

Рад примљен: 25. 12. 2015.

Рад прихваћен: 18. 03. 2016.

Оригинални
научни радМирсада С. Зукорлић¹Универзитет у Београду, Учитељски факултет,
Наставно одељење Нови Пазар

doi: 10.5937/inovacije1601092Z

Педагошка комуникација у функцији развоја социјалне компетенције ученика²

Резиме: У раду су представљени резултати теоријске анализе међусобне условљености педагошке комуникације и социјалне компетенције ученика, са посебним освртом на то да ли и на који начин примена педагошке комуникације, укључујући њене аспекте, чиниоце, педагошке принципе и активности, утиче на развој већина социјалне компетенције ученика? Истраживање иде у корак са новим поимањем процеса васпитања, које се трансцендентално-филозофски тек од друге половине 20. века почело препирирати као „комуникација“ између наставника и ученика.

Иницирања и спровођења оваквих истраживања су значајна за јасну концептуализацију социјалних већина и социјалне компетентности, јер се настава заснива на облицима социјалне интеракције и васпитни ефекти (вредности систем, ставови, интересовања...) зависе од социјалног искуства ученика.

Теоријском анализом утврдили смо важне одлике педагошке комуникације: условљеност циљем васпитања, професионално осмишљавање и програмирање њеног тока и исхода од стране васпитача, висок ниво интеракције и могућност одобраних ушцаја, отвореност, интерперсоналност, активно слушање, разумевање, испојање емоција, емпатија.

Педагошки осмишљена и реализована комуникација представља оквир за развој комуникационих компетенција ученика које су вишедимензионалне и повезане са другим компетенцијама и аспектима њихове личности. Развој комуникационих компетенција ученика није једини и главни циљ, већ њихов развој уједно представља основу за развој других

¹ mirsada.ljajic@uf.bg.ac.rs

² Рад представља експозе докторске дисертације Педагошка комуникација у функцији развоја социјалне компетенције ученика, одбрањене 23. 12. 2011. године, на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду пред Комисијом у саставу: проф. др О. Кнежевић-Флорић (ментор), проф. др С. Костовић, проф. др Б. Јовановић и проф. др С. Качапор.

способности које су повезане са комуникационим компетенцијама и које се на њих надовезују: професионалне, радне, акционе, социјалне, креативне, интелектуалне...

Развијеност социјалне компетенције ученика увек подразумева да он има изражене (усавршене) комуникативне компетенције, јер без њих не би могао да се афирмише у социјалном окружењу. Од школе се очекује да свој начин рада са ученицима прилагоди новим потребама, како би се из низа индивидуалних и социјалних способности (компетијали) развили јединице као каталитички за социјалну успешност, односно као социјална компетенција.

Кључне речи: васпитање, ученик, интеракција, педагошка комуникација, социјална компетенција.

Комуникативна педагогија као референтни оквир истраживања

У историји педагогије искристалисале су се три епохе, то јест три концепције васпитања, које се међусобно разликују по функцији, врсти и третману међусобног комуницирања учесника у васпитном процесу. Прва, доминантна у 19. веку и тридесетих година 20. века, такозвана педагогија Ј. Ф. Хербарта, покушава да одговори на питање „шта треба да ради наставник“. Педагогија је предавачка, заснована на једносмерној комуникацији. Друга, педагогија Ц. Дјуија, јавила се нешто касније, у последњих тридесет година 19. века и током 20. века, покушава да да одговор на питање „шта треба да ради ученик“.

Трећа, комуникативна педагогија – другачије названа педагогија персонализације, интерактивна педагогија, комуникацијска педагогија – појављује се као део „трећег таласа“, од 1955. године, а констатује да „васпитање није ни само оно што ради наставник ни само оно што ради ученик“, већ „оно између“ (Трнавац, 2003: 55). (међуљудски однос, интеракција, комуникација). Школа треба да буде таква да су доминантни међуљудски односи и повољан социјални амбијент у којем се васпитне активности дешавају, а учење градива је само једна од основних активности). Њено појављивање се доводи у везу са периодом након 1955. године и тек се инсталира у пракси (Трнавац, 2003).

Тако су традиционалне педагошке тенденције, у периоду од друге половине 20. века, доведене у питање због појављивања савремених схватања васпитања као „комуникације“ између ученика и наставника.

Међуљудски однос и карактер кооперативне комуникације су основна мерила која узима у обзир комуникацијска педагогија, то јест интерактивна педагогија. У проширеној варијанти она се јавља и као еманципаторска (еманципацијска) педагогија. Символички интеракционизам и еманципација као циљ васпитања су научни постулати комуникативне педагогије. Г. Х. Мид је 1934. године први увео симболички интеракционизам који се заснива на становишту да ми као људи конструишемо своје и туђе идентитете кроз свакодневне међусобне сусрете и друге друштвене интеракције. Символички интеракционизам схвата развој личности као заједничку наизменичну „игру“ подруштвљавања и индивидуације, при чему друштвени услови утичу на структуру човекове свести и његово делање, али их не детерминишу (Stojanović, 2006).

У основи комуникативне педагогије је егзистенцијалистичка филозофија, чија је суштина да се човек не сматра унапред датим, одређеним бићем, него тек треба да се оствари. У тим оквирима се наглашава значај комуникације као средства помоћу којег се остварује слободан човек.

Бавећи се овом проблематиком, Јирген Хабермас је дао велики допринос у погледу рефлексije комуникације. Он полази од тврдње да су услед дубоке друштвене кризе, захваљујући превласти науке и постиндустријализације у савременим условима, основни погледи на комуникацију постали инструменталистички (Florić-Knežević, 2006: 88). То значи да комуникација представља средство којим се реципијент (слушалац) наводи да задовољи интересе актера (говорник), не узимајући у обзир интересе реципијента. Овакав поглед на комуникацију је критикован јер своди разум на инструменталност, умањује рационалну аутономију особе и нарушава поштовање које особе треба да указују једна другој.

Ради превазилажења недостатака у поимању комуникације, Хабермас нуди теорију „комуникативне акције“, која се истовремено позитивно исказује и у педагошким релацијама. Полазна основа ове теорије је модел или врста говорног чина који говорнике и реципијенте оријентишу на интерактивно постизање узамног разумевања у односу на уговорене вредносне стандарде, чиме негују рационалност као квалитет инхерентне и превасходне вредности. Ова теорија подразумева да педагошка комуникација треба да се састоји од лингвистичких чинова који имају за циљ ни мање ни више од разумевања око којег рационално преговарају наставници и ученици. На основу ових чинова, настава ће богатити разум, охрабривати рационалну аутономију људи, јачати подједнако поштовање које дугују једни другима као рационална бића.

У оквиру своје теорије коју је развио на теорији дискурса или/и комуникативне компетенције, Хабермас наводи и претпоставке идеалне говорне ситуације: прва се тиче граматике и подразумева да актер говори разумљиво. Друга, која се тиче садржаја, јесте да актер реципијенту упућује, имплицитно и експлицитно, неки исказ који он мора да разуме. Трећа, која се тиче са-

мог актера, јесте да, подразумевајући прву и другу претпоставку, актер открива себе као искреног. Четврта подразумева да је актеров исказ у складу са преовлађујућим социјалним или културним нормама (Florić-Knežević, 2006).

Хабермасов опис идеалне говорне ситуације представља и основу за идеалну педагошку говорну ситуацију, те је стога значајан за наставу.

Он у оквиру своје теорије „комуникативне акције“ говори о три аспекта људске комуникације:

- функционални аспект међусобног разумевања (комуникација као преношење и развијање информација знања);
- аспект координације акције (комуникација као фактор друштвене интеграције и успостављања солидарности);
- аспект социјализације (комуникација као основа развијања идентитета појединца) (Florić-Knežević, 2005).

Хабермасов реконструисани поглед на комуникацију је претрпео различите критике. Ипак, тешко је оспориво да Хабермасова теорија комуникације има значајне импликације на педагошку комуникацију и да, као таква, може да се артикулише као референтни оквир за разумевање, истраживање и унапређивање комуникације у настави.

Методолошка оријентација истраживања

Приликом израде рада пажњу смо усмерили на теоријско позиционирање педагошке комуникације, као и на истраживање и разумевање њеног утицаја на развој социјалне компетенције. Проблем или питање које је водила овог истраживања гласи: да ли и на који начин примена – процесуалност педагошке комуникације, укључујући њене аспекте, чиниоце, педагошке принципе и активности – утиче на развој социјалне компетенције ученика?

Ради јасног позиционирања појма педагошке комуникације, приступићемо дефинисању појма комуникације и извршити класификацију врста комуникације с обзиром на функцију коју она има у животу друштва. *Комуникација* је реч, лексема која води порекло од латинске речи *communicare*, што између осталог значи: саопштавати, општити. То је процес којим се нешто чини заједнички, међусобно повезивање у заједницу и саобраћање људи међу собом (Pedagoški leksikon, 1996).

Комуникација у животу друштва испуњава низ најважнијих функција. По класификацији коју је извршио руски теоретичар Лихачев, међу тим функцијама су:

- комуникативна – остварење повезаности људи;
- информативна – допринос духовном богаћењу људи знањима, умењима и вештинама;
- психотерапеутска – давање могућности једнима, обдареним и припремљеним индивидуама да изврше на друге индивидуе исцелитељски утицај;
- педагошка – стицање знања, организација рада и односа деце и омладине;
- хедонистичка – увођење човека процесом комуникације у стање духовног задовољства, уживања;
- морално-естетска – смиривање узбуђене савести човека, задовољење духа хуманим поступцима, доживљавање осећања лепоте;
- религиозна – обезбеђење колективног и индивидуалног узајамног односа са Богом на основама неограничене вере у бесмртност, наде за спасење и потребе љубави према ближњем (Lihačev, 2000: 237).

Дакле, с обзиром на функцију коју има у васпитно-образовном процесу, комуникација

се одређује као педагошка. Она је у самој основи васпитања и образовања јер укључује све учеснике педагошког процеса: ученике, наставнике, наставнички колектив са стручним сарадницима, партнере локалне заједнице, те породице ученика. „Важне одлике педагошке комуникације које се не смеју занемарити су: условљеност циљем васпитања, професионално осмишљавање и планирање њеног тока и исхода од стране васпитача, висок ниво интеракције и могућност обостраних утицаја, отвореност, интерперсоналност, активно слушање, разумевање, постојање емоција, емпатија“ (Zukorlić, 2012: 23). У таквој комуникацији повећавају се и могућности да главни актери педагошког процеса адекватно размењују поруке и да их на одговарајући начин ставе у функцију заједничког живота. Имајући у виду да знања која се стичу и компетенције које се развијају у нашој педагошкој пракси нису у довољној мери у функцији стварног и будућег живота, као и то да педагогија није у довољној мери фокусирала феномен педагошке комуникације, потребе за истраживањем ове проблематике су потпуно оправдане.

Педагошка проучавања феномена социјалне компетентности ретка су или бар нама тешко доступна. Најшире гледано, социјална компетенција подразумева делотворно функционисање појединца у социјалном контексту (Brdar, 1993). У долажењу до једног од многих могућих одговора, поћи ћемо од става низа аутора да је бављење ефикасношћу интеракција појединца са социјалним окружењем, заправо, суштинска карактеристика концепта социјалне компетентности (Wine & Smye, 1981). Реч је о остварењу појединца у различитим животним областима у оквиру организованог друштва – од породице, преко вршњачких група, школе, локалног окружења, културних и других нивоа развијених у савременим заједницама. Заправо, социјална компетенција је сумарни појам који одражава социјалну процену о општем квалитету понашања појединца у социјалним ситуација-

ма. Развој вештина или способности социјалне компетенције су примарни задатак педагошког процеса, јер оне као такве остају трајни хумани потенцијал сваког појединца (култура комуникације, ненасилно решавање проблема, способност за кооперацију и тимски рад, способности за исправно деловање и конструктивно опхођење са многостраношћу приступа, способност перцепције и самопрезентације, способност сагледавања глобалне перспективе...).

Развој социјалне компетенције ученика директно зависи од могућности које нуди, захтева и поставља друштвени дискурс. Средина, свакако, није деперсонализована категорија, будући да је ученик тај који покреће активности и који креира развој. Потенцијали ученика за успешно социјално испољавање биће активирани не само његовим потребама, мотивима, способностима, објективним условима које му пружа средина већ умногоме његовим личним проценама тих услова, сопствених потреба и способности. Како ће ученик деловати и како ће се понашати у одређеној ситуацији, зависи, између осталог, од његовог опажања средине, могућности које му она нуди и захтева које му поставља – путем комуникације. У том смислу је постављен *йрегрмеи* истраживања.

Циљ истраживања је дефинисан на следећи начин: сагледати и објаснити правце и домен утицаја, као и делотворност педагошке комуникације у процесу развоја социјалне компетенције ученика.

Обраду и интерпретацију резултата извршили смо у складу са постављеним *задацима* који гласе:

1. Објаснити и теоријски позиционирати педагошку комуникацију и специфичности њених аспеката;
2. Сагледати и објаснити карактеристике интраперсоналне и интерперсоналне компетенције као поље (мету) васпитних утицаја;

3. Сагледати, утврдити и интерпретирати правце и домен утицаја, и делотворност педагошке комуникације у процесу развоја социјалне компетенције ученика;
4. Размотрити у којој мери је школска средина повољан оквир за развој социјалне компетенције ученика и нова поља рада наставника ради подстицања развоја социјалне компетенције ученика.

У односу на постављени проблем и циљ тезе, наше опредељење је *квалиџаџиван* истраживачки приступ датој теми. У том смислу, теоријска основа на чијим постулатима ће се промишљати о назначеној проблематици је комуникативна педагогија, док ће се епистемолошке претпоставке истраживања позиционирати у оквиру интерпретативне парадигме. Методолошке претпоставке истраживања оствариће се у оквиру нацрта *фундаменталнои* (базичног) педагошког истраживања, експлоративног и интердисциплинарног карактера. Као релевантну *џехнику* истраживања применићемо анализу садржаја ради долажења до објективно постојећих чињеница релевантних за проблем истраживања. У ту сврху користили смо домаћу и страну педагошку, психолошку и социолошку литературу.

Педагошка комуникација и специфичности њених аспеката

Ако се пажљиво сагледају одлике педагошке комуникације (условљеност циљем васпитања, професионално осмишљавање и планирање њеног тока и исхода од стране васпитача, висок ниво интеракције и могућност обостраних утицаја, отвореност, интерперсоналност, активно слушање, разумевање, постојање емоција, емпатија (Zukorlić, 2012: 23), можемо с правом закључити да је то и оквир у коме постоје обострани *васџиџни уџиџаџи*. Ови утицаји су у педагошкој комуникацији нарочито израже-

ни када постоји размена духовних вредности и схватања. Теоретичар Сергејев мишљења је да „свака комуникација (чак иако је усмерена на решавање елементарних дисциплинских задатака) постаје педагошка тек у оном моменту када се догоди *размена духовних вредности* и схватања – то је суштина комуникације. Она се може дефинисати као професионална комуникација педагога са децом (при чему се под појмом *педагога* подразумева васпитач у најширем смислу те речи), усмерена на решење образовних задатака, развоја, васпитања. У том случају комуникација обухвата области личних мишљења, склоности, интереса, вредности, схватања ученика и педагога и постаје педагошки ефектна“ (Сергејев, 2004: 67). У васпитно-образовном процесу „комуникација претпоставља да и наставници и ученици разумеју комуникационе знакове и симболе, што је битна претпоставка њихове равноправне и стваралачке сарадње, али и укупне успешности у васпитном раду (Kulić, Despotović, 2004: 194). Васпитној делатности васпитач, то јест наставник, приступа осмишљено и унапред *испланирано*, па и „[...] комуникација постаје педагошка када се, условљена циљевима претходно специјално осмишљава и програмира од стране васпитача. Педагошка комуникација одликује се *усмереношћу ка циљу*, свесним постављањем циља, тежњом педагога да реши у процесу и резултату комуникације одређене научне, образовне, развојне и васпитне задатке“ (Lihašev, 2000: 238).

Такође, комуникација између васпитача и васпитаника треба да буде осмишљена и реализована у складу са основним принципима васпитног рада и општим принципима успешног комуницирања. Јовановић наглашава аспекте успешног педагошког комуницирања:

- поруке које наставници шаљу ученицима треба да буду педагошки засноване и артикулисане;

- у садржајном погледу, поруке треба да буду у складу са могућностима ученика, то јест да се знаковима којима комуницирају наставник и ученици дају иста значења;
- захтеви и задаци упућени ученицима треба да буду правилно одмерени;
- наставничково опхођење према ученицима мора бити педагошки артикулисано и високоетично, а не строго формализовано, са одликама службеног, хладног и незаинтересованог односа (Jovanović, 2004: 274).

Ради теоријског позиционирања педагошке комуникације и њене специфичности анализирали смо из неколико аспеката, и то:

- *Ниво интерактивне повезаности* (једна од специфичности педагошке комуникације је и то да су везе између субјеката васпитно-образовног процеса чврсте и јаке и да постоји висок ниво интерактивне повезаности);
- *Садржајни аспекти педагошке комуникације* (наставници и ученици треба да разумеју комуникационе знакове и симболе, што је битна претпоставка њихове равноправне и стваралачке сарадње, али и укупне успешности у наставном раду);
- *Васпитни стил наставника* (стил вођења, стил комуникације, стил организовања активности и афективни стил) јесу детерминанте квалитета социоемоционалне климе у одељењу.

Компетенције – поље (мета)васпитних утицаја

Компетентност подразумева знања, умећа и искуства у вези са конкретним подручјем, одређеном области, делатности, функцијом – квалитете којима доприноси образовању. Битна ка-

рактеристика компетентности је *развијеност*. На развој компетенција потребно је утицати циљно, испланирано, адекватним методама, средствима и садржајима – што нам указује на још једну веома значајну димензију компетентности – *васпитујивост*.

Заокућеност људским *оси*варењем је још једна значајна карактеристика компетентности. *Вишедимензионалност* као карактеристика нам указује на то да се феномен компетентности састоји из више компоненти, које га чине сложеним.

Без обзира на различитост у приступу, доменама бављења и дефинисању појма компетентности, постоје извесне сличности у схватањима код многих аутора. Тако је интеракцијски приступ видљив заједнички моменат у различитим моделима схватања, који у тумачењу појма компетентности имају у виду шири концепт.

Интраперсоналне компетенције (самокомпетенције)

Васпитањем се не може коренито утицати на сазревање, али се могу осигурати услови за реализацију биолошких законитости за хармоничан развој личности.

Из аспекта индивидуалног развоја, васпитање је примарно повезано са учењем, подстицањем, мотивисањем, изазивањем властите активности ради развоја личности. Такође, васпитање постаје истинско ако се усклади са природом васпитаника, с његовим могућностима и ако условљава што потпунију актуелизацију, еманципацију, то јест самореализацију личности.

Индивидуална димензија капацитета компетентности (самокомпетенција) односи се на све оно што је у појединцу субјективно (својства, самопроцена, самодоживљавање, осећања).

Развој самокомпетенције код појединца условљен је општим развојем, односно темпом

сазревања и учењем. Промене које настају сазревањем предуслов су учењу. Док је за сазревање важно наслеђе, за учење је важна властита активност појединца. Ова два процеса – сазревање и учење – треба посматрати као дијалектички повезане, међусобно условљене, те као процесе који се међусобно могу убрзати и успорити. (Bratanić, 2006). Такође, тамо где нема учења – нема ни васпитања. Размотримо колика је улога васпитања и образовања и, пре свега, школе када је у питању развој самокомпетенције ученика.

Основни задатак школе и васпитања је да формирају ученика као јединствену личност. Теоријско утемељење оваквог концепта представља Масловљева концепција о хијерархији људских потреба, која је изложена у његовој теорији мотивације. Маслов сматра да прво морају бити задовољени мотиви нижег реда да би могли бити задовољени и мотиви вишег реда. Од базе троугла ка врху троугла нижу се следећи редови потреба: први ред чине, по Маслову – физиолошке потребе (потребе за ваздухом, водом, храном, спавањем); затим други ред – потребе за сигурношћу (за редом, предвидљивошћу, безбедношћу); трећи ред – потребе за љубављу и припадањем (за прихваћеношћу, потребе за припадањем породици, пријатељима, блиским сарадницима); четврти ред – потребе за поштовањем (за статусом, престижом, напредовањем); пети ред – потребе за знањем (за учењем, спознајом); шести ред – потребе за лепотом (за откривањем лепоте, баланса, структуре); а на самом врху троугла је седми ред – самореализација.

Да ли школа, осим основне функције преношења уопштене, генерализоване спознаје на младе генерације (те је као таква повезана са друштвено-генерацијским аспектом васпитања), има и нуди могућност развијања аутентичне особе – бића, које се својом самосвојношћу издваја, разликује од општег, колективног, које поседује драгоцену индивидуалну особеност? Да

ли школа „пружа шансу“ за проширивање сфере свести и свесног психичког живота појединца?

Јасно је да школа ово не може постићи на уопштеном, генерацијском плану, већ на плану сваког појединачног ученика.

Ако школа реализацији васпитања приступи са друштвено-генерацијског и индивидуалног аспекта, дакле, обједини их, могуће је очекивати да се то директно одрази на процес социјализације и персонализације личности сваког ученика. Ученици би, кроз тако организован васпитно-образовни рад, усвајали социјална знања која доприносе развоју њихове личности, оспособљавању за будући живот, као и њиховој социјализацији. Такође, ученицима би се пружила могућност да реализују себе као личност, актуелизују своје потенцијале, те доживе самоактуелизацију и самореализацију своје личности.

Да би адекватно остварила своју функцију, школа мора бити отворена према животу, истраживати све аспекте живота, али да се не изгуби у спољашњој средини и другим институцијама.

Интерперсоналне компетенције (социјалне компетенције)

Централни циљ обрзовања јесте остварење личности као друштвеног бића. Школа је „социјални организам“ који се састоји из наставничког колектива и мноштва ученичких колектива, односно мноштва релација између појединаца (унутаргрупни, интрагрупни односи) и између група (интергрупни, међугрупни односи). Иако се васпитно-образовни рад одређује као интеракцијски однос две личности – наставника и ученика – који у том динамичком процесу симултано врше и размењују утицаје посредством положаја и улога одређених природом социјалне ситуације у којој се налазе, односи међу вршњацима играју веома важну улогу у целокупном процесу раста, развоја и сазревања (Кrnјajić, 2002). У таквом окружењу, поје-

динац (ученик) постаће компетентан ако може искористити утицаје са стране и самоутицаје за постизање добрих развојних резултата – резултата који му омогућавају задовољавајуће и компетентно суделовање у групама, заједницама и ширем друштву којем припада. Остваривањем позитивних социјалних односа појединац олакшава себи пут ка успешном социоемоционалном и когнитивном развоју. Ово је потврђено бројним истраживањима која су испитивала ефекте интерперсоналних односа и социјалног понашања деце. Најшире гледано, социјална компетенција подразумева делотворно функционисање појединца у социјалном контексту (Brdar, 1993). Заправо, социјална компетенција је сумарни појам који одражава социјалну процену о општем квалитету понашања појединца у социјалним ситуацијама. Социјална компетентност представља евалуативни термин који се заснива на проценама (критеријума) да је особа адекватно извршила задатак (Gresham, 1989). Осим тога, компетентност не подразумева неко изузетно постигнуће; она једино показује да је постигнуће адекватно остварено. Или, понашање се може сматрати социјално компетентним уколико обезбеђује значајне социјалне исходе за појединца (Кrnјajić, 2002).

Социјалне вештине, у ствари, представљају социјално прихватљива, научена понашања која омогућавају појединцу да остварује интеракцију с другима на начине који доводе до позитивних реакција и избегавања негативних реакција (Gresham, 1986). Репертоар социјално компетентног појединца сачињавају вештине, односно понашања, као што су: интерперсоналне вештине (позитиван стил понашања према другима, емпатија, партиципација, социјабилност, пружање подршке), социјално одговорно понашање (поштовање правила, свест о последицама свог понашања на друге), социјална независност, контрола понашања (толеранција на фрустрацију, прављење компромиса у конфликтним ситуацијама), социјална кооперативност,

асертивне социјалне вештине (иницирање комуникације, преузимање вођства у активности) итд. (Spasenović, Mirkov, 2007). Према мишљењу Б. Сарасона, социјална компетентност подразумева поседовање и способност примене одговарајућих социјалних вештина (Sarason, 1981). Међу социјалним вештинама најчешће се наводе: решавање проблема, играње улога, самопоуздање, перцептивне вештине, самопрезентација, познавање правила и посебне вештине – чије испољавање се везује за специфичне социјалне ситуације, попут јавних наступа, забава, пословних састанака и слично. Неки аутори анализирају социјалну компетенцију ученика наглашавајући суштину и значај њених компоненти међу којима су: регулација емоција, социјална знања и разумевања, социјална умећа, социјалне диспозиције (Katz i McClellan, 1999).

Без обзира на различитост у приступу, доменима бављења и дефинисању појма социјалне компетенције, једна од сличности у схватањима многих аутора је то што као главну карактеристику социјалне компетенције наводе вишедимензионалност. Осим тога, више аутора говори о социјалним вештинама као важној или чак доминантној компоненти социјалне компетентности.

Социјална компетенција подразумева низ компоненти (интерперсоналних вештина и способности), а међу њима су:

- регулација емоција и разумевање других индивидуа и група;
- могућност усаглашавања личних циљева појединца са циљевима и организацијом групе;
- лидерство (бити вођен и бити вођа);
- комуникативност;
- пружање подршке другима и сервилна оријентација;
- могућност уважавања различитости, толеранција, демократија.

Педагошка комуникација у функцији развоја социјалне компетенције ученика

Педагошки осмишљен и реализован васпитно-образовни процес и педагошки артикулисано комуницирање наставника и ученика представљају најприроднији, најцелисходнији и најпродуктивнији оквир, односно систем развијања социјалне компетенције ученика.

Педагошка комуникација је условљена циљем васпитања, професионално осмишљена и испрограмирана од васпитача. Она подразумева: висок ниво интеракције и могућност обостраних утицаја, отвореност, интерперсоналност, активно слушање, разумевање, постојање емоција и емпатију. Уз доследно уважавање педагошких принципа: принцип уважавања и прихватања личности ученика и његових осећања; принцип равноправне и ненасилне комуникације између ученика и наставника; принцип сврсисходности педагошке комуникације; принцип активизације ученика у педагошкој комуникацији; принцип алтруизма и емпатичности у педагошкој комуникацији; принцип уважавања културалне разноликости у педагошкој комуникацији, педагошка комуникација представља оквир за развој комуникационих компетенција личности које су вишедимензионалне и повезане са другим компетенцијама и аспектима личности. Међутим, оне нису саме за себе циљ, већ њихов развој уједно представља и резултате (исходе) развоја других способности и димензија личности.

Комуникационе компетенције представљају основу за развој других способности које су повезане са комуникационим компетенцијама: професионалне, радне, акционе, социјалне, креативне, интелектуалне...

С друге стране, развијеност социјалне компетенције појединца увек подразумева да он има изграђене (усавршене) комуникативне ком-

петенције јер без њих не би могао да се афирмише у социјалном окружењу.

Целокупни процес васпитања којим се жели утицати, између осталог, и на развој социјалне компетенције ученика, а кроз педагошку комуникацију наставник–ученик (укључујући све наведене одлике педагошке комуникације), захтева доследно уважавање следећих принципа педагошке комуникације: принцип уважавања и прихватања личности ученика и његових осећања; принцип равноправне и ненасилне комуникације између ученика и наставника; принцип сврсисходности педагошке комуникације; принцип активизације ученика у педагошкој комуникацији; принцип алтруизма и емпатичности у педагошкој комуникацији и принцип уважавања културалне разноликости у педагошкој комуникацији.

Школска средина као васпитни контекст за развој социјалне компетенције

Школска средина има изузетно велику улогу, јер као што је породица прва „природна“ социјална група која прихвата новорођено дете, тако је школа прва организована друштвена институција с којом се оно у свом животу сусреће (Gudjons, 1994).

Деловање школе посебно је изражено у следећим подручјима:

а) Школа је институција у којој је тежиште на пружању младој генерацији оних знања, вештина и навика које су у датој друштвеној заједници потребне како би се дете могло укључити у нормалан социјални живот. Свакако, овим се не жели умањити васпитна функција школе, она увек остаје секундарна;

б) У школској средини ће се дете први пут сусрести са друштвеном дисциплином и друштвеним ауторитетом. Мада је већ у окриљу своје породице научило прве „лекције“ о дисципли-

плини и ауторитету, оно што доживљава у школи за дете је знатно другачије и оштрије;

в) Школски разред је такође за дете социјална група нове врсте, јер у њему долази у контакт са вршњацима које му је случај доделио и на чији избор оно нема никаквог утицаја. Тиме оно истовремено огромно шири распон својих социјалних искустава и стиче социјалне компетенције које су потребне за функционисање у том проширеном социјалном амбијенту;

г) Школа треба дете не само много чему научити већ исто тако и од много чега одучити. Наиме, дете не долази у школу као табула раза, него је оно већ индивидуум са одређеним мишљењима, схватањима, навикама што их је стекло у кругу своје породице и у ограниченим социјалним контактима којима је до тада били изложено. Многа од тих схватања у нескладу су са захтевима „службеног“ друштва, чији је школа представник, и због тога треба да одучи своје ученике од њих;

д) У модерној цивилизацији школски систем је један од главних путева социјалне мобилности за будуће грађане. Наиме, дужина школовања и врста школе коју је неко завршио добрим делом детерминише његово касније занимање и звање, а самим тим и његов социјални, па и економски статус у каснијим годинама.

Школска средина као фактор социјализације долази до пуног изражаја у следећим моментима:

- Школа је мост између „малог“ и „великог света“, то јест мост између мале породице у којој дете одраста у периоду пре поласка у школу и углавном масовно организованих система друштвеног живота – система образовања, запошљавања, потрошње, власти, промета и информисања;
- Школа је својеврстан центар живота у заједници, то јест место на којем се стиче искуство, а уједно и место на којем

појединац спознаје нужност, предност и цену живота у заједници;

- Школа је место у којем се живи и учи за живот. Новом демократском друштву потребна је нова школа са императивом да ученике треба научити ономе што је корисно за живот. Школа би, стога, требало да учини знатно више него што је повезано са свакодневним искуством. Уместо да се прилагоди постојећим перспективама и уобичајеним моделима, она треба да буде увод у нове перспективе.

Нови облици рада наставника ради подстицања развоја социјалне компетенције ученика

Две су функције наставника виталне на плану развоја социјалне компетенције ученика. Прва, да се сними или оцени стање интерперсоналних односа у колективу ученика са којим се ради. Друга, да у складу са тим примени или развије адекватне васпитне стратегије за подршку ученицима, како би они:

- а) развили продуктивне интергрупне односе и
- б) учили социјалне компетенције и усвајали их као сопствене моделе понашања.

У том смислу, наставникове активности би требало да буду усмерене ка: стицању и проширивању социјалних знања ученика и разумевању социјалне стварности; скретању пажње ученика на туђа осећања и интересе; подстицање алтернативних интерпретација туђег понашања; пружању помоћи ученицима у активном учествовању у расправама, пружању помоћи ученицима у откривању заједничких обележја; поткрепљивању комуникације између ученика (неговање вербалне и невербалне комуникације); подстицању развоја способности конструктивне сарадње (кооперације) међу ученицима; ја-

чању емпатије; јачању алтруизма; неговању солидарности...

Схватање васпитања као интерактивног и комуникацијског процеса подразумева: могућност учествовања са отвореном свешћу, примену методе разговора – уместо методе говора, прерастање монолога у дијалог – највиши ступањ комуникације. То је могуће остварити само ако комуникацију претходно осмишљава и програмира наставник – васпитач, ако подразумева висок ниво интеракције и могућност обостраних утицаја, ако постоје отвореност, интерперсоналност, активно слушање, разумевање, постојање емоција, емпатија – једном речју у *иџаош*кој комуникацији.

Социјална компетенција се одређује као склоп интерперсоналних вештина и способности. Једна од њих, посебно заслужна за развој социјалне компетенције, јесте комуникативност.

Комуникационе компетенције представљају основу за развој других способности које су са њима у тесној вези и међусобно се условљавају: акционе, социјалне, интелектуалне, професионалне, креативне... С друге стране, развијеност социјалне компетенције појединца увек подразумева да он има изграђене (развијене, усавршене) комуникационе компетенције јер без њих не би могао да се афирмише у социјалном окружењу.

Мишљења смо да се подстицање развоја наведених вештина социјалне компетенције може остварити у оквиру садржаја свих наставних предмета који подразумевају: стицање и проширивање социјалних знања ученика и разумевање социјалне стварности; скретање пажње ученика на туђа осећања и интересе; подстицање алтернативних интерпретација туђег понашања; пружање помоћи ученицима у активном учествовању у расправама, пружање помоћи ученицима у откривању заједничких обележја; поткрепљивање комуникације између ученика (неговање вербалне и невербалне комуникације);

подстицање развоја способности конструктивне сарадње (кооперације) међу ученицима; јачање емпатије; јачање алтруизма; неговање солидарности...

С обзиром на значајну улогу школе у социјалном развоју, ми смо је окарактерисали као мост између малог и великог света. У том смислу, не запостављајући утицај и допринос осталих фактора васпитања и образовања, педагошка комуникација – коју иницирају наставници – јесте снажно средство и корелат развоја социјалне компетенције ученика. Међутим, наравно, желимо нагласити да ово, код наставника, подразумева поседовање доминантне педагошке димензије – компетенцију. Она, најједноставније речено, представља вишедимензионалну појаву јер је посредни веома сложено подручје деловања. Основне димензије су: педагошка и стручна. Прва има низ одредница од којих се најчешће издваја комуникациона компетенција, која садржи садржајну и односну компетенцију. Педа-

гошка компетенција мора бити синергетски повезана са стручном у јединствену наставникову компетенцију. И тек тако сједињене имају шансу да пруже наставнику способност да одговори захтевима савременог васпитно-образовног процеса – интерактивног.

Две су основне претпоставке успешности утицаја педагошке комуникације на развој социјалне компетенције ученика:

а) да наставници овладају техникама успешне педагошке комуникације тако што ће је изучавати у току редовних и додатних студија као наставни предмет, те да се у комуникацији са ученицима придржавају принципа педагошке комуникације;

б) обученост (нове – проширене компетенције) наставника да кроз реализовање васпитно-образовних активности подстиче пожељне облике социјалног понашања – поткрепљује развој социјалне компетенције ученика.

Литература

- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija – interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brdar, I. (1993). Što je socijalna kompetencija? *Godišnjak Zavoda za psihologiju* (13–22). Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In: Strain, P. S., Guralnick, M. J. & Walker, H. M. (Eds.). *Children's social behavior: development, assessment and modification* (215–284). Orlando: Academic press.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogika*. Zagreb: Eduka.
- Jovanović, B. (2004). *Škola i vaspitanje*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Knežević-Florić, O. (2005). *Pedagogija razvoja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Knežević-Florić, O. (2006). .Pretpostavke teorije komunikativne akcije kao moguća osnova pedagoške komunikacije. *Razvijanje komunikacionih kompetencija nastavnika i učenika*. Jagodina – Kragujevac: Pedagoški fakultet, Filološko-umetnički fakultet.
- Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kulić, R., Despotović, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Lihačev, B. T. (2000). *Pedagogika*. Moskva: Kurs lekcij.
- Katz, L. G. i McClellan, D. E. (1999). *Podsticanje razvoja dječije socijalne kompetencije*. Zagreb: Eduka.

- Pedagoški leksikon (1996). *Pedagoški leksikon*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sarason, B. (1981). *The Dimensions of Social Competence*. London: The Guilford Press.
- Spasenović, V., Mirkov S. (2006). Interventni programi razvijanja socijalnih veština učenika. *Nastava i vaspitanje*, 1/2007.
- Sergejev, I. S. (2004). *Osnovy pedagogičeskoj dejatel'nosti*. Minsk.
- Stojanović, A. (2006). Razvijanje komunikacionih sposobnosti u nastavi iz ugla komunikativne pedagogije i savremene komunikacijske paradigme. *Razvijanje komunikacionih kompetencija nastavnika i učenika..* Jagodina – Kragujevac: Pedagoški fakultet, Filološko-umetnički fakultet.
- Trnavac, N. (1993). *Pedagog u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Trnavac, N. (2003). *Komunikacija i mediji. Tri epohe i tri teorijske koncepcije o komunikaciji u školskoj nastavi*. Jagodina – Beograd: Pedagoški fakultet, Institut za pedagoška istraživanja.
- Wine, J. D. & Smye, M. D. (1981). *Social Competence*. London: The Guilford Press.
- Zukorlić, M. (2012). *Unapređivanje komunikacije u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Summary

In this paper, we are presenting results of the theoretical analysis of mutual conditioning of pedagogical communication and social competencies of students with special review on the ways in which ways influence the social competencies of students. The research keeps pace with the new comprehension of the process of education, which transcendentally-philosophically only in the second half of the 20th century started to be treated as "communication" between teachers and students.

Initiating and managing this kind of research are significant for clear conceptualisation of social skills and social competency, because teaching is based on the forms of social interaction and pedagogical effects (value systems, attitudes, interests...), depend on social experience of students.

Theoretical analysis proved significant features of pedagogical communication: conditioning with the system of pedagogical work, professional creating and programming its currents and outcomes by the pedagogues, high level of interaction and possibilities of mutual interests, openness, interpersonally, active listening, understanding, exhibiting of emotions, empathy.

Pedagogically formulated and realised communication represents the frame for development of communication competencies of students which are multi-dimensional and connected to other competencies and aspects of their personalities. Development of communication competencies of students is not the only and main aim, but their development represents at the same time the basis for development other abilities which are connected to communication competencies and which are chained to them: professional, work, action, social, creative, intellectual...

Development of social competencies of students always means that she/he has created (mastered) communication competencies, because without them, he could not be affirmed within social environment. The school is expected to adjust way of work with students to new needs, so that from many individual and social abilities (potentials) some segments could be developed such as capacities for social achievements, i.e. social competency.

Key words: *pedagogical work, student, interaction, pedagogical communication, social competence.*