



## НАГРАЂИВАЊЕ И КАЖЊАВАЊЕ ДЕЦЕ РАЗЛИЧИТОГ СОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА

*Наташа Лалић-Вучетић\**

Институт за педагошка истраживања, Београд

*Вера Спасеновић*

Филозофски факултет, Београд

*Апстракт.* У раду се разматрају поступци награђивања и кажњавања деце различитог социјалног понашања. Примена награђивања и кажњавања захтева познавање и испуњавање неколико услова којима се обезбеђује њихова ефикасност: природа награде и казне, начин на који их ученици примају, контекста у коме се награђивање и кажњавање одвија и карактеристике субјекта (узраст, пол, когнитивни капацитети, социјално понашање). Познато је да наставници више воле ученике који су кооперативни, социјално одговорни, склони конформирању школским правилима, љубазни, дружељубиви и учтиви, док рад наставника често могу отежавати ученици који су агресивни, асоцијални, социјално неодговорни, дисруптивни или склони девијантном понашању. Да би се применом награде и казне остварили исходи који се овим поступцима желе постићи, потребно је пажљиво осмислити критеријуме награђивања и кажњавања и доследно их се придржавати, водећи рачуна о карактеристикама социјалног понашања ученика. Посебно поглавље представља разматрање неправедне награде и казне као једног од феномена присутног у искуству великог броја деце. Анализирани проблеми подразумевају адекватну припрему наставника, односно познавање основних карактеристика васпитних поступака које примењује у раду са ученицима, а која ће као резултат имати успешније социјално понашање, позитивнији став према школи и учењу.

*Кључне речи:* награђивање, кажњавање, социјално понашање, ученици.

Већина стручњака ће се сложити да похвала, као и друге врсте награда, представљају важне елементе у подстицању позитивног академског и социјалног понашања. И ученици опажају наставникову похвалу као нешто пожељно у школи, мада сматрају да похвала има већи значај за исходе академских активности, него за понашање у разреду. Наставници су свесни да је неопходно да ученику упуте охрабрење или похвалу да би га подстакли да оствари што бољи резултат у учењу, али, супрот-

\* E-mail: nlalic@rcub.bg.ac.yu

но томе, од ученика очекују да се увек понаша добро, па у складу с тим ређе налазе за сходно да истакну позитивно понашање. Истраживања показују да је награђивање понашања или активности ученика везаних за учење и постизање успеха присутније у односу на награђивање социјалног понашања ученика (Merrett & Wheldall, 1993). И налази добијени у нашој средини потврђују да се у школи најчешће награђује показано знање, а потом дисциплина и активност на часу. Установљено је, такође, да су у погледу социјалног понашања ученика негативне реакције наставника три пута учесталије од позитивних (Lalić, 2004).

Примена награђивања и кажњавања захтева познавање и испуњавање низа услова којима се обезбеђује њихова ефикасност. Какав ће бити ефекат ових васпитних поступака зависи од више фактора: природе награде и казне, начина на који их ученици примају, целокупног контекста у коме се награђивање и кажњавање одвија и карактеристика субјекта (узраста, пола, когнитивних капацитета, социјалног понашања). С једне стране, ученици уважавају мишљење наставника када је реч о вредновању њиховог академског успеха и понашања, али с друге стране, они имају свој став о ефикасности одређених награда и казни. Истраживања потврђују да је мишљење ученика о наградама и казнама много значајније од мишљења њихових наставника, као и то да постоји неслагање између ученика и наставника у погледу ефикасности различитих средстава подстицања и спречавања одређеног понашања (Merrett & Tang, 1994).

Када је реч о награђивању, област учења и знања је доминантнија, што може потиснути подстицање осталих васпитних аспеката (социјалног, емоционалног, моралног). С тим у вези поставља се питање да ли је казна као васпитни поступак заступљенија у области социјалног понашања? Како примена ових васпитних поступака делује на ученике различитих индивидуалних карактеристика? Како ученици опажају (не)праведне награде и казне? У тексту који следи покушаћемо да размотримо одговоре на ова питања.

#### *Награђивање ученика различитог социјалног понашања*

Познато је да наставници више воле ученике који су кооперативни, социјално одговорни, склони конформирању школским правилима, љубазни, дружељубиви и учтиви (Good & Brophy, 1991; Lane *et al.*, 2004). Према таквим ученицима наставници се позитивније понашају, поклањају им већу пажњу и чешће их укључују у наставне активности. 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. Такви ученици се онда још више награђују за испољено понашање, чиме се додатно подстичу.

Наведене бихејвиоралне карактеристике позитивно су повезане са вршњачком прихваћеношћу, као и са постизањем високог школског успеха. Наиме, ученици са високим школским постигнућем су углавном они који су прихваћени од стране вршњака и који остварују позитивну интеракцију с вршњацима (Carrara *et al.*, 2000; Green *et al.*, 1980; Wentzel, 1991, 1993). Успешне ђаке, у поређењу са неуспешнима, наставници опажују као мање девијантне, мање повучене и омиљеније међу вршњацима. Поред тога, наставници их опажују као социјално вештије (Coie & Dodge, 1988) и сматрају да помажу другима више од осталих ученика (Wentzel & Asher, 1995). Зато не чуди податак да ови ученици бивају често награђивани за своје понашање, док се са било којим обликом казне ретко суочавају.

Послушност, у сваком случају, спада у понашање које је високо вредновано од стране наставника и које се чак у већој мери награђује него самосталност и одговорност ученика (Lalić, 2004). Уочено је, такође, да наставници најчешће награђују ученике који привлаче њихову пажњу, односно скрећу пажњу на себе. То су, углавном, ученици који имају потребу да буду запажени од стране наставника или се истичу у одређеним активностима. Међутим, претерана послушност ауторитету, као и жеља за сталним истицањем и доказивањем, није увек благонаклоно примљена од стране вршњака, па се дешава да за поједина понашања ученици буду награђени од стране наставника, али да због тога доживе ругање, исмевање или одбацивање одређеног броја вршњака.

Примена похвале и других врста награде посебно има смисла када су у питању ученици који испољавају проблеме у понашању. Рад наставника често могу отежавати ученици који су агресивни, асоцијални, социјално неодговорни, дисруптивни или склони девијантном понашању. Непожељно социјално понашање позитивно корелира са статусом одбачености, али и са постизањем нижег школског постигнућа (Coie *et al.*, 1982; Coie & Dodge, 1988; Green *et al.*, 1980; Hatzichristou & Hopf, 1996). Агресивни, неодговорни и неприхваћени ученици генерално имају нижи ниво мотивације за ангажовањем у наставним активностима и нижи ниво очекивања у погледу сопствене успешности у школи. Циљеви којима ови ученици теже, доминантан систем вредности и ниво аспирација најчешће нису у складу са позитивним односом према школи и учењу и постизањем високог школског успеха. Када удружено делују вршњачка одбаченост, прекор и осуда наставника и родитеља и

школски неуспех, што није редак случај, ученици брзо западају у зачаран круг из кога се тешко могу извући. Наиме, неприхваћеност од стране околине, уз учестале конфликте и казне, доводе до осећања несигурности, неповерења у себе и своје могућности, а затим и до окретања ка вршњацима који деле исте вредности и поглед на свет и од којих су прихваћени и подржавани (Chen *et al.*, 2003; Estell *et al.*, 2002). Шта наставници треба да чине да би помогли овим ученицима да промене неприхватљиво понашање и побољшају свој школски успех? Обраћање пажње на индивидуална интересовања и склоности, као и испољена позитивна понашања и особине, а затим њихово подстицање и поткрепљење, може бити један од начина на који треба приступити ученицима и помоћи им да превазиђу тешкоће.

Сматра се да је једна од могућих стратегија вођења одељења коришћење контингентне и специфичне похвале у раду са овом групом ученика. Награду или повољне исходе за појединца може чинити социјално одобравање или подршка, специјалне привилегије или активности. Без обзира на то која се врста поткрепљења или подстицања користи, важно је да похвала уследи што пре након појављивања жељене реакције, као и да се често примењује. Иако је наставникова похвала ефикасно средство у повећању жељених академских и социјалних исхода у раду са ученицима који имају проблеме, питање је да ли је наставници довољно често примењују. Похвала, у комбинацији са ефикасним начинима подучавања и социјалним разменама које подстичу просоцијално понашање, доприноси креирању позитивног окружења за учење (Einseberg & Mussen, 1989; Fabes *et al.*, 1989). Унутар таквог окружења, похвала обезбеђује ненаметљиву, природну стратегију подстицања позитивног понашања ученика са проблемима (Sutherland, 2000).

Током наставних активности пажња наставника најчешће је усмерена на ученике са проблемима у понашању који понављају академски неуспех. Због тога неки аутори сматрају да је наставниково усмеравање ученика на академске теме и задатке, уместо наглашавања проблема у понашању, најважније у раду са овим ученицима. Наиме, налази показују да је осећање компетентности код ученика са проблемима у учењу директно повезано са њиховим самопоуздањем (Witzel & Mercer, 2003). Када ученици имају низак степен самопоуздања у остваривању академског постигнућа пожељно је да их наставник усмерава на друге ученике (прихватање помоћи од других ученика, сарадња са вршњацима), више него на школски рад, како би одржали њихову пажњу. Специфично понашање које испољавају ови ученици, а које је усмерено на »тражење пажње« од других, један је од најчешћих начина манифестовања учени-

ковог неприлагођеног понашања. На пример, ученик са slabим разумевањем академских захтева може се понашати лоше да би на тај начин задобио пажњу наставника. Ефикасно учење, између осталог, претпоставља наставника који увек препозна и умањи страх и тензију у одељењу, учини да се ученици добро осећају у раду указујући пажњу појединцима којима је потребна, и наглашавају похвалу више него критику (Smith, 1996).

Такође, континуирано праћење и процена понашања ученика може помоћи наставнику да одреди разлог учениковог негативног понашања, а потом да ради на редуковању проблема и унапређивању учениковог понашања. Побољшавање учениковог понашања укључује учење вештина прилагођавања које ће бити генерализоване на учениково окружење у и изван одељења. Дакле, подршка позитивном социјалном понашању не може се посматрати само као процес редуковања проблема у понашању, већ подразумева и процес подстицања успешности ученика унутар школе и разреда, као и помоћ у активностима које обавља на часу (Horney & Sugai, 1999).

Треба поменути и уврежено мишљење да ученици са проблемима у понашању у већој мери захтевају спољашњу подршку за академско и социјално понашање, зато што испољавају мањи степен унутрашње контроле у обављању академских задатака. Такав став отвара проблем повећавања зависности ученика са проблемима у понашању од одраслих у односу на друге ученике. Наиме, већи степен спољашње контроле и спољашње мотивације требало би да допринесе већој вероватноћи понављања позитивног социјалног и академског понашања. С друге стране, примена спољашње награде у функцији промене понашања ученика доприноси високом степену зависности ученика. Овај образац се примењује уз очекивање да ће ученици са тешкоћама у учењу и понашању током процеса сазревања ипак развити унутрашњу мотивацију за извођење жељених активности.

Као и свака мотивациона основа понашања, примена награђивања мора имати своју меру. Такође, стално понављање истог средства подстицања може довести до смањења његове ефикасности. Према томе, за наставника је важно да води рачуна о примерености награде индивидуалним својствима ученика, али и о примерености учениковом искуству о награђивању. Похвале могу бити контрапродуктивне уколико намећу превисока наставникова очекивања, па самим тим постају угрожавајуће за ученика. Наиме, за ученике којима је често понављано да су јако добри и који служе као пример другима, може представљати оптерећење обасипање похвалама, јер то повлачи очекивање наставника о

савршености ученика који се увек истичу (Rosenblum-Lowden, 2000). На тај начин искључујемо могућност да и такви ученици могу да прогреше и да нас разочарају.

#### *Кажњавање ученика различитог социјалног понашања*

Понашања која наставницима највише сметају на часу, а која су истовремено и најчешћа, не спадају обично у тешке и озбиљне дисциплинске проблеме (причање на часу, прављење буке, добацавање, ометање друге деце). Ипак, да би успоставио ред и створио услове за успешан рад на часу, наставник је принуђен да реагује на овакве ситуације и коригује учениково понашање. Већу тешкоћу и изазов за наставника представљају физичка агресивност, коју и сами наставници наводе као најозбиљнији дисциплински проблем са којим се сусрећу (Gašić-Pavišić, 2003). Ученици који испољавају недисциплиновано понашање су, сасвим разумљиво, они који најчешће бивају кажњени за своје поступке. Казна се предузима с унапред одређеном намером, при чему је општи и крајњи циљ примене казне у школи покушај да дете промени своје понашање, како би успешније учествовало у разредном и школском животу (Duke, 1990; Gašić-Pavišić, 1988; Parke, 1977). Овај васпитни поступак, с једне стране, има превентивну, а, с друге, корективну функцију. Питање оправданости коришћења кажњавања, као начина усмеравања дечјег понашања, поставља се у стручним расправама, али представља и личну дилему родитеља, васпитача, наставника и свих оних који учествују у васпитању деце. Разматрање кажњавања, као једног од незаобилазних елемената школске дисциплине, увек изнова покреће и питање примене и ефеката кажњавања у школским условима.

Да би се применом казне дошло до исхода који се желе остварити, потребно је пажљиво осмислити критеријуме кажњавања и доследно их се придржавати, водећи рачуна о важности образложења и правремености реакције. Значајан услов за успешност васпитних поступака јесте доследност у њиховој примени. Доследност се односи на степен, врсту и начин награђивања и кажњавања, као и околности када ће бити примењене. Усмерићемо се само на неке захтеве у погледу доследности који нам се чине значајним за тему овог рада. Став да награда или казна треба да буду доследне значи да се исти поступак у свакој ситуацији награђује/кажњава, при чему расположење наставника, личне симпатије или друге субјективне околности немају утицаја. Међутим, поставља се питање да ли треба баш све ученике кажњавати на исти начин? Оправдано се може очекивати да се не могу сви ученици мотивисати на

подједнак начин, нити да сви једнако реагују на примењену меру. Ако, с друге стране, наставници користе различите казне за различите ученике, ризикују да се то доживи као прављење разлика међу ученицима, што такође није добро. Дилема се јавља и око тога како реаговати на исте прекршаје у ситуацији када их изврше ученици који су веома често склони испољавању неприхватљивог понашања у односу на оне ученике којима се то заиста ретко дешава.

Сасвим је извесно да овакве ситуације захтевају опрез од стране наставника и уважавање индивидуалних разлика међу ученицима у односу на то како реагују на награду и казну. Некој деци је довољна блага опомена или разговор, док је са неким потребно строжије поступати. Приликом кажњавања детета, пожељно би било да се открију прави мотиви непожељног понашања и на основу тога одлучити о казни (Lalić, 2003). Но, без обзира на индивидуалне карактеристике ученика, казна не треба да буде одложена и треба да је у логичној вези с кажњеним поступком (тзв. принцип природних последица). Према том принципу, неадекватно је казнити дете оценом из неког предмета зато што је недисциплиновано на часу. Иако они који примењују овај поступак вероватно верују да је таква казна одговарајућа, а можда чак и ефикасна, психолошко и педагошко оправдање за то не постоји.

Такође, истраживања показују да ученици јасно разликују казну која је праведна од оне која је произвољна или заснована на нетачним проценама догађаја, што може погоршати ситуацију кажњавања. Сматра се да казна, примењена на начин који избегава висока лична значења према ученицима, њиховом карактеру, или прошлости, постиже много већи ефекат. Кажњавање треба да буде »специфична ситуација« која је настала као последица извесног догађаја, а не као казна усмерена на личност детета (Duke, 1990).

Јасно је да се агресивни и немирни ученици чешће кажњавају него они који испољавају позитивно социјално понашање, као и да се ређе похваљују. Међутим, велика учесталост кажњавања може довести до навикавања на казну, што ће смањити њену ефикасност. Зато је важно реаговати на негативно понашање чим се појави, како би се у зачетку спречило такво понашање и смањила могућност учвршћивања непожељних облика понашања. Треба напоменути и то да не значи нужно да ће строжа казна бити ефикаснија од благе. Показало се да су »тихе опомене« за недисциплиновано понашање (вербалне казне слабог интензитета) у експерименталним условима имале боље ефекте на опадање учесталости немирног понашања од »гласних опомена« (Heitzman, 2001). Налаз се објашњава тиме што »гласне опомене« скрећу пажњу ученика

у разреду на немирно дете и на тај начин пажња служи као поткрепљивач његовог немирног понашања, чиме се умањује дејство казне.

Некада се дешава да казне не само да нису делотворне, већ их ученици, посебно они који нису посвећени учењу и настави, доживљавају као награду. Тако, на пример, удаљавање с часа ученика који непрестано изостају из школе не може на њих деловати ефикасно, нарочито ако школу доживљавају као непријатно место које би најрадије избегли (Katz, 1971). Специфична ситуација настаје када ученик »изазива« наставника и на тај начин стиче одобравање школских другова за своје понашање. Такво понашање се може наставити, упркос релативно строгим казнама, што је чест случај у школској пракси. Том приликом ученику треба омогућити услове за алтернативно понашање које неће бити кажњено, али ће му створити исту или већу награду од кажњеног понашања. Награђивањем алтернативног понашања, наставник даје прилику ученику да се искупи за казну и потврди у задацима које може да испуни. У реакцији учениковог отпора према наставнику треба да се изрази прихватљив начин на који ученик стиче одобравање одељења и наставника.

Проблем у школи представља и »кажњавање за пример«, јер може лоше утицати на односе између детета које је јавно кажњено и другова који су сведоци тог кажњавања, посебо уколико се ради о стидљивом и несигурном детету. Налази истраживања сугеришу да не треба сувише често користити посредно кажњавање нити указивати на примере туђег лошег понашања (Bandura, 1972).

Посебан услов успешности поступака награђивања и кажњавања јесте квалитет емотивног односа између детета и особе која га васпитава. Дете је заинтересовано да промени или учврсти пожељно понашање због наклоности и пажње, као и одговорности према особи која на њега делује одређеним мерама. Уколико је наставник хладан и одбојан према детету, мотивација да се дете понаша онако како се то од њега очекује неће се јавити. Овим се објашњава успех дисциплине усмерене на љубав, на супрот дисциплинујућим поступцима усмереним на доказивање моћи.

Осим позитивног ефекта, казна може и негативно да делује на дете и на тај начин проузрокује низ последица. Пре свега, казна има само привремено деловање – дете се за кратко време »поправи« да би убрзо заборавило на казну и наставило са старим понашањем. С друге стране, страх од казне може код деце довести до инхибирања сваке креативности и спонтаности у школским активностима. Казна може утицати на дете тако да оно развије одређене стратегије за прикривање престапа које узрокују друге форме неприхватљивог понашања (подметање другима соп-



ствених грешака, лагање, потказивање другова). Страх од казне може угрозити однос између ученика и наставника што утиче на развијање негативног става према школи и учењу. Даље, кажњавање води агресивном понашању које може да резултира покушајем да се узврати истом мером. Често, кажњавање има тенденцију да узрокује уопштавање, па тако строги укор као врста казне може да доведе до осећања непријатељства усмереног према свим наставницима и школи, уопште (Lalić, 2003).

Када је понашање кажњено и пажња усмерена на кажњено дело, такво понашање може бити имитирано на различитим местима у школи и ван ње. Такође, ученици могу имитирати примену кажњавања покушавајући да задобију моћ или контролу над својим школским друговима. Избегавање или исмејавање ученика, који се непрестано издвајају по кажњавању од осталих школских другова, може бити трајна последица примене казне. Свакако, овакве реакције нису пожељне уколико желимо да стварамо окружење засновано на позитивној интеракцији. Кажњавање може имати негативан утицај на селф-концепт или опажање окружења. Оно што особе изјављују о себи или свом окружењу након кажњавања, углавном је негативно обојено, посебно у ситуацији када је кажњавање усмерено на личност, а не на понашање.

#### *Опажање неправедне награде и казне*

Једно од најчешћих заједничких искустава неправде код деце јесте суочавање са неправедном казном – бити кажњен за нешто што дете није урадило или за нешто што није његова грешка. Слично том искуству неправде је изостанак награђивања за нешто позитивно што је дете урадило. Неправедно поступање јавља се и у ситуацијама када долази до избегавања кажњавања за преступ, тј. прекршај, и награђивања за нешто што није учињено. Ове четири могућности представљају матрицу могућих ситуација у којима дете/ученик може доживети незаслужену награду и казну.

Када је реч о праведности награда обично се разматрају два аспекта. Ученици су склони поређењу награда са обављањем једнаких активности, али их, такође, упоређују и са захтевима и напором који је потребно уложити у обављање активности која се награђује. Опажање награде или казне као неправедне може се односити на ситуације за које појединац сматра да су друге особе добиле незаслужену награду или казну или на ситуације у којима он сâм бива незаслужено награђен или кажњен.

Правичност, као концепт, уско је повезана са правдом, али садржи више елемената личног: прво, степен у коме је уочено да је некеме учи-

њена (не)правда у односу на себе самог, и друго, везивање осећања за то искуство. Истраживања су чешће била усмерена на испитивање дететовог разумевања појма »правично поступање«, него на његово опажање правичности. Субјективни доживљај тога како је појединац третиран у ситуацији награђивања/кажњавања укључује и емоционалну компоненту, а не само расуђивање о томе шта је праведно. С правом се може очекивати да ће ученици, које су наставници неправедно казнили, осећати љутњу, тугу или страх. С друге стране, код ученика који су незаслужено награђени може се јавити осећање кривице, док код неких то може бити и задовољство. Сматра се да су дететово опажање праведности, препознавање осећања која су тиме изазвана и праведно поступање према другим особама важни за изграђивање позитивних интерперсоналних односа и успостављање повољне социоемоционалне климе. Ови елементи чине истовремено и важне аспекте просоцијалног развоја (Evans *et al.*, 2001).

У контексту разматрања о неправедној награди и казни приказаћемо резултате истраживања које је имало за циљ да испита дечје опажање правичности добијене награде и казне (Evans *et al.*, 2001). У истраживању су коришћене четири приче које описују животне ситуације у којима се појављује двоје деце, од којих једно дете има корист од неправедне ситуације, а друго је жртва. Две приче односе се на добијање казне, а две укључују награде. Неправда у причи произлази из чињенице да је награду, односно казну, добило дете које то није заслужило, а не оно друго које јесте. Након слушања приче, деца су одговарала на сет питања која поставља истраживач. Питања су се односила не само на догађај из приче, већ су укључила и властито искуство детета (да ли се и детету нешто слично десило, како се тада осећало, шта је у томе било неправедно). Наставници су процењивали социјалну компетенцију ученика помоћу инструмента који мери степен усвојености социјалних вештина и учесталост испољавања проблем понашања (Social Skills Rating System).

Истраживачи су пошли од хипотезе да ће деца која показују проблеме у понашању у школском контексту негативније процењивати недобијање награде него добијање неправедне казне. Међутим, ова претпоставка није потврђена. Налази показују да не постоји повезаност ученичке процене праведности догађаја у причи и социјалног понашања ученика, процењеног од стране наставника. Утврђено је, такође, да се деца која испољавају различит ниво социјалне компетенције не разликују значајно у одговорима везаним за то како се осећају жртве неправичног награђивања и кажњавања у причама.

Ипак, истраживање је указало на постојање полних разлика. Пре свега, установљено је да се дечаци генерално разликују од девојчица у одговорима везаним за неправедну награду и казну. За њих је горе да остану без очекиване награде, него да приме казну коју нису заслужили. Аутори истичу став да је за већину одраслих особа неправедније бити кажњен без разлога него недобијање заслужене награде. Дечаци, такође, процењују да се личности којима је изостала награда у причама осећају лошије од оних које су неправедно кажњене. За разлику од дечака, девојчице су већу вредност придавале негативним осећањима која прате добијање незаслужене казне. Разлике према полу нису нађене у односу на негативна осећања изазвана неправедном наградом. Интересантан налаз, мада донекле и разумљив с обзиром на развојне карактеристике испитиваног узраста, је да само мањи број деце износи став да особа која је у причи примила незаслужену награду, тј. имала корист од учињене неправде, може осећати кривицу или нелагодност. Када се радило о личном искуству деце, најчешћи примери доживљене неправде, као што је и очекивано, односили су се на уверење да су се родитељи различито понашали према браћи (сестрама) и да су браћа понекад промишљено увлачила један другог у невољу. Иако родитељи углавном тврде да се посебно труде да се понашају према својој деци подједнако, изгледа да постоје значајне разлике између њихових намера и актуелних поступака, што у крајњем исходу може имати негативан утицај на понашање детета.

Налази истраживања спроведеног у нашој средини показују да ученици прилично повољно процењују степен заслужености наставничких похвала које су им упућене (Lalić, 2004). Показало се, такође, да су дечаци много мање задовољни степеном присутности похвале, што упућује на закључак да су они ређе у прилици да добију заслужену похвалу од девојчица. Процењујући наставникову праведност приликом давања похвала, највећи број ученика је истакао да су наставници веома праведни или да су то само понекад, док само мањи број њих сматра да нису праведни. И у овом случају дечаци су били оштрији у процени од девојчица. Ученици седмог разреда у мањем проценту сматрају да су наставници праведни у поређењу са ученицима петог разреда.

Поставља се питање да ли и како социјална блискост међу онима који бивају неправедно награђивани или кажњавани делује на опажање праведности такве ситуације? Занимљиво би било утврдити да ли ће ученици сматрати мање неправедном ситуацију када незаслужену награду добије њима блиска особа, а не вршњак с којим не остварују добре интерперсоналне односе? Истраживања о расуђивању у оквиру дис-

трибутивне правде међу одраслима показују да је тип социјалног односа између чланова групе значајан фактор који утиче на дистрибутивни суд. Налази показују да млађа деца чешће заснивају одлуке о расподели награде и казне на основу принципа једнакости и узраста (ауторитета), без обзира да ли су учесници пријатељи или незнанци (McGillicuddy-De Lisi *et al.*, 1994). Ово се објашњава чињеницом да је социјална когниција мале деце ограничена егоцентризмом и тенденцијом да се примени преферирано правило без обзира на конкретну ситуацију (уложени труд, потребе и мотиве појединца). Од старије деце се очекује да координирају више елемената: блискост међусобних односа, остварене резултате и реалне потребе. Тако ће они, рецимо, имати позитиван однос према оним решењима у којима личности у невољи примају већу награду уколико су пријатељи, али ће заснованост њихових одлука на праведности бити много чешћа када је реч о незнанцима.

Дететово когнитивно суђење о неправедној награди и казни и њихова осећања, испровоцирана таквим искуствима, имају важне импликације за васпитну праксу. С једне стране, неправедна награда или казна, као начин поступања према ученику, могу изазвати трајно незадовољство и отпор према учењу и школи, односно смањити мотивацију за активности на часу и у школи. С друге стране, то може утицати на испољавање различитих облика неприхватљивог социјалног понашања (на пример, агресивно понашање), као и на нижи степен испољавања просоцијалног понашања.

\* \* \*

Са сигурношћу се може рећи да постоји више питања него одговора у разматрању примене награде и казне у школи. Оно што је извесно је да треба обезбеди да сви ученици, па и они који често стварају проблеме, добију неку врсту подстицаја када нешто добро ураде. Стандарди подстицања треба да буду такви да сви имају шансу да буду награђени. Ипак, похвала ће посебно погодовати деци којој недостаје самопоуздање, имају осећање ниже вредности, повучени су или интровертни. И код ученика који испољавају непожељно социјално понашање и лош школски успех, позитивне поруке наставника, усмерене на оно што је у њиховом школском раду и поступцима добро, могу бити ефикасније од покуде и казне.

Неадекватно и необјективно награђивање може имати штетне последице на социјално и академско понашање ученика. С једне стране, необјективно похваљивање или збуњује самог ученика или га доводи

до неадекватне процене личних поступака и успеха, а код других ученика изазива незадовољство, осећај неправде и неправилно схватање одређених поступака. С друге стране, претерано похваљивање, без правог повода и разлога, обезвређује вредност сваке похвале, што не значи да треба занемарити значење похвале и других облика награђивања као важног мотивацијског средства.

Суштинско питање у примени кажњавања односи се на увиђање предности и недостатака овог поступка. Када је кажњавање примењено на ефикасан начин може допринети спречавању непожељног понашања и, можда, дуготрајно утицати на смањивање будућег јављања тог понашања. Осим тога, када се повеже са посебном инструкцијом или примерима пожељног понашања може да помогне ученицима да лакше уоче разлику између прихватљивог и неприхватљивог понашања. Такође, кажњавање учениковог непожељног понашања може да смањи вероватноћу да ће други присутни имитирати такво понашање. Међутим, казна може имати и вишеструке негативне последице на понашање, мотивацију и самопоштовање детета, посебно уколико је учестала и ако се примењује као доминантна васпитна мера. У сваком случају, треба водити рачуна о релативности деловања казне, односно њеног субјективног опажања и доживљавања – оно што је за једног ученика непријатно, не мора бити за другог. То, практично, значи да се не може унапред поуздано предвидети/знати како ће која казна деловати на појединачно дете/ученика.

Елиминисање казне као средства којим се контролише понашање детета изгледа сасвим нереално, али за очекивати је да учесници у васпитно-образовном раду развијају осетљивост за факторе од којих зависи кажњавање. То, свакако, подразумева адекватну припрему наставника, која треба да укључи познавање основних карактеристика васпитних поступака које примењује у раду са ученицима, а која ће као резултат имати успешније социјално понашање, позитивнији став према школи и учењу. Наставници током своје професионалне обуке не уче технике дисциплиновања, што би им помогло у контролисању ученика који имају проблеме у понашању. Такође, упућеност, односно обученост наставника и начин примене подстицајних/награђујућих средстава може знатно допринети смањењу ситуација које би биле повод за кажњавање.

*Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

*Korišćena literatura*

- Bandura, A. (1972): The role of modeling processes in personality development; in C. S. Lavatelli & F. Stendler (eds.): *Readings in child behavior and development* (334-343). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Caprara, G. V. *et al.* (2000): Prosocial foundations of children's academic achievement, *Psychological Science*, Vol. 11, No. 4, 302-306.
- Chen, X. *et al.* (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.
- Coie, J. D. & K. A. Dodge (1988): Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: a cross-age comparison, *Child Development*, Vol. 59, No. 3, 815-829.
- Coie, J. D. *et al.* (1982): Dimensions and types of status: a cross-age perspective, *Developmental Psychology*, Vol. 18, No. 4, 557-570.
- Duke, D. L. (1990): Punishment; in R. M. Thomas (ed.): *The encyclopedia of human development and education* (446-449). Oxford: Pergamon Press.
- Einseberg, N. & P. H. Mussen (1989): *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estell, D. B. *et al.* (2002): Social relations and academic achievement in inner-city elementary classrooms, *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 26, No. 6, 518-528.
- Evans, M. I. *et al.* (2001): Children's perceptions of unfair reward and punishment, *The Journal of Genetic Psychology*, Vol. 162, No. 2, 212-227.
- Fabes, R. A. *et al.* (1989): Effects of rewards on children's prosocial motivation: a socialization study, *Developmental Psychology*, Vol. 25, No. 4, 509-515.
- Gašić-Pavišić, S. (1988): *Kažnjavanje i dete*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Gašić-Pavišić, S. (2003): Ponašanje učenika na času koje učiteljima pričinjava teškoće, *Nastava i vaspitanje*, 4, 409-431.
- Good, T. L. & J. E. Brophy (1991): *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins Publishers.
- Green, D. K. *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.
- Hatzichristou, C. & D. Hopf (1996): A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence, *Child Development*, Vol. 67, No. 3, 1085-1102.
- Heitzman, A. J. (1983): Discipline and the use of punishment, *Education*, No. 1, 17-22.
- Horner, R. H. & G. Sugai (1999): Developing positive behavioral support systems; in G. Sugai & T. J. Lewis (eds.): *Developing positive behavioral support for students with challenging behaviors* (15-23). Reston: Council for Children with Behavioral Disorders.
- Katz, R.C. (1971): Interactions between the facilitative and inhibitory effects of a punishing stimulus in the control of children's hitting behavior, *Child Development*, Vol. 42, No. 5, 1433-1446.
- Lalić, N. (2003): Primena postupka kažnjavanja u školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 35 (245-266). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lalić, N. (2004): *Podsticanje kao vaspitna mera u osnovnoj školi* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Lane, K. L. *et al.* (2004): Teacher expectations of student behavior: social skills necessary for success in elementary school classrooms, *The Journal of Special Education*, Vol. 38, No. 2, 104-110.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V. *et al.* (1994): The effect of relationship on children's distributive justice reasoning, *Child Development*, Vol. 65, No. 6, 1694-1700.

- Merrett, F. & K. Wheldall (1993): How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management, *Educational Studies*, Vol. 19, No. 1, 91-106.
- Merrett, F. & W.M. Tang (1994): The attitudes of British primary school pupils to praise, rewards, punishments and reprimands, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 64, No. 1, 91-103.
- Parke, R. D. (1977): Punishment in children: effects, side effects, and alternative strategies; in H. L. Hom & P. A. Robinson (eds.): *Psychological processes in early education (71-79)*. New York: Academic Press.
- Rosenblum-Lowden, R. (2000): *You have to go to school: you're the teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Smith, R. (1996): What makes a good teacher?; in B. Moon & A. S. Mayes (eds.): *Teaching and learning in the secondary school (103-106)*. London: Routledge.
- Sutherland, K. S. (2000): Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders, *Preventing School Failure*, Vol. 44, No. 3, 110-115.
- Wentzel, K. R. (1991): Relations between social competence and academic achievement in early adolescence, *Child Development*, Vol. 62, No. 5, 1066-1078.
- 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. & S. R. Asher (1995): The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children, *Child Development*, Vol. 66, No. 3, 754-763.
- Witzel, B. S. & C. D. Mercer (2003): Using rewards to teach students with disabilities, *Remedial & Special Education*, Vol. 24, No. 2, 88-96.

Примљено 05. 09. 2007; прихваћено за штампу 06. 10. 2007.

Nataša Lalić-Vučetić and Vera Spasenović  
REWARDING AND PUNISHING CHILDREN  
OF DIFFERENT SOCIAL BEHAVIOUR  
*Abstract*

This paper discusses the actions of rewarding and punishing children of different social behaviour. The application of rewarding and punishing demands knowing and fulfilling several conditions which enable their efficiency: the nature of reward and punishment, the way in which pupils receive them, the context in which rewarding and punishing takes place and the characteristics of the subject (age, gender, cognitive capacities, social behaviour). It is familiar that teachers prefer pupils who are cooperative, socially responsible, prone to conforming to school rules, kind, friendly and polite, while teacher's work can often be aggravated on the part of the pupils who are aggressive, asocial, socially irresponsible, disruptive or prone to deviant behaviour. In order to accomplish the outcomes which want to be achieved by these procedures, in applying reward and punishment, it is necessary to figure out carefully the criteria of rewarding and punishing and adhere to them consistently, paying attention to the characteristics of social behaviour of the pupils. A special chapter is devoted to the consideration of unjust reward and punishment as one of

the phenomena present in the experience of a large number of children. The analysed problems assume adequate preparation of teachers, that is, the knowledge about basic characteristics of upbringing procedures applied in working with pupils, and which will have as a result a more successful social behaviour, a more positive attitude towards school and studying.

*Key words:* rewarding, punishing, social behaviour, pupils.

Наташа Лалич-Вучетић и Вера Спасенович  
ПООЩРЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ ДЕТЕЙ  
С РАЗЛИЧНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

*Резюме*

В работе рассматриваются приемы поощрения и наказания детей с различным социальным поведением. Применение поощрения и наказания требует знания и исполнения нескольких условий, которыми обеспечивается их эффективность: природы поощрения и наказания, способа принятия их учащимися, контекста, в котором происходит поощрение и наказание и особенностей индивида (возраст, пол, когнитивные потенциалы, социальное поведение). Известно, что преподавателями предпочитают кооперативные, в социальном отношении ответственные учащиеся, склонные к принятию школьных правил, и что в работе преподавателя крупные сложности создаются агрессивными, ассоциальными, в социальном отношении безответственными учащимися, дисруптивными или склонными к девиантному поведению. Для того, чтобы, при применении поощрения и наказания, осуществить желательные результаты, необходимо внимательно осмыслить критерии поощрения и наказания и последовательно придерживаться их, учитывая характеристики социального поведения учащихся. В работе особо рассматривается несправедливое поощрение и наказание как один из феноменов, присущих опыту многих детей. Проанализированные проблемы подразумевают адекватную подготовку преподавателей, т. е. знание основных особенностей воспитательных приемов, которые находят применение в работе с учащимися и результатом которых явится более успешное социальное поведение, а также более положительное отношение к школе и к учебе.

*Ключевые слова:* поощрение, наказание, социальное поведение, учащиеся.