

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

Др Вера Спасеновић
Филозофски факултет, Београд
Мр Снежана Мирков
Институт за педагошка истраживања, Београд

UDK-37.018
Прегледни чланак
НВ.LVI.1.2007.
Примљен: 20. II 2007.

ИНТЕРВЕНТНИ ПРОГРАМИ РАЗВИЈАЊА СОЦИЈАЛНИХ ВЕШТИНА УЧЕНИКА

Апстракт *Тешкоће у остваривању позитивних социјалних односа с вршњацима често су последица испољавања социјално непожељних облика понашања, односно дефицита одговарајућих социјалних вештина. Социјалне вештине представљају социјално прихватљива, научена понашања, која омогућавају појединцу да остварује интеракцију с другима на начин који доводи до позитивних и избегавања негативних реакција. Велики број програма развијања социјалних вештина усмерен је на развијање просоцијалног понашања, што је у складу с поставком да неприхваћеним ученицима и/или онима који испољавају асоцијално и антисоцијално понашање недостају одговарајуће социјалне вештине те да ће, уколико овладају њима, унапредити квалитет социјалних односа с вршњацима. За развијање социјалних вештина ученика користе се различите технике, а најчешће: подучавање, моделовање, увежбавање понашања и позитивно поткрепљење. Генерално, истраживања ефеката интервентних програма показују да они у већини случајева доприносе испољавању просоцијалног понашања, редуковању неприхватљивог понашања и већој прихваћености од вршњака, али и да су да су дугорочни ефекти слабији. Даљи напори у овој области окренути су ка: (а) прилагођавању интервентног програма специфичним потребама детета, (б) стварању одговарајућег контекста за обуку, (ц) омогућавању генерализације нових вештина и (д) коришћењу смислених начина мерења исхода примењених програма.*

Кључне речи: интервентни програми, социјалне вештине, интерперсонални односи, социјално понашање, вршњачка прихваћеност.

INTERVENIENT PROGRAMMES FOR DEVELOPING STUDENTS' SOCIAL SKILLS

Abstract *Difficulties in developing positive social peer relations often arise from socially undesirable forms of behaviour, i.e. the lack of adequate social skills. The term social skills refers to socially acceptable, learned behaviours that help the individual to interact with others in a way which leads to positive and avoids negative reactions. A great number of the programmes for developing social skills is aimed at the development of pro-social behaviour, which is in accordance with the idea that unaccepted students, and/or those who behave asocially or antisocially, lack adequate social skills, and that they will, if they acquire them, enhance the quality of their peer relations. Various techniques are used to develop social skills in students: lecturing, modelling, rehearsing and positive stimulation. In general, the analysis of the effects of the intervenient programmes shows that they, in the majority of cases, enhance pro-social behaviour, reduce inappropriate behaviours and lead to better acceptance by the peers, but also that they yield weaker long-term effects. Further efforts in this area are directed towards: a) adjusting intervenient programmes to students' specific needs; b) providing*

adequate context for training; c) enabling students to acquire generalization of the new skills; and d) use of sensible modes to measure the outcomes of the applied programmes.

Keywords: *intervent programme, social skills, interpersonal relations, social behaviour, peer acceptance.*

Важност остваривања позитивних социјалних односа за социоемоционални и когнитивни развој појединца потврђен је бројним истраживањима која су испитивала ефекте интерперсоналних односа и социјалног понашања деце. Пажња истраживача нарочито је била усмерена на детерминанте, корелате и исходе негативног социјалног понашања (агресивно, ометајуће, себично) и вршњачке одбачености. Налази истраживања упућују на закључак да се ученици који имају проблеме у остваривању квалитетних интерперсоналних односа суочавају са емоционалним, бихевиоралним и академским тешкоћама. На пример, одбачени и агресивни ученици чешће постижу нижи школски успех, имају екстернални локус контроле и ниже самопоштовање у поређењу са својим вршњацима (Michelson & Mannarino, 1986). С друге стране, ученици који испољавају позитивне облике социјалног понашања прихваћенији су од стране вршњака и наставника, остварују боље школско постигнуће и сигурнији су у себе. Резултати лонгитудиналних истраживања показују да је социјална прилагођеност у детињству предиктор успешног функционисања појединца у каснијим периодима живота, док су лоши вршњачки односи и социјално неприхватљиво понашање повезани с академским неуспехом, ранијим напуштањем школовања, делинквенцијом, појавом психопатолошких проблема (Parker & Asher, 1987; Kupersmidt & Coie 1990). Често цитирано истраживање које су спровели Cowen и сарадници показује да је вршњачки статус у групи, нарочито одбаченост, у трећем разреду основне школе снажнији предиктор проблема менталног здравља у каснијим годинама, у поређењу са многим другим факторима који се традиционално сматрају предикторима, као што су интелектуалне способности, школски успех, наставникова процена ученика (према: Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998).

У литератури се у последње две деценије може наћи велики број радова посвећен испитивању вршњачке прихваћености, социјалног понашања, социјалних вештина, комуникационих вештина, бихевиоралне компетенције, социјалног знања и циљева, који се генерално могу сврстати у окриље социјалне компетенције. Детаљнији увид у одређење ових појмова показује да често постоје сличности, па и преклапања у операционализацији различито названих феномена, али и да се под истим терминима подразумевају разли-

чите ствари, што зависи од теоријског и методолошког приступа аутора. Чини се, ипак, да је социјална компетенција најчешће коришћен конструкт за интерперсоналне и бихевиоралне форме компетентности. Најшире гледано, социјална компетенција подразумева делотворно функционисање појединца у социјалном контексту (Брдар, 1993). Заправо, социјална компетенција је сумарни појам који одражава социјалну процену о општем квалитету понашања појединца у социјалним ситуацијама. Основу за социјално компетентно понашање чине социјалне вештине, односно специфична понашања којима се остварују важни социјални исходи за појединца, као што су вршњачка прихваћеност, пријатељство, прихваћеност од наставника и родитеља, школско прилагођавање итд. (Gresham, 1986; McFall, према: Gresham, 1997; McConnell & Odom, 1999). Социјалне вештине, у ствари, представљају социјално прихватљива, научена понашања која омогућавају појединцу да остварује интеракцију с другима на начине који доводе до позитивних и избегавања негативних реакција (Gresham, 1986). Репертоар социјално компетентног појединца сачињавају вештине, односно понашања, као што су: интерперсоналне вештине (позитиван стил понашања према другима, емпатија, партиципација, социјабилност, пружање подршке), социјално одговорно понашање (поштовање правила, свест о последицама свог понашања на друге), социјална независност, контрола понашања (толеранција на фрустрацију, прављење компромиса у конфликтним ситуацијама), социјална кооперативност, асертивне социјалне вештине (иницирање комуникације, преузимање вођства у активности) итд.

С обзиром на чињеницу да нису сва деца социјално компетентна, односно да неки имају неразвијене социјалне вештине, што се одражава на њихове односе с вршњацима, али и на успешно функционисање у социјалном контексту у каснијим годинама, осмишљени су различити програми у намери да се тој деци помогне. Већина програма заснива се на претпоставци да развијене социјалне вештине чине један од значајних предуслова остваривања позитивних социјалних односа, а тиме и прихваћености у вршњачкој групи. У овом раду пажњу ћемо посветити интервентним програмима развијања социјалних вештина, као и ефектима који се њима постижу.

Карактеристике програма развијања социјалних вештина

Да би се помогло деци која нису интерперсонално и бихевиорално компетентна, развијени су различити програми с циљем да деца промене понашање и побољшају свој статус у вршњачкој групи. Такви програми су преваходно намењени деци која испољавају асоцијално и антисоцијално понашање (агресивност, ометање других, неприхватање ауторитета,

изолованост, вандализам) и/или су неприхваћени међу вршњацима. У ствари, испољавање социјално непожељних облика понашања често је повезано с лошим интерперсоналним односима и статусом одбачености. Програми вежбања социјалних вештина примењују се, такође, и код оних ученика који имају тешкоће у учењу, проблеме менталног здравља или, као превентивни програми, код социјално депривираних деце. Коначно, овакви програми користе се и у раду с децом која похађају специјално образовање. Сматра се да је важно почети с обуком ученика што пре, односно да не треба допустити да се поремећаји у понашању устале, а одбаченост детета постане трајна. Показало се да се стабилност асоцијалног понашања током времена повећава, као и да се тренутна одбаченост лако може претворити у стабилну категорију, посебно код ученика код којих постоји комбинација агресивног понашања и вршњачке одбачености (Sandstrom & Coie, 1999). Такође, утврђено је да су ефекти интервенције нижи на старијим узрастима у односу на млађе. Проактивна подршка и рана интервенција се, стога, препоручују у раду с ученицима који имају наведене тешкоће.

Велики број програма развијања социјалних вештина био је усмерен на подстицање просоцијалног понашања, што је у складу с поставком да активно невољеној, то јест, одбаченој деци недостају одговарајуће социјалне вештине потребне за успостављање и одржавање позитивних социјалних односа, те да ће, уколико их савладају, моћи да побољшају вршњачке односе и постану социјално прилагођенији. Тако су, на пример, у оквиру различитих програма ученици били обучавани следећим социјалним вештинама: постављање питања, вођство у групи вршњака и пружање вербалне подршке (Ladd, 1981); партиципација, сарадња, комуникација и подршка (Coie & Krehbiel, 1984); давање и примање комплимената, упућивање и прихватање притужби, одбијање неприхватљивих захтева других особа, изражавање емпатије, тражење објашњења, заштита нечијих права, иницирање и одржавање конверзације (Michelson & Mannarino, 1986). Пошто социјално компетентно понашање захтева и одговарајуће социокогнитивне вештине (интерпретирање социјалне ситуације на конструктиван начин, познавање друштвено прихватљивих социјалних циљева и стратегија, давање социјално адекватних решења за различите социјалне ситуације), то је у неким програмима заснованим на моделу социокогнитивног учења акценат стављен на подучавање ефикасним социокогнитивним стратегијама, примени социјалног знања и евалуацији понашања у одређеном социјалном контексту. Поменуте вештине обухватају, рецимо, решавање социјалних проблема, самоконтролу, прихватање последица свог понашања, избегавање невоља (Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998).

Основни циљеви већине програма намењених развијању социјалних вештина и/или редукцији проблема у понашању су: (а) стицање социјалних вештина; (б) испољавање тих вештина; смањење или елиминисање проблема у понашању и (г) генерализација социјалних вештина. Наравно, зависно од узраста детета, типа проблема и теоријског приступа који се заступа, програми се разликују по садржају, методама рада, комплексности. За унапређивање социјалних вештина ученика у оквиру програма усмерених на побољшање интерперсоналне компетентности користе се различите технике, а најчешће: подучавање, моделовање, увежбавање понашања и позитивно поткрепљење (Barton, 1986).

Подучавање подразумева директну вербалну обуку усмерену на разумевање појединих социјалних вештина, односно облика понашања значајних за социјалну интеракцију. Рецимо, појмови које ученик треба да усвоји су: партиципација, комуникација, сарадња, подршка. Дискутовање о значењу и значају одговарајућих социјалних вештина праћено је давањем конкретних примера таквог понашања, што омогућава ученику да разуме зашто, у којим ситуацијама и који је смисао испољавања просоцијалног понашања. Тако, примери понашања значајних за комуникацију су: разговор с другима, слушање док други говоре, постављање питања о активности у којој се учествује или о другим особама, изношење мишљења о активности или о самом себи, посматрање понашања друге особе итд. Сматра се да примена само подучавања не утиче значајно на испољавање просоцијалног понашања, али да у комбинацији с другим бихевиоралним техникама даје задовољавајуће резултате.

Моделовање, које подразумева посматрање жељеног понашања одређене особе (модела) у социјалним ситуацијама, било уживо или посредством филма, ретко се примењује самостално, већ обично као једна од техника коришћених у обуци. Након учења социјалних вештина (правила и примера пожељног понашања) и/или моделовања обично следи увежбавање одговарајућих вештина, које је праћено повратном информацијом и наградом за успешно изведено понашање. Сматра се да је за подстицање позитивног понашања неопходно пружити ученицима могућност да примењују, то јест, вежбају оне вештине које желимо да им развијемо. Практиковање дате вештине може се остваривати током структурисаних социјалних ситуација с вршњацима или кроз играње улога.

Давање повратне информације о успешности појединца у манифестовању одређеног понашања, као и о томе шта би требало модификовати, треба надовезати на увежбавање пожељног понашања. Такође, повећање нивоа или фреквенције јављања различитих социјално пожељних понашања захтева и позитивно поткрепљење. 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, посебно уколико се развија нова вештина код детета, као и да се често примењује. У сваком случају, много веће шансе за успех у развијању социјалних вештина деце постоје уколико су интервентни програми засновани на примени више различитих техника, а не на једној одређеној.

Данас је чешћи став да унапређивање социјалних вештина ученика треба остваривати у оквиру свакодневног школског рада (Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998; Elliott, Malecki & Demaray, 2001). Обука се може спроводити са свим ученицима неког одељења или само са оним ученицима за које се одреди да им је то потребно. Реализатори могу да буду наставници, педагози, психолози, терапеути, компетентни вршњаци, а најбоље је ако се планиране активности остварују у сарадњи више особа (стручњака). Наставници, посебно у млађим разредима, плански или не, део својих активности посвећују подстицању позитивног социјалног понашања, односно вештинама које леже у њиховој основи. Неки ученици имају изграђене социјалне вештине поласком у школу, док неки или не поседују одговарајуће вештине или имају тешкоће у њиховом манифестовању. Уколико се активности усмерене на развијање просоцијалних вештина ученика остварују плански (унапред осмишљени циљеви и стратегије деловања, особе које могу да помогну, потребно време, свакодневне школске ситуације за увежбавање нових вештина, праћење и евалуација постигнутог), онда се могу очекивати позитивни резултати на плану социјалног понашања ученика. Такође, уколико се програми унапређивања социјалних вештина одвијају са свим ученицима као саставни део школских активности, избегава се проблем деконтекстуализације социјалног понашања (Gresham, 1997). Једну од стратегија вежбања социјалних вештина ученика која се спроводи са целим одељењем чини, на пример, структурисан програм кооперативног учења, који доводи до унапређивања социјалне интеракције и интерперсоналних односа ученика. Оваквим приступом интегрише се подучавање социјалних и академских знања и вештина као део свакодневног школског рада, чиме се доприноси социјалном функционисању појединца, академским компетенцијама и успостављању социјалне подршке.

Ефекти и перспективе развоја програма унапређивања социјалних вештина

Квалитативне и квантитативне анализе програма подстицања социјално компетентног понашања показују да ови програми у већини случајева доприносе стицању и испољавању просоцијалних вештина и већој

прихваћености ученика, односно да унапређују социјално понашање ученика (Gresham, 1997, Elliott, Malecki & Demaray, 2001). Међутим, када је генерализација научених вештина у питању, резултати су нешто слабији. Показало се да су ефекти програма за унапређивање просоцијалних вештина код деце са емоционалним и бихевиоралним тешкоћама ограничени, пошто се генерализација стечених вештина на нове ситуације не остварује у задовољавајућој мери. Могуће је, такође, да та деца задржавају исте социјалне циљеве који су првобитно и довели до неприхватљивог понашања. На пример, деца којој је примарни циљ освета, вероватно ће испољити агресивно понашање током конфликта, без обзира на то што су претходно били обучавани стратегијама ненасилног решавања проблема. Стога, неки аутори истичу да су интервентни програми који обухватају и промену социјалних циљева плодотворнији од оних који су усмерени само на овладавање социјалним вештинама (Erdley & Asher, 1999). Понашање, поред социјалних циљева, зависи и од тога како појединац процењује намере других особа током интеракције (пријатељске насупрот непријатељским), чему приписује сопствени успех или неуспех у социјалним односима (унутрашњим или спољашњим факторима), којим стратегијама решавања проблема располаже (ефикасна насупрот агресивним, субмисивним решењима), каква му је процена самоефикасности, каква очекивања има у односу на исходе одређеног понашања (позитивне или негативне последице) и какав став има према легитимности одређених облика понашања.

Дугорочни ефекти програма развијања социјалних вештина могу бити нижи и зато што ученици након обуке настављају да се друже с вршњацима који подржавају њихово агресивно или ометајуће понашање, те временом утицај вршњака може довести до поновног враћања на неприхватљиве видове понашања. Стога се препоручује да се у активности које се спроводе са овим ученицима у школи укључе и вршњаци који испољавају висок ниво просоцијалног понашања. Својим ставовима, системом вредности и понашањем просоцијални ученици могу послужити као модели на које се неприлагођени ученици могу угледати. Пожељно је да наставник у одељењу створи ситуације у којима ће просоцијални ученици охрабривати и подстицати агресивне вршњаке када испоље позитивно социјално понашање. Такође, наставник би требало да, колико је то могуће, смањи могућност повезивања и дружења тих ученика са вршњацима који могу охрабривати проблематично понашање.

На основу досадашњих искустава у примени интервентних програма, изведене су смернице за даљи рад на овом пољу (Gresham, 1997). Пре свега, интервентне програме треба прилагодити специфичним потребама детета. Наиме, нека деца немају изграђене социјалне вештине или имају тешкоће у

њиховом испољавању, што захтева примену различитих процедура. Метода које се најчешће примењује за учење социјалних вештина јесте комбинација подучавања, моделовања, играња улога и бихевиоралног вежбања. Да би се подстакла учесталост манифестовања жељеног понашања код деце која ретко испољавају социјалне вештине, али их имају у свом репертоару, погодне методе су бихевиорално вежбање и позитивна реакција. Код ученика који су одбачени, а истовремено постижу и незадовољавајуће школско постигнуће, примена академског програма обуке даје добре резултате.

Друго, програми треба да се односе на свакодневне, природне ситуације, односно потребно је обезбедити одговарајући контекст за обуку. Проблем с програмима који се одвијају са селекционисаном групом ученика ван уобичајеног животног контекста јесте тај што се специфична понашања научена у неприродним ситуацијама теже преносе на ситуације реалног живота.

Треће, важно је обезбедити генерализацију стечених вештина, о чему је већ било речи. Неприхватљиви облици понашања су понекад ефикаснији начин остваривања циља од просоцијалног понашања. На пример, гурање других и узимање ужине преко реда даје бржи ефекат од чекања у реду и љубазног захтева да се добије ужина. Очигледно је да се социјално неприкладно понашање не може приписати само дефициту социјалних вештина, већ и личним циљевима, мотивацији за адекватно понашање или утицају емоција, о чему треба водити рачуна приликом конципирања програма развијања социјалних вештина.

Коначно, потребно је користити смислене начине мерења исхода примењених програма. Уобичајени показатељи исхода обуке обухватају ниво позитивне социјалне интеракције, смањење негативних облика понашања, промене у понашању током одређеног временског периода, повећање вршњачке прихваћености и слично. Међутим, поставља се питање који је то квалитет и квантитет промена потребан да би заиста дошло до побољшања социјалног функционисања појединца. То је, у ствари, питање социјалне валидности, односно социјалног утицаја ефеката обуке. Сматра се да се интервенцијом постижу задовољавајући резултати уколико долази до позитивних промена понашања које опажају значајне особе (родитељи, наставници, вршњаци). Промене у фреквенцији, нивоу или трајању социјалног понашања на које указују поступци мерења не значе нужно да је дошло до унапређивања социјалне компетенције деце, односно да су особе из окружења процениле да је квалитет понашања детета побољшан.

Закључак

Програми вежбања социјалних вештина обухватају широк спектар садржаја и метода којима се подстиче стицање и испољавање позитивних облика понашања и/или се редукују непожељна понашања. Процедуре за повећање интерперсоналне компетентности разликују се зависно од теоријског приступа аутора програма (инструментално учење, социјално учење, когнитивно-бихевиорални приступ), те се користе и различите конкретне процедуре у обуци. Садржај и методе интервентних програма зависе и од карактеристика ученика (узраст, специфичност проблема и слично).

Процене ефикасности примене интервентних програма засноване на истраживачким налазима о успешности програма нису једнозначне, што се може приписати неједнаким условима под којима се програми остварују и различитој методологији истраживања. На пример, често се разликују величина узорка, трајање и интензитет интервентног програма, примењене процедуре, осетљивост мерних инструмената којима се утврђују остварене промене код ученика, контекст у коме се експериментални програм одвија итд., што донекле објашњава разлике у оствареним исходима. Ипак, може се закључити да су ефекти интервентних програма вежбања социјалних вештина охрабрујући, док су дугорочни ефекти и даље дискутабилни. Даљи напори у овој области окренути су ка: (а) прилагођавању интервентног програма специфичним потребама детета, (б) стварању адекватног контекста за обуку, (ц) омогућавању генерализације нових вештина и (д) коришћењу смислених начина мерења исхода примењених програма.

Питања која остају отворена, а на која би требало дати одговоре неким наредним истраживањима у овој области, тичу се следећег: које су то специфичне социјалне вештине најзначајније на појединим узрастима, какав је утицај пола на разлике у социјалним вештинама, каква је улога сазревања и социјалне средине на унапређивање социјалних вештина. Једноставно речено, неопходно би било да постоје норме социјално компетентног понашања на појединим узрастима као основа за селекцију деце којима је потребна обука, али и као стандард према коме би се одређивала ефикасност програма вежбања социјалних вештина.

Чланак представља резултат рада на пројекту “Образовање за друштво знања”, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Литература

- Barton, E. J. (1986): Modification of children's prosocial behavior; in P. S. Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker (eds.): *Children's social behavior: development, assessment and modification* (331-372). Orlando: Academic press.
- Брдар, И. (1993): Што је социјална компетенција? *Годишњак Завода за психологију* (13-22). Ријека: Свеучилиште у Ријеци.
- Choi, H. & M. Heckenlaible-Gotto (1998): Classroom-based social skills training: impact on peer acceptance of first-grade students, *Journal of Educational Research*, Vol. 91, No. 4, 209-215.
- Coie, J. D. & G. Krehbiel (1984): Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children, *Child Development*, Vol. 55, No. 4, 1465-1478.
- Elliott, S. N., C. K. Malecki & M. K. Demaray (2001): New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students, *Exceptionality*, Vol. 9, No. 1-2, 19-32.
- Erdley, C. A. & S. R. Asher (1999): A social goals perspective on children's social competence, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol. 7, No. 3, 156-168.
- Gresham, F. M. (1986): Conceptual issues in the assessment of social competence in children; in P. S. Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker: *Children's social behavior: development, assessment and modification* (215-284). Orlando: Academic press.
- Gresham, F. M. (1997): Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go, *Education & Treatment of Children*, Vol. 20, No. 3, 233-250.
- Kupersmidt, J. B. & J. D. Coie (1990): Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence, *Child Development*, Vol. 61, No. 5, 1350-1362.
- Ladd, G. W. (1981): Effectiveness of social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance, *Child Development*, Vol. 52, No. 1, 171-178.
- McConnell, S. R. & S. L. Odom (1999): A multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities, *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 19, No. 2, 67-75.
- Michelson, L. & A. Mannarino (1986): Social skills training with children: research and clinical application; in P. S. Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker (eds.): *Children's social behavior: development, assessment and modification* (373-406). Orlando: Academic press.
- Parker, J. H. & S. R. Asher (1987): Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children at risk, *Psychological Bulletin*, Vol. 102, 357-389.
- Sandstrom, M. J. & J. D. Coie (1999): A developmental perspective on peer rejection: mechanisms of stability and change, *Child Development*, Vol. 70, No. 4, 955-966.