

## ПРОСОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ И ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ УЧЕНИКА

*Резиме.* У раду се разматра повезаност просоцијалног понашања ученика и њиховог школског постигнућа. Најпре је пажња посвећена проблему дефинисања, операционализације и мерења просоцијалног понашања. Затим се разматрају начини на које просоцијално понашање доприноси постизању школског успеха. Сматра се да просоцијално понашање може индиректно утицати на школско постигнуће ученика, тако што је повезано са одређеним академски релевантним облицима понашања која воде постизању успеха у учењу и раду. Такође, повезаност се објашњава посредством наставникових преференција просоцијалних ученика, што се одражава на наставникова очекивања и понашање према ученицима, али и вредновање њиховог рада. Поред тога, могуће је и директно деловање просоцијалног понашања, јер се просоцијалним интеракцијама вршњака остварује позитивна интелектуална размена међу њима, што доприноси успешнијем савладавању наставног градива. У раду се даје преглед истраживања чији резултати указују на повезаност просоцијалног понашања и школског постигнућа ученика. Разматрани су и могући начини и поступци подстицања просоцијалног понашања у школском контексту, посебно улога наставника у том процесу и значај програма унапређивања просоцијалних вештина ученика.

*Кључне речи:* ученици, просоцијално понашање, школско постигнуће, школа.

Интересовање истраживача за испитивање социјалног понашања деце, као и његовог значаја за социјални, афективни и когнитивни развој није новијег датума, нити представља неистражено подручје. Пре се може рећи да је испитивање детерминанти, карактеристика и ефеката социјалног понашања деце једна од доминантних области истраживања у педагошкој и психолошкој науци током протеклих деценија. »Социјално понашање« веома је широк конструкт, повезан са многим другим феноменима. Елементи социјалног понашања често чине иманентно својство неких других конструката, као што су »вршњачка прихваћеност«, »социјална компетенција«, »пријатељство« итд. Поједностављено речено, социјално понашање може се манифестовати као позитивно и негативно. Просоцијално понашање, односно позитивно социјално понашање, чини суштинску карактеристику људских односа, узајамних веза са другим особама. Заправо, понашање усмерено ка добробити другог, тј. алтруизам, представља једну од основних вредности на којима се заснивају међуљудски односи, а могло би се рећи и квалитет живота човека. Као такво, оно је значајно за остваривање компетентности појединца у различитим сферама живота: академској, социјалној, породичној, професионалној. Ипак, и поред несумљивог значаја понашања и поступака који воде позитивним социјалним исходима, чини се да су донедавно била заступљенија истраживања посвећена негативном социјалном понашању (на пример, агресивном, ометајућем или себичном понашању), него позитивним облицима понашања. Тек последње две-три деценије приметна је све већа заинтересованост истраживача за позитивна понашања, као што су помагање, подршка, брига и сарадња, чиме је област просоцијалног понашања добила заслужену пажњу.

Преглед литературе о просоцијалном понашању указује да је пажња истраживача најчешће усмерена на испитивање развоја и природе просоцијалне оријентације индивидуа, али, свакако, и на ефекте таквог понашања. Вероватно да је један од значајних разлога појачаног интересовања истраживача за ову тематику управо сазнање да је просоцијално понашање повезано са бројним позитивним исходима. Један од њих тиче се и школског прилагођавања и постигнућа ученика, о чему ће у овом раду бити речи.

Појам и мерење просоцијалног понашања

Око одређења појма »просоцијално понашање«, као ни око сродних појмова, не постоји потпуно слагање међу теоретичарима. Уопштено говорећи, просоцијално понашање подразумева поступке и активности које доприносе добробити других. Међутим, овакво одређење ништа не говори о уделу личне добити коју појединац остварује понашајући се просоцијално, потреби жртвовања или одрицања или очекивању спољашње награде. А то и јесу неке од основних дилема око којих су се спорили теоретичари дефинишући појмове о којима расправљају. На основу различитих дефиниција просоцијалног понашања, произлази да се под тим појмом подразумева широк опсег понашања који се креће од одсуства негативних форми понашања, преко понашања која су усмерена на добробит других, уз могућу добробит и за самог појединца, до алтруистичких понашања којима је циљ туђе добро, без очекивања личне добити (Staub, 1978; Eisenberg & Mussen, 1989). Неки аутори користе термине »просоцијално« и »алтруистичко понашање« синонимно, док други праве разлику, сматрајући »алтруизам« ужим појмом. Заправо, ови други дозвољавају да се о алтруизму говори тек

уколико је реч о несебично мотивисаном поступку учињеном с циљем да допринесе добробити другог, без свесног очекивања личне добити. Просоцијално понашање, у том случају, шири је појам јер не искључује нужно понашања која су праћена остваривањем неке личне или, пак, заједничке материјалне или социјалне користи (Joksimović i Vasović, 1990).

За објашњење и разумевање просоцијалног понашања неопходно је поменути проблем мотивације просоцијалног понашања. Управо на основу намере, односно мотива који леже у основи одређених поступака, неки аутори врше дистинкцију између алтруистичког и просоцијалног понашања, моралног или неморалног. Тако, на пример, дете може помагати свом вршњаку на часу јер очекује одобравање и признање од учитељице или зато што жели да оствари пријатељски однос са вршњаком. Дете то може чинити и због осећања обавезе према усвојеним нормама и правилима која подразумевају вођење рачуна о добробити других. Покретач таквог поступања може бити и осећање емпатије, тј. саосећање са онима који су у невољи или узнемиреност изазвана таквим стањем, при чему се не искључује осећање личног задовољства због свог понашања или смањење непријатности услед саосећања са другима. Обухватан преглед мотива просоцијалног понашања дају Јоксимовић и Васовић (1990), сматрајући да такво понашање може бити подстакнуто: (а) вредностима као што су вера у људе, хуманизам, тежња ка праведности и добробити других; (б) емоцијама као што су љубав, емпатија, радост, непријатност, узнемиреност; (в) конформистичким разлозима, што подразумева да се испуне очекивања других, избегне осуда, зато што и други помажу и сл.; (г) очекивањем материјалне или социјално-психолошке добити. Наравно, није искључено да истовремено постоји више разлога због којих се појединац понаша просоцијално.

Приликом операционализације просоцијалног понашања постоје такође различита решења. Као облике испољавања просоцијалног понашања, Бар-Тал и Равив (1982) наводе помагање, сарадњу и размену. Нешто другачије форме просоцијалног понашања помиње Виспе (према: Joksimović i Vasović, 1990), убрајајући ту алтруизам, саосећање, сарадњу, даровање и помагање. Увид у емпиријска истраживања показује да постоји шароликост у погледу избора индикатора просоцијалног понашања. Имајући у виду да се ради о комплексном феномену, не чуди што се истраживачи често опредељују за поједине, уже сегменте просоцијалног понашања, чиме се отежава поређење добијених налаза, али и њихово уопштавање. Рецимо, у неким истраживањима се као показатељ просоцијалног понашања користи помагање, у другим дељење, у неким сарадња или, пак, пружање охрабрења и подршке, док има и радова у којима се испитује више различитих облика понашања. Ипак, чини се да у емпиријским радовима посвећеним просоцијалном понашању најчешће варијабле представљају помагање и дељење. Ређе су испитиване неке друге форме, као што су кооперација или пружање психолошке подршке, иако се већина истраживача слаже да наведена понашања представљају значајне форме просоцијалног понашања (Jackson & Tisak, 2001). Помагање се налази у основи бриге о другима и подразумева пружање помоћи другима када су у невољи или имају одређене потребе. Конкретно, у школској ситуацији, то значи помоћи другу или другарици у учењу, решавању задатака или обављању других школских активности, решавању неког личног проблема или остваривању неког циља. Има аутора који помагање сагледавају шире, па под помагањем подразумевају и пружање материјалне помоћи – даровање, дељење материјалних добара (Bar-Tal & Raviv, 1982). Дељење се односи на давање или позајмљивање својих ствари (ужине, слаткиша, школског прибора). Сарадња обухвата спремност и способност да се ради са другима, често у заједничком интересу. Пружање подршке и утехе подразумева спремност да се задовоље емоционалне потребе другог (орасположити некога ко је тужан, похвалити, бодрити).

За испитивање просоцијалног понашања користе се различити методолошки приступи и поступци истраживања, што је донекле условљено циљем истраживања и узрастом испитаника. Најчешће су то посматрање у природним условима, експеримент, самопроцена и процене од стране вршњака, наставника или родитеља (Eisenberg & Mussen, 1989). Систематско посматрање омогућава да се сагледа понашање деце током њихових уобичајених активности у природним условима (игралиште, учионица, предшколска установа). Истраживачи, на основу унапред припремљених категорија, бележе учесталост испољавања појединих облика просоцијалног понашања (помагање, дељење, пружање утехе и сл.). Иако захтева доста времена и труда, овакав начин испитивања посебно је погодан на млађим узрастима, а добијени налази су се показали као конзистентни и стабилни током одређеног временског периода. Експериментално испитивање обично обухвата специфичне ситуационе детерминанте и њихов ефекат на испољавање просоцијалног понашања. Помагање је експериментално најчешће било испитивано у две типичне ситуације (Jackson & Tisak, 2001). Прва се односила на помагање приликом неочекиваних догађаја (хитан случај, опасност), где се дете суочава

са изненадном ситуацијом у којој треба да реагује, те се испитује којом брзином покушава да пружи помоћ, као и којим начинима (средствима) то остварује. У другој врсти ситуација, које нису укључивале опасност или угроженост, испитивано је пружање помоћи, као што је подизање предмета који испадне, помагање да се обави неки посао или задатак, помагање старим особама и сл. Међутим, чак и кад су експерименталне ситуације блиске реалним животним ситуацијама, ипак се на овај начин стиче увид само у ужи сегмент понашања појединца испољен у специфичној ситуацији. До података о просоцијалном понашању може се доћи и путем извештавања самих испитаника о испољавању појединих облика просоцијалног понашања и њиховој учесталости. Ова техника омогућава обухват различитих облика просоцијалног понашања, и то не само тренутних реакција, већ евентуално и трајнијих диспозиција. Ипак, јасно је да се основно ограничење овог метода тиче објективности добијених података, које се посебно огледа у тенденцији ка давању социјално пожељних одговора и представљању себе у бољем светлу. Увид у просоцијално понашање стиче се и индиректно, на основу процена вршњака, наставника, васпитача, родитеља. Рецимо, од васпитача или наставника се тражи да на одређеној скали процене колико је за дете карактеристичан одређени вид понашања (помаже, дели, сарађује, обзиран је и сл.) или одређена особина (љубазност, обзирност). За добијање података од вршњака, које се често среће у испитивањима на школском узрасту, обично се користи упитник са питањима социометријског типа, где се од ученика тражи да наведу вршњаке који у највећој мери испољавају одређене облике понашања. У неким истраживањима, посебно оним где је просоцијално понашање само једна од варијабли, тј. где предмет проучавања није усмерен само на просоцијално понашање, дешава се да се просоцијално понашање мери само на основу једног или два ајтема (Eisenberg *et al.*, 1996). Наравно, има и аутора који теже да обухвате шири опсег понашања користећи већи број показатеља (Greener, 2000). Као и приликом истраживања многих других феномена, посебно из домена социјалног понашања, и код испитивања просоцијалног понашања препоручује се коришћење више различитих поступака истраживања. Тиме се стварају услови за добијање поузданијих и објективнијих података.

#### Просоцијално понашање као предиктор школског постигнућа ученика

За дечји развој уопште, а у оквиру тога и за просоцијални развој, велики значај придаје се вршњацима. Са периодом смањења егоцентризма, што се отприлике поклапа са поласком детета у школу, повећава се способност преузимања перспективе других и осетљивости за туђа искуства. Социјалну интеракцију међу децом карактерише релативна равноправност, што није случај у односу одрасли–дете. Способност разумевања туђег становишта и способност идентификовања последица сопствених социјалних акција формирају се у великој мери у контексту вршњачких односа и размена. Ове вештине сматрају се неопходним елементима просоцијалне усмерености појединца. Интеракција са вршњацима ствара услове за развој социјалних вештина, социјалне компетенције, емоционалне стабилности. Блискост са вршњацима доприноси развијању осећања одговорности, солидарности, интерперсоналне сензитивности, доводи до поверења у друге људе, али и самопоштовања и сигурности у себе. С друге стране, развијене просоцијалне вештине чине важан услов за остваривање позитивних социјалних односа, али утичу и на прилагођавање школе и постизање успеха у њој.

Премда ученици успостављају међусобне односе у различитим социјалним ситуацијама, највећи део те интеракције остварује се у школи. Да би се успоставили и одржали позитивни социјални односи међу вршњацима, потребно је да деца овладају различитим бихејвиоралним, когнитивним и афективним вештинама. Још од самог почетка школовања ученици уче да прихватају групне норме понашања и да постану чланови групе. Решавање конфликта и контролисање сопственог понашања су, такође, значајне вештине које треба изградити. Поседовање вештина комуникације, успостављања пријатељских односа, укључивања у текуће активности није ништа мање значајно. За позитивну вршњачку интеракцију важна је и способност решавања проблема, разумевања других и разумевања себе у односу са другима. Иако формирање великог броја социјалних вештина започиње у породици, оно се наставља и интензивира током социјалне интеракције са вршњацима у школском контексту. Током ситуација учења, играња и дружења ученици испољавају различите вештине, али развијају и неке нове. У тим ситуацијама ученици имају прилике да испоље различите видове просоцијалног понашања, као што су сарадња у заједничким играма или раду, помагање у учењу и

решавању задатака, помагање другу у невољи, дељење школског материјала или предмета који се користе у игри, узимање у заштиту вршњака кога нападају, охрабривање и слично. Повратне реакције од стране вршњака помажу детету да процени ефикасност сопственог понашања. Негативне реакције вршњака показују да испољено понашање није било прихваћено и пожељно, те могу подстаћи појединца да у наредним ситуацијама другачије поступи.

Ученици који остварују просоцијалне интеракције са вршњацима освајају наклоност и одобравање вршњака. Бројни налази показују повезаност социометријског статуса ученика и испољавања просоцијалног понашања појединца (Pakaslahti *et al.*, 2002). Популарни ученици у већем степену испољавају просоцијално понашање, односно кооперативнији су (Cassidy & Asher, 1992), спремнији су да помогну (Ladd & Oden, 1979), брину о другима, деле са њима и укључују их у текуће активности (Greener, 2002), користе просоцијалне стратегије решавања проблема (Dodge, 1983). Неиспољавање просоцијалног понашања предиктор је вршњачке неприхваћености, али и социјалне неприлагођености у будућности (Crick, 1996).

Дакле, повезаност различитих облика социјалног понашања и социјалне прилагођености доследно је потврђена у бројним истраживањима. Међутим, осим утицаја понашања на успешност у социјалној сфери живота, истраживачи су настојали да утврде какву улогу имају поједини облици понашања ученика у остваривању одговарајућих академских исхода. Другачије речено, испитивано је да ли су и на који начин бихејвиоралне одлике појединца повезане са прилагођавањем на школу и постизањем школског успеха. Већи број радова, додуше, посвећен је ефектима негативних социјалних понашања у односу на позитивне. Но, без обзира на то, однос различитих аспеката позитивног социјалног понашања ученика и школског постигнућа био је предмет више различитих истраживања. Тако је, на пример, испитивана веза између академске успешности, с једне стране, и емпатијског понашања (Feshbach & Feshbach, 1987), просоцијалних интеракција са вршњацима (Cobb, 1972; Green *et al.*, 1980), просоцијалног понашања (Wentzel, 1993; Caprara *et al.*, 2000), вршњачких односа (Estell *et al.*, 2002), пријатељства (Berndt & Keefe, 1995; Wentzel & Caldwell, 1997), социјалне компетенције (Bursuck & Asher, 1986; Wentzel, 1991; Chen, Chang & He, 2003), с друге. Често се дешава, посебно у случајевима где се испитују комплекснији феномени (социјална компетенција, вршњачки односи, квалитет пријатељства), да просоцијално понашање чини једну од испитиваних варијабли. У ствари, може се рећи да испитивање просоцијалног понашања често чини саставни део студија које се баве социоафективним чиниоцима школског постигнућа.

Као што ће се видети у следећем поглављу, велики број радова говори о позитивној повезаности просоцијалног понашања ученика и њихове школске успешности. Резултати већине истраживања показују да ученици који испољавају просоцијално понашање постижу и боље резултате у школи, задовољнији су школом и имају већу мотивацију за учење. Но, како аутори тумаче ову повезаност? Сматра се да постоји више разлога због којих просоцијално понашање може бити предиктор академског постигнућа (Wentzel, 1991, 1993; Caprara *et al.*, 2000; Elliott, Malecki & Demaray, 2001). Као прво, утицај позитивног социјалног понашања на постизање успеха у школи може бити индиректан, што је и логично претпоставити. Наиме, просоцијално понашање корелира са одређеним академски релевантним облицима понашања која воде постизању успеха у учењу и раду. Кооперативно и помажуће понашање, на пример, доприносе успостављању позитивне, академски релевантне интеракције са наставником и вршњацима, која, са своје стране, представља пожељан контекст за реализацију процеса учења и наставе. Могуће је да мотивација, која лежи у основи просоцијалног и академски оријентисаног понашања, утиче и на социјалну и на академску успешност (Wentzel, 1991, 1993). Такође, објашњење повезаности социјалне и академске компетентности може се тражити и у способности саморегулације понашања (Hartup, 1985). Рецимо, способност контролисања негативних емоционалних реакција у ситуацијама неуспеха важна је како за социјалну, тако и за академску успешност.

Повезаност просоцијалног понашања и школског постигнућа може се објаснити и посредством наставникових преференција. Познато је да наставници воле кооперативне, одговорне, учтиве, љубазне, дисциплиноване ученике (Good & Brophy, 1991; Lane, Givner & Pierson, 2004). Према таквим ученицима наставници се позитивније понашају, поклањају им већу пажњу и чешће их укључују у наставне активности. Агресивни, недисциплиновани и неодговорни ученици ређе ступају у интеракцију са наставником, или је та интеракција већим делом усмерена на дисциплинске проблеме неголи на садржаје наставе. Ученици који се просоцијално понашају, који адекватно реагују на захтеве ауторитета, који су свесни социјалних очекивања и норми понашања у разреду најчешће су опажени као ученици мотивисани за учење (Krnjajić, 2002). Дакле, бихејвиоралне

карактеристике ученика могу имати дејства на природу интеракције наставник–ученик, односно на наставникова очекивања и понашање према ученицима, али и на вредновање рада ученика.

Поред тога, сматра се да просоцијално понашање може и директно утицати на остваривање образовних резултата (Wentzel, 1993). Радећи заједно на извршавању појединих школских активности или решавању наставних задатака, ученици имају прилике да помогну једни другима давањем потребних информација и додатних објашњења, интерпретирањем наставниковог захтева или обрађеног градива, давањем предлога како да се проблем реши, размењивањем или давањем књига, свезака и другог школског материјала, упућивањем на потребну литературу и слично. У таквим ситуацијама и ученици који је пружају и они који добијају помоћ остварују интелектуалну корист. Овакви ефекти посебно су карактеристични за школске системе у којима је у великој мери присутно кооперативно учење, рад у паровима, пројекатска настава, одакле и потиче већина релевантних истраживачких налаза везаних за овај проблем. Када се ситуације учења организују, тако да ученици раде у паровима или малим групама, до изражаја долази значај вршњачке интеракције у процесу образовања. Да би се добро заједнички функционисало потребно је активно слушање, осетљивост за туђе потребе, разумевање перспективе другог, спремност за помагање итд. Стога су такве ситуације погодне за испољавање и развијање социјалних вештина. Сарађујући и помажући једни другима, ученици теже да остваре заједнички циљ. Међусобно пружање помоћи у виду давања додатних објашњења и интерпретирања наставног градива захтева когнитивно реструктурисање, тј. доприноси бољем разумевању и реорганизовању сопственог знања. Већи значај за постигнуће имају елаборисани одговори у односу на оне у виду кратких коментара, тј. без објашњења, како за ученике који пружају помоћ, тако и за оне који је добијају. Такође, корист од давања објашњења већа је када је помоћ тражена од стране појединца, него кад нема таквог захтева (Terwel *et al.*, 2001). Све у свему, тиме што просоцијално понашање обезбеђује остваривање позитивне интелектуалне размене међу вршњацима, оно доприноси и постизању успеха у савладавању градива.

Конечно, улога просоцијалног понашања у постизању школског успеха може се сагледати и у контексту деловања неких других фактора значајних за остваривање образовних резултата. Као што је речено, ученици који успостављају просоцијалне интеракције са вршњацима обично спадају у групу популарних ученика. Такви ученици прихваћени су и од стране наставника. Добри социјални односи са вршњацима и наставницима утичу на то да се појединац пријатно осећа у школи, прихвата школске обавезе, мотивисан је да их испуни и има поверење у сопствене могућности. Наиме, осећање прихваћености и емоционалне сигурности повезано је са академском мотивацијом. Ученици који верују да су им вршњаци наклоњени и да имају њихову подршку углавном активније учествују у разредним активностима, теже академским и просоцијалним циљевима и имају боље школско постигнуће (Wentzel & Watkins, 2002). У ствари, просоцијално понашање, социјална прихваћеност, задовољство школом и наставником, самопоуздање, мотивисаност за учење и постигнуће представљају чиниоце важне за постизање добрих резултата у школи. При томе, одређене појаве или процеси проистичу из претходних, али су и у узајамном дејству, тј. међусобно су зависни.

Емпиријски налази о повезаности просоцијалног понашања и школског постигнућа ученика

Бројна истраживања показују да постоји позитивна повезаност просоцијалног понашања и школског постигнућа ученика, мада има и радова који то не потврђују. У претходном поглављу указано је на које све начине аутори објашњавају могући утицај просоцијалних интеракција ученика на постизање школског успеха. Но, да би емпиријским налазима поткрепили изнесена схватања, приказаћемо како су и у оквиру ког контекста аутори испитивали ту везу, какве су резултате добили и како су их протумачили.

Да би се расветлио однос између социјалног понашања и школског постигнућа, спроведено је истраживање с циљем да се утврди: (а) какав је однос између социјалне и академске успешности с обзиром на могући утицај придруженог дејства академски оријентисаних форми понашања у разреду; (б) каква је улога наставникових преференција у том односу и (в) да ли социјално понашање представља директан, независан предиктор школског постигнућа (Wentzel, 1993). Подаци о просоцијалном понашању добијени су путем вршњачких и наставникових процена одговарајућег понашања (дели и сарађује, помаже другим ученицима кад имају проблем). Резултати истраживања, добијени на узорку од 423 ученика шестог и седмог разреда, показују да просоцијално понашање представља независан предиктор успешности и на стандардизованим тестовима знања и кад су школске оцене у питању. Овај налаз остао је исти и када је контролисано могуће придружено дејство

академског понашања, наставникових преференција, количника интелигенције, пола, расе, структуре породице и одсуствовања из школе. Показало се да просоцијално понашање директно утиче и на наставникову процену академског понашања (заинтересованост за учење, самосталност у раду и сл.), које, с друге стране, делује на успех мерен школским оценама. Међутим, интересантно је да у овом раду није потврђено да просоцијално понашање ученика значајније утиче на наставникове преференције, тј. да се однос позитивног социјалног понашања и школске успешности може објаснити наставниковим преференцијама. Позитивно (и негативно) понашање било је јачи предиктор школских оцена него скорова на стандардизованим тестовима, што не чуди, с обзиром на то да су школске оцене ближе повезане са социјалним контекстом у коме се учење и евалуација постигнућа одвијају. Иако не оспорава тезу да школско постигнуће утиче на понашање у разреду, ауторка заступа становиште да је супротан смер вероватнији, на шта је, између осталог, наводи и налаз да је социјално понашање независно повезано са скоровима на стандардизованим тестовима. Утврђено је, такође, да просоцијално понашање посредује однос између школског постигнућа, с једне стране, и интерперсоналних и саморегулационих аспеката социјалне компетенције, с друге (Wentzel, 1991). Међутим, и саморегулациони процеси у великој мери објашњавају значајну повезаност просоцијалног понашања, вршњачке прихваћености и контролних варијабли.

У оквиру обимнијег истраживања усмереног на анализирање психосоцијалних медијатора школске успешности, обухваћена је и улога просоцијалног понашања (Bandura *et al.*, 1996). Просоцијално понашање ученика просечног узраста од дванаест година процењивали су њихови родитељи, наставници, вршњаци и сами ученици. Испитаници су попуњавали скалу процене која мери степен помагања, дељења, кооперативности и срдачности. С обзиром на то да су скорови добијени од различитих група испитаника међусобно позитивно корелирали, сумирани су тако да чине композитну меру просоцијалног понашања. Добијена корелација између просоцијалног понашања и школског постигнућа (школске оцене на полугодишту и крају године) била је високо статистички значајна ( $r=.40$ ). Утврђено је да просоцијална оријентација игра важну улогу у постизању школског успеха, и то директно, али и индиректно, делујући на вршњачку прихваћеност, нижи степен депресивности, морално суђење и проблем–понашање, од којих свако понаособ утиче на варијансу академског постигнућа.

Већ је истакнуто да бројни емпиријски налази сведоче о снажној повезаности вршњачке прихваћености и школског постигнућа ученика. Међутим, показало се да ови налази доследно важе за групу просоцијалних популарних ученика, али не и за агресивне популарне ученике. С обзиром на то да је група просоцијалних популарних, наравно, већа у односу на агресивне популарне, добијени налази о позитивној вези између статуса и успеха могу се приписати управо тој групи (која »вуче«) (Estell *et al.*, 2002).

Већа емпатичност девојчица основношколског узраста, мада не и дечака, показала се као добар предиктор постигнућа на тестовима читања и спеловања (Feshbach & Feshbach, 1987). И након две године установљена је значајна повезаност између постигнућа на поменутих тестовима и емпатичности девојчица. Постојање полних разлика аутори објашњавају тиме да девојчице, код којих је добијен виши скор емпатичности него код дечака, емпатију користе као вештину која им помаже да се адаптирају на школску средину и захтеве. Заправо, способност преузимања улоге других и осетљивост за потребе других су компетенције које се користе у различитим ситуацијама у школском контексту, а тичу се међусобних интеракција ученика и интеракција са наставницима. Аутори истичу да ове вештине могу индиректно да доприносе школском постигнућу преко посредног утицаја позитивне социјалне средине, али и директно, с обзиром на то да поменуте компетенције посебно долазе до изражаја у оним областима где је потребно разумевање социјалних односа и преузимање улоге другог.

Да просоцијална усмереност појединца чини предиктор каснијег академског постигнућа указују и налази неких лонгитудиналних студија. Иако нема много таквих истраживања, она која су спроведена пружају значајан допринос сагледавању улоге просоцијалног понашања. Тако је, на пример, испитивано да ли се на основу мера просоцијалног и агресивног понашања ученика трећег разреда може предвидети њихова вршњачка прихваћеност и школско постигнуће у осмом разреду (Cagran *et al.*, 2000). Подаци о просоцијалном понашању добијени су путем (а) самопроцене испољавања помагања, дељења, љубазности и кооперативности, (б) наставникове процене тих истих облика понашања и (в) проценом вршњака која се састојала у социометријском избору оних ученика који сарађују, деле, помажу и теше друге. Налази показују да се академско постигнуће може предвидети на основу степена просоцијалног понашања испољеног пет година раније (коэффициент

корелације износи 0.52), али, интересантно, не и на основу агресивности. Примењен модел објашњава 35% варијансе школског постигнућа и 37% вршњачке прихваћености. Аутор истиче да истраживања којима се испитује узрочна повезаност ових варијабли показују да просоцијална оријентација не само да доприноси квалитету социјалних и интелектуалних размена са вршњацима, већ смањује шансе за појаву депресивности, као и агресивних и других видова проблем–понашања, што са своје стране омета академско напредовање ученика. Добијене налазе аутор ставља и у контекст социокогнитивних теорија, по којима је интелектуални развој детета под утицајем социјалних односа и њихових ефеката.

Успешније школе, тј. школе чији ученици постижу бољи успех на стандардизованим тестовима знања, одликују се и вишим степеном просоцијалног понашања и нижим нивоом антисоцијалног понашања ученика (Shann, 1999). Овакав закључак изведен је на основу испитивања просоцијалног и антисоцијалног понашања ученика, процењиваног од стране 1.503 ученика и 92 наставника из четири основне школе (старији разреди), рангиране на основу академског постигнућа својих ученика. Показало се, такође, да успешније школе карактерише наставникова посвећеност и брига за ученике, добри односи наставника са другима и сарадња и помагање међу ученицима. Аутор сматра да налази потврђују да је за постизање успеха у школи значајна како усмереност школе ка реализовању академских циљева, тако и одвијање школског рада у атмосфери сарадње, пружања подршке, заинтересованости и бриге о другима.

Истраживања којима је испитиван однос између социјалне компетенције или социјалних вештина и академског постигнућа ученика указују на позитивну корелацију ових варијабли (Rotheram, 1987; Chen, Rubin & Li, 1997). Рецимо, утврђена је значајна повезаност социјалних вештина и академске компетенције на узорку од око 1.500 ученика, добијена на основу процене 250 наставника ( $r=0.65$ ) (Elliot, Malecki & Demaray, 2001). Инструменти за испитивање социјалних вештина обухватају различите облике просоцијалног понашања ученика, сврстане у одређене кластере социјалних вештина (на пример: кооперација, асертивност, одговорност, емпатија, самоконтрола). Појединачни ајтеми који се односе на просоцијално понашање најчешће су: помагање другима, давање комплимената и подршке, позивање вршњака да се прикључе текућој активности, успешно учешће у заједничким активностима, залагање за права вршњака, заштита другова у невољи, разумевање осећања и потреба других, прављење компромиса у конфликтним ситуацијама и слично (Caldarella & Merrell, 1997). Међутим, неки аутори истичу да нису све социјалне вештине подједнако релевантне за школско постигнуће, те предност дају вештинама које су директније везане за учење (извршавање наставникових захтева и упутстава, истрајност на задатку, организовање материјала за учење, самосталност у раду итд.) у односу на интерперсоналне вештине (McClelland, Morrison & Holmes, 2000).

Чињеница је, такође, да у неким истраживањима није потврђена веза између просоцијалне усмерености ученика и њиховог школског постигнућа. На пример, налази истраживања у нашој средини, на узрасту ученика основне и средње школе, показују да се ученици различитог школског успеха не разликују међусобно у погледу просоцијалних оријентација (Joksimović i Vasović, 1990). Овакви налази, по мишљењу аутора, говоре у прилог схватању да се у школи нагласак ставља више на знање ради самог знања и добрих оцена, а мање на знање као средство развоја личности.

Очигледно је да истраживања о улози и значају позитивних социјалних интеракција, а тиме и квалитета социјалног понашања, на остваривање академских исхода не дају увек једнозначне резултате. Проблем је, бар делимично, у томе што се у емпиријским радовима користе различити методолошки приступи и поступци истраживања. Школско постигнуће је у неким радовима мерено преко успешности на стандардизованим тестовима знања, а негде преко школских оцена. Пре се може очекивати да ће се позитивне корелације добити у случајевима где индикатор школског постигнућа чине школске оцене, а не успех на тестовима, због могућег дејства наставникових преференција. Просоцијално понашање се, такође, различито операционализује, што отежава поређење резултата и извођење општеважећих закључака. У истраживањима се примењују и различите методе и технике испитивања просоцијалног понашања, што укључује и различите изворе долажења до података. Рецимо, вредновање просоцијалног понашања од стране вршњака или наставника може бити пристрасно, захваљујући утицају неких других карактеристика особе чије се понашање процењује (пол, физичка привлачност, школски успех, социоекономски статус и сл.). Најзад, корелациона природа већине истраживања не дозвољава да се закључује о смеру повезаности разматраних варијабли. Уочљиво је да нема много експерименталних истраживања у којима се подстиче

просоцијално понашање ученика, а затим испитују ефекти примењеног програма на социјалну и академску успешност. Таква истраживања могу допринети сагледавању и тумачењу утицаја просоцијалног понашања ученика на постизање школског успеха.

Како подстицати просоцијално понашање у школи

Уважавање других, сарадња, прихватање социјалних улога и норми, развијање позитивних стилова интеракције, хуманост и слично, представљају циљеве које би свака школа требало да реализује. Утицај школе на развој позитивних облика понашања код ученика остварује се путем наставних садржаја, личности наставника, његовог односа према ученицима, социјално-емоционалне климе у школи и одељењу итд. Поред одређених знања и вредности које су уткане у наставни програм, и општа атмосфера у школи у погледу међусобних односа доприноси развоју просоцијалне оријентације ученика. Одвијање рада и живота у школи у духу сарадње, другарства, помагања и хуманих односа чини повољне услове за социјални развој појединца. Такође, квалитет интеракције између наставника и ученика, као и ученика међусобно, доприноси остваривању васпитно-образовних циљева.

На добре интерперсоналне односе утиче наставник својим понашањем, ставовима и вредностима, а пре свега праведношћу, уважавањем и подршком ученицима. Развијање бриге о другима подразумева да дете расте и живи у средини у којој се негују такве вредности и у којој и други брину о њему. Пожељно је да наставник указује на позитивне последице дечјег понашања на добробит других, чиме се доприноси развијању емпатије и социјалне одговорности. Топео и срдчан однос с наставником не искључује захтевање социјално прихватљивог понашања ученика које наставник остварује у форми савета, поуке, опомене (Крнјајић, 2002). Наставник, као модел који ученици следе и опонашају, делује на ученике својим речима и поступцима, али изгледа да понашање наставника у свакодневним ситуацијама снажније делује на усвајање одређених форми просоцијалног понашања, него вербална инструкција. Потребно је, такође, стварати ситуације у којима деца имају прилике да учествују у акцијама којима се помаже другима. Показало се да се брижно понашање и пружање помоћи најбоље учи када је особа активно ангажована у чињењу добрих дела (на пример, различите добротворне акције) (Стауб, 1997).

Поред тога што наставник представља значајан модел, његова улога у реализовању ефективне наставе огледа се и у начину организације часа и примени одређених метода рада. Уколико наставник организује час тако да ученици раде искључиво индивидуално, независно од других, такмичећи се са вршњацима у намери да буду бољи, ствара се компетитивна атмосфера у којој се не развија сарадња међу ученицима (Шевкушић и Спасеновић, 2004). Учећи у таквој атмосфери, ученици стичу уверење да се њихов напредак огледа у надмашивању вршњака, тј. у »победи« над другима, па се, према томе, помагање и други видови просоцијалних поступака не сматрају адекватним и потребним облицима понашања. С друге стране, уколико наставник подстиче сарадњу и помагање у разреду, солидарност, толерантан однос према различитим мишљењима, охрабрује ученике да постављају питања и излажу своје мишљење, стварају се повољни услови за остваривање когнитивних, социјалних и емоционалних исхода васпитно-образовног рада. Кооперативно учење, као наставна метода којом се подстиче сарадња и помагање међу ученицима, посебно је погодна за развијање просоцијалног понашања, као и механизма који се налазе у основи просоцијалне усмерености (способност стављања на туђе место, свест о последицама свог понашања на друге, самопоштовање и сл.).

Поред ефеката кооперативног учења на успостављање позитивне социјалне интеракције, бројна истраживања потврдила су значај кооперативног учења у остваривању образовних исхода (Slavin, 1987). Ученици који су обучавани комуникационим вештинама везаним за сарадњу и давање објашњења током рада у малим групама, били су много кооперативнији и давали су више објашњења него њихови вршњаци из контролне групе (Terwel *et al.*, 2001). Чак и на млађем узрасту ученика (други разред), обука усмерена на међусобну сарадњу и помагање допринела је да се ученици у већем степену кооперативно понашају, размењују мишљења и идеје, активно слушају друге док говоре, размењују изворе, али и да постигну боље резултате у учењу, у поређењу са онима који нису прошли обуку (Gillies, 2000). Такође, показало се да ученици из експерименталне групе чешће пружају једни другима вербалну помоћ у виду давања објашњења, без обзира на то да ли је помоћ експлицитно тражена или није. Генерално, овакво понашање посебно је карактеристично за групе чији чланови испољавају већи степен емпатичности, посвећености вршњацима и спремности да се помогне другима у постизању резултата. Вредан пажње је и налаз да се позитивни ефекти програма усмереног на подстицање сарадње и помагања не губе непосредно након завршетка обуке, већ се показују и у



периоду након годину дана (Gillies, 2000). Коначно, и ангажовање бољих ученика да помогну ученицима који имају тешкоће у савладавању наставног градива и извршавању школских обавеза, било на часу или после школе, повољно делује на постизање школског успеха и на остваривање позитивних социјалних односа међу њима (Wentzel & Watkins, 2002). Дакле, наставник може својим вештинама, понашањем и начином рада умногоме да допринесе успостављању повољне социјалне климе у разреду, али и школском постигнућу својих ученика. Да би до таквих ефеката дошло, потребно је да наставник буде свестан важности остваривања позитивних интеракција у разреду и постојања добрих интерперсоналних односа, као и сопствене улоге у креирању подстицајне атмосфере. Таква знања и компетенције требало би да чине саставни део припремања и обуке наставника за њихов позив.

На основу налаза истраживања о међусобној повезаности бихејвиоралних одлика ученика, вршњачке прихваћености и школског постигнућа, осмишљени су различити програми за унапређивање социјалних вештина, односно социјалног понашања ученика. Основни садржај већине тих програма представља развијање и подстицање различитих видова просоцијалног понашања ученика, као и редуковање или елиминисање негативног понашања. Иако постоје различити приступи и процедуре у обуци, најчешће коришћене стратегије су подучавање или моделовање, вежбање, тј. практиковање пожељног понашања и поткрепљење. Ефекти примене оваквих програма у већини случајева су позитивни (Gresham, 1997). Међутим, интервентни и превентивни програми углавном се селективно примењују, тј. намењени су ученицима који имају бихејвиоралне, емоционалне или академске тешкоће или су под ризиком за настанак таквих проблема. Интервентни програми могу бити и индивидуализовани, тј. сачињени за појединачног ученика на основу процене његове компетенције у оквиру различитих социјалних ситуација (Allsopp, Santos & Linn, 2000).

Последњих година све чешће се указује на предности оних програма унапређивања социјалних вештина који се одвијају у контексту свакодневног школског рада и који су, као такви, доступни свој деци. Оваква настојања су у складу са схватањима да подстицање просоцијалног понашања треба да чини саставни део курикулума, а не његов додатак. У једном од таквих програма (The Responsive Classroom), који се примењује у САД, интегрисано је усвајање и развијање социјалних и академских знања и вештина у свакодневне школске активности (Elliott, Malecki & Demaray, 2001). Овај приступ подразумева спровођење неких нових активности које су усмерене на подстицање комуникационих вештина ученика (на пример, одржавање јутарањег састанка), прилагођавање организације простора и времена, дисциплину засновану на самоконтроли (нагласак је на моделовању, вежбању и игрању улога), учење путем вођеног открића, алтернативне начине евалуације постигнућа, појачану сарадњу са родитељима и сл. Ученици који пролазе овај програм показују виши степен просоцијалних вештина и мање проблема у понашању у поређењу са онима који нису укључени, као и боље академско функционисање. Аутори који се залажу за овакве приступе сматрају да социјална компетенција појединца и подржавајућа школска средина чине факторе који доприносе школском постигнућу, у смислу да директно или индиректно утичу на исходе образовног процеса. Стога испитивање социјалне компетенције треба везати за контекст у коме се испољава и сагледати свеукупне услове у којима се од ученика очекује адекватно понашање.

На позитивну улогу школе у развијању просоцијалног понашања указују и налази петогодишњег лонгитудиналног програма спроведеног у три школе (од припремног до четвртог разреда) с циљем оснаживања просоцијалне оријентације ученика (Eisenberg & Mussen, 1989). Компоненте програма сачињавале су: кооперативне активности, развој позитивне дисциплине, моделовање и усвајање просоцијалних вредности, подстицање социјалног разумевања и помажуће понашање. Наставници су сваке године обучавани да примењују предвиђени програм. На основу интензивног посматрања ученика у наставним и ваннаставним активностима и анкетног испитивања утврђено је да су ученици експерименталних школа испољавали значајно виши степен просоцијалног понашања у односу на ученике из контролних школа. Конкретно, они су у већој мери пружали подршку вршњацима и спонтану помоћ, више су бринули о другима и сарађивали, а користили су и просоцијалне стратегије решавања интерперсоналних проблема.

Да закључимо, школско прилагођавање и постигнуће под утицајем је социјалног контекста, нарочито квалитета социјалне интеракције. Просоцијално понашање представља један од значајних чинилаца успостављања повољне климе за учење и напредовање. Уколико се ослонимо на налазе о позитивној повезаности просоцијалног понашања и школског постигнућа ученика можемо извући импликације за унапређивање школске праксе. Успешност ученика у школи подстиче се стварањем

подржавајуће средине у којој се одвија настава и учење, односно развијањем сарадње, помагања и размене међу ученицима и ангажовањем ученика у постизању академских циљева. Даља истраживања требало би да буду усмерена на детаљније испитивање оних компоненти просоцијалне оријентације које леже у основи успешнијег социокогнитивног функционисања појединца, као и на прецизније одређивање процеса који посредују између извора и различитих ефеката просоцијалне усмерености.

#### Коришћена литература

- Allsopp, D.H., K.E. Santos & R. Linn (2000): Collaborating to teach prosocial skills, *Intervention in School & Clinic*, Vol. 35, No. 3, 141–147.
- Bandura, A. *et al.* (1996): Multifaced impact of self-efficacy beliefs on academic functioning, *Child Development*, Vol. 67, 1206–1222.
- Bar-Tal, D. & A. Raviv (1982): A cognitive-learning model of helping behavior development: possible implications and applications; in N. Eisenberg (ed.): *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- Berndt, T.J. & K. Keefe (1995): Friend's influence on adolescents' adjustment to school, *Child Development*, Vol. 66, 1312–1329.
- Bursuck, W.D. & S.R. Asher (1986): The relationship between social competence and achievement in elementary school children, *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 15, No. 1, 41–49.
- Caldarella, P. & K.W. Merrell (1997): Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors, *School Psychology Review*, Vol. 26, No. 2, 264–279.
- Caprara, G.V. *et al.* (2000): Prosocial foundations of children's academic achievement, *Psychological Science*, Vol. 11, No. 4, 302–306.
- Cassidy, J. & S.R. Asher (1992): Loneliness and peer relations in young children, *Child Development*, Vol. 63, No. 2, 350–365.
- Chen, X., K.H. Rubin & D. Li (1997): Relations between academic achievement and social adjustment: evidence from Chinese children, *Developmental Psychology*, Vol. 33, No. 3, 518–525.
- Chen, X., Chang, L. & Y. He (2003): The peer group as a context: mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children, *Child Development*, Vol. 74, No. 3, 710–727.
- Crick, N.R. (1996): The role of overt aggression, relational aggression and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment, *Child Development*, Vol. 67, 2317–2327.
- Cobb, J.A. (1972): Relationship of discrete classroom behaviors to fourth-grade academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 63, 74–80.
- Dodge, K.A. (1983): Behavioral antecedents of peer social status, *Child Development*, Vol. 54, No. 6, 1386–1399.
- Eisenberg, N. & P.H. Mussen (1989): *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. *et al.* (1996): The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation and social functioning, *Child Development*, Vol. 67, No. 3, 974–992.
- Elliott, S.N., C.K. Malecki & M.K. Demaray (2001): New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students, *Exceptionality*, Vol. 9, No. 1–2, 19–32.
- Estell, D.B. *et al.* (2002): Social relations and academic achievement in inner-city early elementary classrooms, *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 26, No. 6, 518–528.
- Feshbach, N.D. & S. Feshbach (1987): Affective processes and academic achievement, *Child Development*, Vol. 58, No. 3, 1335–1347.
- Gillies, R.M. (2000): The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, 97–111.
- Good, T.L. & J.E. Brophy (1991): *Looking in the classroom*. New York: Harper Collins Publishers.
- Green, K.D. *et al.* (1980): An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement, *Child Development*, Vol. 51, No. 4, 1149–1156.
- Greener, S.H. (2000): Peer assessment of children's prosocial behaviour, *Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 1, 47–60.
- Gresham, F.M. (1997): Social competence and students with behavior disorders: where we've been, where we are, and where we should go, *Education & Treatment of Children*, Vol. 20, No. 3, 233–250.
- Hartup, W.W. (1985): Relationships and their significance in cognitive development; in R. A. Hinde, A. Perret Clermont & J. Stevenson-Hinde (eds.): *Social relationships and cognitive development* (66–82). Oxford: Oxford University Press.
- Jackson, M. & M.S. Tisak (2001): Is prosocial behavior a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating and comforting, *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 19, 349–367.
- Joksimović, S. i M. Vasović (1990): *Psihološke osnove čovekoljublja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Јоксимовић, С. (1995): Персонални корелати просоцијалног понашања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 27 (9–23). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Krnjajić, S. (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Ladd, G.W & S. Oden (1979): The relationship between peer acceptance and children's ideas about helpfulness, *Child Development*, Vol. 50, No. 2, 402–408.
- Lane, K. L., C. C. Givner & M. R. Pierson (2004): Teacher expectations of student behavior: social skills necessary for success in elementary school classrooms, *Journal of Special Education*, Vol. 38, No. 2, 104–110.
- McClelland, M.M., F.J. Morrison & D.L. Holmes (2000): Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 15, No. 3, 307–329.
- Pakaslahti, L. *et al.* (2002): Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour and social acceptance, *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 26, No. 2, 137–144.
- Rotheram, M.J. (1987): Children's social and academic competence, *Journal of Educational Research*, Vol. 80, No. 4, 206–211.

- Shann, M.H. (1999): Academic and a culture of caring: the relationship between school achievement and prosocial and antisocial behaviors in four urban middle schools, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 10, No. 4, 390–413.
- Slavin, R.E. (1987): Cooperative learning: where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet, *Elementary School Journal*, Vol. 88, No. 1, 29–37.
- Staub, E. (1978): *Positive social behavior and morality: social and personal influences*, Vol. 1. New York: Academic Press.
- Стауб, И. (1997): Подизање алтруистичне деце; у С. Јоксимовић, С. Гашић-Павишић и Јб. Миочиновић (прир.): *Васпитање и алтруизам* (71–79). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Terwel, J. et al. (2001): Cooperative learning processes of students: a longitudinal multilevel perspective, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, 619–645.
- Шевкушић, С. и В. Спасеновић (2004): Унапређивање социјалних вештина ученика; у С. Милановић-Наход и Н. Шарановић-Божановић (прир.): *Знање и постигнуће* (148–166). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Wentzel, K.R. (1991): Relations between social competence and academic achievement in early adolescence, *Child Development*, Vol. 62, 1066–1078.
- Wentzel, K.R. (1991): Social competence at school: relations between social responsibility and academic achievement, *Review of Educational Research*, Vol. 61, No. 1, 1–24.
- Wentzel, K.R. (1993): Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, No. 2, 357–364.
- Wentzel, K.R. & K. Caldwell (1997): Friendships, peer acceptance and group membership: relations to academic achievement in middle school, *Child Development*, Vol. 68, No. 6, 1198–1209.
- Wentzel, K.R. & D.E. Watkins (2002): Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers, *School Psychology Review*, Vol. 31, No. 3, 366–378.