

## САМОПОШТОВАЊЕ И ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ УЧЕНИКА

*Николета Милошевић\** и *Славица Шевкушић*  
Институт за педагошка истраживања, Београд

*Абстракт.* Све је присутније становиште да је школско постигнуће производ сложене мреже односа између наставника и ученика у којој се формира идентитет успешног и неуспешног ученика с високим, умереним или ниским самопоштовањем. Самопоштовање се, најчешће, одређује као свесни, когнитивно-афективни израз самоевалације која представља један од најдиректнијих показатеља интегрисаности појма о себи. Према схватању једног броја аутора, високо самопоштовање је значајан предуслов високог школског постигнућа. Насупрот наведеном сматра се да школско постигнуће и остала искуства везана за наставу и учење остварују значајан утицај на самопоштовање и да ученик најпре треба да буде успешан у школи како би изградио позитивну слику о себи и својим академским способностима. Расправа о томе шта је прво – самопоштовање или школско постигнуће – више је академске него практичне природе. У прилог томе говори све већи број истраживања која указују на динамичност и реципрочност везе између школског постигнућа и самопоштовања. У раду се дају препоруке за васпитно-образовну праксу у циљу унапређивања самопоштовања и развоја личне и социјалне одговорности, што доприноси побољшању школског постигнућа ученика. Наглашава се неопходност образовања наставника у овој области, као и то да самопоштовање и одговорност морају постати битни сегменти школских програма. Од наставника се очекује да буде осетљив за потребе ученика који су под ризиком да буду неуспешни и да, у већој мери, примењује методе кооперативног учења. Истраживачки налази показују да кооперативно учење или одржава или повећава самопоштовање ученика, док традиционалне методе наставе генерално доводе до његовог снижавања. Кооперативни односи побољшавају ученичку слику о себи у погледу школских способности и социјалних интеракција. Позитивни фидбек, подршка од стране другова, као и чешће доживљавање успеха у учењу, углавном, воде ка општем порасту самопоштовања и осећања компетентности.  
*Кључне речи:* самопоштовање, школско постигнуће, социјална одговорност, наставник, ученик, наставне стратегије.

За постизање оптималног школског постигнућа значајни су не само интелектуални већ и социјални и мотивациони фактори који, делујући заједно, омогућавају успешно учење. Упркос чињеници да је школско постигнуће ученика резултат дејства читавог скупа међусобно повезаних фактора, све до почетка 60-их година XX века истраживања фактора

\* E-mail: ninamilosh@eunet.yu

школског постигнућа била су углавном усмерена на ефекте различитих аспеката социоекономског статуса, интелигенције и социометријског статуса ученика. Међутим, већ у истраживањима која су вршена 70-их година уочава се доминантна тежња истраживача да обухвате један шири корпус значајних варијабли, када се испитују фактори школског постигнућа. На пример, један број аутора разматра школско постигнуће као исход садејства интелигенције, особина личности и мотивације ученика (Brković, 1978; Kvašček i Radovanović, 1977). Данас је све присутније становиште да је школско постигнуће производ сложене мреже односа између наставника и ученика у којој се формира идентитет успешног и неуспешног ученика са високим, умереним или ниским самопоштовањем који узроке властитог успеха и неуспеха приписује себи или спољашњим околностима. У овом тексту усмерићемо се на проучавање повезаности самопоштовања и школског постигнућа ученика, као и наставних стратегија које доприносе стварању повољне атмосфере за развој самопоштовања свих учесника васпитно-образовног процеса.

#### *Самопоштовање: одређење појма и генеза*

У литератури постоје различите дефиниције самопоштовања. Куперсмит (Coopersmith, 1967), један од најистакнутијих аутора у овој области, дефинише самопоштовање као скуп квалитета које појединац опажа код себе. У једном од првих одређења, које датира још из 40-их година прошлог века (Mead, 1934), самопоштовање се дефинише као начин на који појединац себе вреднује, настало као резултат интерперсоналних односа са значајним другима. Истицање социјалне компоненте самопоштовања присутно је и у схватањима неких аутора с краја 19. и почетка 20. века, који су заступали тезу да самопоштовање одсликава реалне или замишљене процене других – *ја у социјалном огледалу*. Налази каснијих истраживања говоре у прилог наведеним одређењима, наглашавајући значај процеса социјалног поређења у развоју самопоштовања (Aronson, Bridgeman & Geffner, 1978).

Често се самопоштовање посматра као компонента сложенијег конструкта, који се означава као *појам о себи*. Појам о себи састоји се од ставова и претпоставки које особа има у односу на себе и своје способности, а које представљају водич за њено понашање (Coopersmith & Feldman, 1974). Самопоштовање, као важан аспект појма о себи, обично се сматра његовом евалуативном компонентом. Појам који појединац има о себи је дескриптивног карактера и не садржи елементе процењивања, док самопоштовање обухвата оне аспекте или ставове који су са-

моевалуативни. Дистинкција између тога како неко описује себе (појам о себи) и како себе вреднује (самопоштовање), према мишљењу већине аутора, је у томе што је евалуативни аспект подложнији утицају ситуационих фактора.

Социокогнитивисти под појмом »селф« подразумевају систем когнитивних структура, односно схема о себи. Схеме о себи дефинишу се као когнитивна уопштавања, на основу прошлих искустава, која организују и воде процесирање података повезаних са нашим појмом о себи, а стеченим у контексту социјалног искуства (Fong & Markus, 1982; Markus, 1980). Присталице социокогнитивизма праве разлику између *персоналног* појма о себи који одваја неку особу од других и *социјалног* појма о себи, којим особе теже да се одреде преко свог односа са другим појединцима. За разлику од персоналног нивоа, социјални ниво укључивања у неку активност омогућава померање са »ја« на „ми« и на тај начин доводи до самопоштовања дефинисаног кроз односе са другима (Кrnјajić, 2002). Конструкт »самопоштовање« се, углавном, одређује, као свесни, когнитивно-афективни израз самоевалуације која представља један од најдиректнијих показатеља интегрисаности појма о себи. Основу самопоштовања чине: (а) сазнање и процена особе да се *ја*, и као субјект и као објект, креће у оквирима уважаваних стандарда, и (б) афективни однос особе према сопственом постигнућу. Расправљајући о значају персоналних варијабли за процес учења, Шмек и сарадници (Schmeck, Geisler-Bernstien & Серсу, 1991) закључују да је појам о себи најзначајнија когнитивна структура која организује индивидуално искуство, док је самопоштовање најутицајнији афективни евалуатор овог искуства. Самопоштовање се, према савременим схватањима, дефинише и као »поштовање сопствене вредности и важности, као спремност да се буде одговорна личност и да се одговорно понаша према другима«.\*

У разматрању извора самопоштовања, у литератури се најчешће издвајају два аспекта: (а) *спољашњи* или *екстернални*, који укључује рефлексију процена релевантних других, и (б) *унутрашњи* или *персонални*, кога чине лична искуства, постигнуће и способности (Coopersmith & Feldman, 1974). Сматра се да се екстернално самопоштовање формира кроз интеракције са другим људима, док персонално самопоштовање настаје кроз активну интеракцију са физичким објектима. Ове две димензије, међутим, нису узајамно искључиве, могу се преклапати или бити у интеракцији. У васпитно-образовном процесу екстернални и

\* Ова дефиниција дата је 1990. године у завршном извештају државне комисије за унапређење самопоштовања и социјалне одговорности, при Одељењу за образовање у Калифорнији.

персонални аспект самопоштовања развијају се из дечјих интерпретација повратних информација које добијају од наставника и вршњака, али и из сопствених искустава у току учења.

Када деца крену у школу њихов појам о себи већ је суштински формиран, примарно кроз утицај породице. Иако ништа не утиче толико значајно на формирање појма о себи као породица (Brookover, Paterson & Thomas, 1964; Coopersmith, 1967), утицај школске средине се не може занемарити. Поред породичних и школских фактора, интелигенција се сматра једним од суштинских фактора пораста ученичког самопоштовања током школовања. Анализирајући податке Националног центра за проучавање самопоштовања ученика, Амундсон (Amundson, 1991) је уочио да са узрастом долази до постепеног смањивања ученичког самопоштовања. Тако, испитивања показују да се високим самопоштовањем одликује скоро 90% деце која похађају предшколске установе, 20% ученика узраста петог разреда, 5% ученика у завршним разредима основне школе, а само 2% ученика у средњим школама. Објашњавајући разлоге смањивања самопоштовања са узрастом, Стипек (Stipek, 1984) истиче да ученици на почетку школовања очекују да буду успешни, имају добро мишљење о својим способностима и нису посебно забринути око свог постигнућа. Временом, међутим, они науче да брину о оценама и формирају негативна очекивања у вези са сопственим постигнућем. Ове промене приписују се, једним делом, начину на који ученици процесирају фидбек о свом постигнућу у току когнитивног развоја. Још значајније је то да ученици почињу да прихватају уверење које наглашава важност спољне евалуације успеха, што је заједничка карактеристика већине школских система. У таквим условима, самопоштовање ученика свакодневно је под утицајем вредновања наставника, вршњака и чланова породице. Због вишеструких академских и социјалних улога које преузима, ученик непрестано мора да вреднује и преиспитује своја знања и вештине и пореди се са другима.

Према Ковингтону (Covington, 1984), један од основних проблема у домену самопоштовања јесте преовлађујући тренд у већини култура да се постигнуће изједначава са људском вредношћу што у крајњем исходу доводи до уверења да је појединац вредан једино ако остварује успех у некој области. Изгледа да се овај став експлицитно и имплицитно подржава у школи, због чега су ученици склони да способности поистовећују са вредношћу. Тако, на пример, више вреде ученици који су интелигентнији, вештији или способнији у појединим предметима. Често се дешава да се ученици труде и боре, не да би били успешни већ, једноставно, да би избегли неуспех. На тај начин школско искуство поста-

је значајна детерминанта учениковог појма о себи, што даље утиче на вредности и самопоштовање. Даље, неопходно је разумевање односа између самопоштовања и вредности, као и потенцијалног позитивног и негативног утицаја који наставници могу имати на самопоштовање сваког ученика. Самопоштовање ученика требало би да буде главна брига оних који су одговорни за планирање и остваривање курикулума.

#### *Однос самопоштовања и постигнућа*

Иако једна група аутора сматра да ученик најпре треба да буде успешан у школи како би изградио позитивну слику о себи и својим академским способностима, друга група сматра да је позитивна слика о себи нужан предуслов високог школског постигнућа. Постоји низ емпиријских података који иду у прилог оба становишта, док најновији истраживачки налази указују на динамичну и реципрочну интеракцију између позитивне слике о себи и високог школског постигнућа.

Налази неких квазилонгитудиналних и лонгитудиналних студија о ученичком самопоштовању и школском постигнућу поткрепљују хипотезу да високо школско постигнуће претходи позитивној слици о себи, односно високом самопоштовању (Kifer, 1975; Weikart, 1971). Услед присутности социјалних критеријума у процени сопствене успешности, односно притисака »значајних других« да ученик оствари што бољи успех у школи, школско постигнуће почиње да се доживљава као репрезент властите вредности. Тако успешан ученик почиње да се осећа компетентним и супериорним, а неуспешан некомпетентним и инфериорним. С друге стране, ученик полази у школу са високим, ниским или умереним самопоштовањем на основу којег формира одређена очекивања у вези са учењем и постигнућем, која се углавном и остварују (самоиспуњавајућа пророчанства). У прилог наведеном иду резултати истраживања који упућују на податак да ученици са ниским самопоштовањем имају ниже школско постигнуће и да ниско школско постигнуће доводи до смањивања самопоштовања (Johnson & Ahlgren, 1976).

Сматра се да је за формирање повољног самопоштовања ученика важна емоционална топлина родитеља, узајамно поверење, аутономија у понашању и позитивно вредновање детета од стране родитеља. У једном броју истраживања утврђено је да се подстицањем позитивног вредновања властитих способности код ученика значајно повећава школско постигнуће. Такође, показало се да је ниво самопоштовања подједнако важан за школско постигнуће, као и овладавање одговарајућим знањима и способностима (Bachman & O'Malley, 1977, 1986). При-

мењено на васпитно-образовну ситуацију, то значи да ученици који имају висок ниво самопоштовања имају и довољно самопоуздања за постављање високих циљева, јер је доживљај личне успешности основа компетентног понашања.

Налази испитивања Ватенберга и Клифорда (Wattenberg & Clifford, 1964) указују да је појам о себи код деце предшколског узраста знатно поузданији предиктор постигнућа у читању од интелигенције. У студији која је обухватила 50 ученика основношколског узраста, утврђено је да су ученици који су пошли у школу са веома повољним мишљењем о себи више времена посвећивали учењу, за разлику од ученика са ниским самопоштовањем. Такође, утврђено је да су ученици који су имали позитивно мишљење о себи унапредили своје самопоштовање након добијања награде за уложени труд (Shiffer, Lynch-Sauer & Nadelman, 1977). У другој студији, којом је било обухваћено 200 испитаника, показало се да су ученици са високим нивоом самопоштовања академских компетенција преферирали интелектуалне изазове, за разлику од оних са ниским самопоштовањем (Boggiano, Main & Katz, 1988). Ове налазе потврђује и истраживање Паскарела и сарадника (Pascarella *et al.*, 1987), на узорку од 4500 ученика.

Налази истраживања Шмека и сарадника (Schmeck, Geisler-Bernstien & Cercy, 1991) указују на то да самопоштовање може утицати на степен доследности стила понашања, што подразумева и преференције ученика за одређене стратегије учења. Утврђене су негативне корелације између самопоштовања и оријентације ученика на: једноставно репродуковање, површан приступ учењу и тенденцију да се пребрзо или без довољно доказа изводе генерализације. Такође, добијене су позитивне корелације између самопоштовања ученика и оријентације према учењу које наглашава трагање за значењем и смислом, повезивање учења са реалним животом, критичко вредновање информација, концептуално организовање и међусобно упоређивање информација које се проучавају. Дакле, резултати овог истраживања указују на то да су ученици са високим самопоштовањем више склони избору оних стратегија које обезбеђују квалитетније учење. Другим речима, самопоштовање има значајне ефекте на начин на који ученици приступају информацијама и ситуацијама учења.

Бројни истраживачки налази указују да високо самопоштовање представља важан предуслов адекватног школског постигнућа (Jones & Grieneeks, 1970; O'Malley & Bachman, 1979; Shrauger & Sorman, 1977; Wattenberg & Clifford, 1964). Расправа о томе шта је прво – самопоштовање или школско постигнуће – више је академске него практичне при-

роде. Велики број истраживања указује на динамичност и реципрочност везе између школског постигнућа и самопоштовања, што је посебно изражено на средњошколском узрасту. За разлику од деце основношколског узраста, средњошколци боље разумеју фидбек о свом школском постигнућу који добијају од наставника, а што даље утиче на њихово самопоштовање (Eccles & Wigfield, 1985; Marsh, 1990; Rubin, Dorle & Sandidge, 1977).

Начини на који ученици процењују узроке свога успеха и неуспеха у школи утичу на њихове будуће резултате и рад. Узроке сопственог успеха или неуспеха особа може пронаћи у себи (интернални локус контроле) или их приписивати спољашњим факторима (екстернални локус контроле). Појединци су склонији да успех приписују себи и својим стабилним способностима, а неуспех тренутним спољашњим факторима, због чега се локус контроле може схватити и као одбрамбени механизам у функцији глобалног самопоштовања (Орачић, 1995). Тако, особа која није свесна да узроци њеног неуспеха леже у њој самој, већ их приписује спољашњим околностима, у ствари тежи да заштити слику о себи од сопствене негативне процене. На пример: »Нисам успео зато што ме не воли наставник, а не зато што се нисам довољно трудио или зато што нисам компетентан«.

У прилог наведеном говоре налази истраживања о вези између самопоштовања и локуса контроле, који указују на постојање релативно снажне везе између ових конструката, и на то да је високо самопоштовање повезано са интерналним локусом контроле и обратно (Орачић, 1995). То се тумачи чињеницом да интернални локус контроле повећава мобилизацију ученика за извршење различитих задатака, што резултира њиховом већом успешношћу, и последично већим самопоштовањем. Бројни налази који указују на позитивне везе између интерналности, самопоштовања и школског постигнућа, довели су до прихватања ставишта да је интерналност сама по себи пожељна особина (Findley & Cooper, 1983; Graham, 1991).

Јасно је да свака особа тежи осећању ефикасности, унутрашње узрочности, поноса због постигнутог успеха, задовољству у интеракцији са другима, као и осећању припадности одређеној средини (Јањетовић, 1996б). Сва ова искуства подразумевају и учешће у одређеним активностима и различите облике интеракција са социјалном и физичком средином путем којих особа стиче знања о себи и евалуира их, с обзиром на степен сопствене компетентности, могућности да буде узрочник, могућности да изрази и развије сопствене потенцијале. Дакле, када дискутујемо о односу између очекивања у вези с неком активношћу и претхо-

дног искуства не смемо губити из вида начин на који особа процењује узроке успеха, односно неуспеха у некој активности. То практично значи да начин на који ученик процењује узроке успеха/неуспеха утиче на његове будуће школске резултате.

Ученикова очекивања у погледу исхода сопственог понашања тесно су повезана са нивоом његовог самопоштовања. Не могу сви ученици бити успешни и дешава се да иста група ученика континуирано доживљава неуспех током школовања, што за последицу има ниска очекивања ученика са ниским самопоштовањем. Чест је случај да успех у компетитивним ситуацијама доводи до самовеличања, док неуспех негативно делује на учениково процењивање сопствених способности. С обзиром на то да континуиран неуспех доводи до ниског самопоштовања, самоодбацивања и смањивања мотивације за учење, неуспешни ученици постају фрустрирани и често не настављају школовање. У проучавању ефеката искустава успеха и неуспеха на самопоштовање утврђено је да особе са високим самопоштовањем више реагују на успех док особе са ниским самопоштовањем више реагују на доживљај неуспеха (Kimble & Helmreich, 1972).

Особе које поседују висок ниво самопоштовања могу показивати изражену самодовољност, као и позитивне ставове углавном према онима који их позитивно процењују или имају сличне ставове, а негативне ставове према онима који их негативно процењују (Јањетовић, 1997). Може се закључити да је ниско самопоштовање, углавном, повезано са мање повољним проценама других, док је високо самопоштовање повезано са повољним проценама других. Налази неких истраживања упућују на закључак да се особе са изразито високим и изразито ниским самопоштовањем разликују од особа са умереним самопоштовањем по начину реаговања на неке друштвене ситуације. Особе са високим, као и оне са ниским самопоштовањем, осетљивије су на процењивање од стране других људи и више зависе од овог фидбека у формирању самопроцена, од особа са умереним самопоштовањем.

Иако већина истраживања из ове области указује на високу позитивну повезаност самопоштовања и школског постигнућа, као и на то да је самопоштовање важан корелат школског постигнућа, у једном броју истраживања констатована су одређена одступања. На пример, у истраживању којим је обухваћено 670 ученика трећих разреда београдских средњих школа, код женских испитаника није пронађена статистички значајна веза између самопоштовања и постигнућа, док је код мушких испитаника констатована слаба статистичка значајност ове везе (Јањетовић, 1996а). С друге стране, у литератури се наводи податак



да се варијаблом *самопоштовање* може објаснити само око 16% варијансе школског постигнућа, док се у остале значајне варијабле убрајају: интелигенција ученика, социоекономски статус породице и заинтересованост родитеља за школско постигнуће ученика (Burns, 1979).

У испитивању повезаности самопоштовања и школског постигнућа (Milošević, 2004) екстрахована су три фактора: висок ниво самопоштовања, низак ниво самопоштовања и екстернални локус контроле. Први екстраховани фактор *висок ниво самопоштовања* обухвата висок ниво самопоуздања, задовољства собом, сопственим способностима и особинама, а представљен је ајтемима: »Ја сам особа која држи до себе«, »Свестан сам својих квалитета«, »Уопштено говорећи задовољан сам собом«, »Осећам да поседујем низ вредних особина«. Други екстраховани фактор *низак ниво самопоштовања* обухвата низак ниво самопоуздања, задовољства собом, сопственим способностима и особинама (»Сумњам да ћу у животу постићи било шта што иоле вреди«, »Чини ми се да су људи из мог окружења много способнији од мене«, »Чини ми се да нисам способан да изађем на крај с већином проблема које доноси живот«). Контролу над исходима свога понашања особе са екстерналним локусом контроле приписују силама изван себе – срећи, случајности, судбини или моћнијим другим (»У многим случајевима судбина одређује шта ће ми се догодити«, »У животу добро пролазе они људи који су за то предодређени«, »Не треба превише планирати, јер оно што ми се догађа само је резултат добре или лоше среће«, »Веома често случајности одређују ток мог живота«, »У животу ми се догађају лоше ствари, зато што немам среће«). У овом истраживању екстрахованим факторима – високо самопоштовање, ниско самопоштовање и екстернални локус контроле – објашњено је око 24% варијансе у школском постигнућу.

За разлику од бројних емпиријских доказа о позитивној повезаности између самопоштовања и школског успеха ученика, налази овог истраживања указују да са повећањем екстерналног локуса контроле, као и са повећањем нивоа самопоштовања, долази до погоршања школског постигнућа ученика. Једно од могућих тумачења налаза о негативној повезаности самопоштовања и школског постигнућа јесте да је за процењивање нивоа самопоштовања ученика коришћена скала чији се ајтеми односе на ситуације које нису искључиво школског типа. Међутим, евидентно је да висок ниво самопоштовања ученика позитивно делује на опажање властитих способности, али и да постоји склоност ових ученика ка самовеличању и прецењивању сопствених способности. У складу с тим, дешава се да се они недовољно ангажују у школским ак-

тивностима и обавезама. Свакако, одређено мишљење о себи, по правилу, води до исхода који су сагласни с таквим мишљењем.

### *Стратегије подстицања самопоштовања*

С обзиром на то да је самопоштовање уско повезано са социјалним односима, као и са искуством успеха и неуспеха у различитим активностима – школско постигнуће и остала искуства везана за наставу и учење могу остварити значајан утицај на самопоштовање ученика. Иако је већина наставника свесна чињенице да ученици који имају боље мишљење о себи остварују бољи школски успех, резултати истраживања показују да ученици не добијају довољно позитивних порука, односно похвала, охрабрења и подршке од стране наставника, које би им помогле да развију позитивну слику о себи. Разлози за ово су бројни и сложени, али последица је све већи број ученика са ниским самопоштовањем. Мада већина наставника има знања о томе да самопоштовање настаје као последица интринзичког, истинског доживљаја сопствене успешности и безусловне вредности, у пракси се сусрећемо са експлозијом петица, »пчелица«, »звездица« и других спољних мотиватора, које наставници примењују с циљем да награде постигнуће и подстакну самопоштовање ученика. Међутим, да би наставници довели до трајних промена у ученичком самопоштовању, у смислу његовог повећања, требало би доследно и континуирано да стварају ситуације у којима ће ученици примати позитиван и конструктиван фидбек.

Постоје различити начини на које наставници могу помоћи ученицима да развијају своје самопоштовање. Једна од занемарених метода је учење по моделу. Својим понашањем и вредностима које заступају, наставници у значајној мери моделују самопоштовање ученика. Деца која испољавају високо самопоштовање често имају родитеље који себе високо вреднују (Scott & Murray, 1996). Могуће је, дакле, да ће наставници који испољавају високо самопоштовање послужити као важни модели за ученике у процесу изградње њиховог самопоштовања.

Резултати истраживања о утицају наставника на ученичко самопоштовање показују да наставници који пружају *подршку и охрабрују аутономију* производе веће самопоштовање код ученика. У истраживању које је спровео са ученицима седмог и осмог разреда, Нелсон (Nelson, 1984) је открио да је неколико варијабли које се односе на наставника – количина посвећености и подршке коју пружају ученицима, степен у коме захтевају ред и организацију, као и увођење иновација – позитивно повезано са општим самопоштовањем ученика. Насупрот томе,

степен контроле ученичког понашања обрнуто је повезан са ученичким академским самопоштовањем, односно што је већи степен контроле од стране наставника ниже је самопоштовање ученика. Такође, Рајан и Гролник (Ryan & Grolnick 1986), у истраживању спроведеном на узорку ученика четвртог, петог и шестог разреда основне школе, пронашли су значајну позитивну везу између ученичког осећања сопствене вредности и њиховог опажања степена аутономије коју допуштају наставници. Другим речима, показало се да ученичко самопоштовање расте у оној мери у којој ученици опажају да постоје шансе за испољавање аутономије и иницијативе у школи.

Истраживања показују да ученици у школама са демократском климом, коју карактеришу демократска правила, учествовање ученика у процесу доношења одлука, персоналност, поштовање личности, праведност у поступању, самодисциплина, интеракција и флексибилност, показују виши степен самоактуализације него ученици у школама са ауторитарном оријентацијом. Школска клима у којој се охрабрују креативна испољавања ученика и пружају могућности за избор између различитих алтернатива, повезана је са вишим самопоштовањем ученика (Scott & Murray, 1996). Агресивно понашање ученика, као и стидљивост која је праћена повлачењем из интеракција, могу се тумачити као симптоми наставникових поступака којима поткрепљује ниско самопоштовање ученика (Bhasin, 1987).

Да би утврдили у којој мери наставници и друго школско особље имају адекватна знања о феномену самопоштовања ученика, Скот и Мареј (Scott & Murray, 1996) су предузели истраживање у коме су испитивали сличности и разлике у опажању наставника, стручних сарадника и школских административних радника, у вези са: (а) карактеристикама ученика са високим и ниским самопоштовањем; (б) личном ефикасношћу у погледу утицаја на ученичко самопоштовање; (в) могућностима и начинима подстицања ученичког самопоштовања. Један од најзначајнијих резултата овог истраживања јесте да све три групе испитаника сматрају *одговорност* и *поузданост* главним карактеристикама ученика са високим самопоштовањем. То би могло значити да би креирање васпитно-образовне средине која подстиче развој одговорности код ученика, био један од најважнијих корака у правцу подстицања њиховог самопоштовања. Поред тога, карактеристике високог самопоштовања које се најчешће наводе су: усмереност и осећај аутономности, високо школско постигнуће, алтруизам и смисао за хумор. Све три групе испитаника, такође, верују да су *развијене социјалне вештине* не само добар индикатор високог самопоштовања, већ један од најефикаснијих

»лекова« за ниско самопоштовање. Неразвијене социјалне вештине сматрају се једним од главних показатеља ниског самопоштовања, што указује на потребу да се ученицима омогуће различита васпитно-образовна искуства у којима ће имати прилику да развијају вештине комуникације, ефикасно доносе одлуке и добро функционишу у интерперсоналним односима. У оквиру наведеног истраживања, од испитаника је, такође, тражено да наведу најважнији појединачни фактор који доприноси изградњи учениковог самопоштовања. Све три групе испитаника су на прво место ставиле *породицу*, а затим следи утицај *наставника* и *вршњака*. Поред тога, истраживачки резултати сугеришу да би заједнички напори породице и школе могли представљати најефикаснију стратегију у помагању ученицима да развијају самопоштовање.

Када је реч о могућностима и начинима подстицања самопоштовања ученика у школским условима, већина наставника сматрала је да је најважније да се: (а) обезбеди више *безусловног вредновања* ученика заснованог на ономе ко су, а не на ономе какав успех постижу или како се понашају; (б) образују ученици у погледу разумевања важности самопоштовања и (в) моделује понашање високог самопоштовања. На основу резултата истраживања, аутори наводе *препоруче* за васпитно-образовну праксу, у циљу унапређивања самопоштовања и развоја личне и социјалне одговорности свих учесника у васпитно-образовном раду (Scott & Murray, 1996: 293):

- потребно је образовати наставнике, стручне сараднике и друго школско особље у вези са појмовима »самопоштовање« и »одговорност«, како у току редовног школовања, тако и путем стручног усавршавања уз рад;
- самопоштовање и одговорност морају се у већој мери уградити у школске програме;
- подстицати учешће родитеља у раду школе;
- уградити животне вештине у курикулум;
- користити уметност у циљу подизања самопоштовања;
- примењивати програме намењене превазилажењу предрасуда;
- примењивати специјализоване програме за подизање самопоштовања;
- повећати осетљивост наставника за потребе ученика који су под ризиком да буду неуспешни;
- смањити број ученика у одељењу;
- примењивати у већој мери методе кооперативног учења у раду са ученицима.

У традиционално организованом настави, у којој се наглашава такмичење између ученика, високо постигнуће постиже се, једним делом, тако што се код ученика развија страх од неуспеха. Овај такмичарски дух у школама ствара ситуације у којима се ученици деле на »победнике« и »губитнике«, што често за последицу има ниско самопоштовање оних ученика који временом интернализују неуспех. Да би се прекинуо овај зачарани круг у коме неуспех доводи до снижавања самопоштовања, што само по себи олакшава даљи неуспех, потребно је да васпитно-образовни процес претрпи одређене промене у својој структури. Један од начина је креирање ситуација у којима би сви ученици могли да доживе успех у складу са сопственим могућностима.

Резултати великог броја истраживања показују да је *кооперативност* позитивно повезана са самопоштовањем и базичним самоприхватањем код ученика свих школских узраста (Johnson & Johnson, 1978). Генерално, изгледа да су кооперативни ставови повезани са емоционалном зрелошћу, социјалном компетентношћу, базичним поверењем у људе и оптимизмом. Такође, преглед истраживања у којима су поређени ефекти кооперативних, компетитивних и индивидуалних облика учења, указује на то да искуства кооперативног учења имају за последицу повећано самопоштовање ученика (Johnson, Johnson & Holubec, 1993). У кооперативној интеракцији нагласак је на свим ученицима, који раде заједно у малим групама да би достигли групне циљеве. Појава »губитника« је, великим делом, онемогућена у оваквој средини, пошто сваки ученик доприноси према сопственим могућностима. На овај начин, вероватније је да ће ученик доживети успех, као и да ће се повећати подршка од стране вршњака у групи. Повећање самопоштовања дешава се, дакле, као последица повратних информација које ученици примају од чланова групе, као и од вештина и способности које се стичу у току процеса међусобне сарадње и пружања помоћи (Шевкушић, 1994).

Блејни и сарадници (Blaney *et al.*, 1977) су помоћу експерименталног нацрта проверавали ефекте једне методе кооперативног учења на самопоштовање ученика. Метода »слагалице« била је примењена у настави ученика петог разреда у седам основних школа, у трајању од шест недеља. Истовремено, у контролним одељењима истих школа настава се одвијала на уобичајен начин, кроз фронталне и индивидуалне облике рада. Самопоштовање ученика било је мерено сумирањем одговора на следећа питања: (а) Колико се допадаш себи, такав какав си? (б) Када си у одељењу, колико себе сматраш паметним? (в) Када си у одељењу, колико себе сматраш важним? (г) Када си у одељењу, колико често осетиш да можеш научити све што покушаш? Према резултатима истражи-

вања, ученици из експерименталних одељења, у односу на ученике из контролних, значајно су повећали своје самопоштовање.

Сличне резултате добио је Гефнер, испитујући, такође, ефекте стратегије структурираног међузависног учења у малим групама на самопоштовање ученика основних школа (Aronson, Bridgeman & Geffner, 1978). Метода је примењивана осам недеља, на узорку од десет одељења петог разреда. За процену ученичког самопоштовања коришћена је модификована верзија скале појма о себи, у сликама. Скала се састоји од цртежа фигура у различитим ситуацијама и односи се на пет димензија самопоштовања, за које се сматра да су важне за ученике: школске способности, физички изглед, физичке способности, социјалне интеракције и породични односи. Резултати истраживања су на сличан начин као у претходном истраживању, показали да кооперативно учење одржава или повећава самопоштовање ученика, док традиционалне методе наставе, генерално, доводе до његовог снижавања. Кооперативни односи, у овом случају, побољшали су ученичку слику о себи у погледу школских способности и у погледу социјалних интеракција. Позитивни фидбек и подршка од стране другова, као и чешће доживљавање успеха у учењу, закључује аутор, вероватно воде ка генерализованом порасту самопоштовања и осећања компетентности.

Набројане стратегије подстицања самопоштовања, свакако, не исцрпљују листу потенцијалних начина којима се одрасли могу послужити у раду са децом и младима. Поред свега, важно је нагласити да је неопходно да наставници и стручни сарадници раде у атмосфери *колегијалне размене и подршке*, како би се створили услови за смањивање учесталости оних облика понашања која доводе до снижавања ученичког самопоштовања. Када ученици примају контрадикторне поруке, непажљива и недоследна поткрепљења од стране наставника, могу имати више тешкоћа у формирању граница у понашању, као и у конструисању сопствених вредности и ставова. Истовремено, на овај начин би се појачало деловање оних механизма који доприносе повећању самопоштовања. Успешно успостављање атмосфере размене и подршке међу наставницима у оквиру школе, обезбеђује демократску климу у којој се подстиче слобода мишљења, охрабрује лична одговорност и аутентични допринос раду и међусобним односима, што чини повољну атмосферу за развој самопоштовања свих учесника васпитно-образовног процеса.

*Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту 1429 чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије (2002–2005).

## Коришћена литература

- Amundson, K. (1991): *Building self-esteem: a guide for parents, schools and communities*. Arlington, VA. American Association of School Administrators.
- Aronson, E., D.L. Bridgeman & R. Geffner (1978): Interdependent interactions and prosocial behavior, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 12, No. 1, 16–27.
- Bachman, J. G. & P. M. O'Malley (1977): Self-esteem in young men: a longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 35, 365–380.
- Bachman, J. G. & P.M. O'Malley (1986): Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: the frogpond revisited, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35–46.
- Bhasin, M. P. (1987): The dynamics of teacher-pupil perception, *Indian Psychological Review*, Vol. 32, No. 2, 30–34.
- Blaney, N.T., C. Stephan, D. Rosenfield, E. Aronson & J. Sikes (1977): Interdependence in the classroom: a field study, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, 139–146.
- Boggiano, A. K., D. S. Main & P. H. Katz (1988): Children's preference for challenge: the role of perceived competence and control, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 54, 134–141.
- Burns, R. B. (1979): *The self-concept: in theory, measurement, development, and behaviour*. London: Longman.
- Brković, A. (1978): Promene ličnosti učenika pod uticajem trajnijeg doživljavanja uspeha ili neuspeha, *Zbornik 11 Instituta za pedagoška istraživanja* (225–269). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Brookover, W. B., A. Paterson & S. Thomas (1964.): Self-concept of ability and school achievement, *Sociology of Education*, Vol. 37, 271–278.
- Covington, M.V. (1984): The self-worth theory of achievement and motivation: findings and implications, *The Elementary School Journal*, Vol. 85, 5–20.
- Coopersmith, S. (1967): *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Coopersmith, S. & R. Feldman (1974): Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom; in R.H. Coop & K. White (eds.): *Psychological concepts in the classroom*. New York: Harper.
- Eccles, J. S. & A. Wigfield (1985): Teacher expectancies and student motivation; in J. B. Dusek (ed.): *Teacher expectancies* (185–226). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Findley, M. J. & H.M. Cooper (1983): Locus of control and academic achievement: a literature review, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44, 419–427.
- Fong, G.T. & H. Markus (1982): Self-schemas and judgments about others, *Social Cognition*, No. 3.
- Graham, S. (1991): A review of attribution theory in achievement contexts, *Educational Psychology Review*, Vol. 1, 5–39.
- Janjetović, D. (1996a): Školski uspeh i koncept o sebi adolescenata, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 498–516.
- Janjetović, D. (1996b): Intrinzična motivacija i koncept o sebi kod adolescenata, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 28 (49–68). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Janjetović, D. (1997): Samopoštovanje, lokus kontrole i prosocijalna orijentacija adolescenata, *Vaspitanje i altruizam* (210–226). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Jones, J.G. & L. Grieneeks (1970): Measures of self-perception as predictors of scholastic achievement, *Journal of Educational Research*, Vol. 63, 201–203.
- Johnson, D.W. & A. Ahlgren (1976): Relationship between student attitudes about cooperation and competition and attitudes toward schooling, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, No. 1, 92–102.

- Johnson, D. & R. Johnson (1978): Cooperative, competitive and individualistic learning, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 12, No. 1, 3–27.
- Johnson, D., R. Johnson & E. Holubec (1993): *Circle of learning: cooperation in the classroom*. Minnesota: International Book Company.
- Kifer, E. (1975): Relationship between academic achievement and personality characteristics: a quasi-longitudinal study, *American Educational Research Journal*, 12, 191–210.
- Kimble, C. & R. Helmreich (1972): Self-esteem and the need for social approval, *Psychonomic Science*, Vol. 36, 339–342.
- Krnjajić, S. (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Kvaščev, R. i V. Radovanović (1977): Uticaj sposobnosti, složaja osobina ličnosti i motivacije na uspeh u školskom učenju, *Psihologija*, br. 1, 31–73.
- Marsh, H. W. (1990): A multidimensional, hierarchical model of self-concept: theoretical and empirical justification, *Educational Psychology Review*, Vol. 2, 77–172.
- Markus, H. (1980): Self-reference in thought and memory; in D. Wegner & R. Vallacher (eds.): *The self in social psychology*. New York: Oxford University Press.
- Mead, G. H. (1934): *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Milošević, N. (2004): *Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- O'Malley, P.M. & J.G. Bachman (1979): Self-esteem and education: sex and cohort comparisons among high school seniors, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, 1153–1159.
- Nelson, G. (1984): The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students, *Journal of Community Psychology*, Vol. 12, 276–287.
- Opačić, G. (1995): *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pascarella, E. T. et al. (1987): The influence of college on self-concept: a consideration of race and gender differences, *American Educational Research Journal*, Vol. 24, 49–77.
- Ryan, R. M. & W. W. Grolnick (1986): Origins and pawns in the classroom: self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, 550–558.
- Rubin, R. A., J. Dorle & S. Sandidge (1977): Self-esteem and school performance, *Psychology in the Schools*, Vol. 14, 503–507.
- Scott, C. G. & G. C. Murray (1996): Student self-esteem and the school system: perception and implications, *Journal of Educational Research*, Vol. 89, No. 5, 286–295.
- Schmeck, R., E. Geisler-Bernstien & S. Cery (1991): Self-concept and learning: the revised inventory of learning processed, *Educational Psychology*, Vol. 11, 343–363.
- Shrauger, J. S. & P.B. Sorman (1977): Self-evaluation, initial success and failure, and improvement as determinants of persistence, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 45, 784–795.
- Shiffler, N., J. Lynch-Sauer & L. Nadelman (1977): Relationships between self-concept and behavior in two informal elementary school classes, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, 349–359.
- Stipek, D. J. (1984): The development of achievement motivation; in R. Ames & C. Ames (eds.): *Research of motivation and education*, Vol. 1. Orlando: Academic Press.
- Ševkušić, S. (1994): Efekti kooperativnog učenja na prosocijalno ponašanje učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 26 (149–165). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Wattenberg, W.W. & C. Clifford (1964): Relation of self concept to beginning achievement in reading, *Child Development*, Vol. 35, 461–467.
- Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review*, Vol. 92, 548–573.



Weikart, D. (1971): Relationship of curriculum, teaching and learning in preschool education. Paper presented at the Hyman Blumberg Memorial Symposium on Research in Early Childhood Education (*elektronska verzija teksta*).

Примљено 10. 04. 2005; ревидирана верзија 10. 05. 2005.

Nikoleta Milošević and Slavica Ševkušić  
STUDENT SELF-ESTEEM AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

*Abstract*

There is a growing belief that academic achievement is the product of a complex network of teacher-student relations, where the identity of successful and unsuccessful student is developing with high, moderate or low self-esteem level. Self-esteem is most often defined as a conscious, cognitive-affective expression of self-evaluation which is one of the most immediate indicators of self-concept integration degree. A number of authors view high self-esteem level as an important prerequisite for high academic achievement. In contrast, academic achievement and other experiences related to teaching and learning are considered to exert significant influence on self-esteem and a student should be successful at school first so as to develop a positive self-image and his academic abilities. The debate on what comes first – self-esteem or academic achievement – is in its character more academic than practical. This claim is supported by an increasing number of studies indicating the dynamism and reciprocity of correlation between academic achievement and self-esteem. The paper gives recommendations for educational practice to promote self-esteem and development of personal and social responsibility, which contributes to better student academic achievement. It is pointed out that teacher education in the field is necessary and that self-esteem and responsibility must become essential segments of curricula. Teacher is expected to become sensitive to the needs of students who are at risk to be unsuccessful and to largely apply cooperative learning methods. Findings demonstrate that cooperative learning either sustain or increase student self-esteem, whereas traditional teaching methods, in general, lead to its decline. Cooperative relations improve student self-image in respect of academic abilities and social interactions. Positive feedback, peer support, more frequent experience of learning achievement leads mainly to general increase in self-esteem and feeling of competence.

*Key words:* self-esteem, academic achievement, teacher, student, teaching methods.

Николета Милошевич и Славица Шевкушич  
САМОУВАЖЕНИЕ И УСПЕХИ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ

*Резюме*

Все чаще выдвигается положение о том, что успехи в школе являются продуктом сложной сети взаимоотношений между учителями и учащимися, в которой формируется личность успешного и неуспешного учащегося с высоким, умеренным или низким самоуважением. Самоуважение, чаще всего, определяется как сознательное, познавательно-эмоциональное выражение самооценки, которая представляет собой один из самых прямых показателей целостности поня-

тия о себе. Согласно пониманию некоторых авторов, высокое самоуважение является значительной предпосылкой больших успехов в школе. В противоположность указанному, считается, что успехи в школе и накопленный опыт по обучению и учению, оказывают значительное воздействие на самоуважение, и что учащийся, в первую очередь, должен быть успешным в школе, для того, чтобы составил положительное представление о себе и о своих академических способностях. Обсуждение вопроса о том, что является первоначальным – самоуважение или успехи в школе – имеет более академический, чем практический смысл. В пользу этого говорит все большее число исследований, указывающих на динамичность и взаимность связи между успехами в школе и самоуважением. В труде даны рекомендации по воспитательно-образовательной практике в целях усовершенствования самоуважения и развития личной и социальной ответственности, что способствует улучшению успеваемости учащихся в школе. Подчеркивается необходимость образования учителей в данной области, а также то, что самоуважение и ответственность должны стать существенными сегментами школьных программ. От учителя ожидается быть чутким к потребностям учащихся, которым угрожают неуспехи в школе, и в большей степени применять методы кооперативного учения. Результаты исследований показывают, что кооперативное учение либо содержит, либо повышает самоуважение учащихся, тогда как традиционные методы обучения в основном приводят к его понижению. Кооперативные отношения улучшают представление учащегося о себе в отношении школьных способностей и социальных взаимодействий. Положительная обратная связь, поддержка одноклассников, а также более частое переживание успехов в учении, в основном, приводят к общему повышению самоуважения и чувства компетентности.

*Ключевые слова:* самоуважение, успехи в школе, учитель, учащийся, методы обучения.