

Мирсада С. Зукорлић*
Универзитет у Београду, Учитељски
факултет
Наставно одељење у Новом Пазару

UDK: 37:316.77
DOI: 10.19090/gff.2022.2.91-102
Originalni naučni rad

РЕФЛЕКСИЈЕ КОМУНИКАЦИОНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА КАО ОСНОВЕ ЗА ИЗГРАЂИВАЊЕ СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧЕНИКА

У раду су представљени резултати теоријске анализе међусобне условљености нивоа развијености комуникационих компетенција и социјалне компетенције ученика. Од школе се очекује да свој начин рада са ученицима прилагоди новим потребама, како би се из низа индивидуалних и социјалних способности (потенцијали) развили поједини сегменти као капацитет за социјалну успешност, односно као социјална компетентност. Један такав сегмент је комуникацијска компетентност. У том смислу, указаћемо на то да развијеност комуникационих компетенција ученика чини основу за развој способности које су повезане са њима и које се на њих надовезују: социјалне, радне, професионалне, акционе, креативне, интелектуалне... Развијеност социјалне компетенције ученика увек подразумева да он има изграђене комуникационе компетенције, јер без њих не би могао да се афирмише у социјалном окружењу. Рад има за циљ да се идентификују и на увид пруже одређене димензије комуникационих компетенција (садржајна, ниво интеракције и емоционална) и како оне утичу на социјалну (интерперсонална) компетенцију ученика. У прилог томе, дајемо и препоруке за повећање ефикасности рада школе у циљу унапређивања социјалних компетенција ученика.

Кључне речи: комуникационе компетенције, социјална компетенција, школа као социјални контекст.

УВОД

Савремена педагошка наука (комуникативна, еманципаторска) сматра комуникацију, интеракцију и међуљудски однос суштинским одликама васпитања. Педагошка комуникација све више добија на значају и постаје кључна карика развоја процеса васпитања и образовања. Ученик у савременој школи постаје активни субјекат васпитног процеса, добија простор за

* mirsada.ljajic@uf.bg.ac.rs

индивидуални развој и самоостварење, „учи за живот“, развија своје самокомпетенције и социјалне компетенције, док се наставник профилише као организатор, медијатор, посредник, саветник.... На развој компетенција ученика (интраперсоналне и интерперсонале) потребно је утицати целисходно, испланирано, адекватним методама, средствима и садржајима – што нам указује на једну веома значајну димензију компетенција – васпитљивост (Zukorlić, 2016:98). Развој вештина или способности социјалне компетенције примарни су задатак педагошког процеса. За њих важи да се уче из искуства јер оно може „утицати на развој сваког појединца само ако своје искуство појединац хоће и може самовредновати да би утврдио како ће убудуће – у сличним ситуацијама – поступати боље“ (Bizjak i sar., 2007,prema Maričić, 2017:15). Другачије речено,за изграђивање и устаљивање пожељних облика социјалног понашања посебан значај има васпитни амбијент, као и модели важних особа из окружења. Изграђене, социјалне компетенције остају трајни хумани потенцијал сваког појединца и омогућавају, најшире гледано, делотворно функционисање појединца у социјалном контексту (Brdar, 1993). Став низа аутора је да је суштинска карактеристика концепта социјалне компетентности бављење ефикасношћу интеракција појединца са социјалним окружењем (Wine & Smye,1981; Šimić-Šašić, 2011; Zukorlić, 2017). Социјална компетенција је сумарни појам који одражава процену о општем квалитету понашања појединца у социјалним ситуацијама. Њене битне одреднице су: култура комуникације, ненасилно решавање проблема, способност за кооперацију и тимски рад, способности за исправно деловање и конструктивно опхођење са многостраношћу приступа, способност перцепције и самопрезентације, способност сагледавања глобалне перспективе.... (Florić, 2006). Како ће појединац деловати и како ће се понашати у одређеној ситуацији зависи, између осталог, од његовог опажања средине, могућности које му она нуди и захтева које му поставља – **путем комуникације**. Она (комуникација) је уједно и средство помоћу кога појединац делује у социјалним односима. Тако да развијеност социјалне компетенције ученика увек подразумева да он има изграђене (усавршене) комуникационе компетенције, јер без њих не би могао да се афирмише у социјалном окружењу. У овој чињеници управо препознајемо међусобну условљеност развијености комуникационих и социјалних компетенција ученика. Међутим, у литератури се често може наићи на поистовећивање комуникационих компетенција са социјалним компетенцијама. Ово преклапање „проистиче из чињенице да је језичка комуникација потпомогнута

невербалним знацима најприсутније социјалне интеракције. Поље интерперсоналних односа саздано је од симболичке размене, па зато комуникациона компетентност и представља централни и највише изучаван аспект социјалне компетентности“ (Zlatić i Vjekić, 2007:127). Комуникациона компетентност дефинисана је као способност примене језика и невербалног понашања како би се пренело значење порука и остварила делотворна комуникација у социјалним односима (Wilkinson, 2001). Комуникационе компетенције су ужи појам у оквиру појма социјалних компетенција и сматрају се њиховим главним аспектом.

КОМУНИКАЦИОНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ КАО ОСНОВА ЗА РАЗВОЈ И ГЛАВНИ АСПЕКТ СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧЕНИКА

Комуникационе компетенције ученика су вишедимензионалне и подразумевају један кохерентан систем знања, вештина, навика, способности (вербалне и невербалне комуникације, емпатије, активног слушања, разумевања, контроле емоција, флексибилности, високог нивоа интеракције...) које су у функцији успешног комуницирања ученика у социјалним односима. Оне су повезане са другим компетенцијама и аспектима њихове личности. По дефиницији коју је дао Паркс комуникациона компетенција је способност појединца да оствари своје циљеве до одређеног степена које намеће социјална ситуација, али без угрожавања њихове способности да испуне остале субјективно много важније циљеве (Parks, 1994). Како наводи Реардон, комуникациона компетентност се схвата као ниво оспособљености појединца да своје понашање примери ситуацији и оствари своје индивидуалне и релацијске циљеве. На основу дате дефиниције може се уочити да се компетенција описује као релативна величина. Комуникациона компетенција није нешто што је присутно или одсутно у апсолутном смислу речи, већ варијабла, коју свако поседује на одређеном нивоу. То значи да комуникациона понашања могу бити мање или више компетентна у социјалним односима, ситуацијама и уз постојеће учеснике. Код неких ученика ниво развијености комуникационе компетентности заслужује пролазну оцену, док неки ученици поседују задивљујућу способност да се понашају у складу са карактеристикама ситуације. Такође, комуникациона компетенција указује на успешност којом ће неко остварити своје индивидуалне и релационе циљеве у интеракцији. То значи оспособљеност појединца да уз остваривање својих циљева истовремено настоји да остали учесници интеракције постигну жељене циљеве. У интеракцији са људима,

важнија ствар од остваривања властитих циљева јесте успостављање и одржавање односа (Reardon, 1998). Анализирајући комуникативне компетенције канадски истраживачи Канејл (Canale) и Свејн (Swain) су утврдили да оне имају четири димензије: граматичку (односи се на лингвистичку компетенцију и обухвата граматичка и лексичка правила); социолингвистичку (односи се на разумевање друштвеног контекста у којем се одвија комуникација и укључује односе, информације којима располажу учесници у комуникацији); дискурзивну (односи се на интерпретацију појединих елемената поруке с обзиром на њихову међуповезаност) и стратегијску (односи на стратегије које учесници у комуникацији користе да започну, заврше, одрже, поправе и усмере комуникацију) (Richards & Rogers, 2001:160). Развој комуникационих компетенција ученика није једини и главни циљ, већ њихов развој уједно представља основу за развој других способности које су повезане са комуникационим компетенцијама и које се на њих надовезују: професионалне, радне, акционе, социјалне, креативне, интелектуалне... (Jovanović, 2004). Да би се развиле и усталиле комуникационе компетенције (као основа за изграђивање социјалних компетенција), као и социјалне диспозиције (као резултат развијености комуникационих компетенција који је евидентан у социјалним односима) потребно је да деца/ученици буду у прилици да их испољавају. Нпр. сарадња, одговорност и емпатија се развијају интензивније уколико се испољавају у стварним контекстима, па је зато потребно обезбедити повољан и подстицајан амбијент. Тако и испитивање социјалне компетенције треба везати за контекст у коме се испољава и сагледати свеукупне услове у којима се од ученика очекује адекватно понашање (Spasenović, 2004). Према дефиницијама које су дали поменути аутори (Parks, 1994; Reardon, 1998; Canale&Swain, 1980; Richards & Rogers, 2001; Wilkinson, 2001; Jovanović, 2004; Spasenović,2004) можемо уочити да се комуникациона компетентност појединца своди на његову оспособљеност да комуницира на одговарајући начин (при чему њихов развој није једини и главни циљ, већ су оне основа за развој других способности), да путем комуникације остварује своје циљеве, али не на уштрб оставривања циљева других учесника у комуникацији. Захваљујући овој компетентности, односно сходно нивоу развијености појединих димензија комуникационих компетенција (садржајна, ниво интеракције и емоционална) појединац успешно оставрује своје социјалне улоге. У наставку разматамо зачај појединичних димензија комуникационе компетенције за развој социјане компетенције ученика у школском окружењу.

Садржајна димензија комуникационих компетенција се првенствено односи на јасноћу поруке коју појединац шаље као и оне коју прима од пошиљаоца. Разумевање је прва последица успешне комуникације и подразумева тачност примања садржаја, поруке, информације. Ово има посебан значај за васпитно-образовни процес и његове учеснике и то на свим релацијама комуницирања (ученик-наставник, наставник-ученик, ученик-ученик...). Садржаји који се размењују приликом комуникације састоје се из елемената тј. знакова који могу бити у облику гласова, речи, реченица, бројева, симбола итд. У васпитно-образовном процесу ови знакови теку од наставника према ученику и обрнуто, могу да теку и од ученика према ученику, међу наставницима, између наставника и родитеља, па се тако остварује и реализује овај процес. Постоје вербални знакови и невербални (гестови, мимика, радни захвати, међуљудско понашање итд). Када наставник жели да презентира ученицима наставне садржаје, он их мора претворити (обликовати) у одређене знакове. Дакле, мора их кодирати. Када вербално саопштава наставне садржаје, наставник садржај претапа у говор, тј. низ речи. Док слуша наставниково излагање, ученик врши декодирање, односно наставникове речи претвара у свој садржај. Он придаје значење наставниковим речима. Када ученик наставниковим речима прида исто или слично значење, он га је разумео и обрнуто. Што је већа подударност у придавању значења садржајима, већи ће бити степен међусобног разумевања. Дакле, употреба знакова који имају исто значење за оног ко их упућује и оног ко их прима је главна одредница успешне комуникације са садржајног аспекта. Као таква “претпоставља да и наставници и ученици разумеју комуникационе знакове и симболе, што је битна претпоставка њихове равноправне и стваралачке сарадње, али и укупне успешности у наставном раду”(Kulić i Despotović, 2004:194). Спитзберг комуникацину компетентност дефинише као „способност појединца да добро комуницира са другима“ (Spitzberg, 1998:68). По њему, термин „добро“ се односи на тачност, јасност, разумљивост, кохерентност, стручност, ефикасност и прикладност. Комуникација утолико успешнија, уколико се служимо терминима и изразима тачних значења (Bratanić,1990). Онда када ученик не располаже довољном залихом знакова потребном за разумевање наставниковог говора постоји могућност неадекватног декодирања наставникове поруке и неразумевања наставниковог говора. То за наставника, који располаже много богатијом залихом знакова у односу на ученика, значи да своје излагање мора прилагодити учениковој залихи уколико жели да га ученик разуме.

Истовремено, за добар пријем садржаја потребна је: отвореност свих чула (активно слушање, пријем и одашиљање невербалних сигнала); когнитивна укљученост; емоционална усклађеност; као и активно учествовање (Suzić, 2003). Управо су квалитети доброг слушаоца предмет интересовања и истраживања многих аутора. Тако Брилхарт и сарадници резимирају предуслове ове садржајне димензије комуникационе компетенције: “добар слушалац посвећује пажњу контексту у коме је нешто речено; добар слушалац посвећује пажњу осећањима говорника; када се код говорника појаве збуњујућа места, добар слушалац поставља питања, како би му све било јасно; тишину и паузе треба интерпретирати исправно, једном као сметњу, а други пут као мотивисање учесника у комуникацији” (Suzić, 2003:258).

Сасвим је довољно истаћи да ће изграђена садржајна димензија комуникационе компетенције ученика допринети равноправној и стваралачкој сарадњи, али и укупној успешности у наставном раду. У просоцијалним интеракцијама вршњака остварује позитивна интелектуална размена међу њима, што је битан предуслов успешнијег савладавања наставног градива. Значај вршњачке интеракције у процесу образовања долази до изражаја када се ситуације учења организују, тако да ученици раде у паровима или малим групама. Да би се добро заједнички функционисало потребно је активно слушање, осетљивост за туђе потребе, разумевање перспективе другог, спремност за помагање итд. Зато су такве ситуације погодне за испољавање и развијање социјалних вештина (Spasenović, 2004).

Анализирајући *нивое интеракцијске повезаности* као димензију комуникацијске компетенције, ауторка Братанић издваја четири кључна и то: ступањ физичке присутности; акцијско-реакцијско комуницирање питање-одговор; емпатијско комуницирање и дијалог (Bratanić, 1990). Најнижи ниво интеракције је физичка повезаност при чему наставник успоставља са ученицима комуникацијски однос невербалним знаковима, тј. на основу своје присутности. Невербално понашање наставника (физичко присуство) претходи вербалној комуникацији са ученицима. Ако ју је наставник реализује површно, незаинтересовано, ако му није стало до одговора ученика, интеракција остаје на најнижем ступњу. Уколико уследи вербална комуникација у којој наставник поставља питања и тако активира ученике – добија одговоре, реч је о следећем (вишем) ступњу интеракцијске повезаности, тзв. акцијско-реакцијско комуницирање питање-одговор. Виши ниво интеракције у настави од акцијско-реакцијског комуницирања је емпатијско комуницирање. На овом нивоу бар једна особа (углавном то буде

наставник) може емпатијски да комуницира. Претпоставка је да наставник добро познаје своје ученике и да начин комуницирања прилагођава њима. На овом нивоу интеракцијске повезаности у настави постоји могућност васпитног деловања. То значи да када наставник са учеником комуницира на емпатијском нивоу, комуникација се одражава на његово задовољство, утиче на његове ставове и вредности, подстиче га на активности без које нема учења као ни васпитног процеса. Најбољи васпитни ефекти постижу се када је емпатијско комуницирање обострано. То значи да наставник и ученик знају емпатијски саслушати један другог, поставити се у туђ положај и проблем сагледати са становишта друге стране. Ово је највиши ниво у комуницирању, тзв. дијалог – идеал људске комуникације. Дакле, „ што се комуникација у процесу васпитног дјеловања одвија на вишем нивоу интеракцијске повезаности, и васпитно ће деловање бити успјешније“ (Bratanić, 1990:77). Емпатија, као показатељ највишег нивоа комуницирања је по истраживањима (Gojkov i Stojanović, 2015; Zukorlić, 2012) важан фактор успешне сарадње и узајамног задовољства ученика и наставника, као и кључна компонента педагошке комуникације (Zukorlić, 2016). Изграђивање и развијање вештина и способности емпатијског комуницирања, битан су услов успешне сарадње и узајамног задовољства наставника и ученика. Важан принцип педагошке компетенције је поштовање туђег мишљења. Наставник је некад убеђен у то да је његово мишљење безусловно и једино тачно, посебно у оцењивању ученика и њихових квалитета. Игнорисање мишљења ученика, њиховог схватања доста је честа појава. Али пракса показује парадоксалну ствар: у већини случајева наставничка очекивања и предвиђања у односу на децу не одговарају реалности. Познати руски теоретичар Сергејев то објашњава тако што сматра да код великог броја педагога није развијена најважнија професионална особина која је непходна у процесу педагошког рада – епатија, способност схватања и разумевања другог човека (Sergejev, 2004). Емпатија као битна компонента педагошке компетенције наставника у функцији је бољег упознавања личности ученика, његових осећања, како би наставник могао ускладити своје понашање и васпитно деловање. Ово за наставника представља посебно важан захтев јер у свом понашању мора уважавати осећања ученика, а и да својим понашањем изазове пожељно понашање ученика. Развијање емпатијске способности помоћи ће наставнику да открије скривене мотиве учениковог понашања, да у складу са тим адекватно поступи. Када наставник створи слику о ученику на основу онога што се види споља, може се десити да погрешно протумачи његово понашање. Међутим, ако

наставник открије праве мотиве учениковог понашања, можемо рећи да га је разумео (Bratanić, 1990). Дакле, разумевање ученика је кључно како би наставник адекватно васпитно деловао на њега. Постизање сарадње и задовољства у међуученичкој интеракцији (однос равноправних), која је подједнако важна као и интеракција наставник-ученик, могуће је ако се демократизује клима у разреду. Демократска клима доводи до богатијих социјалних размена у процесу наставе. Повољан амбијент, заступљеност интерперсоналне комуникације, емпатијско комуницирање у одељењу погодан су миље и за остваривање бољих ефеката у настави.

У циљу разматрања *емоционалне димензије* комуникацијских компетенција као аспекта социјалних компетенција, кренућемо од Големановог становишта да је за потпуно остварење личности потребна емоционална интелигенција – способност да се саосећа са другима, процењује, стварају добри односи, да се буде привлачан – као и друге емоционалне вештине које су пресудне да се неко заиста уклопи у друштво и буде успешан, а тиме користан како себи тако и околини (Goleman, 2002). Од *контроле емоција* или *афективног тона* у комуникацији између ученика и наставника, између самих ученика, као и међу наставницима зависи квалитет успостављених интеракција. Односно, социјална компетентност обухвата и емоционалну интелигенцију. Емоционална интелигенција је способност доброг управљања лошим расположењима и способност контроле нагона, као и знање о томе шта други осећају (емпатија), добро слагање са другима, управљање емоцијама у комуникацији, способност уверавања и вођења других. Она укључује знање о ономе шта осећате и промишљање сопствених осећаја при доношењу одлука у животу. Емоционална интелигенција значи и да је појединац мотивисан и остаје пун наде и оптимистичан и онда кад доживљава неуспехе на путу до остварења неког циља (Ibidem, 2002). Емоционална компетенција подразумева оспособљеност ученика да разуме властите емоције и емоције других, да влада својим емоцијама, да их усавршава и користи у животним ситуацијама. Од емоционалних способности велики значај имају: препознавање својих и туђих емоција, самопоуздање, контрола ометајућих емоција, емпатија и алтруизам, флексибилност у прихватању промена, отвореност за нове идеје. Наведене способности ће се најбоље развијати кроз кооперативно учење за које важи да је ученик у прилици да се бави својим и туђим емоцијама. Тервел и сарадници су истраживањем утврдили да су ученици који су обучавани комуникационим вештинама везаним за сарадњу и давање објашњења током рада у малим

групама, били много кооперативнији и давали су више објашњења него њихови вршњаци из контролне групе (Terwel et al., 2001).

Када је реч о емоционалној клими васпитно-образовног процеса, треба истаћи да она „представља афективни однос између наставника и ученика(осећај властите вредности, самопоштовање, слика о себи, осећај угодности или неугдности, сигурности или несигурности, слободе и неслободе, страха и симпатије, љубави и мржње, досаде и одушевљења)“ (Marković, 2018:47). Њу у већој мери детерминише наставникова личност. У зависности од васпитног стила наставника, тј. да ли је наставник демократског типа, либералног или ауторитарног, зависиће и емоционална атмосфера у разреду. Она може бити сентиментална (емоције варирају од јако позитивних до јако негативних), топла (уравнотежена) и хладна (с висине на дистанци). Топла клима у разреду највише одговара ученицима, јер се заснива на емоционалној усклађености, на уравнотежености свих учесника комуникације. У таквој атмосфери учесници наставног процеса су спремни да поднесу емоције које ће уследити током комуникације, као и то да доживљене емоције неће прећи праг толеранције, неће изазвати ометајуће емоције и угрозити когнитивну и акциону укљученост учесника (Suzić, 2005.) Роџерс наводи особине наставника и квалитете његовог рада који утичу на стварање климе погодне за самоактуелизацију ученика: суочавање с проблемом, конгруентност наставника, безусловна наклоност, емпатично разумевање и доживљај ученика (све наведене особине наставника ученици доживљавају као такве) (Rodžers, 1985). Отворена, јасна, ефикасна, квалитетна комуникације између наставника и ученика покреће развој комуникационих компетенција и представља одлучујући корак у развоју социјалне способности (сагледавања туђих осећања, комуникације „очи у очи“, способност разумевања, сарадње, сагледавање потреба других итд).

ЗАКЉУЧАК

На основу анализираних литературе јасно је да развој комуникационих компетенција није сам за себе циљ, већ да служи развоју других способности које су повезане са њима и које се на њих надовезују, као и да су све три анализираних димензије комуникационих компетенција обједињене конструктом социјалне компетенције. Будући да комуникациона није нешто што је присутно или одсутно у апсолутном смислу речи, већ варијабла, коју свако поседује на одређеном нивоу и комуникациона понашања могу бити мање или више компетентна у социјалним односима. Закључујемо да у

школи, као васпитном и социјалном миљеу, поред одређених знања и вредности које су уткане у наставни програм, и општа атмосфера доприноси развоју социјалне компетенције ученика. Ово даље значи да се одређени облици социјалног понашања не могу научити искључиво поучавањем већ из искуства, тако да посебан значај имају васпитни амбијент и модели важних особа у њему. У том смислу, нагласак је на креирању наставне атмосфере (социоемоционална клима) као и на изради школског курикулума. На првом месту, то подразумева однос наставника према раду који ће стварати климу тоpline, поверења, сарадње и обогаћивати интеракцију између њега и ученика, међу ученицима. Он је модел ученицима јер његово понашање снажније делује на ученике од вербалних инструкција. То такође значи и дидактичко-методичку спремност наставника. Конкретно, наставник је, приликом планирања наставног процеса, у обавези да „уклони могуће сметње развоју социјалних компетенција ученика. Наиме, нужно је нагласити когнитивне циљеве, али оне који не заклањају социјалне циљеве и социјално учење уопште, односно нужно је усмеравати изразито когнитивне приступе према развоју социјалних компетенција” (Jurčić, 2010: 205). Усвајање и развијање социјалних и академских знања и вештина треба бити интегисано у свакодневне васпитно-образовне активности школе.

Mirsada S.Zukorlić

REFLECTIONS OF COMMUNICATION COMPETENCIES AS A BASIS FOR BUILDING STUDENTS' SOCIAL COMPETENCE

Summary

The paper presents the results of the theoretical analysis of the interdependence of the level of development of communication competencies and social competence of students. The school is expected to adapt its way of working with students to new needs, in order to develop certain segments from a number of individual and social abilities (potentials) as a capacity for social success, ie as social competence. One such segment is communication competence. In that sense, we will point out that the development of students' communication competencies is the basis for the development of skills related to them and related to them: social, work, professional, action, creative, intellectual ... The development of students' social competencies always means that he has built (perfected) communicative competencies, because without them he would not be able to affirm himself in the social environment. The aim of the work is to identify and provide insight into certain dimensions of communication competences (content, level of interaction and emotional) and how they affect the social (interpersonal) competence of students. In support of this, we also give

recommendations for increasing the efficiency of school work in order to improve the social competences of students.

Key words: competencies, social competence, school as a social context

ЛИТЕРАТУРА

- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija – interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brdar, I. (1993). Što je socijalna kompetencija? *Godišnjak Zavoda za psihologiju* (13–22), Sveučilište u Rijeci.
- Goleman, D. (2002). *Emocionalna inteligencija*, Beograd:Geopoetika.
- Goleman, D. (2014). *Socijalna inteligencija*, Beograd:Geopoetika.
- Gojkov, G., Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*, Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Jovanović, B. (2003). Pedagoško komuniciranje, U: Jovanović (ured.) (2003). *Komunikacija i mediji*, (266-279). Učiteljski fakultet u Jagodini, Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu.
- Jurčić, M. (2010). „Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika“. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 205 – 217, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Knežević-Florić, O. (2006). Pretpostavke teorije komunikativne akcije kao moguća osnova pedagoške komunikacije. U: Jovanović (ured.) (2003). *Razvijanje komunikacionih kompetencija nastavnika i učenika*. Jagodina – Kragujevac: Pedagoški fakultet, Filološko-umetnički fakultet.
- Kulić, R., Despotović, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Maričić, S. (2017) Samovrednovanje i kvalitet pedagoškog rada škole, *Inovacije u nastavi*, XXX, 2017/1 str. 12–24, Beograd: Učiteljski fakultet.
- Marković, M. (2018). Uloga nastavnika u stvaranju pozitivne klime u odeljenju, *Godišnjak za pedagogiju*, Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet u Nišu, Departman za pedagogiju, 3(2), 44-56.
- Parks, R.M (1994). *Communication Competence and Interpersonal Control* u: Knapp, M.L., Miller, G. R.(ed): *Handbook of Interpersonal Communication*, London, New Delhi: Sage Publications, 589-621.
- Reardon, K. K.(1998). *Interpersonalna komunikacija*, Zagreb:Alinea.
- Richards, Jac&Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge Univesitz Press.
- Rožars, K. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd:Nolit.
- Sergejev, I. S. (2004). *Osnovy pedagogičeskoj dejatel'nostiy*. Minsk.

- Suzić, N.(2003). Efikasna pedagoška komunikacija, *Nastava i vaspitanje*, 2-3, (254-273) Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. Vijek*, Banja luka:TT- centar.
- Spasenović, V. (2004). Prosocialno ponašanje i školsko postignuće učenika, UDK 37.06:159.953.5, (131-150), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Spitzberg, B.H. and Cupach. W.R. (1989). Handbook of Interpersonal Competence Research, *Recent Research in Psychology*, Springer-Verlag, Publisher.
- Terwel, J. et al. (2001):Cooperative learning processes of students: a longitudinal multilevel perspective, *British Journal of Educational Psychology*, Vol.71, (619–645), University of London.
- Šimić-Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik–učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*. 20 (2), 233–260, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru.
- Wilkinson, C.L. (2001). Socijalna inteligencija i razvoj komunikacione kompetentnosti. *Psihologija u svet*, Vol. VI, 1, (45-60), Beograd: Kiz Art Press.
- Wine, J. D. & Smye, M. D. (1981). *Social Competence*. London: The Guilford Press.
- Zlatic, L., Bjekić, D. (2007). Istorijski osvrt na teorijske i praktične okvire razvoja komunikacione kompetentnosti nastavnika. Zbornik radova: *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – istorijski aspekt*, (117-134), Užice: Učiteljski fakultet.
- Zukorlić, M. (2012). *Unapređivanje komunikacije u školi*, Beograd: Učiteljski fakultet
- Zukorlić, M. (2016). Pedagoška komunikacija u funkciji razvoja socijalne kompetencije učenika. *Inovacije u nastavi*. 29 (1),(92–104), Beograd: Učiteljski fakultet
- Zukorlić, M. (2017). *Razvijanje socijalne kompetencije učenika u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet