (2005), Kurikulum suvremenoga odgoja i škole: metodologija i struktura. Zagreb: Pedagogijska istraživanja, 2 (2), 165-175.
- Previšić, V. (2010), Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. Zagreb: Pedagogijska istraživanja, 7 (2), 165-177.
- Raboteg-Šarić, Z. (1999), Socijalizacija djece i mladeži. U: Macan, T. (ur.), Hrvatska i održivi razvitak. Zagreb: Ministarstvo razvitka i obnove, 73-80.
- Salovey, P., Slyter, D. J. (ur.) (1999), Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije. Zagreb: Educa.
- Schaffer, H. R. (2000), Social development. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Shapiro, L., E. (1998), Kako razviti emocionalnu inteligenciju djece. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Suzić, N. (2004), Moć, kompetencija i kooperacija u školi. Naša škola – časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja br. 28, str. 17 – 28.
- Uzelac, M., Bognar, L., Bagić, A. (1997), Budimo prijatelji. Zagreb: Mali korak.
- Vizek-Vidović, V., Miljković, M., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. (2003), Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP, d.o.o.
- Zarevski P. (1995), Psihologija pamćenja i učenja. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zrilić, S. (2010): Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u školi. Pedagogijska istraživanja, 97(2), str. 231 – 243