

Бисера С. Јевтић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за педагогију

УДК:37.035-057.874
316.624-057.874
159.92-057.874
Оригинални научни рад
Примљен: 28. април 2016.
Прихваћен: 12. септембар 2016.

УТИЦАЈ АГЕНАСА СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ НА ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ УЧЕНИКА

Апстракт: У раду се полази од племенитих и хуманих претпоставки о интер-персоналној партнерској комуникацији, а затим истраживачки доводе у везу увереност наставника у њихову самокомпетентност и самоефикасност и ставове о утицају партнерске комуникације на социјално понашање и школско постигнуће ученика. Узорак истраживања је сачињавало 287 наставника средњих школа са подручја Расинског округа из Р. Србије. Показало се да су наставници са вишим нивоом уверења о самоефикасности у већој мери опредељени за обезбеђивање одговарајућег нивоа аутономије и јасног очекивања у погледу школског постигнућа ученика. Ова веза је блага, али статистички значајна, што је показала регресиона анализа. Осим тога, факторском анализом открива се шта су приоритети наставника када је у питању остваривање партнерске комуникације са агенсима социјализације у циљу школског постигнућа ученика. Налази истраживања могу послужити за хуманизацију и поспешивање партнерске интеркомуникацијске осетљивости. Конкретно, неки занимљиви статистички показатељи о наставницима чији је професионални развој усмерен према развоју сензибилитета за препознавање механизма интеркомуникацијског деловања, наспрам наставника који се супротстављају, моћи ћемо развити продуктиван дијалог између супротстављених страна и извести аргументе који могу бити од користи за имплементацију партнерске комуникације унутар више агенаса социјализације, у циљу школског постигнућа ученика.

Кључне речи: интеркомуникацијска осетљивост, школско постигнуће, социјално понашање, агенси социјализације.

УВОД

Кључни чиниоци у развоју сваког појединца, као и друштва у целини, јесу породица, која представља основно социјално окружење у коме се личност развија и формира, и школа, у својству представника институционалног васпитања и образовања. Зато није необично да су код нас, а и у читавом свету, породица и школа предмет сталних проучавања. Партнерска комуникација обично се сматра фундаменталном у побољшању социјалног понашања

ученика, а укључивање родитеља у процес учења њихове деце једна је од водећих идеја савремене реформе школства.

Успешност сарадње породице и школе у великој мери зависи од личности наставника и начина вођења комуникације са релевантним актерима. Комуникациони канали између породице и школе морају бити стално отворени како ефективни напори не би постали неефективни. Неопходно је успоставити систем перманентног фидбека како би сви актери могли да прате рад ученика у васпитно-образовном процесу. Заједничко планирање и спровођење донетих одлука, постојање истих норми понашања, заједнички прихваћени циљеви, нужан су предуслов за оптималан развој детета.

Развој свих аспеката селф концепта, започет у породици, систематски се наставља у школи. Искуства која ученик стиче у току школовања утичу на његову слику о себи, ниво аспирације, планове и животне циљеве. Оцене које ученик добија у школи имају велики значај за развој његовог селф концепта јер постају мерило којим он процењује и вреднује своје способности, вредности и особине личности. Са друге стране, селф концепт утиче на даље залагање ученика, његов рад, на његову мотивацију, на развој осећања компетентности и самопоуздања, а тиме и на боље резултате и бољи успех (Сакач 2008).

ПАРТНЕРСКА КОМУНИКАЦИЈА АГЕНАСА СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ И ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ

Кроз васпитно-образовни процес успешно се развијају и негују она својства личности која истовремено имају високу учесталост и високу инструменталну вредност у друштвеном животу. Ликона (Lickona 1992) наводи да се сарадња са родитељима обично сматра фундаменталном у побољшању социјалног понашања ученика, а укључивање родитеља у процес учења њихове деце једна је од водећих идеја савремене реформе школства. Већина аутора (Bronfenbrenner 1979; Edwards, Knight 1997; Милошевић 2002; Џинових 2007; Јанковић 2008) сагласна је да су начини и области деловања породице бројни и разноврсни и да они зависе од карактеристика шире друштвене и културне заједнице у којој дете одраста, као и од способности и припремљености родитеља. Свакако, родитељи се разликују према способности опажања проблема, мотивацији и кооперативности, али једино родитељи имају континуирани утицај на живот детета, као легалну, моралну и социјалну одговорност за дете. Стога родитељи не могу бити игнорисани у решавању школских проблема. Активности породице и школе као два примарна социјализацијска окружења су различите, али комплементарне, јер представљају део интегралног слоја. Повезивањем породице и школе обезбеђује се обухватност и трајност васпитно-образовних утицаја на индивидуу.

У сарадњи породице и школе постоји могућност решавања проблема са којима се суочавају ученици на плану интерперсоналних односа и школског постигнућа. Креатори програма намењених побољшању социјалног статуса непопуларне деце морали би да обрате пажњу на једну од најмоћнијих примарних група – породицу, јер своја искуства о међусобним односима у породици дете, у већој или мањој мери, генерализује на односе у којима ће се наћи у току свог живота (Allen 1984).

Превентивни рад усмерен на побољшање социјалног статуса непопуларне деце захтева што ранију интервенцију, додатну едукацију наставника и мотивисање родитеља за сарадњу, што је врло деликатно подручје у околностима када су породични односи нефункционални, а дете није „узоран” ученик. Адекватан рад са непопуларном децом је неопходан јер је низак степен прихваћености од стране вршњака, удружен са школским неуспехом, предуслов лоше социоемоционалне прилагођености и асоцијалног понашања. Када расправљамо о лошем школском постигнућу морамо имати у виду да лоше школско постигнуће није нужно недостатак способности, већ често последица неадекватне подршке околине (Малинић 2009; Милошевић 2002). Стога, сарадња породице и школе на плану побољшања социјалног понашања и школског постигнућа ученика захтева реципрочну интеракцију родитеља и наставника, усклађивање активности, изградњу позитивних ставова у оба смера, обезбеђивање комплементарности улога и такву расподелу утицаја да родитељ и наставник имају контролу над својим доменом активности.

Едвард и Најт (Edwards, Knight 1997) сматрају да учешће родитеља у процесу школовања њихове деце треба посматрати као развојни процес. Комуникација са родитељима је један од најважнијих проблема у процесу школовања деце. Изостанак прикладног извештавања о школским резултатима је извор многих неспоразума и тешкоћа, што резултира губитком у ефикасности образовног процеса и индиректно доприноси формирању негативних ставова ученика према образовању. Родитељи треба да буду систематски упознати са циљевима, програмом, организацијом, условима реализације и резултатима васпитно-образовног процеса у школи. Сматра се да активност наставника не треба да се своди само на излагање наставне материје и извештавање о напредовању ученика. Лоше владање или други лични проблеми младих, као и лоше напредовање у учењу, важни су проблеми који иницирају сарадњу родитеља са школом.

Европски оквир кључних компетенција као једну од њих наводи *Училиш* како *учиш*. Ова компетенција обухвата диспозицију и способност организовања и регулисања властитог учења, појединачно и у групама. Она укључује способност учинковитог управљања властим временом, решавање проблема, усвајања, обраде, вредновања и асимилирања новог знања, те примене новог знања и вештина у различитим контекстима – код куће, на послу, у образовању и усавршавању (Baranović i dr. 2006). Школа као институција друштвеног стандарда у области образовања пред ученике ставља понуду

и омогућава им да под једнаким условима овладавају одређеним знањима, развијају своје интелектуалне способности, критички дух, као и позитивне друштвено прихватљиве особине. Често се наглашава да друштво обезбеђује и омогућава да се формално образовање одвија под једнаким условима за све, али то не мора да значи да је увек тако, јер, да јесте, о категорији „неуспешан ученик” се не би морало говорити (Малинић 2009).

Школско постигнуће ученика се, несумњиво, налази под утицајем бројних чинилаца који су у међусобној интеракцији. Оно што је битно за постигнуће уопште, па и школско, јесте дечије рано искуство. Ако су садржине раног искуства биле обogaћене активностима детета у стимулативној средини и ако је дете формирало позитивну слику о себи, развило висок степен мотива за постигнуће, као и технике контроле, формирало радне навике, може се очекивати да ће његово постигнуће бити извесно и високо. Осећање сопствене контроле над резултатима учења повећава самопоуздање детета и доприноси његовој самоефикасности. Исто тако, доживљај успеха или неуспеха значајно делује на дететову процену властитих способности и антиципацију успеха у будућности. А дететово самопоуздање и жеља за постигнућем како непосредно, тако и посредно, изложени су утицају родитеља, школе, наставника и вршњака. Успех је плод вишегодишњег рада и у њему, више или мање, учествују сви фактори из окружења детета. Међутим, крајњи исход, у највећој мери, детерминисан је његовом личношћу, односима и подршком у породици, као и квалитетом целокупног образовно-васпитног рада. На нешто старијим узрастима ученици са високим школским постигнућем углавном су они који су прихваћени од стране вршњака и који остварују позитивну интеракцију са вршњацима. Успешне ђаке, у поређењу са неуспешнима, наставници опажају као мање девијантне, мање повучене и омиљеније међу вршњацима. Популарни више времена проводе у активностима везаним за учење и стицање знања на часу. Популарни ученици имају мање академских проблема од одбачених. Поред тога, њих су вршњаци описали као кооперативне и добре лидере, а наставници су их оценили као социјално вештије. Популарне ученике вршњаци процењују као академски успешније, а наставници сматрају да помажу другима више од ученика просечног статуса. Варијабле које су се показале као предуслови за успех у учењу су школски успех, процене наставника, узрасне и полне разлике, академска мотивација, методе учења, интелектуална клима у средини итд. Према добијеним емпиријским подацима истраживача, уочена је слабија позитивна корелација са успехом за академске способности, унутрашњу мотивацију, организоване методе учења и академске вредности. Аутори су истакли да је увек присутна могућност повратног деловања, која отежава тумачење добијених корелација, тј. да методе учења, унутрашња мотивација и остале предвиђене варијабле може да одређује школски успех, а не обрнуто, што је био предмет њиховог истраживања. Ученичко поимање успеха и представљање циљева учења показују различите везе са стратегијама учења,

одабиром изазовнијих задатака, као и убеђења о узроцима успеха и неуспеха (Ames, Archer 1988; Hainshaw 1992; Мирков, Опачић 1997; Сузић 2005; Сакач 2008; Лунгулов 2010; Omerović, Džaferagić-Franca 2012).

Иако се могло очекивати да је поимање сопствених способности у основи мотивације за коришћење стратегија учења, само истицање циља учења може превазићи допринос учених способности ка остварењу понашања у учењу какво се очекује.

Позитиван став према себи, тј. позитивна слика и позитиван доживљај себе, позитивно утичу на школски успех и постигнуће ученика. Један од главних задатака савремене наставе је да код ученика јача унутрашњу мотивацију, која ће ученике подстицати на перманентно учење и онда када не буде постојала спољашња мотивација и награда. То значи да спољашње подстицаје треба усмеравати ка унапређивању потенцијала ученика, односно ка развијању унутрашње мотивације за учењем, напредовањем и стваралачким деловањем.

Централни циљ социјализације је да деца усвоје и интернализују вредности и циљеве одраслих који ће их повратно мотивисати за социјално прихватљиве облике понашања. Два аспекта дечјег школског живота посебно су значајна за процес социјализације. Први се односи на то да наставници који у свом раду комбинују „афективне” (усмерене на интерперсоналне односе) и „когнитивне” (усмерене на стицање когнитивних вештина) оријентације успешније остварују васпитно-образовне циљеве него наставници који се ослањају само на једну оријентацију. Други аспект школског искуства односи се на могућност кооперативне интеракције са вршњацима. Наставников задатак је да ученицима обезбеди неопходне предуслове за успостављање социјалних контаката, јер ученици уче о интерперсоналним односима, пре свега, ступајући у њих. Вршњачка интеракција обезбеђује деци могућност да практикују социјалне вештине и на тај начин убрзава њихов социјално-когнитивни развој. Од наставникове личности, понашања и стратегија које ће примењивати зависиће квалитет социјалне климе у одељењу које представља контекст у коме се дешава дечји развој. Наставниково вођење и моделовање понашања у различитим ситуацијама, бављење дечјим конфликтима и другим проблемима насталим у току одвијања наставних активности требало би да помогне ученицима да унапреде вештине решавања проблема у социјалном окружењу, повећа њихову мотивацију за просоцијалне облике понашања и, с друге стране, обесхрабри их за антисоцијално понашање. 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. Повратне реакције од стране вршњака помажу детету да процени ефикасност сопственог понашања (Спасеновић 2004).

Социјалне интеракције са вршњацима основа су за развој и социјализацију детета јер социјални односи са вршњацима имају утицај на развој социјалних вештина, вредности и ставова, менталног здравља, контролу емоција, развој полног идентитета, самосвести и самопоуздања, толеранције, вештина комуникације, што подразумева и шири поглед на свет појединца.

Резултати истраживања (Wentzel, Caldwell 1997; Wentzel 2003; Zettergren 2003; Buhs, Ladd, Herald 2006; Симел и сар. 2010) установили су значајну везу између односа детета са вршњацима и њиховог академског постигнућа. Ученици који су слабо прихваћени од стране својих вршњака у разреду обично имају ниже оцене од осталих. Дружење са вршњацима представља веома важно средство социјализације личности, посебно кад је у питању усвајање нових социјалних вредности и ставова, пожељних или непожељних видова понашања. На то какав ће успех имати ученици, какве ставове ће имати према школи, каква ће бити њихова интересовања, како за наставне тако и за ваннаставне активности, под утицајем је вршњачке групе којој ученик припада.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У сарадњи породице и школе постоји могућност решавања проблема са којима се суочавају ученици на плану школског постигнућа. *Циљ истраживања* јесте емпиријским путем испитати каква су уверења наставног кадра о утицају агенаса социјализације на школско постигнуће ученика.

Задаци истраживања

1. Утврдити факторску структуру комуналитета о утицају наставника на школско постигнуће ученика.
2. Испитати корелацијске односе добијене факторске структуре.
3. Испитати постојање значајних разлика у квалитету утицаја агенаса социјализације на школско постигнуће ученика.
4. Испитати да ли године радног стажа и године старости различито утичу на уверења о квалитету партнерске комуникације у оквиру агенаса социјализације.
5. Испитати да ли постоји повезаност утицаја породичне средине, особина личности наставника и вршњачких односа на школско постигнуће ученика.

Варијабле истраживања

Независне варијабле: а) године старости; б) године радног стажа.

Зависна варијабла: уверења наставног кадра добијена изражавањем степена слагања или неслагања са тврдњама датим у скали Ликертовог типа за испитивање утицаја агенаса социјализације на школско постигнуће ученика (АСШП скала) – интервална варијабла.

Узорак истраживања

Узорак истраживања је сачињавало 287 наставника средњих школа са подручја Расинског округа из Р. Србије. Резултати хи-квадрат теста подудараности показују уједначеност нашег узорка према врсти средње школе ($\chi^2 = 2,88$; $df = 2$; $p = 0,23$), што нам даје право извођења одређених генерализација.

Поступак у истраживању

У складу са проучаваним проблемом и коришћеним истраживачким методама, примењени су одговарајући статистички поступци који омогућавају приказивање добијених података и њихову анализу. Од метода обраде и анализе података коришћене су: дескриптивна статистика, факторска анализа као облик мултиваријантне обраде података методом категоријских анализа главних компонената, поузданост инструмената (Кајзер-Мајер Олзонов (КМО) тест, Спирманов коефицијент корелације за утврђивање статистичке значајности појава, хи-квадрат тест).

Инструменти

У овом истраживању употребљена су два инструмента:

1. Скала процене ВИМП – Велики инвентар мотивације постигнућа (Сузић 2006).
2. Упитник конструисан за потребе истраживања АСШП – Агенси социјализације и школско постигнуће.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

С обзиром на природу проблема којим се бавимо, постављени предмет и циљеве истраживања, примењена је статистичка техника – факторска анализа.

У циљу сажимања варјабли скале ВИМП за наставнике и сходно томе примене статистичке технике факторске анализе, испитивана је адекватност података Кајзер-Мајер Олзоновим (КМО) тестом.

Скала АСШП се састојала од 30 ајтема („Обезбеђујем одговарајући ниво аутономије”, „Бавим се дечијим конфликтима”, „Обезбеђујем ученицима неопходне предуслове за социјални контакт”, „Трудим се да поклоним подједнаку пажњу свима”, „Истичем позитиван пример у разреду”, „Помажем ученицима како бих извукао њихов максимум”, „Трудим се да будем објективан приликом оцењивања”, „Групним и радионичарским радом развијам социјалну компетенцију код деце”, „Мотивишем ученике личним примером”, „Индивидуализованом наставом постижем да сваки ученик оствари највише што може”...) којима су се испитивали ставови наставника о партнерској комуникацији агенаса социјализације у циљу школског постигнућа ученика. Адекватност података проверена је Кајзер-Мајер Олзоновим (КМО) тестом чија вредност 0.73 показује да су подаци адекватни за примену ове технике. Да бисмо контролисали повезаност између фактора применили смо правоуглу ротацију, варимах са Кајзеровом ротацијом. Резултати добијени Кајзер-Мајер Олзоновим (КМО) тестом показују статистичку значајност ($Sg = 0.00$) која је мања од 0.

Табела 1. Укупно објашњење варијансе (Total Variance Explained)

	Почетна сопствена вредност			Издвојена сума квадрата засићења			Ротирана сума квадрата засићења		
	Σ	% варијансе	Кумулативни %	Σ	% варијансе	Кумулативни %	Σ	% варијансе	Кумулативни %
1	12.605	31.732	32.734	12.605	31.732	32.734	7.609	81.682	18.925
2	2.593	6.385	38.256	2.453	6.385	38.256	5.462	18.318	32.846

Факторском анализом главних компоненти издвојена су два фактора која имају највећи утицај, тј. факторско оптерећење и обухватају највећи део варијабилитета података. Први фактор који се издвојио објашњава 81,682% варијансе, а тиче се обезбеђивања одговарајућег нивоа аутономије и јасног очекивања у погледу дечјег постигнућа од стране наставника. Овај фактор указује на то да, када наставници обезбеђују одговарајући ниво аутономије и постављају јасна очекивања у погледу дечјег постигнућа, ученици развијају јачи осећај за заједништво и испољавају социјално компетентна понашања која утичу на школско постигнуће. Ајтеми који су обухваћени овим фактором именованим као *усмереност наставника на школски успех и постојање* односе се на напоре и ангажман наставника у правцу стварања адекватне психосоцијалне климе у одељењу која је резултат напора наставника у стварању односа који се карактерише сарадничким односима, односима међусобног поверења и уважавања у којој доминира поштовање индивидуалних разлика. Овај фактор такође показује ангажман наставника и на подизању

вршњачке комуникације, те социометријског статуса ученика на квалитативно виши ниво. Такође, показала се сагласност наставника у ставу да је академски успех ученика могућ једино са изграђеним социјалним вештинама, правилним и смисленим односима са агенсима социјализације.

Други фактор који се издвојио објашњава 18,318% варијансе, а односи се на наставниково бављење дечјим конфликтима и другим проблемима који настају у току наставних активности. Ајтеми обухваћени овим фактором именованим као *усмереност наставника на сарадњу, отвореност и емпатију* су доказ одговора које су наставници давали чиме се потврђује претпоставка да рад наставника највећим делом подржава васпитну димензију у наставном процесу. Овај фактор показује став наставника да од наставникове личности, понашања и стратегија које ће примењивати зависи квалитет социјалне климе у одељењу која представља контекст у коме се дешава дечји развој и напредак. Наставниково вођење и моделовање понашања у различитим ситуацијама, бављење дечјим конфликтима и другим проблемима насталим у току одвијања наставних активности требало би да помогне ученицима да унапреде вештине решавања проблема у социјалном окружењу, повећа њихову мотивацију за просоцијалне облике понашања и, с друге стране, обесхрабри их за антисоцијално понашање.

Да бисмо утврдили повезаност, као и однос ових фактора (позитиван или негативан) примењен је Спирманов коефицијент корелације који мери степен повезаности две ординалне варјабле. Добијени резултати (у распону од 0.177 до 0.088) нису у складу са нашим очекивањима, али могу бити последица доминације образовне димензије у школи с обзиром на то да средња школа општеобразовног усмерења акценат искључиво ставља на усвајање знања и припремање будућих академица, при чему је она друга, васпитна димензија тиме запостављена, а развијање социјалне компетентности и подстицање позитивних социјалних понашања у циљу школског постигнућа маргинализовано.

Наше истраживање је показало да родитељство, родитељска укљученост у рад детета на школским обавезама и родитељске аспирације битно утичу на успех у школи, јер одговорно родитељство подразумева зрелост родитеља да прихвате дете, да га поштују и уважавају и да га оптимално подрже у његовом развоју и напредовању.

Занимљиво је да наставници добро процењују родитеље када је у питању вредновање школе и школског учења. Неки родитељи високо вреднују школски успех своје деце, а неки томе не придају важност. Ово битно утиче на успех детета. Истраживање је показало да су деца оних родитеља које наставници процењују као позитивно оријентисане према школи и школском успеху јер својој деци помажу у усвајању школског градива остварила боље резултате. Истраживање развита дечје когнитивне компетенције упућује нас на јаку повезаност између квалитета интеракције родитељ–дете и школског постигнућа. Стога породицу као фактор који утиче на школско

постигнуће ученика треба истраживати са аспекта њеног функционисања у целини и у односу на сваког члана појединачно.

Табела 2. Статистички значајна разлика утицаја породице на школско достигнуће ученика

	Родитељска укљученост утиче на успех деце у школи	Васпитни стил родитеља није у вези са успехом деце у школи	Родитељско вредновање школе и школског учења су важни за школско достигнуће	Социо-економски и образовни ниво родитеља утичу на школско достигнуће ученика	Успех ученика у школи зависи од његове интелигенције и залагања, а не од породице
Chi-Square	.067a	.067a	.067a	15.100b	15.100b
Df	1	1	1	2	2
Asymp. Sig.	.796	.796	.796	.001	.001

Табела 2 показује да смо израчунавањем χ^2 открили да за социо-економски и образовни ниво родитеља који утичу на школско достигнуће ученика и да успех ученика у школи зависи од његове интелигенције и залагања, а не од породице, постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника, која се односи на утицај породице на школско достигнуће ученика, где је $p = 0,001$.

На основу ставова наставника, можемо увидети да су вршњачки односи веома значајни за школско достигнуће ученика. Квалитет вршњачких односа у значајној мери утиче на процес прилагођавања и школско достигнуће, односно на њихов мотивациони и емоционални став према школи.

Емпиријски налази нашег истраживања су показали да постоји утицај између вршњачких односа и школског достигнућа. Другим речима, квалитет вршњачких односа утиче на школско достигнуће и обрнуто, школско достигнуће утиче на квалитет вршњачких односа. Ајтеми показују да социјално прихваћена деца, која испољавају просоцијалне, кооперативне и одговорне форме понашања у школи, најчешће постижу и висок школски успех. С друге стране, деца одбачена од вршњака често постижу слабији школски успех и представљају ризичну групу склону делинквенцији, школском апсентизму и напуштању школовања. Ове бихејвиоралне и интерперсоналне форме компетентности често су поузданији предиктори школског достигнућа него интелектуалне способности. Утицај вршњака у значајној мери доприноси мотивацији за учење, односно повећању напора и интересовања за школски рад. Ефекти вршњачког утицаја зависе, у највећој мери, од ставова и вредносних оријентација вршњака са којима ученици проводе највише времена. Уколико вршњаци имају низак ниво мотивације за школско достигнуће, мотивација ученика ће се, вероватно, смањивати током времена; и обрнуто, уколико вршњачка група има висок ниво мотивације за учење и достигнуће, ученикова мотивација ће се, највероватније, повећати током времена.

Позитивна повезаност вршњачке прихваћености и академског постигнућа изражена је на узрасту адолесцената. Наставници су позитивније процењивали њихове радне навике и понашање у разреду у поређењу са непопуларним вршњацима.

Од личности наставника, од његовог става према образовно-васпитном раду и његових поступака према ученицима зависи развој селф концепта ученика, а самим тим и њихово школско постигнуће. Резултати нашег истраживања идентификују начине наставничког утицаја на формирање личности: лични поступци и активности, као и особине личности наставника. Ајтеми указују на то да однос топлине не би требало да буде однос изразитог емоционалног ангажовања, већ би требало да буде однос срдачне објективности. Наставник треба да негује демократски однос према ученицима и да настоји да у одељењу одржава демократску атмосферу, са пуним уважавањем личности ученика. Исто тако, наставник треба да се труди да поклања подједнаку пажњу свим ученицима, да систем награђивања и кажњавања ученика заснива на постигнућу и особинама личности ученика.

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 (Спасеновић 2004) 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. 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.) и, што је још важније, позитивно утиче на школско постигнуће ученика.

Статистички значајна повезаност јесте повезаност негативног смера усмерености наставника на школски успех и постигнуће и усмерености наставника да код ученика развијају сарадњу, отвореност и емпатију на нивоу значајности 0.05. Овим се заправо показује обрнута пропорционалност добијених фактора, односно да усмереност наставника на развијање сарадње, емпатијског односа и отворености према другима негативно утиче на усмереност наставника на школски успех и постигнуће, у смислу њихове

доступности и отворености када је неопходно пружити помоћ другима који су у стању потребе. Обрнута пропорционалност ових фактора може се објаснити неадекватним поступцима који наставници примењују у подстицању ученичке отворености, доступности за друге. Наиме, недовољна информисаност наставника о аксиолошкој димензији коју просоцијално понашање има пре свега за социјални развој и школско постигнуће, задржавање само на вербалном нивоу оног што би требало чинити без непосредне примене реченог, као и неправилан избор и примена наставних метода, поступака и врста учења јесу консеквенти добијене негативне корелације.

Може се констатовати да међу наставницима различитих година старости постоје извесне разлике када је у питању перципирање агенаса социјализације и школског постигнућа и њихове међусобне детерминисаности. Старији наставници показују већи степен слагања са констатацијама да дечаци поседују нижи степен партнерске комуникације од девојчица, те да девојчице бележе бољи успех од дечака. Резултати испитивања разлика у нивоу перцепције међусобне условљености агенаса социјализације и школског постигнућа међу наставницима који су различите животне доби указују на то да наставници млађе животне доби ове агенсе социјализације и школско постигнуће вреднују другачије, позитивније. Незнатно мањи ниво вредновања забележен је код наставника који су старије животне доби. Међутим, резултати показују да између ставова о партнерској комуникацији агенаса социјализације старије и млађе животне доби не постоје статистички значајније разлике. С друге стране, између ставова наставника о школском постигнућу разлике су статистички значајне на нивоу 0,01.

Статистичким укрштањем зависних варијабли и независне варијабле *године радног стажа* утврђено је да не постоји разлика у дистрибуцији наставника различитих година радног стажа у оквиру ових зависних варијабли. Наставници различитих година радног стажа се подједнако слажу у констатацијама да је комуникација на релацији агенаса социјализације изражена код ученика средњих школа и да то у великој мери доприноси њиховом школском постигнућу. Такође, наставници су готово јединствени када су у питању однос према ученицима и интеракција у разреду али се, такође, истиче потреба да се у раду са ученицима поштују властите испољене емоције и потребе. Евидентно је да одређен број наставника који припадају „старој гарди” сматра да су поједине мере које допуштају већу слободу детету непримерене, те да се деца, ипак, морају контролисати, без нужног давања превелике слободе. С друге стране, постоји изванредан број наставника скромнијег радног искуства а који такође одобравају примену строжијих мера у циљу подстицања деце на школско постигнуће. Осим у погледу слагања већине наставника о педагошкој вредности агенаса социјализације, они су сагласност постигли и у погледу очекивања школског постигнућа ученика средњих школа.

ЗАКЉУЧАК

Закључак који бисмо на крају могли да изведемо ишао би, несумњиво, у прилог неопходности партнерске комуникације породице и школе на плану побољшања социјалног понашања и школског постигнућа ученика. Тим пре и тим више што су проблеми васпитања у савременим околностима све комплекснији. Због тога школа и породица заједно и свака на свој начин посебно стоје пред све новијим изазовима на које изоловано једна од друге не могу компетентно одговорити, већ само продуктивном сарадњом, допуњавањем и међусобним прожимањем. Сваки други пут био би тежи и по успех, односно крајње исходе, много ризичан. Уосталом, можда ниједно подручје људског деловања не захтева толико заједничког рада и разумевања колико је то потребно на васпитању и образовању човека.

Узајамном сарадњом породице и школе може се константно пратити рад и постигнућа ученика. При том и једна и друга установа имају јасан преглед о напредовању ученика. Сарадњом се доприноси отклањању узрока који су довели до неуспеха, ученицима се пружа неопходна помоћ у раду, указује им се на евентуалне грешке и пропусте у раду. Да би се све одвијало без већих тешкоћа и проблема, да би се предупредио неуспех ученика, појава недисциплинованог понашања, а у најтежем случају појава деликвентног понашања, сарадња породице са школом треба да је у узајамном односу. Посредник у тој сарадњи је свакако дете. И породица и школа треба да поштују личност детета, такође и узајамно поштовање родитеља и одељенског старешине је пут који води до успешне сарадње. Сви су заинтересовани за сарадњу онда када је тематика везана за успех ученика. Али када се јави неуспех, и није баш тако. Отклонити узроке и спречити поновни настанак и појаву неуспеха није тематика којој сви радо приступају. Без обзира на то шта је узрок појаве неуспеха, јако је важно какав став ће по том питању имати родитељи, наставници, као и сами ученици.

Породица представља модел друштва. Своја искуства са првим особама међу којима се нашло, о њиховим међусобним односима и поступцима, дете у већој или мањој мери генерализује, тј. проширује и на друге људе, заједнице и односе у којима ће се наћи у току свога живота. Дете није објект који пасивно прима утицаје одређених агенаса социјализације, већ кроз интеракцију са другима активно утиче на исходе властите социјализације. Акцент је, дакле, на процесима саморегулације, односно способности детета да утиче на сопствено понашање, уместо да реагује механички на спољашње утицаје. Кључно питање које се овде поставља јесте: Како дете доживљава утицаје породичне средине, с обзиром на чињеницу да исти утицаји немају исто значење за свако дете? Познато је да породични односи имају различите утицаје на децу у зависности од тога како су они виђени из перспективе детета. Доживљај родитељских поступака према детету одражава

се на то како дете доживљава себе, а то повратно утиче на касније тумачење њихових поступака.

Особина личности наставника посебно важна за социјалну климу у одељењу јесте осетљивост за унутрашња доживљавања других особа. Увид у мотиве понашања, пријемчивост за туђе емоције и подршка њиховом самопоуздању, главни су облици те сложене особине. Она одређује у великој мери да ли ће општи однос наставника према ученицима бити уважавање њихове личности и да ли ће однос према ученицима бити индивидуализован. Истраживачки налази показују да ученици чији наставници испољавају заинтересованост за њихове емоционалне проблеме и потребе имају боље социјалне односе са вршњацима, показују мање асоцијалног понашања и мање изостају са наставе (Withall, Lewis 1964).

Значајно питање које је укључено у разматрање значаја вршњачких односа у детињству је питање статуса појединца у вршњачкој групи, то јест интерперсоналне односе између чланова неке групе карактерише јављање наклоности/ненаклоности ка осталим члановима групе. Одређени чланови групе бивају прихваћени, то јест популарни, а други су одбачени или игнорисани. Прихваћеност се, заправо, односи на степен у ком остали чланови вршњачке групе желе да остваре одређену форму дружења са дететом, то јест да учествују у заједничким активностима. Када деца описују неког као 'доброг', претпоставља се да се то односи на његове пријатељске поступке, емпатију, као и низ других просоцијалних понашања. Омиљена деца су вешта у интеракцији са другом децом, она лако постају чланови неке групе, стичу пријатељства на одмерен, ненаметљив и самоуверен начин. Она поткрепљују другу децу, показују осетљивост на потребе и жеље других, па им је због тога комуникација јако добра, сналазе се подједнако добро како у улози говорника тако и у улози слушаоца. Вешто решавају сукобе, у осетљивим ситуацијама поступају тако да то одговара свима, користе разум, а не силу. Популарну децу вршњаци опажају као лидере, као кооперативне и као оне који деле са другима. Наставници их позитивније процењују у односу на децу која су одбачена. Прихватање или одбацивање деце од стране својих вршњака је повезано са школским постигнућем. Потврђена је веза између школског постигнућа и социометријског статуса и веза између социјалног понашања и академске успешности.

Проучавања везе између агенаса социјализације и школског постигнућа су традиционално усредсређена на развој дечјих когнитивних вештина и мотивације, а не разматрају утицај родитељског и наставничког учешћа у школским активностима. Укључивање родитеља у образовни процес сматра се значајним фактором школског постигнућа ученика. Резултати истраживања показују да деца чији су родитељи у већем степену укључени у школске активности постижу бољи успех у учењу од деце чији су родитељи у мањем степену укључени у школске активности. Предлажу се различите форме учешћа родитеља у животу школе као што су: ангажовање родитеља у активно-

стима одељењских и школских организација (родитељ–наставник удружења), праћење рада и резултата ученика, ангажовање родитеља на решавању проблема школе, организовање заједничких акција и слично. Такво учешће родитеља повезано је са позитивним образовним очекивањима, интересовањем и подршком ученику. Све ове форме сарадње породице и школе омогућавају бољу информисаност родитеља, пружање неопходних стручних знања за правилно васпитање деце, што се свакако рефлектује и на школско постигнуће ученика као и успешнију партнерску комуникација породице и школе на плану побољшања социјалног понашања и школског постигнућа ученика.

ЛИТЕРАТУРА

Allen (1984): V. L. Allen, Self, social group and social structure: surmises about the study of children's friendships, *Cambridge University Press*, 182–203.

Ames, Archer (1988): C. Ames, J. Archer, Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes, *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260–267.

Baranović, Bezinović, Dolenc, Domović, Jokić, Marušić, Pavić-Ivanec, Ristar, Ristić-Dedić (2006): B. Baranović, P. Bezinović, D. Dolenc, V. Domović, B. Jokić, I. Marušić, T. Pavin-Ivanec, D. Ristar, Z. Ristić-Dedić, *Ključne kompetencije „učiti kako učiti” i „poduzetništvo” u osnovnom školstvu Republike Hrvatske*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Bronfenbrenner (1979): U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development: experiments by nature and design*, Cambridge: Harvard University Press.

Buhs, Ladd, Herald (2006): E. S. Buhs, G. W. Ladd, S. L. Herald, Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and childrens classroom engagement and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 98, 1–13.

Џиновић (2007): В. Џиновић, Сарадња школе и породице – претпоставке, тешкоће и могућности, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 40 (3), 477–479.

Edwards, Knight (1997): A. Edwards, P. Knight, *Parents and professionals. Education and social differences*, London: Outledge.

Јанковић (2008): П. Јанковић, Претпоставке успешне сарадње школе и породице, *Норма*, 13 (3), 37–48.

Lickona (1992): T. Lickona, *Educating for character*, New York: Bantam Books.

Лунгулов (2010): Б. Лунгулов, Мотивација ученика у настави – претпоставка успеха у учењу, *Педагошка стварност*, 56 (3–4), 294–305.

Малинић (2009): Д. Малинић, *Неуспех у школској клупи*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Милошевић (2002): Н. Милошевић, Утицај сарадње породице и школе на социјално понашање и школско постигнуће ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 34, 193–212.

Мирков, Опачић (1997): С. Мирков, Г. Опачић, Допринос различитих фактора у остваривању веза између навика и техника учења и школског постигнућа ученика, *Психологија*, 3, 181–196.

Omerović, Džaferagić-Franca (2012): М. Omerović, А. Džaferagić-Franca, Aktivno učenje u osnovnoj školi, *Metodički obzori*, 7 (1), 167–181.

Сакач (2008): М. Сакач, Неки психолошки чиниоци школског постигнућа, *Норма*, 13 (3), 29–36.

Симел, Шрољарић, Буљубашић-Кузмановић (2010): С. Симел, И. Шрољарић, В. Буљубашић-Кузмановић, Однос између популарности и пријатељства, *Животи и школа*, 23, 91–108.

Спасеновић (2004): В. Спасеновић, Просоцијално понашање и школско постигнуће ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 36, 131–150.

Сузић (2005): Н. Сузић, *Педагогија за XXI век*, Бања Лука: ТТ-Центар.

Сузић (2006): Н. Сузић, Мјерење мотивације, *Наша школа*, 3, 88–121.

Hainshaw (1992): P. S. Hainshaw, Externalizing Behavior Problems and Academic Underachievement in Childhood and Adolescence: Causal Relationships and Underlying Mechanisms, *Psychological Bulletin* 1 (127–155). Berkeley: University of California.

Wentzel, Caldwell (1997): K. R. Wentzel, K. Caldwell, Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school, *Child Development*, 68, 1198–1208.

Wentzel (2003): K. R. Wentzel, Sociometric status and adjustment in middle schools: A longitudinal study, *Journal of Early Adolescence*, 23, 5–28.

Withall, Lewis (1964): J. Withall, W. W. Lewis, Social interaction in the classroom; in N. L. Gage (ed.): *Handbook of research on teaching* (683–714), Chicago: Rand McNally & Company. 1 children.

Zettergren (2003): P. Zettergren, School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 207–221.

Bisera S. Jevtić
University of Niš
Faculty of Philosophy
Department for Pedagogy

INFLUENCE OF AGENTS OF SOCIALIZATION ON STUDENTS' SCHOOL ACHIEVEMENT

Summary: Partner communication in families and schools is intended to improve students' academic achievement and requires reciprocal interaction of parents and teachers, teachers and students through the coordination of activities, which contributes to building positive attitudes, ensuring complementarity of roles and creating such an atmosphere in which both parents and teachers have control over their activities. In this paper, starting from the assumption of interpersonal partner communication, the author presents the results of the research which show the interconnectedness between teachers' confidence in their self-competence and self-efficacy and their attitudes about the impact of partner communication on students' social behavior and academic achievement. The sample of the research consisted of 287 secondary school teachers from the Rasina district in the Republic of Serbia. It has been shown that teachers with higher level of confidence in their self-efficacy are more inclined to ensure the appropriate level of autonomy and expectation of students' academic achievement. This correlation is weak but statistically significant, as shown by the regression analysis. In addition to this, the factor analysis shows teachers' priorities regarding the realization of partner communication with all the agents of socialization in order to improve students' academic achievement. The factor analysis of the variables shows that teachers' awareness of innovative forms and methods of cooperation should be straightened, which can serve as a basis for further research. The research results can be used for enhancing humanization and partner communication. In particular, some interesting statistical findings regarding teachers who are professionally sensitive to different mechanisms of intercommunication, compared to those who are not, can be used for developing a productive dialogue between the opposing sides and for drawing conclusions useful for implementing partner communication among different agents of socialization in order to improve students' academic achievement.

Key words: sensitivity in communication, academic achievement, social behavior, agents of socialization.