

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И  
РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

Слободан М. Банковић

СОЦИОМЕТРИЈСКИ СТАТУС  
И  
СОЦИО-БИХЕВИОРАЛНЕ  
КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА СА  
ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

докторска дисертација

Београд, 2017

Ментор:

**др Бранислав Бројчин, ванредни професор**

Универзитет у Београду,

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

Чланови комисије:

**др Ненад Глумбић, редовни професор (председник Комисије)**

Универзитет у Београду,

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

**др Мирјана Јапунца-Милисављевић, ванредни професор (члан Комисије)**

Универзитет у Београду,

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

**др Шпела Голубовић, редовни професор (члан Комисије)**

Универзитет у Новом Саду,

Медицински факултет, Нови Сад

Датум одбране докторске дисертације: \_\_\_\_\_

## **Социометријски статус и социо-бихевиоралне карактеристике ученика са интелектуалном ометеношћу**

### **Сажетак**

Иако постоји велики број истраживања о социо-бихевиоралним корелатима социометријског статуса ученика типичног развоја, мало је истраживања у којима је испитивана ова веза код ученика са интелектуалном ометеношћу, а која би могла да укажу на то који ниво очекивања имају деца са интелектуалном ометеношћу када ступају у интеракције са другом децом, која такође имају интелектуалну ометеност. Недостатак ових истраживања посебно је приметан када су питању ученици са лаком интелектуалном ометеношћу који похађају школе за ученике са сметњама у развоју.

Стога је циљ овог рада био да се утврди веза између социометријског статуса и профила социо-бихевиоралног функционисања ученика са интелектуалном ометеношћу у средњим школама за ученике са сметњама у развоју, као и однос између самоперцепције социо-бихевиоралних карактеристика ученика са интелектуалном ометеношћу и перцепције базиране на процени вршњака и наставника.

Финалним узорком истраживања обухваћено је укупно 159 ученика средњих школа (83 дечака и 76 девојчица) узраста од 15 година и два месеца до 20 година и 10 месеци. Испитаници су подељени у два подузорка – групу ученика са лаком интелектуалном ометеношћу који похађају школе за ученике са сметњама у развоју ( $N = 67$ ) и контролну групу испитаника типичног развоја ( $N = 92$ ). Подузорци су били уједначени према полу, при чему је уједначеност према полу забележена и унутар подузорака.

Подаци о полу, узрасту, разреду, нивоу интелектуалног функционисања, школском успеху и броју изостанака добијени су социо-демографским упитником, посебно конструисаним за потребе овог истраживања.

За прикупљање података о социометријском статусу коришћен је одговарајући социометријски упитник конструисан по узору на процену типа НИФТО

(*How I Feel Toward Others*; Agard, Veldman, Kaufman, & Semmel, 1978, према Morrison, 1981). У оквиру ове процене употребљена су два критеријума социометријског избора – дружење током одмора („Колико би волео да се дружиш током одмора у школи са сваким од наведених ученика?“) и заједнички рад током часа („Колико би волео да радиш заједно на часу са сваким од наведених ученика?“). На основу социометријског испитивања ученици су разврстани у неколико социометријских група – популарне, одбачене, занемарене, контроверзне и просечне.

Подаци о социо-бихевиоралним карактеристикама добијени су применом неколико инструмената процене. За самопроцену, вршњачку и наставничку процену социо-бихевиоралних карактеристика ученика коришћен је инструмент креиран по узору на процену типа „Погоди ко“ (*The Guess Who*; Lesser, 1959; Macfarlane, Honzik, & Davis, 1937; Parkhurst & Asher, 1992). Овим инструментом обухваћено је укупно 12 социо-бихевиоралних обележја, попут просоцијалног понашања (сарадње и помагања), физичке, вербалне и релационе агресије, дисруптивности, академске компетенције, тражења помоћи, вођства, стидљивости, физичке атрактивности и успеха у спорту. Подаци о социјалним вештинама ученика, као и додатни подаци о академској компетенцији, прикупљени су применом наставничке верзије Система за процену социјалних вештина (*Social Skills Rating System – SSRS*, Gresham & Elliot, 1990), док су информације о екстернализованим и интернализованим проблемима у понашању добијене на основу наставничке форме Ахенбаховог интегрисаног система процене (*Achenbach System of Empirically Based Assessment – ASEBA, Teacher Report Form*; Achenbach & Rescorla, 2001).

Добијени резултати упућују на то да адолесценти са лаком интелектуалном ометеношћу, слично адолесцентима типичног развоја, имају јаснију идеју о томе зашто не желе да се друже или раде са неким него зашто то желе. Одбачене ученике са лаком интелектуалном ометеношћу карактерише нижи ниво просоцијалног понашања, академске компетенције, физичке атрактивности и успеха у спорту, али и виши ниво бихевиоралних проблема, попут вербалне и релационе агресије и дисруптивности и генерално виши ниво екстернализованих проблема у понашању. Нека од поменутих обележја, изузев дисруптивности и вишег општег нивоа

екстернализованих проблема, чинила су и социо-бихевиорални профил одбачених ученика типичног развоја, при чему је у овој популацији одбаченост била повезана и са вишим нивоом стидљивости/повучености и тражења помоћи, односно обележјима која нису била од значаја у популацији адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу.

Док је социо-бихевиорални профил популарних испитаника са лаком интелектуалном ометеношћу био првенствено базиран на нижем нивоу бихевиоралних проблема (вербалне и релационе агресије и дисруптивности), дотле је профил популарних ученика типичног развоја обележен, не само вишим нивоом просоцијалног, већ и вишим нивоом проблематичног понашања.

Када су у питању занемарени ученици са лаком интелектуалном ометеношћу, изузев регистровања мање физичке атрактивности (у оквиру вршњачке процене и самопроцене), склоности ка ометању других (у оквиру самопроцене) и тенденције чешћег тражења помоћи (наставничка процена), упадљив је генерални изостанак дистинктивних карактеристика ове социометријске групе. Иако је и у контролној групи регистрован сасвим мали број особених социо-бихевиоралних обележја занемарених, издвојене карактеристике у два подузорка се нису подударале.

Резултати испитивања подударности процена различитих процењивача (ученика, вршњака и наставника) у погледу испитиваних социо-бихевиоралних карактеристика упућују на то да већа сагласност постоји између вршњачке и наставничке процене, него између самопроцене и друга два извора информација (вршњака и наставника). Ово важи за оба подузорка. Другим речима, наставници и вршњаци на сличан начин опажају различите аспекте понашања код испитиване деце.

С обзиром на генерални недостатак студија у којима су испитивани критеријуми прихваћености, односно одбачености међу децом са интелектуалном ометеношћу, посебно у нашој средини, ова студија пружа додатни допринос сагледавању вршњачких односа унутар популације ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и открива аспекте понашања који могу бити значајни за креирање интервенција са циљем да се побољшају односи међу децом. Ово нарочито важи за

одбачену децу која свакако представљају ризико групу. Имајући у виду бројност понашања која се повезују са одбаченошћу, можемо рећи да би интервенције вероватно требало усмерити у више праваца – ка редуковању проблематичног понашања, ка унапређивању просоцијалног понашања и академске компетенције, уз стварање образовног окружења у којем ће се подстицати међусобна сарадња и подршка.

**Кључне речи:** адолесценти, лака интелектуална ометеност, социо-бихевиорална обележја, социометријски статус

**Научна област:** Специјална едукација и рехабилитација

**Ужа научна област:** Олигофренологија

## **Sociometric Status and Socio-behavioral Characteristics of Students with Intellectual Disabilities**

### **Abstract**

Although there is a great number of researches about socio-behavioral correlates of sociometric status of students of typical development, there are few researches where this correlation was studied in students with intellectual disability, and which could point to the level of expectancy for the children with intellectual disability when interacting with other children. The lack of these researches is particularly noticeable in students with mild intellectual disability who attend schools for students with disabilities.

Therefore, the aim of this study was to determine the relation between sociometric status and the profile of socio-behavioral functioning of students with intellectual disabilities in secondary schools for students with disabilities, as well as the relationship between the self-perception of socio-behavioral characteristics of students with intellectual disabilities and the perception based on the estimation of their peers and teachers.

The final sample of the research included totally 159 secondary school students (83 boys and 76 girls), aged between 15 years and 2 months and 20 years and 10 months. The students were divided into two subsamples – a group of students with mild intellectual disability who attend the school for students with disabilities (N = 67) and a control group of students of typical development (N = 92).

For gathering data about sociometric status, the corresponding sociometric questionnaire was used, according to the estimation to the type HIFTO. The following two criteria of sociometric choice were used concerning this estimation – socializing during the school break and working together during lessons.

The data on socio-behavioral characteristics were gathered by the implementation of several instruments of estimation. For self-estimation, peers' and teachers' estimation of socio-behavioral characteristics of students, the instrument created according to the estimation of “Guess Who” type was used. Total of 12 socio-behavioral features were covered by this instrument. The data about social skills of students, as well as the additional data about academic competence, were gathered by the implementation of teachers' version

of the Social Skills Rating System, while the information about externalized and internalized problems were gathered according to the teachers' form of Achenbach System of Empirically Based Assessment.

The obtained results point to the fact that the adolescents with mild intellectual disability similar to the adolescents of typical development have a clearer idea about why they do not want to socialize or work with somebody than why they do. The rejected students with mild intellectual disability have a lower level of prosocial behavior, academic competence, physical attraction and achievement in sport, but they also have a higher level of behavioral problems, like verbal and relational aggression, disruptiveness and generally a higher level of externalized problems in behavior. Some of the mentioned characteristics, except disruptiveness and a higher general level of externalized problems, also made the socio-behavioral profile of the rejected students of typical development. In this population the rejection was also related to a higher level of shyness/withdrawn and looking for help, i.e. characteristics which were not significant in population of adolescents with mild intellectual disability.

While the socio-behavioral profile of popular student with mild intellectual disability was based on lower level of behavioral problems (verbal and relational aggression and disruptiveness) in the first place, the profile of the popular students of typical development was marked not only with a higher level of prosocial, but also with a higher level of problematic behavior.

When talking about the neglected students with mild intellectual disability, except the noticed lower physical attraction (in peers' and self-estimation), tendency to disturbing others (in self-estimation) and a tendency of a more frequent asking for help (teachers' estimation), a general lack of distinctive characteristics of the sociometric group is noticeable. Although the control group contained only a small number of distinctive socio-behavioral characteristics of the neglected, the obtained characteristics in two subsamples did not match.

The results of examining similarities of estimations of different informants (students, peers and teachers) regarding the examined socio-behavioral characteristics point to the fact that there is a greater agreement between peers' and teachers' estimation than



between self-estimation and two other sources of information (peers and teachers). This is relevant for both subsamples. In other words, teachers and peers have the similar ways of perception of different aspects of behavior in the examined children.

In this work the implications of the obtained results on created interventions for improvement of sociometric status of children with mild intellectual disability in the peers' group were discussed.

Key words: adolescents, mild intellectual disability, socio-behavioral characteristics, sociometric status.

**Scientific Field:** Special Education and Rehabilitation

**Specialized Scientific Field:** Oligofrenology

## Садржај

### Листа коришћених скраћеница

### Листа табела

<b>УВОД</b> .....	1
<b>I ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА</b> .....	4
1. Вршњачки односи код деце.....	5
1.1. Нивои испитивања вршњачких односа.....	5
1.2. Вршњачки односи током адолесценције.....	6
1.3. Вршњачки односи код адолесцената са интелектуалном ометеношћу.....	6
2. Испитивање вршњачких односа – социометрија.....	13
2.1. Испитивање корелата социометријског статуса.....	18
2.2. Коришћење различитих извора процене.....	21
2.3. Корелати социометријског статуса у односу на контекст.....	23
3. Преглед истраживања о социометријском статусу и социо-бихевиоралним карактеристикама.....	25
3.1. Однос социометријског статуса и просоцијалног понашања.....	26
3.2. Однос социометријског статуса и бихевиоралних проблема.....	33
3.2.1. Однос социометријског статуса и екстернализованих проблема.....	33
3.2.2. Однос социометријског статуса и интернализованих проблема.....	45
3.3. Однос социометријског статуса и академске компетенције.....	52
3.4. Однос социометријског статуса са физичком атрактивношћу и успехом у спорту.....	60
4. Социо-бихевиорални профил ученика различитог социометријског статуса.....	63
5. Теоријски и практични значај истраживања социометријског статуса и социо-бихевиоралних карактеристика ученика са ЛИО у специјалном/сегрегативном образовном окружењу.....	65
<b>II ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА</b> .....	68
1. Предмет истраживања.....	69
1.1. Дефинисање основних појмова.....	69

2. Циљеви и задаци истраживања.....	70
3. Хипотезе.....	71
<b>III МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>72</b>
1. Место и време истраживања.....	73
2. Узорак.....	73
2.1. Информанти.....	82
3. Варијабле.....	83
3.1. Независне варијабле.....	83
3.2. Зависне варијабле.....	83
3.3. Контролне варијабле.....	84
4. Инструменти и начини прикупљања података.....	84
4.1. Социо-демографски упитник.....	84
4.2. Социометријски упитник.....	85
4.3. Упитник за самопроцену и вршњачку процену социо- бихевиоралних карактеристика.....	86
4.4. Упитник за наставничку процену социо-бихевиоралних карактеристика.....	88
4.5. Наставничка верзија Система за процену социјалних вештина.....	88
4.6. Ахенбахов интегрисани систем процене.....	90
5. Статистика.....	92
<b>IV РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>96</b>
1. Резултати добијени проценом социо-бихевиоралних карактеристика ученика различитог социометријског стауса.....	97
1.1. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене инструмента „Погоди ко”.....	97
1.1.1. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене инструмента „Погоди ко” за социометријски критеријум дружења током одмора у школи.....	98

1.1.2. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене инструмента „Погоди ко” за социометријски критеријум заједничког рада на часу.....	108
1.2. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене Система за процену социјалних вештина.....	118
1.2.1. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене Система за процену социјалних вештина за социометријски критеријум дружења током одмора у школи.....	119
1.2.2. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене Система за процену социјалних вештина за социометријски критеријум заједничког рада на часу.....	122
1.3. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене Ахнебаховог интегрисаног система процене.....	125
1.3.1. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене Ахнебаховог интегрисаног система процене за социометријски критеријум дружења током одмора.....	125
1.3.2. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене Ахнебаховог интегрисаног система процене за социометријски критеријум заједничког рада на часу.....	129
1.4. Разлике у школском успеху и броју изостанака између ученика различитог социометријског статуса.....	134
1.4.1. Разлике у школском успеху и броју изостанака између ученика различитог социометријског статуса за социометријски критеријум	134

дружења током одмора.....	
1.4.2. Разлике у школском успеху и броју изостанака између ученика различитог социометријског статуса за социометријски критеријум заједничког рада на часу.....	136
2. Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности.....	137
2.1. Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности за социометријски критеријум дружења током одмора у школи.....	138
2.2. Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности за социометријски критеријум заједничког рада на часу.....	146
2.3. Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности за социометријски критеријум дружења током одмора у школи.....	154
2.4. Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности за социометријски критеријум заједничког рада на часу.....	156
2.5. Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности за социометријски критеријум дружења током одмора у школи.....	158
2.6. Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности за социометријски критеријум заједничког рада на часу.....	160
2.7. Довођење у везу корелација између школског успеха и изостанака са групном припадношћу за социометријски критеријум дружења током одмора у школи.....	163
2.8. Довођење у везу корелација између школског успеха и изостанака са групном припадношћу за социометријски критеријум заједничког рада на часу.....	164

3. Веза између социјалне преференције и социо-бихевиоралних карактеристика код дечака и девојчица и ученика различитог разреда.....	165
3.1. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и социо-бихевиоралних карактеристика (испитаних инструментом „Погоди ко”) код дечака и девојчица и ученика различитог разреда.....	166
3.2. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада на часу) и социо-бихевиоралних карактеристика (испитаних инструментом „Погоди ко”) код дечака и девојчица и ученика различитог разреда.....	179
3.3. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина код дечака и девојчица и ученика различитог разреда.....	190
3.4. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и скорова на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина код дечака и девојчица и ученика различитог разреда.....	193
3.5. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Ахенбаховог интегрисаног система процене код дечака и девојчица и ученика различитог разреда....	196
3.6. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и скорова на скалама и супскалама Ахенбаховог интегрисаног система процене код дечака и девојчица и ученика различитог разреда.....	200
3.7. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и школског успеха и изостанака код дечака и девојчица и ученика различитог разреда.....	204
3.8. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и школског успеха и изостанака код дечака и	206

девојчица и ученика различитог разреда.....	
4. Резултати испитивања сагласности процена различитих процењивача за 12 социо-бихевиоралних карактеристика.....	208
<b>V ДИСКУСИЈА</b> .....	214
1. Дискусија резултата добијених проценом социо-бихевиоралних карактеристика ученика различитог социометријског статуса.....	215
1.1. Дискусија резултата који се односе на профил социо-бихевиоралних карактеристика популарних ученика.....	215
1.2. Дискусија резултата који се односе на профил социо-бихевиоралних карактеристика одбачених ученика.....	237
1.3. Дискусија резултата који се односе на профил социо-бихевиоралних карактеристика занемарених ученика.....	257
2. Дискусија резултата који се односе на везу социо-бихевиоралних карактеристика и социометријског статуса код дечака и девојчица и ученика различитог разреда.....	262
2.1. Дискусија резултата добијених код дечака и девојчица.....	262
2.2. Дискусија резултата добијених код ученика различитог разреда.....	270
3. Дискусија резултата који се односе на сагласност процена добијених на основу различитих извора информација.....	273
<b>VI ЗАКЉУЧАК</b> .....	278
<b>VII ЛИТЕРАТУРА</b> .....	287
Биографија аутора.....	321
Изјава о ауторству.....	322
Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада.....	323
Изјава о коришћењу.....	324

## Листа коришћених скраћеница

АС – аритметичка средина

АСЕБА – Ахенбахов интегрисани систем процене

dF – степен слободe

ИО – интелектуална ометеност

IQ – коефицијент интелигенције

K-S – Колмогоров-Смирнов коефицијент

ЛИО – лака интелектуална ометеност

Макс. – максимални узраст

Мед. – медијана

Мин. – минимални узраст

N – број испитаника

Н – наставничка процена

Одбач. – испитаници са социометријским статусом „одбачен”

p – значајност

Попул. – испитаници са социометријским статусом „популаран”

Просе. – испитаници са социометријским статусом „просечан”

r<sub>s</sub> – Спирманова корелација ранга

С – самопроцена

СД – стандардна девијација

СП – социјална преференција

ССРС – Систем за процену социјалних вештина

ТР – типичан развој

U – Ман-Витнијев U тест

В – вршњачка процена

Вар. – варијанса

Z – вредност Фишевог Z теста

Занем. – испитаници са социометријским статусом „занемарен”

α – Кронбахов коефицијент

χ<sup>2</sup> – хи-квадрат тест



## Листа табела

Табела 1 – Дистрибуција узорка у целини према полу

Табела 2 – Структура узорка, односно подузорака у односу на пол, узраст и ниво интелектуалног функционисања

Табела 3 – Структура подузорака у односу на разред

Табела 4 – Схема за класификовање ученика у категорије социометријског статуса према вредностима стандардизованих скорова

Табела 5 – Структура подузорака према социометријском статусу за критеријум дружења и рада

Табела 6 – Структура подузорака и односу на пол и социометријски статус

Табела 7 – Формулације дескриптора датих у инструменту типа „Погоди ко”

Табела 8 – Процена поузданости коришћених скала и супскала Система за процену социјалних вештина

Табела 9 – Процена поузданости коришћених скала и супскала Ахенбаховог интегрисаног система процене

Табела 10 – Показатељи закривљености расподеле и нормалности дистрибуције резултата на примењеним инструментима у подзоруку ученика са ЛИО

Табела 11 – Показатељи закривљености расподеле и нормалности дистрибуције резултата на примењеним инструментима у подзоруку ученика ТР

Табела 12 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења на одмору

Табела 13 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења на одмору

Табела 14 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења на одмору

Табела 15 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 16 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 17 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 18 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења добијене применом Система за процену социјалних вештина

Табела 19 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења добијене применом Система за процену социјалних вештина

Табела 20 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења добијене применом Система за процену социјалних вештина

Табела 21 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу добијене применом Система за процену социјалних вештина

Табела 22 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу добијене применом Система за процену социјалних вештина

Табела 23 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу добијене применом Система за процену социјалних вештина

Табела 24 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења током одмора добијене применом Ахенбаховог интегрисаног система процене

Табела 25 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења током одмора добијени применом Ахенбаховог интегрисаног система процене

Табела 26 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења током одмора добијене применом Ахенбаховог интегрисаног система процене

Табела 27 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу добијене применом Ахенбаховог интегрисаног система процене

Табела 28 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу добијене применом Ахенбаховог интегрисаног система процене

Табела 29 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу добијене применом Ахенбаховог интегрисаног система процене

Табела 30 – Разлике у школском успеху и броју изостанака између „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења током одмора

Табела 31 – Разлике у школском успеху и броју изостанака између „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења током одмора

Табела 32 – Разлике у школском успеху и броју изостанака између „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења током одмора

Табела 33 – Разлике у школском успеху и броју изостанака између „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 34 – Разлике у школском успеху и броју изостанака између „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 35 – Разлике у школском успеху и броју изостанака између „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 36 – Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Табела 37 – Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Табела 38 – Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Табела 39 – Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 40 – Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 41 – Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 42 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Табела 43 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Табела 44 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Табела 45 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 46 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 47 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 48 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Табела 49 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Табела 50 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Табела 51 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 52 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 53 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 54 – Резултати упоређивања корелација између школског успеха и изостанака (с једне стране) и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Табела 55 – Резултати упоређивања корелација између школског успеха и изостанака (с једне стране) и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Табела 56 – Резултати упоређивања корелација између школског успеха и изостанака (с једне стране) и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Табела 57 – Резултати упоређивања корелација између школског успеха и изостанака (с једне стране) и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 58 – Резултати упоређивања корелација између школског успеха и изостанака (с једне стране) и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 59 – Резултати упоређивања корелација између школског успеха и изостанака (с једне стране) и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Табела 60 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и социо-бихевиоралних карактеристика (испитаних инструментом „Погоди ко”) код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР

Табела 61 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и социо-бихевиоралних карактеристика (испитаних инструментом „Погоди ко”) код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

Табела 62 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и социо-бихевиоралних карактеристика (испитаних инструментом „Погоди ко”) код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР

Табела 63 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и социо-бихевиоралних карактеристика (испитаних инструментом „Погоди ко”) код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

Табела 64 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР

Табела 65 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

Табела 66 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и скорова на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР

Табела 67 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и скорова на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

Табела 68 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Ахенбаховог интегрисаног система процене код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР

Табела 69 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Ахенбаховог интегрисаног система процене код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

Табела 70 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и скорова на скалама и супскалама Ахенбаховог интегрисаног система процене код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР

Табела 71 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и скорова на скалама и супскалама Ахенбаховог интегрисаног система процене код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

Табела 72 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и школског успеха и изостанака код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР

Табела 73 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и школског успеха и изостанака код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

Табела 74 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и школског успеха и изостанака код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР

Табела 75 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и школског успеха и изостанака код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

Табела 76 – Повезаност између самопроцене и процене вршњака за 12 социо-бихевиоралних карактеристика испитиваних инструментом „Погоди ко”

Табела 77 – Повезаност између самопроцене и процене наставника за 12 социо-бихевиоралних карактеристика испитиваних инструментом „Погоди ко”

Табела 78 – Повезаност између процене вршњака и процене наставника за 12 социо-бихевиоралних карактеристика испитиваних инструментом „Погоди ко”

## **УВОД**



Интелектуална ометеност (ИО) представља поремећај који почиње током развојног периода и укључује дефиците у интелектуалном и адаптивном функционисању. Дефицити у једној од три области адаптивног функционисања (концептуалној, социјалној или практичној) доводе до неуспеха у остваривању развојних и социо-културних стандарда у погледу личне независности и социјалне одговорности. Без текуће подршке, ови дефицити ограничавају функционисање у једној или више животних активности, попут комуникације, социјалне партиципације и самосталног живљења, у различитим окружењима – кућа, школа, посао и заједница (АРА, 2013).

Највећи део (око 85%) укупне популације особа са ИО чине особе са лаком ИО (ЛИО) (АРА, 2000). Централни проблем за ове особе у области адаптивног функционисања представља социјална адаптација, тј. способност непрекидног прилагођавања властитог понашања сталним променама социјалног окружења (Leffert & Siperstein, 2002). Социјални проблеми, уз проблеме пажње и агресивно понашање, јесу међу најизраженијим понашањима која одвајају ученике са ИО од њихових вршњака типичног развоја (ТР) (Dekker, Koot, van der Ende, & Verhulst, 2002). Досадашња истраживања упућују на квалитативно и квантитативно нижи ниво активности и социјалне партиципације деце са ИО у односу на њихове вршњаке ТР (Banković i Ђорђевић, 2014; Solish, Perry, & Minnes, 2010; Tipton, Christensen, & Blacher, 2013).

Сналажење у динамичном социјалном систему вршњачких односа под утицајем је два глобална фактора – индивидуалних карактеристика (претходног искуства и социјалних вештина), као и ближег и даљег социјалног контекста (Brown & Klute, 2003). Када су у питању индивидуалне карактеристике, дефицит социјалних вештина код деце са ИО обично се одражава на ниво дечје социјалне интеракције, развој и стабилност вршњачких односа и пријатељстава и способност процесирања социјалних информација (Sukhodolsky & Butter, 2007). Истраживања упућују на то да ученици са ИО који похађају редовне школе имају, генерално, нижи социометријски статус и да су мање социјално прихваћени у односу на ученике ТР (нпр. Ágota, 2014; Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, & Bouts, 2007; Baldwin, 1958; Goodman, Gottlieb, & Harrison, 1971; Manetti, Schneider, & Siperstein, 2001; Roberts & Zubrick, 1992; Smoot,

2004; Taylor, Asher, & Williams, 1987; Žic & Igrić, 2001). Међутим, у релативно малом броју истраживања испитани су вршњачки односи ученика са ИО у другачијем социјалном контексту, тј. школама за ученике са сметњама у развоју (ранији назив „специјалне школе”; у овом раду биће коришћени термини за означавање образовног окружења у складу са наводима самих аутора). Поједини аутори указују на разлике у социјалном функционисању које се тичу пријатељстава код ученика са ЛИО у зависности од образовног окружења – редовно насупрот специјалном (Heiman, 2000a; Heiman, 2000b; Heiman & Margalit, 1998). Неуспех у остваривању адекватних вршњачких односа и пријатељстава, као и одбаченост од стране вршњака могу имати дугорочне негативне последице (Bagwell, Schmidt, Newcomb, & Bukowski, 2001; Kupersmidt & Coie, 1990; Laird, Jordan, Dodge, Pettit, & Bates, 2001).

## **I ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА**

## 1. Вршњачки односи код деце

### 1.1. Нивои испитивања вршњачких односа

Интересовање за испитивање дечјих вршњачких односа има дугу историју, са радовима који датирају из 30-их година прошлог века (Ladd, 1999; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006).

Интерперсонални односи, укључујући и вршњачке системе, могу се проучавати на неколико нивоа сложености које чине индивидуалне карактеристике, социјалне интеракције, одржавани социјални односи и социјалне групе (Hinde, 1976; Rubin et al., 2006). Процеси на индивидуалном нивоу укључују дечју социоемоционалну или темпераменталну диспозицију, као и социјално знање и репертоар социјалних вештина. Социјалне интеракције се односе на социјалне размене које трају извесно време између две особе, односно на међузависна понашања у дијадној интеракцији. Виши ниво комплексности у дечјем искуству са вршњацима представљају одржавани социјални односи, који се односе на намере, очекивања и емоције које проистичу из успешних интеракција између две особе које се међусобно познају. Посебну форму ових односа, која највише привлачи пажњу истраживача, представљају пријатељства (Brown, 2004). Највиши ниво у хијерархији односа са вршњацима, у који су инкорпорирани претходни нивои односа, представљају групе као скуп индивидуа које међусобно ступају у интеракцију и које у одређеном степену имају реципрочан утицај једна на другу (Rubin et al., 2006). Догађаји и процеси са различитих нивоа интерперсоналних односа су међузависни.

Вандел и сарадници (Vandell, Nenide, & Van Winkle, 2006) наводе да су у највећем броју случајева истраживања била фокусирана на неки од поменутих нивоа унутар дате хијерархије, иако су поједини истраживачи пажњу усмеравали и на испитивање међузависности различитих нивоа вршњачког система. Стога, већина истраживача, усмеравањем пажње само на један ниво интеракција унутар вршњачког система или само на један тип односа, не успева да пружи целовиту слику ширине учешћа неке младе особе у вршњачком систему (Brown, 2004). Тиме се намеће

потреба за испитивањем различитих нивоа интерперсоналних односа и њихове међузависности.

## **1.2. Вршњачки односи током адолесценције**

Иако су за успешан развој детета важни социјални односи које оно успоставља са родитељима, у периоду адолесценције вршњачки односи постају све значајнији. Уласком у адолесценцију долази до промене у обрасцима социјалног понашања, при чему тинејџери почињу све више времена да проводе са својим друговима, у односу на време које проводе са родитељима или другим одраслим особама (Csikszentmihalyi & Larson, 1974, према Ryan, 2001) и све мање се ослањају на подрушку одраслих (Agnew, 2003). Адолесценти почињу и све више, у односу на претходни период, међусобно да деле своје тајне, бриге и амбиције, а поверење постаје једнако важно као и дружење (Brown, 2004). Интимност и реципроцитет постају централне карактеристике пријатељства уласком деце у адолесцентни период (Simpkins, Parke, Flyg, & Wild, 2006). Током раног адолесцентног периода, највећи број ученика TP има најмање једно реципрочно пријатељство (Thomas & Bowker, 2013). Поједини аутори наводе да пријатељства, односно вршњачки односи, представљају и предиктор среће у адолесцентном периоду (нпр. Cheng & Furnham, 2002). Такође, вршњачко прихватање током ране адолесценције може ублажити негативне ефекте родитељског одбацивања на прилагођавање адолесцената (испољавање екстернализованих и интернализованих проблема у понашању) (Sentse, Lindenberg, Omvlee, Ormel, & Veenstra, 2010). Адолесценти учествују у вршњачким односима на различитим нивоима, од дијадних интеракција, попут пријатељстава и романтичних веза, преко клика или малих група чији су чланови у редовној интеракцији једни са другима, па све до великих група, чији се чланови не морају међусобно познавати (Brown, 2004).

## **1.3. Вршњачки односи код адолесцената са интелектуалном ометеношћу**

Истраживања у чијем су фокусу били адолесценти са ИО указују на разлике у квалитативним и квантитативним индикаторима дружења и пријатељстава између адолесцената са ИО и њихових вршњака ТР. Тако, на пример, знатно мањи број адолесцената са ЛИО (40,9%) него адолесцената ТР (68,5%) наводи да припада некој организацији, клубу, тиму или групи (Banković i Đorđević, 2014). Иако се две испитиване групе нису значајно разликовале у времену које проводе са пријатељима у току недеље, адолесценти са ЛИО су извештавали о просечно мањем броју блиских пријатеља, али и о већим проблемима у слагању са вршњацима у односу на адолесценате ТР. У другом истраживању, адолесценти са ИО, за разлику од вршњака ТР, чешће су имали одвојена пријатељства и мање су били укључени у кохезивне вршњачке групе. Такође, знатно мањи број адолесцената са ИО, него адолесцената ТР, проводио је време са пријатељима ван школе, при чему су њихова пријатељства била обележена нижим нивоом блискости/топлине и реципроцитета него пријатељства њихових вршњака ТР (Tipton et al., 2013). Солиш и сарадници (Solish et al., 2010), обухватајући шири узрасни оквир деце са ИО (од пет до 17 година), проналазе да ова деца имају знатно мање узајамних пријатељстава у односу на децу ТР. У највећем броју случајева млади са ИО рекреативне и спортске активности реализују са родитељима или другим члановим своје породице (Abells, Burbidge, & Minnes, 2008; Dolva, Kleiven, & Kollstad, 2014), док адолесценти ТР своје слободно време, укључујући и рекреативне активности, најчешће проводе са вршњацима (Montemayor, 1982). Матесон и сарадници (Matheson, Olsen, & Weisner, 2007) наводе да већина тинејџера са ометеношћу поједностављено схвата пријатељске односе, при чему су дружење, сличност и стабилност или близина веома важне димензије пријатељства за ове тинејџере. Голубовић и Шкрбић (Golubović & Škrbić, 2013) проналазе да адолесценти са ИО саопштавају нижи ниво задовољства властитим социјалним функционисањем у односу на вршњаке ТР.

Имајући у виду претходно изнете резултате истраживања, може се рећи да адолесценти са ИО имају проблеме на свим, раније поменути, нивоима вршњачких односа – од индивидуалних карактеристика, преко социјалних интеракција и одржаваних вршњачких односа, попут узајамних пријатељстава, па све до укључивања у различите вршњачке групе. Међутим, Матесон и сарадници (Matheson

et al., 2007) указују и на извесне индикације да су пријатељства између адолесцента са развојним ометностима обележена већом стабилношћу, близином и дружењем него пријатељства које ови адолесценти успостављају са вршњацима ТР. Аутори наводе и могућност да већа стабилност пријатељстава постоји међу адолесцентима са ометеношћу који су дужи низ година провели заједно у истим специјалним одељењима. С обзиром на то да је у њиховом истраживању већина ученика била у мешовитој образовној ситуацији, проводећи део времена у специјалним, а део у редовним одељењима, аутори не дају коначне закључке о ефекту образовног окружења на схватање вршњачких односа и дружење ових тинејџера.

Досадашња истраживања вршњачких односа деце са ИО, било да су вршњачки односи били примарна или секундарна тема, углавном су била фокусирана на ону децу са ИО која се налазе у редовном образовном окружењу, било да су та деца у потпуности или повремено укључена у редовна одељења (нпр. Cutts & Sigafos, 2001; Manetti et al., 2001; Smoot, 2004; Žic & Igrić, 2001), а ређе на децу са ИО у специјалним школама, тј. школама за ученике са сметњама у развоју (нпр. Banković i Đorđević; 2014; Papoutsaki, Gena, & Kalyva, 2013).

У појединим истраживањима проналазе се разлике у квалитативним и квантитативним индикаторима вршњачких односа код адолесцената са ИО који су укључени у различита образовна окружења.

У једном од тих истраживања испитана је перцепција пријатељства код адолесцената са ЛИО који су похађали специјалне школе и адолесцената са ЛИО у издвојеним одељењима у оквиру редовних школа, као и код ученика ТР у редовним школама. Квалитет пријатељства испитан је упитником који се састојао од шест отворених питања којима се тражило да ученици дефинишу добро пријатељство, наведу места где су упознали пријатеље, како се осећају када су сами, како реагују на усамљеност, колико је учестало осећање усамљености и шта би саветовали некоме при стицању пријатеља. Знатно мањи број ученика са ЛИО из специјалних школа (36,7%) у односу на друге две испитиване групе (преко 60%) је навео да је добар пријатељ неко ко може да помогне. Сличан тренд је уочен и приликом разматрања добрих пријатеља као партнера са којима могу да поделе своје мисли и тајне. Квалитативна анализа упућује и на придавање различитог значења концепту „добар

пријатељ”. Ученици са ЛИО, без обзира на образовно окружење, сматрају да је „добар пријатељ” особа која помаже у школском раду, док ученици ТР значење „помоћи” проширују и на ваншколски контекст. Већина ученика са ЛИО у специјалним школама се дружи са пријатељима у школи (60%), а само мали број ових ученика (8,3%) се састаје са пријатељима код куће. У оба случаја која се односе на место дружења, ученици са ЛИО из специјалних школа су се значајно разликовали од друге две испитиване групе ученика. Осим тога, ученици са ЛИО у специјалним школама у већем броју (62,1%) пасивно реагују на усамљеност, (нпр. одлазе на спавање, одлазе у своју собу или не раде ништа када су сами) у односу на друге две испитиване групе. Надаље, док 79% ученика ТР наводи да се не осећа усамљено, дотле 24% ученика са ЛИО у специјалним школама саопштава то исто. С друге стране, преко 38% ученика са ЛИО у специјалним школама се често осећа усамљено, насупротив 7,3% ученика ТР. Аутор проналази и статистички значајне разлике међу испитиваним групама када је у питању број пријатеља. Шездесет посто ученика са ЛИО из специјалних школа саопштава да има само једног пријатеља, насупротив 7,7% ученика ТР. Исто тако, 46,8% ученика ТР наводи да има пет или више пријатеља, док је тај проценат код ученика са ЛИО у специјалним школама само 3,3%. Аутор даје више тумачења добијених разлика у квалитету пријатељства код ученика са ЛИО и ученика ТР. Једно тумачење се односи на то да ученици са ЛИО дају мањи број дефиниција „доброг пријатеља”, не зато што се њихов концепт пријатељства разликује од оног код вршњака ТР, већ због ограничених способности да искажу тај концепт. Као друго могуће објашњење наводи преокупираност ученика са ЛИО академским тешкоћама што за последицу може да има повезивање концепта „доброг пријатеља” са академском помоћи. Налаз о месту дружења са пријатељима аутор објашњава и могућом удаљеношћу специјалних школа од непосредног суседства у коме се иначе највећи број деце ТР дружи са својим пријатељима. Ученици из специјалних школа пасивно реагују на усамљеност, што аутор објашњава, између осталог, и недовољном укљученошћу ових ученика у слободне активности. Могуће је и да су неке слободне активности у овој групи ученика сувише компликоване за реализацију услед географске удаљености, проблема око транспорта, страхова родитеља да пусте дете само, али и личним ограничењима, попут когнитивних



тешкоћа, проблема оријентације, недостатка социјалних вештина или иницијативе (Heiman, 2000a).

У другом истраживању истог аутора, које је реализовано на истом узорку, осим перцепције ученика о пријатељству, испитана је и перцепција њихових наставника. Од наставника се тражило да опишу број блиских пријатеља које има одређени ученик, степен популарности тог ученика, ниво усамљености у школи и код куће, као и да опишу активности које сваки ученик има након школе. Процене наставника се нису значајно разликовале у погледу саопштеног броја блиских пријатеља и процене усамљености ученика у школи, када су у питању ученици са ЛИО у два образовна окружења (специјалне школе и издвојена одељења при редовним школама). Међутим, наставници процењују да су ученици са ЛИО у редовним школама имали знатно већу популарност у својим одељењима, били знатно мање усамљени код куће и учествовали у знатно више активности након школе у односу на ученике са ЛИО у специјалним школама. У овом истраживању ученици ТР показују већу тенденцију ка одређивању блиских пријатеља на основу емоционалних аспеката, док је то случај код мањег броја ученика са ЛИО у оба образовна окружења. Већина ученика са ЛИО наглашава помоћ и обострано забављање прилико дефинисања добрих пријатеља. Генерално, није било значајних разлика у квалитету пријатељства и образаца понашања између дечака и девојчица у истом образовном окружењу (Heiman, 2000b).

У једном истраживању упоређен је образац пријатељства код преадолесцената и адолесцената са ЛИО у различитим образовним окружењима (специјалне школе и издвојена одељења у редовним школама) и њихових вршњака ТР у редовним школама. Адолесценти са ЛИО у специјалним школама су изражавали виши ниво усамљености и депресије у односу на ученике са ЛИО у издвојеним одељењима у редовним школама и ученике ТР, али су сопствене социјалне вештине проценили као боље развијене у односу на самопроцену социјалних вештина у друге две испитиване групе. У преадолесцентном периоду, обе групе ученика са ЛИО су изражавале већи ниво усамљености него ученици ТР. Сличан тренд је уочен и за ниво депресивности, док су преадолесценти са ЛИО у специјалним школама опет своје социјалне вештине процењивали као боље развијене. Овај изненађујући налаз аутори тумаче и

могућношћу да су ученици са ЛИО у специјалним школама прецењивали сопствене социјалне вештине као резултат похвала и охрабривања које добијају од наставника или као резултат погрешне процене властите социјалне компетенције. Када је у питању социометријски статус уочена је статистички значајна разлика између деце ТР и ученика са ЛИО у специјалним школама, где су ученици са ЛИО били у већој мери прихваћени у својим одељењима него њихови вршњаци ТР у редовним одељењима. Аутори проналазе статистички значајне позитивне корелације између депресије и усамљености, затим између узраста и усамљености, као и између пола и депресије код ученика са ЛИО у специјалним школама. Код ових ученика, статистички значајне негативне корелације регистроване су између нивоа развијености социјалних вештина, с једне стране, и усамљености и депресије, с друге стране. Сличан образац корелација уочен је и код ученика ТР. Уочене су и извесне полне разлике међу ученицима са ЛИО у специјалним школама, при чему су девојчице испољавале већи ниво депресије у односу на дечаке. Депресија и скор на самопроцени социјалних вештина су имали предиктивну вредност у погледу усамљености код ученика са ЛИО у специјалним школама, док су депресија и вршњачка прихваћеност биле варијабле од значаја за ученике ТР. Налаз да ученици са ЛИО у специјалним школама заузимају виши социометријски ранг у односу на ученике ТР у редовним одељењима, аутори тумаче и мањим одељењима у специјалним школама која пружају могућност успостављања ближих и чвршћих социјалних односа међу ученицима (Heiman & Margalit, 1998).

Поједине, претходно наведене, социо-бихевиоралне карактеристике ученика са ИО могу бити повезане и са вршњачким насиљем. Тако је, на пример, присуство емоционалних проблема и проблема у интерперсоналним односима било значајно повезано са статусом жртве међу ученицима са ИО који су похађали специјалне школе (Reiter & Lapidot-Lefler, 2007).

Резултати ових истраживања јасно указују на постојање специфичних обележја пријатељстава ученика са ЛИО у сегрегативном образовном окружењу, тј. специјалним школама, односно упућују на постојање не само квантитативних, већ и квалитативних разлика у концепту пријатељства код ових ученика. Стога се може претпоставити да се групне норме у вези с тим шта се сматра дозвољеним, пожељним

или уобичајеним односно недозвољеним, непожељним или неуобичајеним разликују у школама за ученике са сметњама у развоју од норми које постоје у редовним школама где највећи део ученичке популације чине деца ТР. Дистинктивне карактеристике, попут депресије и социјалних вештина, представљају важне корелате социометријског статуса у истраживањима којима су обухваћени ученици ТР (видети наредни преглед истраживања код ученика ТР).

Има аутора који указују на то да деца ТР користе различите критеријуме вршњачког прихватања или одбацивања у зависности од тога да ли процењују друго дете ТР или вршњака са потешкоћама у учењу (нпр. Frederickson & Furnham, 2004; видети поглавље Испитивање корелата социометријског статуса). Дакле, истраживања у којима деца са ИО похађају редовне школе углавном пружају перспективу вршњачких односа из угла вршњака ТР, односно групних норми доминантне популације. Имајући у виду неке индивидуалне карактеристике деце са ИО, попут веће заступљености различитих социјалних, емоционалних и бихевиоралних проблема у овој популацији (нпр. Alimović, 2013; Caplan, Neece, & Baker, 2015; Đorđević i Banković, 2014; Glumbić i Brojčin, 2014; Heiman & Margalit, 1998; Pavlović, Žunić-Pavlović, & Glumbić, 2013), могуће је да се групне норме у одељењима, тј. школама у којима деца са ИО чине доминантну популацију, разликују од норми редовних одељења/школа.

Разматрајући допринос појединих теорија у сагледавању вршњачких интеракција, односа и група, Рубин и сарадници (Rubin et al., 2006) истичу посебан значај теорије социјалног учења. Према овој теорији вршњаци кажњавају или игноришу социјално понашање које се не уклапа у одређене норме, што може резултирати вршњачким одбацивањем. С друге стране, вршњаци награђују или позитивно поткрепљују оно понашање које је компетентно и културолошки одговарајуће што доприноси развоју позитивних односа са вршњацима. Стога, нису изненађујући налази истраживања који упућују на мању социјалну прихваћеност, односно нижи социометријски статус ученика са ИО у редовним школама (нпр. Bakker et al., 2007; Baldwin, 1958; Goodman et al., 1971; Manetti et al., 2001; Roberts & Zubrick, 1992; Smoot, 2004; Žic & Igrić, 2001). Претходно поменута могућност другачијег социјалног функционисања деце са ометеношћу у окружењу вршњака

који су такође ометени намеће потребу да се испитају различити нивои вршњачких односа, али из перспективе деце са ИО у окружењу у којима она представљају доминантну групу и у коме можда постоје другачије групне норме од оних које су заступљене у групама вршњака ТР.

## **2. Испитивање вршњачких односа – социометрија**

Један од начина испитивања организације неке социјалне групе представља социометријски тест. Почевши од теоријског рада Јакоба Морена (Moreno, 1934), социометрија је врло брзо примењена у испитивању интерперсоналних односа у групи у различитим социјалним ситуацијама, укључујући и школска одељења (Bronfenbrenner, 1943). С обзиром на то да су реципрочне номинације постале примарни критеријум за идентификовање пријатељства код адолесцената (Brown, 2004), примена социометрије омогућава испитивање више нивоа поменутих интерперсоналних односа, пре свега одржаваних вршњачких односа, тј. пријатељства или, пак, међусобне антипатије, као и структуру вршњачке групе, тј. афективно привлачење или одбијање чланова неке групе.

Иако има истраживања у којима је социометријски статус испитиван и на основу процена наставника (нпр. Flook, Repetti & Ullman, 2005; McKown, Gumbiner, & Johnson, 2011; van den Berg, Lansu, & Cillessen, 2015; Welsh, Parke, Widaman, & O'Neil, 2001; Wu, Hart, Draper, & Olsen, 2001), самопроцене (нпр. Bellmore & Cillessen, 2003; Buljan Flander, Durman Marijanović, i Ćorić Špoljar, 2007; Daniels & Leaper, 2006; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Zakriski & Coie, 1996) или процене родитеља (нпр. Burt, Obradović, Long, & Masten, 2008), заснованост социометријске процене на вршњацима као информантима пружа „инсајдерски” увид у односе међу децом обезбеђујући валидност такве процене у односу на ону која би се заснивала на перспективи одраслих о одговарајућим вршњачким односима. Вршњачка евалуација је базирана на већем броју информаната који имају различита искуства и информације у вези са одређеним дететом и може бити сензитивна на неке догађаје који можда нису сасвим учестали, али јесу потенцијално значајни у погледу статуса и утицаја који имају унутар групе (Hymel, Vaillancourt, McDougall, & Renshaw, 2002).

У литератури је описано неколико социометријских техника којима се могу прикупити подаци о вршњачким односима, попут технике вршњачке номинације, рејтинг скала и рангирања, при чему свака од њих има извесне предности, али и ограничења (Илић, 2013).

Једна од најчешће коришћених јесте техника вршњачке номинације. Од деце се тражи да наведу (номинују) вршњаке који им се допадају и са којима би желела да учествују у некој активности или, с друге стране, који им се не допадају и са којима не би волела да заједно обављају неку активност (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Nymel et al., 2002; Maassen, Van der Linden, Goossens, & Bokhorst, 2000). Број номинација може бити ограничен (најчешће на три), али и неограничен (Terry, 2000). Међутим, иако су у оквиру вршњачке номинације сви вршњаци информанти, с друге стране обично нису сва деца номинована што представља једно од ограничења ове технике (Maassen, van Boxtel, & Goossens, 2005). Ово је посебно изражено код процедуре са ограниченим избором која доводи до умањивања броја номинација које неко дете може добити, а некада и до искључивања детета из даљих анализа када не постоји довољан број номинација који би омогућио закључивање о дететовом статусу или понашању (Cillessen & Marks, 2011). Осим тога, ограничавање броја дозвољених номинација може „искривити” праву слику вршњачких односа и довести до грешке мерења (нпр. када ученици желе да номинују већи или мањи број вршњака од задатог броја) (Frederickson & Furnham, 1998b). Стога, коришћење процедуре неограничног броја номинација унапређује еколошку валидност избора, при чему се њено коришћење препоручује код деце старијег узраста, попут адолесцената, и већих референтних група у оквиру којих се одређује статус (Cillessen & Marks, 2011).

Техника рангирања подразумева процедуру у којој се од испитаника тражи да рангирају све чланове одређене групе према неком критеријуму (нпр. да рангирају све ученике из одељења редоследом којим би желели да учествују у одређеним активностима с њима) (Илић, 2013). Ова процедура обезбеђује да свако дете учествује у рангирању, али и да свако дете буде рангирано, пружајући на тај начин више информација о индивидуалним разликама чланова одређене групе у односу на технику номинације (Zettergren, 2007). Међутим, сама процедура је временски захтевна. Такође, процењивачи могу релативно лако одредити који члан им је

најомиљенији или најмање омиљен у групи, али се тешкоће могу јавити када је потребно диференцирати и поређати по редоследу све чланове групе, посебно ако се сви чланови не познају добро. Опште узевши, ова процедура води ка недоследном разврставању испитаника у средини дистрибуције (Теггу, 2000). Поједини аутори сматрају да рангирање може довести и до изнуде одговора с обзиром на то да деца о вршњацима често не размишљају у смислу редоследа којим би са њима учествовала у одређеним активностима (Илић, 2013). Упркос извесним предностима у односу на технику номинације, рангирање је ретко коришћено у истраживањима.

Осим технике вршњачке номинације, у социометријским истраживањима често је коришћена и техника рејтинг скала. Слично рангирању, од деце се тражи да процене сваког ученика из референтне групе (нпр. школског одељења) према одређеном критеријуму (нпр. колико би желела да се играју с неким) и дају свој одговор на нумеричкој скали (нпр. од „уопште не бих волео” до „пуно бих волео”) (Avgamidis, Strogilos, Aroni, & Kantaraki, 2017; Frederickson & Furnham, 1998b). Ниво социјалне прихваћености је представљен просечном вредношћу оцена које је дете добило од свих чланова групе (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Рејтинг скалама се могу превазићи неки недостаци вршњачке номинације. Оне су информативније будући да се вршњачка процена тражи за сваког ученика из референтне групе (нпр. школског одељења). На тај начин се за свако дете добија индекс прихваћености на основу процена (мишљења) свих чланова посматране групе. Осим тога, умањена је могућност да неки ученик не буде изабран зато што су га вршњаци тренутно заборавили, а отклања се и поменута могућност грешке која се може појавити код коришћења ограниченог броја номинација. Међутим, једно од ограничења рејтинг скала приликом испитивања социометријског статуса јесте њихова базираност на једнодимензионалности (претпоставци да се прихваћеност и одбаченост могу посматрати као полови истог континуума), иако у литератури постоји сагласност да они то нису (Frederickson & Furnham, 1998b). Ова једнодимензионалност не омогућава разликовање деце која су активно одбачена од оне која су занемарена или игнорисана од вршњака (Hymel et al., 2002; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993).

У литератури се помиње метод присилног избора групне преференције (*forced-choice group preference records*) којим се превазилази поменуто ограничење

рејтинг скала с обзиром на то да се одговори третирају као дискретне категорије, док се задржавају поменуте предности рејтинг скала (Frederickson & Furnham, 1998b). Ова врста процене је често коришћена у истраживањима у којима је, између осталог, испитиван социометријски статус ученика са сметњама у учењу (нпр. Coben & Zigmond, 1986; Frederickson & Furnham, 1998a, 2001; Fuchs, Fuchs, Mathes, & Martinez, 2002; Sabornie, Marshall, & Ellis, 1988), као и у неким истраживањима статуса ученика са ИО (нпр. Gottlieb, Semmel, & Veldman, 1978; Jacobs, Turner, Faust, & Stewart, 2002; MacMillan & Morrison, 1980; Morrison, 1981; O'Keefe, Saxon, & Siperstein, 1991; Roberts & Zubrick, 1992; Robinson, 2004; Tuersley-Dixon & Frederickson, 2016) и ученика са аутистичким спектром поремећаја (нпр. James, 2011; Jones & Frederickson, 2010; Symes & Humphrey, 2010).

Осим одабира одговарајуће технике, важан аспект социометријског испитивања представља одабир одговарајућег социометријског критеријума. Ови критеријуми могу бити општијег карактера (нпр. „Наведи три најбоља пријатеља.” или „Наведи три ученика која највише волиш/не волиш.”), али и сасвим специфични, попут одабира вршњака за одређени тип активности (нпр. „Са ким би волео да седиш, да се играш...?”) (Jiang & Cillessen, 2005; Terry, 2000; Zettergren, 2007). Морено (Moreno, 1947) сматра да само ови последњи представљају праве социометријске критеријуме. Између осталог, одабрани критеријум треба да буде снажан, трајан и одређен, а не слаб, пролазан и неодређен. Критеријум пријатељства би био нејасан с обзиром на различито значење које пријатељство може имати за појединце. Надаље, овај критеријум, као и општи критеријум допадања/недопадања, често представља мешавину различитих критеријума, па исказана привлачења/одбијања не могу бити аналитички диференцирана јер се могу односити, на пример, на жељу да се с неким дружи, ради, живи...(Moreno, 1934; Moreno, 1943; Moreno, 1962).

Када је у питању одабир социометријског критеријума, треба напоменути да некада постоји бојазан родитеља или школе да би коришћење негативних номинација имало непожељне ефекте, посебно на децу која нису омиљена. Као потенцијално непожељни ефекти помињу се изазивање негативних емоција, охрабривање деце да говоре негативно о другима и негативан третман неомиљених вршњака (Ratiner,

Weissberg, & Caplan, 1986, према Iverson & Iverson, 1996). С друге стране, емиријски докази не поткрепљују такву бојазан, односно не указују на ризик од негативних последица на понашање или емоције деце која су учествовала у социометријском испитивању у којем су, поред позитивних, коришћене и негативне номинације (Bell-Dolan, Foster, & Sikora, 1989; Hayvren & Hymel, 1984; Iverson & Iverson, 1996; Iverson, Barton, & Iverson, 1997; Mayeux, Underwood, & Risser, 2007).

Кои и сарадници (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982) наглашавају важност узимања у обзир и негативних избора у оквиру социометријског испитивања, као и укрштања две социометријске димензије (социјалне преференције и социјалног утицаја) како би се добило пет уобичајених типова социометријског статуса (популарни, одбачени, контроверзни, занемарени и просечни). Статус популарних би имала она деца која добијају много позитивних, а врло мало негативних номинација. Насупрот томе, деца која добијају врло мало позитивних, а пуно негативних номинација, имала би статус одбачених. Контроверзни социометријски статус имала би деца која добијају пуно и позитивних, али и негативних номинација, док би деца која ретко добијају и позитивне и негативне номинације имала статус занемарених. Коначно, деца са умереним (просечним) бројем позитивних и негативних номинација имала би просечан социометријски статус (видети Pakaslahti, Karjalainen, & Keltikangas-Järvinen, 2002).

Осим категоријалног приступа за приказивање социометријског статуса, груписањем деце у поменуте категорије, у истраживањима је заступљено и изражавање статуса као континуалне варијабле, преко скорова прихватања и одбацивања, социјалне преференције...(Jiang & Cillessen, 2005; Mayeux, Bellmore, & Cillessen, 2007; Zettergren, 2007).

Приликом испитивања социометријског статуса истраживачи праве разлику између популарности, као мере социјалне преференције (социометријске популарности) и популарности као мере социјалне видљивости (опажене популарности). Док се опажена популарност процењује тражењем од испитаника да директно идентификују „популарног” члана у одељењу, дотле се социометријска популарност углавном процењује номиновањем омиљених или неомиљених вршњака (Cillessen & Mayeux, 2004). Ова разлика потиче из две различите истраживачке



традиције (Lease, Kennedy, & Axelrod, 2002; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2000). У истраживањима у оквиру развојне и клиничке психологије користе се социометријске методе како би се квантификовала вршњачка перцепција унутар неке групе, а социометријски статус се сагледава у смислу допадања или прихватања насупрот недопадању или одбацивању. С друге стране, у истраживањима која потичу из социолошке традиције користи се више квалитативни и етнографски приступ. У овим истраживањима, ослањајући се на перцепцију младих и социјалну конструкцију статуса или популарности, постоји тенденција да се статус повеже са видљивошћу, утицајем и доминацијом. Иако статистички значајна, веза између социометријске и опажене популарности слаби са узрастом током раног адолесцентног периода, при чему је ова веза слабија код девојчица него код дечака (Cillessen & Mayeux, 2004). И други аутори указују на слабљење везе између два поменута конструкта са повећањем узраста ученика (нпр. Vabad, 2001). Ово би значило да два типа популарности постају све више различите мере вршњачког статуса током адолесценције, посебно када су у питању девојчице (van den Berg, Burk, & Cillessen, 2014).

У испитивању вршњачких односа две теме су посебно биле заступљене у социометријским истраживањима – веза између социометријског статуса и социјалног понашања, као и предикција каснијег социјалног и школског прилагођавања на основу процене статуса (Jiang & Cillessen, 2005).

## **2.1. Испитивање корелата социометријског статуса**

У трагању за одговором на питање зашто су нека деца прихваћена у вршњачкој групи, а друга нису, истраживачи су почели да усмеравају пажњу према великом броју индивидуалних карактеристика ученика као потенцијалних корелата социометријског статуса. Истраживања везе између социометријског статуса и социо-бихевиоралних корелата код деце појављују се средином прошлог века (нпр. Kuhlen & Lee, 1943; видети и Rubin et al., 2006), при чему се ова истраживања одликују испитивањем међузависности претходно поменутих нивоа унутар вршњачког система (видети поглавље Нивои испитивања вршњачких односа). Тако

су, на пример, испитиване везе између социометријског статуса, с једне стране, и просоцијалног понашања (Coie et al., 1982; Findley & Ojanen, 2013; Pakaslahti et al., 2002; Sandstrom & Cillessen, 2006; Wentzel & McNamara, 1999), различитих облика агресије (Hawley, Little, & Card, 2007; Vaillancourt & Hymel, 2006), усамљености (Asher & Wheeler, 1985), депресије и среће (Demir & Urberg, 2004), депресије и самопоштовања (Litwack, Aikins, & Cillessen, 2012), атлетских и академских способности (LaFontana & Cillessen, 2002; Vaillancourt & Hymel, 2006), академског постигнућа (Јаношевић и Petrović, 2015), језичких вештина (Laws, Taylor, Bennie, & Buckley, 1996) и интелигенције (Farmer, Stuart, Lorch, & Fields, 1993), с друге стране.

Када је у питању испитивање корелата, треба напоменути да два наведена индикатора статуса, социометријска и опажена популарност, не представљају синониме, при чему досадашња истраживања указују на њихову различиту повезаност са социо-бихевиоралним карактеристикама. Док социометријски популарне ученике, генерално, карактерише присуство просоцијалних облика понашања, попут љубазности, поверења, кооперативности и дружељубивости, дотле опажено популарне ученике, поред неких облика просоцијалног понашања, карактеришу и нека антисоцијална понашања, попут доминатности, ароганције, физичке и релационе агресије (Cillessen & Mayeux, 2004; LaFontana & Cillessen 2002; Parkhurst & Normeyer, 1998; Rodkin et al., 2000). Дакле, постоје извесне сличности, али и разлике у понашањима која се повезују са ова два типа популарности. Имајући у виду наведено, агресија није увек повезана са нижим статусом међу вршњацима уколико се вршњачки статус посматра кроз социјалну истакнутост, видљивост или централност<sup>1</sup>.

Фармер (Farmer, 2000) саопштава да постоји и терминолошка конфузија у домену социометријских испитивања када је реч о вршњачком одбацивању и проблематичном понашању. Овај аутор истиче потребу разликовања одбачености као

---

<sup>1</sup> Централност у друштвеној мрежи представља један од квантитативних показатеља социјалне позиције у групи. Овај показатељ је представљен бројем номинација неког детета као члана неформалне вршњачке групе од стране осталих ученика из одељења када се користи варијанта „слободног номиновања”, без унапред датог списка имена ученика из одељења (Gest, Graham-Bermann, & Hartup, 2001).

процеса (нпр. задиркивање, избегавање) и одбачености као стања генералног недопадања међу вршњацима, тј. социометријске категорије, пошто мешање ових појмова повећава ризик погрешног разумевања фактора који доприносе понашању и каснијих развојних исхода. Такође, истиче потребу разликовања социометријског статуса одбачености од социјалне изолације с обзиром на то да статус одбачености указује на то како је ученик прихваћен од других ученика, али не и да ли ученик има блиске пријатеље или да ли се дружи.

Треба имати у виду да је већина истраживања, у којима су испитивани корелати социометријског статуса, реализована у популацији ученика ТР. Међутим, поједини аутори запажају да се корелати социометријског статуса могу разликовати код деце која имају неке тешкоће. Тако, на пример, низак ниво позитивних социјалних понашања представља обележје социометријски одбачених ученика са умереним тешкоћама у учењу<sup>2</sup>, док исту социометријску групу ученика ТР карактерише истовремено низак ниво позитивних социјалних односа, али и висок ниво негативних социјалних понашања. С друге стране, групу популарне деце са умереним тешкоћама у учењу карактерише низак ниво негативних социјалних понашања, док популарне вршњаке ТР опет карактерише комбинација негативног и позитивног понашања – низак ниво негативних социјалних понашања, али и висок ниво позитивних социјалних понашања (Frederickson & Furnham, 2004). Аутори ову разлику у корелатима социометријског статуса између две испитиване групе објашњавају теоријом социјалне размене и стереотипним виђењем деце с посебним образовним потребама у редовним одељењима.

Према *теорији социјалне размене* жеља за дружењем са другима је повезана са опаженом коришћу (наградом) и штетом (ценом) коју интеракција с тим другима

---

<sup>2</sup> Термин „умерене тешкоће у учењу” означава ученике чија су постигнућа значајно испод очекиваног нивоа у већини области курикулума, упркос одговарајућој интервенцији. Потребне ових ученика не могу бити задовољене уобичајеном диференцијацијом и флексибилношћу националног курикулума. Ови ученици могу имати много веће тешкоће у стицању базичне писмености, нумеричких вештина и разумевања концепата у односу на своје вршњаке. Такође, могу имати и придружене говорно-језичке тешкоће, ниско самопоштовање, низак ниво концентрације и недовољно развијене социјалне вештине. Ученици ће бити означени термином „умерене тешкоће у учењу” само када им је обезбеђена додатна едукација која треба да им помогне да приступе наставном плану и програму (DfES, 2003).

може да има по саму особу, формирајући на тај начин минимални ниво очекивања, тј. ниво компарације. Ниво компарације представља стандард у односу на који особа процењује „атрактивност” свог односа са неким или колико је задовољна тим односом. Уколико су процењени исходи изнад овог нивоа, веза би требало да буде релативно задовољавајућа и привлачна за одређеног члана. С друге стране, када су исходи испод очекиваног стандарда, односи би били релативно незадовољавајући и непривлачни (Thibaut & Kelley, 1959). Међутим, када су деца с посебним образовним потребама у питању, деца ТР могу имати стереотипно виђење ових ученика према коме се од интеракције с њима очекује низак ниво користи и висока цена. Ово доприноси формирању другачијег сета критеријума за процену интеракција са децом која имају умерене тешкоће у учењу, што за резултат даје различите корелате социометријског статуса деце ТР и деце са тешкоћама у редовном образовном окружењу (Frederickson & Furnham, 2004).

Међутим, недостају истраживања која би указала на то који ниво очекивања имају деца са ИО када ступају у интеракције са другом децом, која такође имају ИО, и да ли и унутар популације деце са ИО постоји стереотипно виђење појединих субгрупа.

## **2.2. Коришћење различитих извора процене**

Бирман и сарадници (Bierman, Smoot, & Aumiller, 1993) истичу важност коришћења различитих извора информација приликом описивање дечјег социјалног понашања с обзиром на то да комбиновање различитих начина процене може допринети повећању валидности конструкта и умањити пристрасности или слабости одређених врста процене. Тако, на пример, у литератури се генерално наглашава значај коришћења различитих информаната, али и различитих инструмената приликом испитивања агресије и виктимизације с обзиром на то да сваки информант даје јединствену и вредну перспективу о дечјем функционисању у вршњаком колективу (Cullerton-Sen & Crick, 2005; Putallaz et al., 2007).

У истраживањима корелата социометријског статуса информације су најчешће добијане на основу четири извора информација – самопроцене, процене

вршњака, процене одраслих и директне опсервације. Према Њукому и сарадницима (Newcomb et al., 1993) ови различити извори информација се разликују у односу на три димензије. Прва димензија се односи на *приступачност информација*. Тако је, на пример, контакт одраслих особа, попут родитеља и наставника, са процењиваним дететом ограничен и у погледу времена, али и у погледу контекста у којима се тај контакт остварује. Стога ће одрасле особе бити ускраћене за неке важне информације о кључним ситуацијама које регулишу односе међу вршњацима. Контакт наставника и ученика се обично дешава у структурираним условима, попут часова, у којима постоји ограничена могућност за вршњачке интеракције, док се интеракција међу децом остварује на једнакој основи, услед чега она имају директна знања о преовлађујућим социјалним нормама и структурама. С друге стране, одрасли и вршњаци имају мањи приступ дејим приватним осећањима, вредностима и веровањима у вези са социјалним интеракцијама што даје предност самопроцени приликом разматрања таквих врста информација, односно начина на који дете доживљава сопствено понашање у вршњачким односима. Исто ограничење у погледу приступа приватним информацијама повезује се и са директном опсервацијом. Друга димензија, односно могући извор варијабилности информација добијених на основу различитих процењивача односи се на *когнитивну пристрасност и ограничења*. Норме које су важне одраслима могу се разликовати од норми које постоје у вршњачкој групи, па одрасли и деца могу стављати различит акценат на поједина понашања приликом сагледавања вршњачких интеракција. Осим тога, у којој мери ће бити изражене разлике у вршњачкој процени и самопроцени социјалних интеракција зависи и од нивоа когнитивног развоја и развијености вербалних способности деце. Трећи фактор који може имати ефекта на варијабилност информација добијених на основу различитих извора јесте *природа односа са процењиваним дететом*. Информације које дају одрасли можда неће бити од већег значаја за односе међу децом имајући у виду асиметричну природу интеракција између одраслог и деце.

Као једну од предности наставничке процене, Попадић (Popadić, 2009) наводи њихово искуство са великим бројем ученика које им омогућава да формирају норме и критеријуме објективније у односу на децу. Међутим, Попадић истиче и неке потенцијалне недостатке, попут „пристрасност узорка” код наставничких процена с

обзиром на то да су њима доступне само одређене ситуације, при чему је некада и доступност појединих ученика већа у односу на друге. Такође, наставничке процене могу бити под утицајем „хало ефекта”, односно неких карактеристика ученика, попут успеха, статуса, прилагођености, мада тај утицај може бити присутан и у оквиру вршњачке процене. Међутим, када је у питању вршњачка процена, већи број информаната умањује пристрасност било ког појединачног процењивача чиме се повећава поузданост процене (Ledingham, Younger, Schwartzman, & Bergeron, 1982; Perry, Kusel, & Perry, 1988).

### **2.3. Корелати социометријског статуса у односу на контекст**

Треба имати на уму да корелати социометријског статуса могу варирати у зависности од контекста у коме се статус посматра. Полазећи од *контрастног модела сличности* Тверског (Tversky, 1977), Рајт и сарадници (Wright, Giammarino, & Parad, 1986) наводе да се сличност између особе и групе којој та особа припада може представити као функција броја карактеристика које особа дели са осталим члановима групе у односу на број карактеристика који их разликује. Стога, постоји тенденција ка мањој популарности деце чије се карактеристике разликују од обележја групе. Тако, на пример, у групи деце ТР агресија ће често бити окарактерисана као дистинктивно негативно понашање и сходно томе, овај облик понашања ће водити ка нижем статусу у групи. С друге стране, у групи деце у којој је агресија високо заступљена, агресивно понашање појединца неће бити опажено као дистинктивно понашање и стога неће бити повезано са прихватањем/одбацивањем тог појединца. Ово значи да ће бихевиорални профили деце која заузимају одређени социометријски статус варирати у зависности од састава групе којој дете припада (нпр. високо агресивној насупрот неагресивној групи). Тако ће одбачену децу у агресивној групи карактерисати повученост, док ће одбачена деца у неагресивној групи бити виђена као агресивна (Wright et al., 1986).

За разлику од Рајта и сарадника (Wright et al., 1986), који просоцијално понашање посматрају као непроменљив корелат социометријског статуса (понашање које омогућава прихваћеност међу вршњацима без обзира на састав групе), Боивин и

сарадници (Boivin, Dodge, & Coie, 1995) указују на могућност варирања јачине позитивне корелације између статуса и просоцијалног понашања у зависности од преваленције просоцијалног понашања унутар вршњачке групе. Они наводе хипотезу или *правило сличности-несличности* између појединца и групе према којој понашања која нарушавају вршњачке односе, попут агресије, следе правило несличности, док понашања која доприносе вршњачким односима, попут просоцијалног, следе правило сличности. У првом случају, понашање ће негативно бити повезано са статусом, али само у групи у којој се такво понашање опажа као девијантно, док у групи у којој је то понашање нормативно, веза са статусом неће бити значајна. С друге стране, према правилу сличности, корелација између понашања и статуса ће бити позитивна (без обзира на ниво заступљености посматраног понашања у групи), али и виша у групи са високим нивоом заступљености понашања.

И други аутори указују на то да варијабилност корелата може потицати од контекста вршњачке групе, односно упућују на важност сагледавања не само личних карактеристика, већ и структуре групе којој дете припада (нпр. Stormshak et al., 1999), при чему Ченг (Chang, 2004) посматра и пол као социјални контекст, па прихватање одређеног понашања може зависити и од превалентних норми понашања у популацији дечака, односно девојчица.

Има и аутора који упућују на значај разматрања врсте школе, односно одељења које ученици похађају, указујући на извесне разлике у корелатима у зависности од тога да ли се ученици средњошколског узраста образују за укључивање у рад или за наставак школовања, тј. студирање (нпр. Hubers et al., 2016; Meijs, Cillessen, Scholte, Segers, & Spijkerman, 2010).

Међутим, истраживања социо-бихевиоралних корелата социометријског статуса ученика са ЛИО највећим делом су базирана на делу популације ученика са ЛИО који похађају редовне школе. Ова истраживања углавном пружају увид у то како већинска популација, тј. ученици ТР опажају ученике са ИО (нпр. Manetti et al., 2001; Smoot, 2004). Треба имати у виду да се превалентност појединих облика понашања може разликовати код ове две популације. На пример, у популацији особа са ИО су чести придружени ментални поремећаји, који додатно компликују свакодневно функционисање. Изражена психопатологија присутна је код најмање

једне трећине деце са ИО, што је око три пута учесталије него код деце у општој популацији (Wallander, Dekker, & Koot, 2003). У једном истраживању, постојање психопатологије код ученика који похађају школе за децу са ИО нарушавало је свакодневно функционисање код више од половине испитаника што упућује на то да психопатологија у већој мери отежава свакодневно функционисање деце са ИО него деце ТР (Dekker & Koot, 2003).

У целини посматрано, истраживања социо-бихевиоралних корелата унутар популације ученика са ИО су веома ретка и углавном су старијег датума. Овај недостатак новијих истраживања једним делом је последица растућег тренда ка инклузивном школовању деце са ИО. Међутим, треба имати у виду да школе за ученике са сметњама у развоју или тзв. специјалне школе и даље представљају алтернативни облик школовања деце са ИО. Надаље, постојећа истраживања су рађена у иностранству. Услед културолошких специфичности резултати тих истраживања се морају са опрезом генерализовати на популацију ученика са ИО у другим земљама. Ово намеће потребу за реализацијом домаћих истраживања која би пружила релевантне резултате у нашој средини. С обзиром на већу заступљеност појединих облика понашања (нпр. емоционалних, социјалних и бихевиоралних проблема) у популацији ученика са ИО, може се претпоставити да у овој популацији ученика важе другачије групне норме од оних које користе ученици ТР. Стога би могли да се очекују и донекле другачији социо-бихевиорални корелати социометријског статуса код ученика са ИО у односу на корелате социометријског статуса ученика ТР.

### **3. Преглед истраживања о социометријском статусу и социо-бихевиоралним карактеристикама**

У наредном делу биће приказани најчешће испитивани социо-бихевиорални корелати социометријског статуса код ученика ТР, као и нека истраживања у којима су наведени корелати испитивани код ученика са ИО, али и ученика са другим тешкоћама, попут сметњи у учењу. Такође, прегледом истраживања биће уједно



представљене полне и узрасне специфичности везе између статуса и испитиваних корелата.

### **3.1. Однос социометријског статуса и просоцијалног понашања**

Када су у питању социо-бихевиорални корелати социометријског статуса ученика TP, две најчешће испитиване групе варијабли су оне које се односе на просоцијално и агресивно понашање.

Генерално, различити аутори проналазе статистички значајну позитивну повезаност просоцијалног понашања и вршњачког прихватања (допадања) код адолесцената TP (нпр. Coie et al., 1982; Findley & Ojanen, 2013; Pakaslahti et al., 2002; Sandstrom & Cillessen, 2006; Wentzel & McNamara, 1999).

Ученици који испољавају виши ниво просоцијалног понашања (попут дељења, помагања, сарадње, пружања утехе) знатно чешће су међу популарним, али и знатно ређе међу одбаченим ученицима у односу на вршњаке који испољавају висок ниво физичког и/или релационог насиља или оне који су у већој мери изложени виктимизацији (Warden & Mackinnon, 2003).

И други истраживачи упућују на разлике у нивоу просоцијалног понашања између ученика различитог социометријског статуса.

Тако су, на пример, у једном америчком истраживању „популарни” ученици учесталије, а „одбачени” и „занемарени” ређе испољавали просоцијално понашање (сарадњу, дељење и помагање) у односу на ученике просечног социометријског статуса. Осим тога, „одбачени”, као и „контроверзни” испитаници су учесталије испољавали социјално неодговорно понашање него вршњаци просечног статуса (Wentzel, 2003).

Слични резултати добијени су и у финској студији, реализованој на узорку од 1654 деце узраста од 14 и 17 година. У поређењу са групом просечних, по социометријском статусу, популарни и контроверзни адолесценти су испољавали знатно више просоцијалног понашања, док су одбачени и занемарени били знатно мање просоцијални у односу на просечне. Осим тога, аутори су забележили више просоцијалног понашања међу млађим (14 година) него старијим адолесцентима (17

година). У овом истраживању забележене су и статистички значајне разлике у нивоу просоцијалног понашања између дечака и девојчица који заузимају исти социометријски статус. Наиме, девојчице које су имале популарни, контроверзни и просечни социометријски статус су у већој мери испољавале просоцијално понашање од дечака са истим социометријским статусом. Осим разлика у нивоу просоцијалног понашања, добијеним на основу вршњачке процене просоцијалних карактеристика, ученици различитог статуса су се разликовали и према нивоу просоцијалних стратегија које би употребили приликом решавања хипотетичких проблемских ситуација. Ниво заступљеност просоцијалних стратегија био је значајно нижи код „одбачених” и значајно виши код „контроверзних” ученика у односу на „просечне”, док се група „занемарених” и „популарних” у том погледу није разликовала од групе „просечних”. Такође, виши ниво ових стратегија забележен је код млађих адолесцената и код девојчица (Pakaslahti et al., 2002).

У другој студији социометријски популарни ученици су били од веће помоћи другима него вршњаци просечног статуса, према наставничкој процени понашања ученика (Wentzel & Asher, 1995).

Поједини аутори указују на то да је на основу наставничке процене појединих аспеката социјалних вештина могуће диференцирати ученике различитог статуса (Maag, Vasa, Reid, & Torgrey, 1995). Они, на пример, проналазе јединствени допринос самоконтроле у диференцирању популарних од одбачених ученика, при чему популарни ученици показују значајно виши ниво самоконтроле у односу на одбачене. Стога, када је у питању веза између просоцијалног понашања/социјалних вештина и социометријског статуса исказаног преко категорија (социометријских група), резултати истраживања су прилично доследни, бар када је реч о групи популарне и одбачене деце. Извесна доследност бележи се и у истраживањима у којима је социометријски статус исказан као континуална варијабла.

У другој америчкој студији, којом су обухваћени ученици у раном адолесцентном узрасту, социометријска популарност је значајно и позитивно корелирала са низом позитивних социјалних карактеристика – просоцијалним понашањем (исказаним кроз сарадњу, дељење и помагање), социјалном

укљученошћу, дружењем с вршњацима, пријатељством и вођством (Sandstrom & Cillessen, 2006).

У истраживању реализованом на узорку холандских ученика социометријска преференција је, такође, позитивно корелирала са просоцијалним понашањем (сарадњом и помагањем) и пријатељством (van den Berg et al., 2014).

Вршњаци популарне ученике, за разлику од одбачених, опажају не само као сарадљиве, већ и као лидере, при чему су девојчице чешће номиноване као сарадљиве у односу на дечаке. Када је у питању „вођство”, нису забележене значајне разлике у броју номинација у односу на пол ученика (Coie et al., 1982).

Иако је у једном истраживању лидерска улога била позитивно повезана са социјалном преференцијом код ученика оба пола, ова веза је била нешто израженија код девојчица него код дечака (Waasdorp, Baker, Paskewich, & Leff, 2013).

Лидерска улога представљала је карактеристику популарних ученика и у другом истраживању у којем су аутори међусобно поредили четири социометријске групе деце (популарне, одбачене, контроверзне и занемарене). Испитиване групе су се разликовале једна од друге по изражености поменутих карактеристике. Вршњаци су популарне ученике најчешће опажали као „добре лидере”, у мањој мери су тако опажали контроверзне, у још мањој мери занемарене, а понајмање одбачене (DeRosier & Thomas, 2003).

Иако су резултати приказаних истраживања конзистентни у погледу позитивне везе између просоцијалног понашања и вођства, с једне стране, и вршњачке прихваћености, с друге, поједини аутори указују на постојање изразите варијабилности у погледу јачине те везе. Тако Ченг (Chang, 2004) наводи широк распон у висини корелација добијеним у различитим студијама у којима је поменута веза испитивана код старије деце и адолесцената (вредности од 0,20 до 0,60). У студијама приказаним у нашем прегледу вредности коефицијената чак превазилазе наведени распон (видети Sandstrom & Cillessen, 2006; van den Berg et al., 2014).

Конзистентност налаза иде у прилог наводима појединих аутора који просоцијално понашање посматрају као предуслов за висок статус без обзира на контекст, тј. састав вршњачке групе (нпр. Wright et al., 1986). Према моделу социјалних вештина, просоцијално понашање представља одраз социјалне

компетенције детета, али и способности за остваривање социјалних интеракција које подстичу социјалну прихваћеност у свим вршњачким контекстима (Stormshak et al., 1999). С друге стране, варијабилност у јачини везе између просоцијалног понашања и прихваћености може, између осталог, да буде резултат разлика у нивоу заступљености (превалентности) просоцијалног понашања у различитим групама (видети Voivin et al., 1995).

Упркос генерално доследним резултатима, има и истраживача који не проналазе значајне разлике у нивоу социјалних вештина између ученика различитог социометријског статуса (Dinner, 2015) или статистички значајне корелације између различитих аспеката социјалних вештина, с једне стране, и социјалне преференције код адолесцената, с друге (Postigo, González, Mateu, & Montoya, 2012). Међутим, треба напоменути да су у наведеним истраживањима информације о социјалном понашању ученика добијене на основу самопроцене, док су студијама у којима се проналази значајан и позитиван ефекат просоцијалног понашања информације прикупљене у највећем броју случајева на основу вршњачке процене и, у нешто мањем броју, на основу наставничке евалуације.

Истраживања у којима су коришћена оба извора информација указују на извесне варијације у зависности од тога да ли је податак о социјалним вештинама/просоцијалном понашању добијен на основу наставничке или вршњачке евалуације.

Тако, у једној од студија у којој је испитана веза између вршњачке и наставничке процене социјалних вештина, с једне стране, и прихваћености међу вршњацима, с друге, обе врсте процене су статистички значајно и позитивно корелирале са статусом, с тим што је ова веза била израженија код вршњачке процене. Осим тога, евалуација социјалних вештина од стране вршњака пружала је јединствен допринос предикцији различитих индикатора статуса када је контролисана процена коју су дали наставници (Kwon, Kim, & Sheridan, 2012).

Слични резултати добијени су у још једној студији у којој је социјална преференција значајно и позитивно корелирала са просоцијалним понашањем (сарадњом и помагањем), при чему је ова корелација била виша у оквиру вршњачке, него наставничке процене понашања. Када је статус изражен кроз категорије

(високоприхваћена, просечна и слабоприхваћена деца) вршњаци су саопштавали више просоцијалног понашања код високоприхваћене деце, али и мање просоцијалног понашања код слабо прихваћене у односу на наставничко виђење испољеног просоцијалног понашања код поменутих категорија. Наставници и вршњаци се нису разликовали у саопштеном нивоу просоцијалног понашања деце која су заузимала „просечан” социометријски статус (van den Berg et al., 2015).

Иако се виши ниво просоцијалног понашања/социјалних вештина обично проналази код девојчица него код дечака (Fabes & Eisenberg, 1998; Gresham & Elliot, 1990; Pečjak, Puklek Levpušček, Valenčič Zuljan, Kalin, & Peklaj, 2009; Welsh et al., 2001; Zakriski, Wright & Underwood, 2005), поједини истраживачи указују на то да су позитивни ефекти просоцијалног понашања/социјалних вештина на статус ученика уједначени у односу на пол (Chang, 2004; Kwon et al., 2012).

Када су у питању промене које се дешавају са одрастањем, истраживања показују да се учесталост просоцијалног понашања генерално повећава са узрастом (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006), при чему су просоцијалне тенденције заступљеније међу адолесцентима него међу млађом децом (Fabes, Carlo, Kupanoff, & Laible, 1999). Без обзира на поменуте развојне промене, просоцијално понашање се показало као значајно за прихваћеност међу децом на свим узрастима, од предшколског до адолесцентног периода (Krnjajić, 2007).

Међутим, за разлику од релативно великог броја студија у којима је испитивана веза између социометријског статуса и просоцијалног понашања/социјалних вештина код ученика ТР, сасвим је мали број истраживања у којима је ова веза испитивана код ученика са ИО.

У једној од ретких студија социјално понашање и социо-когнитивне вештине су представљале значајне варијабле када је у питању прихваћеност, односно одбаченост деце са ЛИО у редовном образовном окружењу. Аутори проналазе разлику у социјалном функционисању између двадесеторо прихваћене и двадесеторо одбачене деце са ИО. Прихваћена деца су показивала виши ниво социјалног понашања, као и нижи ниво сензитивног-изолованог понашања у односу на групу одбачених вршњака (Siperstein & Leffert, 1997, према Freeman & Alkin, 2000). Осим тога, поменуте две групе деце су се разликовале и у приступу решавању социјалних

проблема. Прихваћена деца су чешће бирала пријатељске-неасертивне циљеве у проблемским ситуацијама, попут посматрања друге деце како се играју, док су одбачена деца чешће бирала пријатељске-асертивне циљеве, попут прилажења другој деци са циљем да им допусте да се придруже у игри. Надаље, прихваћена деца са ИО су чешће наводила позитивну стратегију предусретљивости (нпр. испуњавање жеља других), док су социјално одбачена деца са ИО чешће генерисала позитивну стратегију наметања, попут вербалног убеђивања како би постигла да буде по њиховом. Донекле изненађујући налаз да прихваћена деца са ИО, за разлику од одбачене, ређе бирају пријатељске-асертивне циљеве, односно да показују субмисиван стил понашања, аутори посматрају као адаптивни механизам који прихваћеној деци са ИО омогућава успешно социјално функционисање у конфликтним ситуацијама са децом ТР (Siperstein & Leffert, 1997, према Leffert & Siperstein, 2002).

И у неким старијим студијама се бележи позитивна веза између социо-когнитивних вештина, односно способности интерпретације социјалних знакова и вршњачког прихватања адолесцената са ЛИО (нпр. de Jung, Holen, & Edmonson, 1973).

У једној студији која је спроведена средином прошлог века (Johnson, 1950, према Taylor, 1982) испитани су, између осталог, и разлози прихватања два ученика са ЛИО која су била социометријски популарна у редовном образовном окружењу. Њих су вршњаци најчешће описивали као децу која „дају” и која су „од помоћи”, па стога нису показивала проблематична понашања која су приписивана одбаченој деци са ЛИО.

С обзиром на то да у неким од претходно наведених истраживања аутори нису поредили децу са ИО са вршњацима ТР, не може се рећи у којој мери би уочене карактеристике социјалног функционисања одговарале карактеристикама прихваћене, односно одбачене деце ТР.

У студији у којој су упоређени начини решавања социјалних проблема код прихваћене и одбачене деце са ИО и њихових вршњака ТР забележене су неке сличности између две испитане популације. Узорком су била обухваћена деца са ИО основношколског узраста из редовних одељења, као и деца из специјалних одељења

за ученике са ЛИО од којих је већина проводила време и у редовном образовном окружењу током дела дана. Контролну групу су чинили вршњаци ТР. У ситуацијама са израженом хостилном намером (нпр. када дете намерно отме другом дету оловку и одбије да му је врати) социјално прихваћени ученици са ИО су чешће него одбачени бирали међу понуђеним одговорима обраћање ауторитету (нпр. наставнику) као могуће решење конфликтне ситуације, док су одбачени испитаници чешће од прихваћени бирали асертивна решења. Овај образац разлика између групе прихваћених и одбачених ученика са ИО био је исти и код деце ТР (Jacobs et al., 2002).

И други аутори проналазе извесне сличности у социо-бихевиоралним корелатима прихваћености и одбачености између ученика са ИО и њихових вршњака ТР основношколског узраста. У истраживању у којем је испитана вршњачка перцепција различитих обележја понашања прихваћених и одбачених ученика, деца ТР су социометријски прихваћене вршњаке са ИО, исто као и прихваћене вршњаке ТР, опажала као доминатно социјабилне. Унутар подузорка испитаника са ИО 65% прихваћене деце је опажено као социјабилно док ниједно одбачено дете није тако окарактерисано. У подузорку испитаника ТР 50% прихваћене деце, и само 4% одбачене, виђено је као социјабилно. Фактор социјабилности је, између осталог, укључивао и нека од просоцијалних понашања, попут помагања и доброг слагања са другима (O'Keefe et al., 1991). Иако се у овој студији проналази да деца ТР користе исте критеријуме прихватања, односно одбацивања приликом процене вршњака са ИО, аутори нису користили исти критеријум (исту граничну вредност стандардног скорa) за разврставање испитаника у социометријске групе „прихваћен” или „одбачен” у обе популације. У подузорку испитаника са ИО критеријум за разврставање у групу „прихваћених” је био флексибилнији, а критеријум за разврставање у групу „одбачених” рестриктивнији у односу на критеријуме коришћене код деце ТР.

У студији којом су обухваћени ученици са ИО преадолесцентног и адолесцентног узраста у специјалном образовном окружењу, самопроцена социјалних вештина није значајно корелирала са вршњачком прихваћеношћу, док је

ова корелација била значајна и позитивна, мада врло ниска, код ученика TP (Heiman & Margalit, 1998).

Без обзира на то да ли је статус изражен као категоријална или континуална варијабла, досадашња истраживања су генерално конзистентна када су у питању позитивни ефекти просоцијалног понашања у различитим образовним системима, код деце TP различитог узраста, како код девојчица, тако и код дечака. Истраживања којом су обухваћена деца са ИО такође указују на генерално позитиван ефекат социјалних вештина/просоцијалног понашања на статус међу вршњацима и упућују на извесне сличности између деце са ИО и њихових вршњака у погледу корелата прихваћености/одбачености. Међутим, постоје и истраживања у којима се проналази да ученици TP користе различите критеријуме прихватања/одбацивања када процењују децу са извесним тешкоћама, попут сметњи у учењу (видети Frederickson & Furnham, 2004; Nabuzoka & Smith, 1993). Стога, релативно мали број студија код деце са ИО не омогућава извођење дефинитивних закључака. Треба напоменути да већина наведених истраживања пружа виђење вршњачких релација из перспективе ученика TP, односно критеријума прихватања/одбацивања који су значајни деци TP у редовном образовном окружењу. Неки истраживачи указују на то да су и ученицима са сметњама у учењу, који похађају специјалне школе, кооперативност и вођство веома важни за прихватање вршњака (Mulenga, 1997). Међутим, недостају истраживања која би пружила увид у то какав значај просоцијалном понашњу дају ученици исподпросечног интелектуалног функционисања када бирају вршњаке за одређене активности (дружење, игру, учење...).

## **3.2. Однос социометријског статуса и бихевиоралних проблема**

### **3.2.1. Однос социометријског статуса и екстернализованих проблема**

Бихевиорални проблеми код деце и адолесцената се могу посматрати кроз две шире групе проблема – екстернализоване и интернализоване (Žunić-Pavlović i Kovacević-Lerojević, 2014). Екстернализовани проблеми, као недовољно контролисана понашања (Cambell, 2006), укључују конфликте са другим особама и



њиховим очекивањима које се односе на понашања детета (Achenbach & Rescorla, 2001). С друге стране, интернализовани облици бихевиоралних проблема упућују на неке унутрашње тешкоће (Achenbach & Rescorla, 2001) и као претерано контролисана понашања, обухватају забринутост, анксиозност, тугу и социјалну повученост (Cambell, 2006).

Обе групе бихевиоралних проблема се повезују са тешкоћама у академском и социјалном функционисању (Вројџин и Glumbić, 2014; Вућа и Gligorović, 2013) и, уз просоцијално понашање, представљају често испитиване корелате социометријског статуса.

У оквиру екстернализованих проблема, велика пажња истраживача је била усмерена на испитивање везе између различитих типова агресије, али и дисруптивног понашања, и социометријског статуса. У студијама у којима је статус био изражен као континуална варијабла, у највећем броју случајева се проналази негативан ефекат агресивног и дисруптивног понашања на прихваћеност међу вршњацима.

У раније поменутој америчкој студији, којом су обухваћени ученици ТР у раном адолесцентном периоду, забележена је значајна и негативна корелација између социјалне преференције, с једне стране, и отворене агресије (започињања туча, упућивања ружних речи и/или задиркивања других) и виктимизације, с друге. Када је ниво опажене популарности држан под контролом, веза преференције са релационом агресијом је такође била значајна и негативна (Sandstrom & Cillessen, 2006).

Слични резултати добијени су и у једној канадској студији у којој је социјална преференција значајно и негативно корелирала са отвореном/физичком и релационом агресијом код ученика ТР узраста између 11 и 17 година. Исти образац повезаности наведних типова агресивног понашања и социјалне преференције регистрован је код ученика оба пола, с тим што је негативна веза социјалне преференције и релационе агресије била знатно израженија код девојчица (Vaillancourt & Hymel, 2006).

У једном холандском истраживању социјална преференције је такође значајно и негативно корелирала са агресијом (честим свађањем са другима), али и са виктимизацијом, заповедничким понашањем, булингом и повученошћу (van den Berg et al., 2014).

Кои и сарадници (Coie et al., 1982) проналазе негативну везу између индиректне агресије, али и дисруптивног понашања, са социјалном преференцијом у појединим разредима. Осим тога, они проналазе и високе, статистички значајне корелације између броја негативних номинација и различитих манифестација екстернализованих проблема, попут индиректне агресије, дисруптивног понашања, започињање свађа/туча, импулсивног реаговања и проблема са наставницима. Виши ниво поменутих проблема код деце је био повезан са већим бројем добијених негативних номинација. Аутори су у применили и категоријални приступ, односно разврстали су ученике у пет социометријских категорија (популарне, одбачене, занемарене, контроверзне и просечне). Нижи ниво дисруптивности и започињања свађа/туча карактерисао је популарне и занемарене ученике, док је виши ниво поменутих понашања представљао обележје одбачених и контроверзних.

И у неколико других истраживања у којима је статус изражен преко категорија регистроване су разлике у агресивном и дируптивном понашању између ученика различитог социометријског статуса.

У једном од њих, у којем су коришћена два социометријска критеријума (одабир омиљених вршњака за игру и омиљених вршњака за рад), група популарних и одбачених ученика је упоређена са групом просечних по социометријском статусу. Социометријски популарни ученици ТР, које други радо бирају за игру, показивали су мање дисруптивног понашања и започињања свађа/туча, док су социометријски одбачени ученици, по истом критеријуму, испољавали виши ниво дируптивности. Нижи ниво дисруптивности забележен је и код популарних ученика ТР које други радо бирају за рад, док је код одбачених ученика за исти социометријски критеријум регистрован виши ниво започињања свађа/туча. У истраживању је коришћена вршњачка процена наведених понашања (Frederickson & Furnham, 2004).

У другој студији наставници су опажали социометријски одбачене, али и контроверзне ученике као оне који чешће започињу туче у односу на ученике просечног статуса (Wentzel & Asher, 1995).

Слични резултати добијени су и у студији у којој су одбачени и контроверзни ученици чешће, а популарни ређе били означени од стране вршњака као отворено и релационо агресивни у односу на просечне (Putallaz et al., 2007).

Поједини истраживачи проналазе у оквиру вршњачке процене виши ниво релационе агресије међу социометријски контроверзним ученицима у односу на ниво ове агресије код популарних, одбачених или занемарених ученика. Осим тога, вршњаци саопштавају да контроверзни, али и одбачени ученици, испољавају виши ниво булингa, при чему одбачене ученике виде и као оне који су чешће изложени виктимизацији у односу на децу у преосталим социометријским групама (DeRosier & Thomas, 2003).

До сличних резултата о повезаности вршњачког одбацивања, с једне стране, и агресије и виктимизације, с друге стране, долазе и други аутори. Тако, на пример, Крик и Бигби (Crick & Bigbee, 1998) проналазе неки облик агресије и виктимизације (отворене или релационе) код 82,7% деце која су била одбачена од стране вршњака, указујући при томе на високу заступљеност релационих облика у подгрупи одбачених девојчица.

Веза између директне (физичке и вербалне) и индиректне агресије, с једне стране, и социометријског статуса код деце и адолесцената ТР (узраста од 9 до 15 година), с друге, испитана је и у једном домаћем истраживању (Чижмански, Петровић, и Зотовић, 2008). У раду је коришћена вршњачка процена агресивног понашања. Аутори проналазе да су оба облика агресивног понашања у већој мери заступљена међу социометријски „одбаченим” него „популарним” ученицима, при чему је директна агресија јаче повезана са одбацивањем него индиректна. Ову разлику у јачини повезаности појединих типова агресивног понашања аутори објашњавају, између осталог, већом видљивошћу директне агресије, али и могућом везом индиректне агресије са социјалном интелигенцијом која омогућава дету да буде социјално манипулативно уз истовремено одржавање релативно добрих односа са вршњацима.

Неки истраживачи упућују и на варијабилност везе између појединих типова агресивног понашања и социометријског статуса, у зависности од извора информација о агресивном понашању. У истраживању у којем је испољавање отворене (физичке и вербалне агресије, као и малтретирања других) и релационе агресије (оговарање, игнорисање, искључивање) испитано на основу процене вршњака и наставника регистрована је значајна и негативна повезаност оба типа

агресивног понашања са социјалном преференцијом, при чему је јачина везе варијала. Значајно виши коефицијент корелације забележен је између наставничке процене отворене агресије и социјалне преференције у односу висину корелације добијене између преференције и вршњачке процене отворене агресије. Обрнут резултат је добијен када је у питању релациона агресија. У оквиру категоријалног приступа, коришћеног у истом истраживању, деца која су припадала групи најмање омиљених вршњака су у значајно већој мери испољавала отворену и релациону агресију него деца у групама просечних или веома омиљених вршњака, при чему се ове две групе нису значајно разликовале према манифестованом нивоу агресивног понашања. У односу на вршњаке наставници су приписивали виши ниво отворене агресије неомиљеној деци, док су вршњаци, за разлику од наставника, овој деци приписивали виши ниво релационе агресије (van den Berg et al., 2015).

У погледу дугорочних ефеката припадности одређеној социометријској групи, у раније поменутој америчкој студији (Sandstrom & Cillessen, 2006), социометријска популарност током иницијалног мерења је негативно предвиђала отворену и релациону агресију и дисруптивно понашање, односно предвиђала је нижи ниво екстернализованих проблема у понашању након трогодишњег периода. Када је реч о интернализованим проблемима у понашању (депресији и анксиозности), на основу иницијалне процене социометријске популарности могао се предвидети нижи ниво интернализованих симптома само у подзору девојчица.

Слични резултати добијени су и у једногодишњој лонгитудиналној студији, спроведеној у Финској, на узорку ученика узраста од 12 до 14 година. Социјална преференција (вршњачко прихватање) статистички значајно и негативно је корелирала са физичком и релационом агресијом, како током иницијалног, тако и током финалног мерења, предвиђајући опадање оба типа агресије (Ojanen & Findley-Van Nostrand, 2014).

Иако се у истраживањима агресија генерално повезује са нижим социометријским статусом (израженим у виду континуалне или категоријалне варијабле), треба напоменути да резултати нису увек конзистентни.

На пример, у једном домаћем истраживању није забележена значајна повезаност физичког, вербалног и релационог насиља ни са социометријском

прихваћеношћу, ни са социометријском одбаченошћу међу ученицима осмог разреда. С друге стране, регистрована је статистички значајна и негативна повезаност категорије „занемарених” ученика са испољавањем сва три облика насиља, док је социометријска контроверзност позитивно корелирала са физичким и вербалним насиљем. Аутори наводе да су социјално занемарена деца често међу жртвама насиља и стога нису склона ниједној врсти насилног понашања као могућим механизмом заштите, док коришћење физичке и вербалне агресије код контроверзних ученика може служити у сврху борбе за социјални статус (Јаношевић и Petrović, 2015).

Rajhvajn (Rajhvajn, 2004) у узорку хрватских средњошколаца не проналази статистички значајне корелације између социометријског статуса и различитих облика агресивног понашања (латентенте и манифестне физичке и вербалне агресије, као и индиректне или агресије померене на неке објекте или особе које нису првобитни циљ агресије у ситуацијама када агресију из неког разлога није могуће усмерити на првобитни циљ). Исти резултати су добијени и када су поменуте везе разматране у односу на пол испитаника.

Међутим, када је у питању веза између различитих облика агресивног понашања и социометријског статуса, истраживања указују и на варирање поменуте везе у зависности од пола.

У једном од истраживања проналази се негативна повезаност оба типа агресивног понашања са допадањем/прихватањем и код дечака и код девојчица, при чему је забележена варијација у снази те повезаности у односу на пол. Повезаност је била јача за релациону агресију код девојчица него код дечака (Vaillancourt & Hymel, 2006).

Полне разлике у корелатима социометријског статуса забележене су и у истраживању реализованом у Турској. Физичка, вербална, индиректна агресија, непријатељство и бес негативно су корелирали са социометријском популарношћу дечака у адолесцентном периоду, док корелације поменутих типова агресивног понашања са социометријском популарношћу девојчица нису биле значајне. Дечаке који су били најнеомиљенији, али и оне који су били најомиљенији међу вршњацима,

карактерисао је висок ниво хостилности, физичке, вербалне и индиректне агресије. (Yavuzer, 2013).

У истраживању спроведеном на узорку немачких адолесцената, отворена агресија није значајно корелирала са мерама вршњачког допадања и недопадања код девојчица, док је код дечака ова веза била статистички значајна, али врло ниска ( $r = -0,08$  када је у питању допадање, односно  $r = 0,16$  за скор недопадања). Иако је релациона агресија статистички значајно и негативно корелирала са допадањем код девојчица, а позитивно са недопадањем и код девојчица и код дечака, добијени коефицијенти корелације су такође били ниских вредности (Hawley et al., 2007).

Чанг (Chang, 2004) проналази значајно слабији негативни ефекат агресије на вршњачко прихватање код дечака него код девојчица међу адолесцентима у Кини. Међутим, у овом истраживању резултати нису приказани у односу на поједине типове агресивности, већ је коришћена збирна мера која је укључивала физичку, вербалну агресију, као и неке аспекте релационе агресије.

Салмивали и сарадници (Salmivalli, Kaukiainen, & Lagerspetz, 2000) указују на значај узимања у обзир и врсте агресије и пола ученика када се разматра веза између агресивног понашања и социометријског статуса. У истраживању реализованом у популацији адолесцената у Финској они проналазе различит значај физичке, вербалне и индиректне агресије за прихваћеност/одбаченост девојчица и дечака. Иако физичка агресија девојчица и вербална агресија девојчица и дечака доводе до одбацивања међу вршњацима (када се под контролом држе преостала два облика агресивног понашања), изостанак наведених типова агресивног понашања не доводи нужно и до прихватања. Међутим, за разлику од директних форми агресивног понашања (физичке и вербалне агресије), индиректна агресија је имала извештан позитиван ефекат на статус међу вршњацима – виши ниво ове агресије код дечака био је повезан са већом прихваћеношћу међу вршњацима, док је виши ниво индиректне агресије код девојчица био повезан са мањом одбаченошћу.

У другом истраживању, реализованом у популацији адолесцената на Тајланду, отворена (физичка и вербална) агресија је била превалентнија међу дечацима, док је релациона агресија била заступљенија међу девојчицама, без обзира на разред који похађају. Значајно виши ниво отворене агресије забележен је код дечака у свим

социометријским групама. Када је у питању разлика у нивоу агресивног понашања између адолесцента различитог социометријског статуса, релациона агесија је била значајно виша у групи контроверзних ученика него у свим осталим социометријским групама, затим у групи одбачених у односу на просечне и, на крају, значајно виша у групи просечних него међу популарним или занемареним адолесцентима. Слична тенденција је регистрована и у погледу отворене агесије, која је била значајно виша међу контроверзним него одбаченим ученицима, али и значајно виша међу одбаченим него међу ученицима просечног статуса. Извесне варијације су забележене када је у питању ниво отворене агесије код популарних и занемарених адолесцената. Код ученика осмог разреда, као и код девојчица, нису забележене значајне разлике у односу на просечне, док је код дечака ниво отворене агесије био значајно нижи у групи занемарених. Код ученика седмог разреда, популарни и занемарени адолесценти су испољавали значајно нижи ниво отворене агесије него просечни. Отворена и релациона агесија су у комбинацији, али и појединачно, доприносиле вршњачкој одбачености и дечака и девојчица (Cheng, 2009).

Осим разлика у односу на пол испитаника, поједини аутори указују и на извесне разлике у односу на узраст, при чему се у раном адолесцентном периоду негативни ефекат релационе агесије на социјалну преференцију повећава, а ефекат физичке агесије смањује са узрастом (Cillessen & Mayeux, 2004). Слабљење ове корелације у периоду адолесценције ови истраживачи објашњавају, између осталог, променама у систему вредности и сагледавању манифестације „грубих” понашања као карактеристика „кул” вршњака, што доводи до прихватања вршњака који испољавају физичку агесију. На другачији систем вредности у адолесцентном периоду, у односу на норме које важе у детињству или одраслом добу, указују и Ален и сарадници (Allen, Porter, McFarland, Marsh, & McElhaneу, 2005) наводећи да у раном адолесцентном периоду вршњачка група има снажан утицај на социјализацију, при чему је популарност у том периоду повезана, не само са позитивним облицима понашања, већ и са испољавањем блажих облика делинквентног понашања, конзумирањем алкохола и психоактивних супстанци. Испољавање блажих облика девијантног понашања међу популарним ученицима може бити део процеса успостављања аутономије у односу на норме одраслих. У другом истраживању Ален

и сарадници (Allen, Weissberg, & Hawkins, 1989) проналазе дискрепанцу између вредности, односно норми понашања које подржавају адолесценти и понашања које одобравају наставници, при чему је ова дискрепанца била већа код адолесцената вишег социометријског статуса. Адолесценти су у већој мери одобравали понашања за која су веровали да их одрасли не подржавају, попут збијања шала током часова, псовања, испољавања неких девијантних облика понашања, али и у мањој мери вредновали повиновање родитељским правилима у односу на опажено вредновање овог понашања код одраслих.

Промене у изражености везе између појединих облика агресије и социометријског статуса које се дешавају са одрастањем могле би, осим другачијег система вредности, да буду резултат и неких развојних промена у погледу испољавања појединих типова агресивног понашања.

Према теорији развоја агресивних стратегија испољавање физичке, вербалне и индиректне агресије се може посматрати као развој који пролази кроз три фазе које су делом сукцесивне, а делом преклапајуће. Млађа деца, која немају још увек у довољној мери развијене вербалне и социјалне вештине, прибегаваће коришћењу физичке агресије, попут ударања, гурања, шутирања. Овај репертоар понашања ће бити проширен формама вербалне агресије како се вербалне вештине буду све више развијале. Даљим развојем социјалних вештина особа постаје вешта у примени софистицираних, индиректних начина повређивања других који јој омогућавају да коришћењем социјалног окружења нанесе психолошку, па и физичку штету другоме без директног излагања ризику од одмазде. Очекује се да ова врста агресије коегзистира са вербалном агресијом током касне адолесценције и у одраслом добу, при чему испољавање једног или другог облика може зависити од потреба у одређеној ситуацији (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1992).

Надаље, треба истаћи да однос између статуса и агресивног понашања није сасвим једноставан и праволинијски. Поједини истраживачи указују на посредујућу улогу поседовања неких карактеристика које вршњаци вреднују, тј. оних карактеристика које повезују са опаженом популарношћу и снагом, попут физичке атрактивности, атлетских способности, смисла за хумор, поседовања неког талента



итд. Иако је испољавање отворене/физичке агресије генерално повезано са мањом социјалном преференцијом, ова негативна повезаност је мања за оне ученике који имају више карактеристика које вршњаци вреднују (Vaillancourt & Hymel, 2006).

Осим досад споменутих индивидуалних карактеристика, већ је указано и на значај контекстуалних фактора приликом разматрања односа између социобихевиоралних обележја и социометријског статуса, при чему веза између агресивног понашања и статуса варира у зависности од превалентности агресивног понашања унутар вршњачке групе – негативни ефекат на статус је израженији у нискоагресивним групама (Boivin et al., 1995; Stormshak et al., 1999; Wright et al., 1986).

Хенри и сарадници (Henry et al., 2000), на пример, проналазе између различитих одељења изразите варијације у коефицијентима корелација када је у питању веза агресивног понашања и вршњачке одбачености (од -0,3 до 0,9), односно веза између агресивног понашања и вршњачке популарности (од -0,8 до 0,7). Осим тога, код ученика који похађају одељења у којима и вршњаци и наставници не одобравају агресивно понашање аутори бележе мању вероватноћу повећања агресивног понашања током времена. Дакле, однос наставника према агресивном понашању може посредовати у вези између агресивног понашања и вршњачког прихватања (Chang, 2003).

Надаље, Хјуберс и сарадници (Hubers et al., 2016) указују на значај пола ученика, али и образовног контекста (одељења у којима се адолесценти припремају за укључивање у процес рада и одељења у којима се припремају за даље школовање). У њиховом истраживању екстернализовани проблеми у понашању су били значајно и негативно повезани са социјалном преференцијом само код девојчица које похађају одељења која их припремају за даље школовање.

Педесетих година прошлог века поједини истраживачи су усмерили пажњу и на испитивање фактора који доприносе различитом социометријском статусу ученика са ЛИО, али и на испитивање сличности и разлика у критеријумима вршњачког прихватања/одбацивања деце ТР и деце са ИО у редовном образовном окружењу. Пажња ових истраживача је посебно била усмерена на проблематичне

облике понашања и академску компетенцију као потенцијалне корелате нижег статуса деце са ИО у редовним школама.

Једна од најранијих студија усмерена на поменути проблематику јесте истраживање Џонсона (Johnson, 1950, према Taylor, 1982) којим су обухваћени ученици са ЛИО основношколског узраста у редовном образовном окружењу. Ови ученици су најчешће били одбачени због антисоцијалног понашања, а ретко због слабијег академског постигнућа.

Поменути налази, који се односе на везу између социјалне одбачености и антисоцијалног понашања, потврђени су и у каснијој студији којом су такође били обухваћени ученици са ИО основношколског узраста у редовним школама (Baldwin, 1958). У овом истраживању аутор не проналази значајну повезаност нивоа ИО, пола, узраста и разреда који су похађала деца са ИО са њиховим социометријским статусом.

Готлиб и Бадоф (Gottlieb & Budoff, 1973) су опсервирани неколико аспеката понашања на часу код ученика са ЛИО и њихових вршњака ТР, узраста од 7 до 13 година, и испитали везу између опсервираних понашања и социометријског статуса. Забележена је значајна позитивна корелација између негативних номинација и нивоа вербалне агресије у обе популације, али и значајна негативна корелација између процента позитивних номинација и испољене вербалне агресије код деце са ЛИО. За разлику од везе са вербалном агресијом, веза између социјалног статуса и физичке агресије се није показала као значајна. Поређењем коефицијената корелација, између испитиваних аспеката понашања и социометријског статуса, добијених у популацији ученика са ЛИО и ученика ТР, аутори нису забележили значајне разлике.

У другом истраживању Готлиб и сарадници (Gottlieb et al., 1978) су обухватили 324 ученика са ЛИО који су били укључени у редовна одељења у различитом временском оспеку. Узорком су била обухваћена деца од 8 до 15 година (АС = 10,7 година). Време које су ученици проводили у редовним одељењима није било значајно повезано са социјалним статусом ових ученика, али наставничка и вршњачка перцепција њиховог понашања јесте. Тако је социјална одбаченост ових ученика била повезана са наставничком и вршњачком перцепцијом проблематичног понашања, попут дисруптивности, кршења правила, сукоба са другима...С друге

стране, опажени бихевиорални проблеми нису предвиђали социометријску прихваћеност. Готлиб и сарадници указују на то да повезаност специфичних понашања са одређеним социометријским статусом није тако једноставна. Одсуство позитивног социјалног понашања може да буде неопходан, али не и довољан услов за појаву нижег социометријског статуса. Социјално одбацивање је повезано не само са одсуством позитивног понашања, већ и са присуством негативних облика понашања.

У једној аустралијској студији, којом су обухваћени ученици са ометеношћу основношколског узраста (умереном ИО, ЛИО и граничним интелектуалним функционисањем), вршњачка перцепција дисруптивног понашања имала је значајну предиктивну вредност у погледу социјалног прихватања и одбацивања ових ученика у редовном образовном окружењу. Када су у питању ученици ТР, вршњачка перцепција дисруптивности предвиђала је само одбацивање, односно број негативних номинација. У обе популације, наставничка перцепција антисоцијалног понашања, као и оспервација дисруптивног понашања на часу, није била од значаја за предвиђање социјалне прихваћености/одбачености (Roberts & Zubrick, 1992).

За разлику од досад поменутих студија у којима је нижи социометријски статус код ученика са ИО повезан са различитим бихевиоралним проблемима, Лоз и сарадници (Laws et al., 1996) не проналазе статистички значајне корелације између социјалне преференције и различитих аспеката процењених понашања, попут хиперактивности, проблема у понашању и емоционалних проблема код ученика са Дауновим синдромом у редовном образовном окружењу. С друге стране, ниво наведених проблема је био највиши међу одбаченим ученицима ТР, а најнижи међу популарним. Занимљиво је да је у овој студији највећи број испитаника са Дауновим синдромом био у групи просечних по социометријском статусу, а врло мало њих у групи са високим или ниским статусом.

Нешто другачији приступ применили су истраживачи који су испитали перцепцију ученика са блажим облицима хендикепа у сегрегативном образовном окружењу, тј. специјалним одељењима (MacMillan & Morrison, 1980). Ови аутори као основни проблем истраживања наводе испитивање да ли су обрасци корелата социометријског статуса ученика са ЛИО и блажим хендикепом (ученици са граничним нивоом интелектуалног функционисања и нижим постигнућем) у

специјалним одељењима исти или различити у односу на те обрасце код ученика са ЛИО у редовним школама. Резултати упућују на то да за ученике са ЛИО који похађају специјалне школе највећу предиктивну вредност социометријског статуса (прихваћености и одбачености) имају комбинација наставничке перцепције неадекватних облика понашања и когниције, док су за ученике са ЛИО који повремено похађају редовна одељења наставничка и вршњачка перцепција проблематичног понашања повезане са одбацивањем, а наставничка и вршњачка перцепција когниције са прихватањем. С обзиром на уочене разлике у корелатима социјалне прихваћености и одбачености у односу на образовно окружење (редовно насупрот специјалном), аутори закључују да је приликом анализе и предикције социометријског статуса у различитим окружењима потребно узети у обзир процењиване карактеристике, процењиваче и варијабле окружења.

Генерално, истраживања реализована у популацији ученика ТР указују углавном на то да је испољавање екстернализованих проблема у понашању повезано са нижим статусом међу вршњацима, при чему се виши ниво ових проблема проналази не само код одбачене, већ и код контроверзне деце. Такође, ова истраживања сугеришу да се важност одређених облика агресивног понашања за прихваћеност/одбаченост међу вршњацима може мењати са узрастом ученика, при чему се не бележе конзистенти резултати у погледу значаја појединих типова агресивног понашања за статус ученика различитог пола. Када су у питању истраживања којима су обухваћени ученици са ИО, резултати такође упућују на генерално негативан ефекат екстернализованих проблема на статус, при чему налази варирају у зависности од процењивача. Међутим, недостају истраживања која би указала на потенцијалне ефекте пола и узраста.

### **3.2.2. Однос социометријског статуса и интернализованих проблема**

Осим досад разматраних различитих форми екстернализованих проблема, истраживањима корелата социометријског статуса су често били обухваћени и интернализовани проблеми, попут социјалне повучености/стидљивости, анксиозности и депресије.

У истраживањима се, углавном, проналази негативан ефекат интернализованих проблема на вршњачку прихваћеност.

Тако је, на пример, у једној студији вршњачка одбаченост имала предиктивну вредност у погледу испољавања интернализованих проблема код ученика оба пола, при чему резултати указују на постојање реципрочног ефекта. Испољавање интернализованих проблема такође је доприносило каснијим тешкоћама у односу са вршњацима (Flook et al., 2005).

Слични резултати добијени су и у другој студији у којој је ниска социјална преференција предвиђала касније депресивне симптоме и код дечака и код девојчица у различитим културама и различитог хронолошког узраста (Lansford et al., 2007).

Када је у питању веза између интернализованих проблема и социометријског статуса израженог кроз категорије, поједини аутори проналазе значајно виши ниво социјалне анксиозности код одбачених и занемарених адолесцената у односу на просечне, контроверзне или популарне вршњаке. Надаље, разматарајући подгрупе одбачених ученика, значајно виши ниво анксиозности бележе међу субмисивним него агресивним адолесцентима (Inderbitzen, Walters, & Bukowski, 1997).

Слично претходно наведеној студији, висок ниво социјалне повучености вршњаци приписују одбаченој и занемареној деци, док низак ниво повучености повезују са популарним и контроверзним статусом. Осим тога, дечаци испољавају нижи ниво социјалне повучености, али и виши ниво булинга и релационе агресије у односу на девојчице (DeRosier & Thomas, 2003). Аутори указују и на постојање хетерогености унутар социометријских група у односу на манифестације испитиваних понашања.

Маг и сарадници (Maag et al., 1995) проналазе више скорове на наставничкој процени интернализованих проблема код одбачене него код социометријски популарне или просечне деце, при чему су се интернализовани проблеми показали као значајни за диференцирање одбачених од просечних ученика. Аутори указују и на могућност да интернализовани проблеми буду последица одбачености – иницијално испољавање екстернализованих проблема доводи до нижег статуса, након чега се дете може повући како би избегло даље негативне интеракције са вршњацима.

Кои и сарадници (Coie et al., 1982), такође, проналазе разлике у нивоу неких екстернализованих и интернализованих проблема у односу на пол ученика. Девојчице су чешће биле номиноване на ајтему „стидљивост”, док су дечаци имали више номинација од девојчица на ајтему „започиње свађе/туче”. Међутим, за разлику од претходно наведених студија, у којима се бележи разлика између популарних и одбачених ученика у нивоу интернализованих проблема, они не проналазе значајне разлике између ове две социометријске групе када је у питању стидљиво понашање.

Рубин и сарадници (Rubin, 1985, Rubin, LeMare, & Lollis, 1990, према Parkhurst & Asher, 1992) наводе две групе деце која су под ризиком да буду одбачена од стране вршњака. Једну групу чине агресивна и дисруптивна деца, док другу чине она која су социјално повучена, која избегавају сукобе, имају мало захтева које упућују са пуно поштовања и лака су мета за друге. Рубин наводи да социјална повученост не води одбацивању у раном школском узрасту, али да доводи до одбацивања у каснијим годинама. Тако је, на пример, у једном од истраживања повученост негативно корелирала са допадањем међу вршњацима и позитивно са недопадањем међу адолесцентима у Финској (Findley & Ojanen, 2013). Осим што су одбачена, повучена деца су и социјално попустљива, анксиозна, усамљена и несигурна у друштву вршњака, при чему негативне социјалне и емоционалне последице повучености показују тенденцију погоршања са узрастом (Rubin & Coplan, 2004).

За разлику од деце старијег узраста, код млађе деце манифестације анксиозности могу представљати нормативно понашање које не мора бити одбојно вршњацима (Ladd & Troop-Gordon, 2003). Док се стидљивост/повученост, на пример, не опажа као девијантно понашање код млађе деце, дотле се њено испољавање на старијим узрастима доживљава као веома девијантно, чак и више него агресивно понашање (Coie & Pennington, 1976). Захваљујући когнитивним способностима старија деца могу бити свеснија потешкоћа које имају у односима са вршњацима и боља у укључивању таквог искуства у самоперцепцију властитог социјалног функционисања. У адолесцентном периоду, већа независност од одраслих, с једне стране, и веће ослањање на вршњаке, с друге, повећава значај самоперцепције социјалне прихваћености и мишљења вршњака у погледу развоја интернализованих и екстернализованих проблема (Ladd & Troop-Gordon, 2003).

На постојање извесних сличности и разлика у обрасцима понашања поменутих ризико група упућује и раније поменуто истраживање међу адолесцентима у редовним школама (Parkhurst & Asher, 1992) у којем су аутори издвојили и упоредили две групе одбачених ученика. Прву групу чинили су агресивни-одбачени који су имали високе скорове на „започињању свађа”, али ниске на „подлегању притиску”, док су другу чинили субмисивни-одбачени са обрнутим профилем скорова у односу на агресивне-одбачене. У поређењу са ученицима просечног социометријског статуса, ученици из обе групе одбачених су опажени као они који не подносе задиркивање, који нису сарадљиви и нису од поверења. Агресивни-одбачени су се разликовали од субмисивних-одбачених по вишем нивоу дисруптивности и нижем нивоу љубазности у односу на просечне. Аутори наводе и да у одређивању социометријског статуса одбачених значајну улогу имају и позитивни квалитети. Наиме, ни агресивност ни повученост нису довољне да доведу до одбачености, већ статусу одбачених доприноси и низак ниво позитивних бихевиоралних квалитета. Осим тога, одбачени ученици су били знатно усамљенији од популарних ученика, при чему су субмисивни-одбачени били усамљенији од ученика просечног социометријског статуса. Овај налаз упућује на потребу разматрања подгрупа одбачених с обзиром на могућност постојања различитих социо-бихевиоралних профила.

Када су у питању полне разлике, Ченг (Chang, 2004) код дечака проналази већи негативни ефекат социјалне повучености на прихваћеност међу вршњацима него код девојчица. Другим речима, социјална повученост је у већој мери прихватљива за девојчице него за дечаке. У односу на дечаке, девојчице чешће реагују на вршњачку провокацију повлачењем и плакањем, а ређе физичком агесијом (Zakriski et al., 2005).

Као и у случају просоцијалног и агресивног понашања, веза између социјалне повучености и вршњачке прихваћености варира и у зависности од контекстулних фактора, попут превалентних норми понашања у вршњачкој групи. Негативни ефекат социјалне повучености на прихватање међу вршњацима је умањен или се потпуно губи у одељењима у којима је ово понашање нормативно (Boivin et al., 1995; Chang, 2004; Wright et al., 1986). Ченг (Chang, 2004) проналази и ефекат величине одељења,

при чему је негативна веза била слабија у мањим него у већим одељењима. Осим тога, и ставови наставника према одређеним облицима понашања, као и његово поступање у односу са ученицима, могу утицати на самоперцепцију деце и њихове међусобне односе. Тако су, на пример, повучени ученици себе позитивније видели у социјалним интеракцијама у оним одељењима у којима су наставници испољавали емпатију према повученој деци и, с друге стране, негативне ставове према агресији. Топао однос наставника према ученицима је значајно умањивао вршњачко одбацивање, како агресивне, тако и социјално повучене деце (Chang, 2003).

Присуство вишег нивоа интернализованих проблема, попут социјалне анксиозности и депресије, одражава се и на стратегије које адолесценти ТР користе како би се изборили са вршњачким одбацивањем. У хипотетичкој ситуацији вршњачког одбацивања адолесценти са вишим нивоом социјалне анксиозности се опредељују за маладаптивне стратегије, попут социјалног избегавања, супротстављања (нпр. освете) и константне забринутости и размишљања о проблему. За проблем кривицу проналазе у себи, али и у другоме. Осим тога, они у већој мери реагују тугом и љутњом на одбацивање. Адолесценти са вишим нивоом депресије, такође, у већој мери се опредељују за социјално избегавање, а у мањој за адаптивне стратегије, попут дистракције, тражења подршке или преговарање, при чему и у већој мери окривљују себе за насталу ситуацију. За разлику од агресивне деце, која кривицу за одбацивање виде у другима, адолесценти са интернализованим проблемима у већој мери окривљују себе. Као и у раније поменутих истраживањима, и у овој студији су наведени интернализовани проблеми били превалентнији код девојчица, док је агресија била заступљенија код дечака (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2015).

Поједини истраживачи наглашавају значај квалитативних аспеката пријатељстава (опаженог квалитета пријатељства) за емоционално прилагођавање у средњем и касном адолесцентном периоду, при чему ови квалитативни аспекти могу посредовати између квантитативних аспеката пријатељстава (социометријске популарности, броја узајамних пријатељстава и броја наведених пријатеља), с једне стране, и среће и депресије, као индикатора емоционалног прилагођавања, с друге (Demir & Urberg, 2004).



На важност пријатеља у погледу психолошког прилагођавања указују и други аутори. Тако, на пример, изостанак пријатеља предвиђа интернализоване проблеме, било директно, било индиректно, мењајући начин на који дете опажа себе као особу и себе у социјалним односима са вршњацима. Ова индиректна веза је присутна и када је у питању однос између хроничне одбачености детета, с једне стране, и интернализованих проблема и усамљености, с друге. Пролонгирана одбаченост доводи до тога да дете себе опажа као невољено и очекује да буде одбачено, како у актуелним, тако и у будућим интеракцијама са вршњацима (Ladd & Troop-Gordon, 2003).

Да веза између вршњачког прихватања и психолошког прилагођавања у адолесценцији није сасвим непосредна указују и други истраживачи који проналазе посредујућу улогу конфликта међу пријатељима у вези између социометријске популарности, с једне стране, и депресије и самопоштовања, с друге стране. Виша социометријска популарност је предвиђала већи број реципрочних пријатељстава и мање конфликта међу пријатељима. Другим речима, добро прихваћени адолесценти ће имати мање конфликта с пријатељима, што их заузврат штити од депресивних осећања, али и нижег самопоштовања када је реч о дечацима (Litwack et al., 2012).

Иако резултати истраживања најчешће указују на негативну повезаност социјалне повучености и вршњачког прихватања у различитим културама, у мањем броју студија проналази се и обрнута веза (Asher & McDonald 2009; Chang, 2004).

Хјуберс и сарадници (Hubers et al., 2016) проналазе и варијације везе између интернализованих проблема и социјалне преференције у зависности од академског контекста. Ова веза је била позитивна код ученика чије је академско усмерење оријентисано ка припреми за посао, док није била значајна код ученика у одељењима усмереним на припрему за даље школовање. Аутори овај донекле изненађујући налаз објашњавају тиме да су у претежно екстравертном окружењу „тиха”, интерперсонално сензитивна деца посебно поштована међу вршњацима.

Међутим, чак и када је реч о доминантним налазима, тј. негативној вези, коефицијенти корелације добијени у различитим студијама се крећу у широком распону (од -0,10 до -0,60), посебно у истраживањима којима су обухваћена старија деца или адолесценти (Chang, 2004). Ченг наводи да су варијације у прихваћености

социјалне повучености, али и агресивног понашања, унутар вршњачког контекста веће него када је у питању просоцијално понашање које представља институционалну или доминатну норму.

Иако се у литератури наводи да деца са ИО могу бити под већим ризиком од појаве неких интернализованих проблема од деце ТР (видети Вројџин и Glumbić, 2014), при чему неки аутори проналазе виши ниво депресије и усамљености код ових ученика него код њихових вршњака ТР (видети Heiman & Margalit, 1998), релативно су ретка истраживања у којима су ови проблеми повезивани са социометријским статусом деце са ИО.

У једном од њих, Тејлор и сарадници (Taylor et al., 1987) проналазе да су ученици са ИО, који су током дела дана били укључени у редовна одељења, знатно чешће били међу одбаченим вршњацима него испитаници ТР. На основу вршњачке процене одређених понашања они издвајају две подгрупе одбачених ученика са ИО – једну склону екстернализованим, а другу интернализованим проблемима у понашању. Наставничка процена понашања ученика ове две групе дала је додатну потврду за њихово издвајање с обзиром на то да су наставници (редовни и специјални едукатори) приписивали више избегавајућег понашања/повучености ученицима са ИО склоним интернализованим проблемима, а више агресивног/дисруптивног понашања групи ученика склоним екстернализованим проблемима. У оквиру самопроцене, незадовољство социјалним односима, усамљеност и социјална анксиозност су такође у већој мери били заступљени у групи одбачених ученика са интернализованим проблемима.

У другој студији, наставничка процена анксиозности/пасивности (фактора који је укључивао ставке попут недостатка вођства, субмисивности и стидљивости) није значајно корелирала са социјалном преференцијом ученика са Дауновим синдромом у редовним школама (Laws et al., 1996). У овој студији ни ученици ТР различитог социометријског статуса нису су се значајно разликовали у наведеним проблемима.

У једном од ретких истраживања којим су обухваћени ученици са ИО у специјалним одељењима и школама, депресија није значајно корелирала са вршњачком прихваћеношћу, како код испитаника са ИО, тако и код испитаника ТР.

С друге стране, усамљеност је била негативно повезана са прихваћеношћу међу вршњацима код ученика ТР и ученика са ИО у специјалним одељењима, док ова веза није била значајна код њихових вршњака са ИО у специјалним школама. Даљи резултати указују на то да су депресија и вршњачка прихваћеност имале значајну предиктивну вредност у погледу нивоа усамљености, како код ученика са ИО у специјалним одељењима, тако и код ученика ТР. Међутим, вршњачка прихваћеност није имала значајну предиктивну вредност код ученика са ИО у специјалним школама, али депресија и ниво социјалних вештина јесте (Heiman & Margalit, 1998).

У још једној студији испитани су корелати социометријског статуса ученика у специјалним одељењима, али су тим истраживањем обухваћени ученици са сметњама у учењу. Вршњаци су опажали занемарену децу као стидљивију у односу на одбачену и популарну, као и у односу на децу која нису разврстана ни у једну од пет социометријских категорија, док су одбачена деца виђена као мање стидљива у односу на некатегорисану (Mulenga, 1997).

Слично екстернализованим проблемима, у великом броју истраживања реализованих у популацији ученика ТР се региструје негативана повезаност интернализованих проблема и вршњачке прихваћености, при чему се негативан ефекат повећава са узрастом ученика. Резултати сугеришу и да негативни ефекат може бити већи код дечака него код девојчица, али и да осим вишег нивоа интернализованих проблема у групи одбачених, ови проблеми могу бити присутни и међу занемареним ученицима. У малобројним студијама којима су обухваћени ученици са ИО или се не проналази значајна веза између појединих манифестација интернализованих проблема и вршњачке прихваћености или се виши ниво ових проблема проналази код одбачених ученика.

### **3.3. Однос социометријског статуса и академске компетенције**

Осим поменутих социо-бихевиоралних обележја (просоцијалног понашања и бихевиоралних проблема) повезаних са социометријским статусом ученика, још једна карактеристика која се појављује као значајан корелат статуса у истраживањима јесте академска компетенција.

У истраживањима се, генерално, проналази позитивна повезаност академске компетенције и вршњачке прихваћености (нпр. Baydik & Bakkaloğlu, 2009; LaFontana & Cillessen, 2002; Vannatta, Gartstein, Zeller, & Noll, 2009), на шта упућују и студије у којима је испитиван ефекат тренинга академских вештина (нпр. Coie & Krehbiel, 1984). Корелације између вршњачке прихваћености и школског постигнућа се углавном крећу у опсегу ниских вредности (видети Спасеновић, 2008).

Међутим, има истраживача који не проналазе статистички значајну повезаност академског постигнућа са социјалном преференцијом адолесцената, како код дечака, тако и код девојчица (Meijs et al., 2010). Подаци о академском постигнућу (оценама) су у овом истраживању добијени на основу самопроцене. Ипак, ови аутори указују на значај образовног контекста, односно на неке разлике у зависности од тога да ли је реч о одељењима у којима се ученици припремају за даље школовање или за рад. Интеракција између врсте образовања, социјалне интелигенције и академског постигнућа се показала као значајна за предвиђање социјалне преференције у оба образовна контекста. У одељењима у којима се ученици припремају за укључивање у процес рада вршњачко прихватање је опадало уколико су и социјална интелигенција и академско постигнуће били високог нивоа, док је у одељењима у којима се ученици припремају за студије забележена обрнута тенденција. Међутим, прихватање међу вршњацима је расло код ученика са лошијим академским постигнућем и вишом социјалном интелигенцијом у одељењима усмереним на рад, док је поново обрнута тенденција регистрована у одељењима у којима се ученици припремају за даље школовање.

Иако има студија у којима нису регистроване значајне разлике у академској компетенцији, добијене на основу наставничке процене, између ученика који припадају екстремним социометријским групама (популарни, одбачени, контроверзни и занемарени), с једне стране, и групе ученика просечног статуса, с друге (нпр. Voivín & Bégin, 1989), истраживачи генерално проналазе значајне разлике између појединих социометријских група у односу на ниво академског функционисања.

Тако, на пример, Доџ и сарадници (Dodge, Coie, & Brakke, 1982) региструју значајно виши ниво академског постигнућа код популарних, односно значајно нижи

ниво код одбачених, него код ученика просечног социометријског статуса, када процену академског постигнућа дају наставници.

Осим тога, наставници приписују више проблема у учењу одбаченој деци него популарној или занемареној (Ollendick, Greene, Francis, & Baum, 1991).

И у једном домаћем истраживању пронађена је статистички значајна корелација између појединих категорија социометријског статуса и академског постигнућа код ученика осмог разреда редовне школе. Социометријска прихваћеност је позитивно, док је социометријска одбаченост негативно корелирала са академским постигнућем, операционализованим кроз просек оцена на крају седмог разреда. Корелације академског постигнућа и социометријске занемарености и контроверзности нису биле статистички значајне (Јаношевић и Петровић, 2015).

Слични резултати добијени су и у другом домаћем истраживању којим су обухваћени ученици петог и осмог разреда. Социометријска популарност је значајно и позитивно, а одбаченост значајно и негативно корелирала са општим школским успехом, док веза школског успеха са статусом занемарен, контроверзан и просечан није била значајна (Спасеновић, 2008).

И вршњачка процена академског функционисања указује на то да вршњаци знатно чешће означавају као „добре ученике” популарну децу, а знатно ређе одбачену у односу на вршњаке просечног социометријског статуса. Лошије академско функционисање у односу на ученике просечног статуса се посебно повезује са подгрупом агресивних одбачених ученика, али не и са субмисивном одбаченом децом. У овом истраживању занемарени ученици су показивали значајно виши ниво неких карактеристика значајних за академско функционисање у односу на ученике просечног статуса, попут вишег нивоа мотивације за школу, веће самосталности, мање импулсивности, затим више социјално одговарајућег понашања у одељењу, при чему их и наставници преферирају (Wentzel & Asher, 1995).

Међутим, у другом истраживању у којем су такође испитане неке академски релевантне карактеристике, занемарени, као и одбачени ученици, опажају да имају мању подршку (социјалну и академску) од вршњака у односу на ученике просечног социометријског статуса. Осим тога, обе групе ученика су имале и лошије школске оцене него група просечног статуса. Одбачена деца наводе да ређе прате наставу, при

чему су опажена као мање просоцијална, али и као чешће социјално неодговорна. Контроверзни ученици су, такође, опажени као социјално недоговорни у већој мери него њихови вршњаци просечног статуса. Ипак, забележене су извесне полне разлике када су питању оцене – „занемарене” и „контроверзне” девојчице су имале боље оцене од девојчица просечног статуса, док је код дечака тај однос био обрнут (Wentzel, 2003).

У истраживању у којем је, између осталог, испитана и самоперцепција академске компетенције, контроверзни ученици, као и један део одбачених ученика, имали су значајно негативнију самоевалуацију академског функционисања у односу на њихове „просечне” вршњаке (Boivin & Bégin, 1989).

Тешкоће у академском функционисању могу бити повезане и са учесталошћу тражења помоћи од других. Кои и сарадници (Coie et al., 1982) проналазе да социометријски популарна и занемарена деца имају ниже скорове на вршњачкој процени тражњења помоћи, док одбачена и контроверзна имају више скорове, односно чешће су номинована као она која увек траже помоћ, чак и пре него што се сама потруде. Иако се вршњачка процена тражења помоћи није експлицитно односила на школски рад, аутори су запазили значајну повезаност поменуте процене са проценом постојања извесних тешкоћа у учењу. Осим тога, у овом истраживању дечаци су у односу на девојчице били чешће номиновани као ученици који траже помоћ.

Одбаченост међу вршњацима представља дугорочни ризико фактор у погледу академског постигнућа. У истраживању у којем је социометријски статус процењен на узрасту од 10 и 11 година, академско постигнуће испитано неколико година касније (код адолесцената просечног узраста од 15 година) било је значајно ниже код ученика који су имали статус „одбачен” него код оних са статусом „популаран”. Овај обарацац је био сличан и код дечака и код девојчица, при чему су одбачени ученици имали и ниже интелектуалне способности у односу на популарне када је процена интелектуалног функционисања вршена у адолесцентном периоду. Занимљиво је да се дечаци и девојчице различитог социометријског статуса нису разликовали у односу на ставове према школи (Zettergren, 2003).

И у другој лонгитудиналној студији, у којој је статус испитан у четвртом разреду, популарна деца су у наредним разредима имала више оцене него одбачена и контроверзна. Осим тога, популарна и занемарена деца су била значајно боља на тестовима постигнућа него одбачена и контроверзна, како у четвртом, тако и касније, у осмом разреду (Ollendick, Weist, Borden, & Greene, 1992).

Изостанак вршњачког прихватања је у једној студији предвиђао опадање академског постигнућа након три године, при чему је овај негативни ефекат био посредован академском самоперцепцијом и интернализованим проблемима у понашању. С обзиром на повезаност различитих аспеката развоја, аутори закључују да би унапређивање односа са вршњацима имало позитиван ефекат, не само на социјални, већ и на емоционални и когнитивни развој ученика (Flook et al., 2005).

Када је у питању узраст ученика, иако вршњачка процена академске компетенције значајно и позитивно корелира са вршњачком прихваћеношћу, она у већој мери предвиђа прихваћеност међу децом млађег школског узраста него међу децом старијег школског узраста или средњошколцима (Vannatta et al., 2009). Осим тога, предиктивна вредност академске компетенције нестаје када се под контролом држе разлике у социјалним понашањима (вођству, просоцијалном, агресивно-дисруптивном и сензитивно-изолованом понашању).

Академска компетенција се показала као значајан предиктор социјалне прихваћености, не само када су у питању ученици ТР, већ и када је реч о ученицима са тешкоћама у учењу који похађају редовна одељења (Baydik & Bakkaloğlu, 2009).

Тако је, на пример, у једном холандском истраживању највећи број девојчица ТР исподпросечног академског постигнућа припадао групи одбачених, а врло мали број групи популарних, док је обрнут однос забележен код девојчица изнадпросечног постигнућа. Код девојчица са ИО у редовним школама забележен је исти однос у погледу социометријског статуса као и код девојчица ТР исподпросечног академског постигнућа с обзиром на то да је сасвим мали број девојчица са ИО припадао групи популарних (2,6%), док је највећи број био у групи одбачених (34,2%). Иста тенденција је регистрована и код девојчица у специјалним школама – оне са нижим академским постигнућем су чешће биле међу одбаченом, а ређе међу популарном децом, и обрнуто када су у питању девојчице са вишим постигнућем. Међутим,

резултати, који се односе на постигнуће, нису посматрани посебно унутар различитих дијагностичких категорија којој су припадала деца у специјалним школама (опште сметње у учењу, односно ИО, специфичне сметње у учењу и ученици означени као они са исподпросечним постигнућем). Када је разматран однос између социометријског статуса и дијагностичке категорије, нису забележене значајне разлике у дистрибуцији ове деце у оквиру испитиваних социометријских група, без обзира на дијагностичку категорију којој су припадала. Однос између дијагностичке категорије којој су припадали дечаци, укључујући и оне са исподпросечним постигнућем, и социометријског статуса, није био значајан ни у редовном, ни у специјалном образовном окружењу. Како је академско постигнуће било важно за статус девојчица у оба образовна окружења, аутори упућују на то да социјална очекивања у погледу постигнућа девојчица нису ограничена само на редовно образовно окружење, при чему су таква очекивања јасније дефинисана за девојчице него за дечаке, па су и одступања од њих упадљивија код девојчица (Bakker et al., 2007).

У раније поменутом аустралијском истраживању вршњачка и наставничка перцепција академског понашања имала је предиктивну вредност у погледу социјалне прихваћености, како ученика ТР, тако и ученика са ометеношћу (умереном ИО, ЛИО и граничним интелектуалним функционисањем) који су делимично били укључени у редовна одељења. Вршњачка перцепција академског понашања предвиђала је и социјалну одбаченост, али само ученика ТР, док академско постигнуће (процењено тестом), као и опсервација усмерености на задатке током часова, нису биле од значаја за прихваћеност/одбаченост ни деце ТР, ни деце са ометеношћу. На основу добијених резултата аутори наводе да деца ТР користе другачије критеријуме када процењују прихваћеност/одбаченост вршњака са ометеношћу. Док је, на пример, одбаченост ученика са ометеношћу примарно повезана са вршњачком проценом дисруптивног понашања, дотле је код ученика ТР одбаченост повезана и са вршњачком проценом дисруптивности, али са проценом слабијег академског функционисања (Roberts & Zubrick, 1992). Ово би било у складу са наводима Гудмана и сарадника (Goodman et al., 1971) да у редовном образовном



окружењу понашање које води одбацивању деце ТР не мора нужно водити и одбацивању њихових вршњака са ЛИО.

Наставничка и вршњачка процена академске компетенције се показала као значајан предиктор социометријске прихваћености ученика са ЛИО и у раније поменутој студији Готлиба и сарадника (Gottlieb et al., 1978). Међутим, у овом истраживању наставничка перцепција академске компетенције је имала извешан допринос и у предвиђању одбачености. Уколико се социјално прихватање и одбацивање посматрају као одвојене димензије, а не као крајње тачке јединственог континуума, аутори сматрају да би лакши задатак био модификовати неодговарајуће понашање како би се умањила одбаченост ученика са ЛИО него их научити неопходним академским вештинама које би повећале њихову прихваћеност. Резултати ове студије упућују и на висок степен сагласности између наставничке и вршњачке процене проблематичног понашања и академских способности ученика са ЛИО.

На сличне резултате упућује и друга, раније наведена студија којом су обухваћени ученици са ЛИО у специјалним школама. У овом истраживању, наставничка процена академске компетенције се показала као значајан предиктор вршњачке прихваћеност, али и одбачености ученика са ЛИО у сегрегативном образовном окружењу, док је код ученика са ЛИО који су се повремено укључивали у редовна одељења наставничка и вршњачка процена академске компетенције била значајна само за прихваћеност међу вршњацима (MacMillan & Morrison, 1980).

Имајући у виду да је интеракција са вршњацима важан фактор у развоју, не само социјалне, већ и когнитивне компетенције (Спасеновић, 2003), нису изненађујући поменути налази у којима се вршњачка одбаченост повезује са академском компетенцијом, односно некомпетенцијом.

У литератури се помиње неколико могућих објашњења ове повезаности. Према једном од њих, почетни неуспех у школском раду доводи до негативних осећања, попут фрустрираности, анксиозности, досађивања, која за последицу могу имати ометање других током часа. Овако настало дисруптивно понашање, које наставници не одобравају, доводи до одбачености међу вршњацима. Осим тога, одбаченост може бити и последица стигме која се доводи у везу са академским

неуспехом. Друга објашњења указују на обрнути смер деловања, од проблема у социјалном функционисању до академског неуспеха (Coie & Krehbiel, 1984), при чему однос са вршњацима може индиректно допринети академском постигнућу преко мотивационих фактора (Wentzel & Watkins, 2002). Имајући у виду да одбаченост од вршњака може бити повезана и са честим одсуствовањем из школе, вршњачко одбацивање може имати индиректан негативан ефекат на школски успех преко изостанака (Крнјарић, 2007), али и, као што смо већ рекли, преко академске самоперцепције и инетрнализованих проблема (Flook et al., 2005). Веза између вршњачких односа (прихваћености, одбачености) и академских исхода, делом се може објаснити и стилем понашања који доприноси истовремено социјалном и академском функционисању, попут просоцијалног понашања (сарадње, помагања, дељења) (Спасеновић, 2004; Wentzel & Watkins, 2002).

Док нека од раније наведених објашњења указују на једносмерно деловање између социјалне и академске компетенције, Велш и сарадници (Welsh et al., 2001) дају емпиријску потврду за модел реципрочног утицаја. Они проналазе реципрочну везу између позитивних индикатора социјалне компетенције (омиљености, социјалне прихваћености и просоцијалног понашања) и негативних индикатора (неомиљености и агресивног понашања), с једне стране, и академске компетенције (изражене преко школског постигнућа и радних навика на часу), с друге.

И други аутори указују на могући реципрочни утицај, при чему добри социјални односи, односно осећање припадности школи, позитивно делују на мотивацију за школски рад, али и обратно, мотивација и залагање позитивно делују на прихваћеност (Goodenow & Grady, 1993).

Резултати досадашњих истраживања, генерално, указују на то да су одбачени ученици под већим ризиком од појаве академског неуспеха, како тренутно, тако и дугорочно, у односу на ученике осталих социометријских група. С друге стране, виши ниво академске компетенције се проналази код популарних ученика. Резултати добијени за групу занемарених и контроверзних ученика су мање доследни. Истраживања, такође, сугеришу да академски неуспех може имати негативнији ефекат на статус девојчица, при чему се ефекат академске компетенције на вршњачку прихваћеност мења са узрастом. Такође, истраживања упућују и на то да је академска

компетенција важна за социометријски статус ученика не само у редовном, већ и у специјалном образовном окружењу.

### **3.4. Однос социометријског статуса са физичком атрактивношћу и успехом у спорту**

Резултати досадашњих студија указују и на повезаност атрактивности (физичког изгледа) са социометријским статусом. Спољашњост (физички изглед) јесте снажан посредник у социјалним интеракцијама с обзиром на то да представља прву уочљиву карактеристику (Gary, Hinmon, & Ward, 2003).

Испитујући везу различитих бихевиоралних дескриптора са социометријским статусом (социјалном преференцијом и утицајем), Кои и сарадници (Coie et al., 1982) проналазе да физичка атрактивност, између осталог, представља снажан позитивни предиктор социјалне преференције, како код ученика у преадолесцентном, тако и код ученика у адолесцентном периоду. С друге стране, нижа социјална преференција је била повезана са неатрактивношћу.

На постојање позитивне, статистички значајне корелације између атрактивности и социјалне преференције код ученика од 11 до 17 година указују и други истраживачи (Vaillancourt & Humel, 2006). Осим атрактивности (спољашњег изгледа), ови аутори проналазе да је социјална преференција позитивно корелирала и са неким другим карактеристикама које вршњаци вреднују, попут стила облачења, атлетских способности (успеха у спорту), смисла за хумор, поседовања неког талента итд. Надаље, аутори наводе да су атлетске способности код дечака снажније повезане са социјалном преференцијом, као једном од мера социометријског статуса, него што је то био случај код девојчица (иако је постојала статистички значајна и позитивна корелација и код девојчица). Иста тенденција је забележена и када је у питању веза између физичке атрактивности и социометријског статуса.

Слични резултати у погледу повезаности атлетских способности (успеха у спорту) и социјалне преференције добијени су у и другим студијама у којима је регистрована снажнија веза код дечака него код девојчица (LaFontana & Cillessen,

2002), док је значајна и позитивна корелација између физичке атрактивности и преференције била нешто израженија код девојчица (Becker & Luthar, 2007).

Иако претходно наведене студије упућују на то да су спортске способности нешто значајније када је у питању статус дечака, Дан и сарадници (Dunn, Dunn, & Bayduza, 2007) проналазе нешто израженију позитивну корелацију између социометријске популарности и вршњачке перцепције успеха у физичким активностима девојчица. У раду је испитана и самопроцена успеха у спортским активностима, али није детектована значајна повезаност са статусом међу вршњацима.

Међутим, у неким истраживањима, иако су физички изглед и успех у спорту имали позитиван ефекат на прихваћеност међу вршњацима код деце од основношколског, па до средњошколског узраста, нису забележене разлике у ефекту у односу на пол ученика (нпр. Vannatta et al., 2009). У овом исраживању корелације поменутих обележја са социјалном прихваћеношћу су биле од средњих до високих вредности. Средње до високе вредности коефицијената корелације, посебно када је у питању веза између вршњачке прихваћености и физичке атрактивности, добијене су и у раније поменутих студијама (видети Becker & Luthar, 2007; Vaillancourt & Hymel, 2006).

Испитујући везу између социометријског статуса и бављења спортом ван школе, код средњошколаца у Србији, Гаџић и Вучковић (Gadžić & Vučković, 2009) проналазе да су активни спортисти били значајно више социјално прихваћени и имали виши социометријски статус, док су, с друге стране, били значајно мање одбачени у односу на неактивне вршњаке (неспортисте). Међу ученицима који су се бавили спортом, нису забележене значајне разлике у статусу у односу на ниво партиципације у спорту (године тренинга, број тренинга у току недеље и нивоа такмичења на којем су учествовали).

У раније наведеној лонгитудиналној студији, адолесценти који су у претходном периоду школовања припадали групи „одбачених”, према социометријском статусу, имали су ниже оцене из физичког васпитања у односу на њихове вршњаке који су током ранијег школовања били у групи „популарних”. Међутим, статистички значајне разлике у оценама из физичког васпитања између

поменутих група регистроване су само код дечака, при чему се обе групе нису значајно разликовале у оценама у односу на групу „просечних” (Zettergren, 2003).

За разлику од овог истраживања, други аутори проналазе извесне разлике у спортској компетенцији популарних и одбачених ученика у односу на ученике просечног социометријског статуса, али и неке разлике када је у питању опажање физичког изгледа. Па, тако, популарни ученици имају значајно позитивнију самопроцену спортске компетенције, при чему их и наставници опажају као знатно компетентније у спорту у односу на вршњаке у групи „просечних”. С друге стране, истраживачи проналазе негативнију самоперцепцију спортске компетенције, али и физичког изгледа, код једног дела одбачених ученика у односу на ученике просечног статуса. Аутори су издвојили и подгрупу одбачене деце чија је самоперцепција физичког изгледа била позитивнија у односу на самоперцепцију „просечних” вршњака. У овој студији занемарени и контроверзни ученици се нису значајно разликовали од просечних у погледу самоперцепције спортске компетенције и физичког изгледа, као ни у погледу наставничке процене спортске компетенције. Популарни ученици се, такође, нису разликовали од просечних када је у питању властито опажање физичког изгледа, док исто важи за одбачене ученике када је реч о наставничкој процени спортских способности (Boivin & Bégin, 1989).

Иако ученици са ЛИО имају нижи ниво физичких способности у односу на децу TP (Golubović, Maksimović, Golubović, & Glumbić, 2012), ретко је испитиван ефекат физичких способности ове деце на прихваћеност међу вршњацима.

У једној од ретких студија, спортске способности ученика са ИО су се показале као важне када је у питању њихова прихваћеност. У истраживању којим су обухваћени ученици са ЛИО основношколског узраста спортске способности су значајно и позитивно корелирале са прихваћеношћу међу вршњацима (бројем добијених номинација у погледу дружења). Међутим, ово истраживање није спроведено у школском контексту, већ у летњем кампу у којем је реализован рекреативно-спортски програм и у којем су деца са ЛИО учествовала заједно са децом TP (Siperstein, Glick, & Parker, 2009).

У неким истраживањима пажња аутора је, између осталог, била усмерена и на испитивање везе између бављења спортским активностима и самоперцепције социјалне прихваћености код деце са ИО, али налази нису конзистентни.

У истраживању Нинота и сарадника (Ninot, Bilard & Sokolowski, 2000; Ninot & Maïano, 2007) вишемесечно бављење спортом није имало значајан ефекат на промену самоперцепције социјалне прихваћености код адолесценткиња са умереном и лаком ИО које су похађале специјалне школе у Француској.

За разлику од поменуте студије, у истраживању реализованом у Турској код ученика са ЛИО (узраста од осам до 16 година) из специјалних школа након десетонедељног учешћа у посебном програму физичке едукације забележен је виши ниво самоопажене популарности него код њихових вршњака који нису учествовали у програму. Ова позитивнија перцепција односа са вршњацима након учешћа у програму је регистрована и код дечака и код девојчица (Filazoğlu-Çokluk, Kirimoğlu, Öz, & İlhan, 2015).

Када је у питању веза између физичког изгледа и статуса, у другом турском истраживању, спроведеном у редовном образовном окружењу, наставничка процена физичке атрактивности деце позитивно је корелирала са социјалном прихваћеношћу, како код ученика ТР, тако и код ученика са тешкоћама у учењу (Baydik & Bakkaloğlu, 2009). Међутим, нисмо пронашли истраживање у којем је ова повезаност испитивана искључиво код ученика са ИО, било у редовном, било у специјалном образовном окружењу.

Досадашња истраживања упућују на то да су успех у спорту и физичка атарктивност важни за висок статус међу вршњацима на различитимзрастима међу школском децом. Иако нису у потпуности доследни, налази сугеришу да су спортске активности важније за статус дечака, а физичка атарктивност за статус девојчица. Када су у питању ученици са ИО, резултати малобројних истраживања иду у правцу проналажења позитивне везе између бављења спортом и вршњачке прихваћености.

#### **4. Социо-бихевиорални профил ученика различитог социометријског статуса**

Претходно приказани преглед истраживања пружио је увид у везу појединачних социо-бихевиоралних карактеристика са различитим социометријским статусом ученика. Стога ће у овом делу бити направљена синтеза кроз приказ социо-бихевиоралних профила ученика различитог социометријског статуса.

У оквиру мета-аналитичке студије Њуком и сарадници (Newcomb et al., 1993) приказују профил деце у оквиру екстремних социометријских група (популарне, одбачене, занемарене и контроверзне) у односу на групу просечних према социометријском статусу. Популарна деца испољавају виши ниво социјабилности, исказан кроз боље вештине решавања социјалних проблема, позитивне социјалне акције (просоцијално понашање), позитивне социјалне особине (попут атрактивности, спортских способности, духовитости...) и виши ниво пријатељских односа, као и виши ниво когнитивних способности. С друге стране, показују нижи ниво агресије и повучености, укључујући нижи ниво дируптивности и усамљености. Генерално, ова деца испољавају профил понашања који им омогућава успостављање и одржавање позитивних односа са другима.

Њуком и сарадници бележе готово обрнут профил понашања када су у питању одбачени ученици – виши ниво агресије и повучености и нижи ниво социјабилности и когнитивних вештина. Разматрајући уже аспекте понашања у оквиру ових ширих категорија они проналазе виши ниво дисруптивности, физичке агресије, негативизма, као и депресије и анксиозности, али и нижи ниво неких аспеката понашања у оквиру социјабилности, попут нижег нивоа социјалне партиципације, позитивних социјалних акција и особина, затим нижег нивоа пријатељских односа и односа са одраслима. Аутори указују и на постојање приличне конзистентности налаза добијених на основу различитих извора информација, посебно када је реч о ширим категоријама понашања код ове социометријске групе.

Најмање дистинктивних карактеристика је издвојено у групи деце која заузимају статус занемарених. Када се посматрају шире категорије понашања, ова деца су мање агресивна, али и мање социјабилна у односу на децу просечног статуса. У оквиру ових ширих категорија занемарена деца имају нижи ниво дисруптивности и агресивног понашања, као и нижи ниво социјалних интеракција и мање позитивних социјалних акција и особина у односу на просечну. Осим тога, код ове деце се

бележи и више повучености, али и мање депресивности него код деце просечног статуса.

Профил контроверзне деце би представљао комбинацију неких понашања забележених у групи популарних и одбачених. Наиме, ова деца испољавају виши ниво агресије, али с друге стране, и виши ниво социјабилности (позитивних социјалних акција и особина, као и виши ниво пријатељских односа и социјалних интеракција).

На основу прегледа истраживања најближих корелата вршњачке прихваћености, Рубин и сарадници (Rubin et al., 2006) изводе уопштени закључак о дистинктивним обрасцима понашања код претходно поменутих типова социометријског статуса. Уопштено посматрано, социометријски одбачена деца испољавају високе нивое негативних понашања, али и ниске нивое позитивних понашања, док се обрнути образац понашања може уочити код популарне деце. Контроверзна деца показују високе нивое и позитивног и негативног понашања, док занемарена деца испољавају ниске нивое ових облика понашања. Деца која припадају социометријског групи просечних испољавају умерене нивое позитивног и негативног понашања.

## **5. Теоријски и практични значај истраживања социометријског статуса и социо-бихевиоралних карактеристика ученика са ЛИО у специјалном/сегрегативном образовном окружењу**

Иако постоји велики број истраживања о социо-бихевиоралним корелатима социометријског статуса ученика ТР, мало је истраживања у којима је испитивана ова веза код ученика са ЛИО. Недостатак ових истраживања посебно је приметан када су питању ученици са ЛИО који похађају школе за ученике са сметњама у развоју. Самим тим, разматрање доприноса појединих теорија у сагледавању вршњачких односа (нпр. теорије социјалног учења, теорије социјалне размене) углавном се сводило на њихову примену у школском окружењу у коме ученици ТР чине доминантну популацију. Ове теорије указују на значај групних норми и индивидуалних очекивања у вршњачким интеракцијама. Стога би истраживање



вршњачких односа и фактора повезаних са тим односима у средини у којој ученици са ЛИО чине доминантну популацију пружило прилику за додатну проверу појединих теоријских поставки.

Надаље, испитивање социјалних и бихевиоралних корелата социометријског статуса пружа увид у социо-бихевиоралне процесе које адолесценти користе како би побољшали властити статус у вршњачкој групи (LaFontana & Cillessen, 2002). Важност испитивања корелата социометријског статуса и вршњачких односа огледа се и у томе што искуство с вршњацима може да има предиктивну вредност у погледу личног прилагођавања (Cillessen & Rose, 2005). Истраживања указују на тенденцију социометријски популарних младих да буду добро емоционално прилагођени и имају пријатељства високог квалитета (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998, према Cillessen & Rose, 2005).

Стога, постоји могућност да се на основу социометријског статуса идентификују деца која би могла да буду под ризиком од појаве неких будућих проблема (Coie et al., 1982). Такође, она може представљати основ за одређивање социјалних потреба појединих ученика. На пример, у једном од истраживања, примена интервенције, „позитивног вршњачког саопштавања” (*positive peer reporting*; Bowers, Jensen, Cook, McEachern, & Snyder, 2008), намењене унапређивању социјалног прихватања одбачене деце, довела је до смањења броја социјално изоловане деце (Morrison & Jones, 2006). Такође, у појединим студијама у којима је испитивана специфична интервенција, као нпр. тренинг социјалних вештина, социометријски статус је коришћен за идентификацију деце која би могла да имају користи од такве интервенције (нпр. Coie & Krehbiel, 1984; Gresham & Nagle, 1980). Стога је за програме интервенције који су усмерени на вршњачке односе непопуларних или неприхваћених ученика од значаја идентификовање фактора који предвиђају позитиван статус у вршњачкој групи (Wolters, Knoors, Cillessen, & Verhoeven, 2014). Дакле, социометрија има и практичан значај за наставнике јер им омогућава да стекну бољи увид у структуру односа у одељењу и да на основу тога планирају интервенције усмерене ка повећању кохезије одељења (Спасеновић, 2003). Осим тога, социометрија омогућава мерење социјалних исхода (Smoot, 2004) и праћење ефеката предузетих интервенција.

Иако поједини аутори наводе да откривање корелата социометријског статуса може допринети креирању специфичних интервенција по принципу деловања на оне варијабле које корелирају са социометријским статусом ученика (нпр. Gottlieb et al., 1978; MacMillan & Morrison, 1980), указује се и на важност откривања посредујућих варијабли. Морисон и сарадници (Morrison, Forness, & MacMillan, 1983) наводе да интервенције усмерене на промену актуелног понашања ученика са ЛИО, попут оних усмерених на редукцију проблематичног понашања, некада не доводе аутоматски до побољшања социометријског статуса тих ученика. Ови аутори упућују на значај разматрања посредујућих варијабли перцепције коју наставници и вршњаци имају према когнитивним и бихевиоралним карактеристикама одређеног детета са ЛИО у специјалном одељењу. Начин на који наставници опажају, односно евалуирају актуелно понашање ученика са ЛИО, утиче на то како ће вршњаци евалуирати то понашање, што заузврат утиче на евалуацију пријатељства, односно социометријски статус одређеног ученика.

Раније наведене социјалне нивое, који чине комплексност вршњачких односа, потребно је посматрати у оквиру шире културе, тј. одређених веровања и норми које помажу у разумевању прихватљивих индивидуалних карактеристика, као и погодних или допуштених типова и распона интеракција и односа (Rubin et al., 2006). Ово отвара читав низ питања у вези са културолошким поклапањем налаза, попут сагледавања важности појединих понашања за статус у вршњачкој групи у различитим културама. Стога, наше истраживање треба да допринесе бољем разумевању овог проблема имајући у виду недостатак истраживања оваквог типа у нашој земљи, а посебно када су у питању адолесценти са ЛИО који похађају школе за ученике са сметњама у развоју.

## **II ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА**

## **1. Предмет истраживања**

Предмет истраживања представљају социометријски статус и социо-бихевиоралне карактеристике ученика (адолесцената) са ЛИО у школама за ученике са сметњама у развоју.

### **1.1. Дефинисање основних појмова**

С обзиром на проблем истраживања, потребно је дефинисати неколико кључних појмова, попут интелектуалне ометености, социометријског статуса и социо-бихевиоралних корелата – социјалних вештина, проблема у понашању (екстернализоване и интернализоване форме).

Интелектуална ометеност представља стање које настаје пре осамнаесте године и које карактеришу значајна ограничења у интелектуалном и адаптивном функционисању (AAIDD, 2010).

Социометријски статус ће у овом истраживању бити сагледан кроз прихваћеност/одбаченост детета од стране његових вршњака (Asher & Coie, 1990, Coie & Cillessen, 1993, према Cillessen & Rose, 2005) и операционализован кроз пет типова социометријског статуса (популарни, одбачени, контроверзни, занемарени и просечни) добијених укрштањем две социометријске димензије – социјалне преференције и социјалног утицаја (Coie et al., 1982).

Социјалне вештине су прихватљива научена понашања која омогућавају особи интеракцију с другима на начин који изазива позитивне одговоре и помаже избегавању негативних одговора (Gresham & Elliott, 1984, према Elliott & Busse, 1991). Групи социјалних вештина припадају: кооперативност, асертивност, одговорност, емпатија и самоконтрола (Gresham & Elliott, 1990).

Проблеми у понашању су културолошки одступајући облици понашања таквог интензитета, учесталости и трајања да озбиљно угрожавају физичку безбедност особе или других или облик понашања који озбиљно ограничава или ускраћује приступ и коришћење уобичајених ресурса у заједници (Emerson, 1995, према Male, 2003). Проблеми у понашању се могу испољити у виду две групе

феномена – екстернализованих и интернализованих форми. Интернализована група проблема углавном одражава унутрашње тешкоће, попут анксиозности, депресије, соматских притужби без познатог медицинског узрока и повлачење из социјалних контакта. Екстернализовани проблеми се односе на конфликте са другим људима и њихова очекивања у погледу понашања особе, и могу укључивати различите облике агресије и кршење правила понашања (Achenbach & Rescorla, 2001).

## **2. Циљеви и задаци истраживања**

Циљеви истраживања су:

- 1) Утврђивање везе између социометријског статуса и профила социо-бихевиоралног функционисања ученика са ИО у средњим школама.
- 2) Утврђивање односа између самоперцепције социо-бихевиоралних карактеристика ученика са ИО и перцепције базиране на процени вршњака и наставника.

Задаци истраживања су:

- 1) тријажа испитаника за подзорке према критеријумима пола, узраста, разреда, присуства ЛИО;
- 2) утврђивање социометријског статуса испитаника;
- 3) формирање подзорка, поредбене групе испитаника ТР уједначене према одређеним параметрима (пол, разред и социометријски статус);
- 4) утврђивање вршњачке перцепције социо-бихевиоралних карактеристика;
- 5) наставничка процена социјалних вештина;
- 6) наставничка процена академске компетенције;
- 7) наставничка процена екстернализованих проблема у понашању (агресије, кршења правила понашања);
- 8) наставничка процена интернализованих проблема у понашању (анксиозности, депресије, повучености);
- 9) утврђивање односа између социометријског статуса и социо-бихевиоралних карактеристика код испитиваних група;

- 10) утврђивање профила социо-бихевиоралних карактеристика испитаника на основу самоперцепције, перцепције вршњака и наставника;
- 11) утврђивање односа између профила социо-бихевиоралног функционисања испитаника у зависности од извора информација (самоперцепција, перцепција вршњака и перцепција наставника);
- 12) утврђивање односа између социометријског статуса и профила социо-бихевиоралног функционисања код испитиваних група.

### **3. Хипотезе**

- 1) Социо-бихевиорални корелати социометријског статуса ученика са ЛИО ће се значајно разликовати од ових корелата код ученика ТР.
- 2) Постојаће значајни односи између резултата процена социо-бихевиоралних карактеристика испитаника са ЛИО добијених на основу различитих процењивача (наставника, вршњака и самопроцене).

## **III МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА**

## 1. Место и време истраживања

Истраживање је реализовано у току другог полугодишта школске 2015/2016. године у средњим школама. Када су у питању испитаници са ЛИО, истраживање је обављено у школама за ученике са сметњама у развоју у Београду, Панчеву и Старој Пазови, док су процена и прикупљање података за контролну групу испитаника ТР извршени у средњим школама у Београду које школују ученике за занимања трећег степена.

Имајући у виду могуће тешкоће у читању и проблеме пажње, процена социометријског статуса ученика са ЛИО урађена је индивидуалним испитивањем сваког испитаника у посебној просторији у школи, ван одељења, док је социометријска процена ученика ТР реализована групно у учионици.

## 2. Узорак

У иницијалној фази истраживања социометријска процена је урађена у 16 одељења у оквиру школа за ученике са сметњама у развоју и 20 одељења редовних школа. Иницијалном проценом обухваћено је укупно 89 ученика са ЛИО и 382 ученика ТР. Број ученика по одељењу у школама за ученике са сметњама у развоју био је од 4 до 11 ( $AC = 6,75$ ;  $CD = 1,69$ ), док је у редовним школама број ученика по одељењу био у опсегу од 7 до 36 ученика ( $AC = 22,15$ ;  $CD = 9,70$ ). У наведени број ученика по одељењу нису укључени они ученици који у дужем периоду (више од два месеца) нису долазили у школу или су исписани у току школске године. Процент ученика по одељењу који је учествовао у социометријској процени, у оба образовна окружења, кретао се од 66,67% до 100%.

Целокупан узорак је подељен на два подузорка – испитанике са ЛИО и испитанике ТР.

Критеријуми за формирање првог подузорка, ученика са ЛИО, јесу:

- 1) дијагноза ЛИО према класификацији Светске здравствене организације (ICD-10, 1992; IQ 50-69 за ЛИО);
- 2) похађање од првог до трећег разреда средње школе;



3) одсуство сензорних, телесних и психијатријских поремећаја.

Осим наведених критеријума, у школама за ученике са сметњама у развоју, пре задавања социометријског теста проверена је склоност испитаника ка безусловном саглашавању са испитивачем, као и разумевање одговора понуђених на тростепеној скали у оквиру инструмента за процену социо-бихевиоралних карактеристика (термина „увек”, „понекад” и „никад”) и разумевање значења термина „не знам”, „волео бих”, „не бих волео” и „свеједно ми је” који се појављују у социометријском упитнику. Коришћена је процедура по узору на ону коју наводе Каминс (Cummins, 1997), односно Џејкобс и сарадници (Jacobs et al., 2002) када је у питању провера разумевања понуђених одговора на социометријском упитнику.

Први вид провере подразумевао је постављање неколико питања. Најпре би процењивач показао на испитаников део одеће и питао да ли тај део одеће припада испитанику (нпр. „Да ли јакна припада теби?” или „Да ли је то твоја јакна?”). Очекује се потврдан одговор. Следеће питање је: „Да ли си ти направио ту одећу?” Очекује се одричан одговор. Треће питање је: „Да ли си видео некада људе који живе поред тебе?” Очекује се потврдан одговор. Четврто питање је: „Да ли си ти одабарао ко ће живети поред тебе?” Очекује се одричан одговор. Каминс наводи два разлога због којих особе са ИО дају одговоре повинујући се извесним очекивањима. Први разлог је покоравање, попуштање или обзир према ауторитету испитивача, као последице научног понашања живота у институцији или зависности од старатеља. Други разлог представља одбрана од појаве некомпетентности у ситуацијама када не разумеју постављена питања. Стога, слагање са питањем, или давање афирмативних (потврдних) одговора, представља форму одговора која има најмању вероватноћу да изазове негативне последице по особу која је питана.

Након тога, проверавано је разумевање понуђених одговора на тростепеној скали – термина „увек”, „понекад” и „никад”. Испитанику су пуштана три видео-снимка на којима дечак убацује лопту у кош, али то ради са различитом прецизношћу – или је увек убаци или успева само понекад или стално промашује, тј. никада не успева да убаци у кош. Након сваког снимка од испитаника се тражи да одреди учесталост убацивања. Трећи вид провере односио се на разумевање понуђених одговора на социометријском упитнику. Испитанику би било постављено питање о

томе шта воли да ради или да једе, затим о томе шта не воли да ради или да једе, па на крају шта „онако” воли да ради или да једе (ни мало ни много). Након тога би му били објашњени знакови дати у социометријском упитнику са значењем „волео бих”, „свеједно ми је”, „не бих волео” и „не знам” и било би затражено да покаже одговарајући знак на питање „Колико би волео да радиш или једеш...(назив активности или хране коју је испитаник поменуо)?” За знак „не знам” постављано је питање у вези с тим колико би волео да једе неку храну чији је назив процењивач измислио, па се очекује да испитаник не може да се одлучи да ли би је јео или не и стога покаже на знак „не знам”. Испитаници који нису адекватно одговорили на захтеве ове иницијалне провере, нису укључени у узорак.

Подаци о нивоу интелектуалног функционисања, разреду, узрасту и присуству придружених поремећаја преузети су из документације коју води педагошко-психолошка служба школе. Из финалног узорка су били искључени ученици са ЛИО који нису задовољавали неки од поменутих критеријума, као и они за које није било могуће израчунати социометријски статус. Наиме, ученици из два испитана одељења позитивно су номиновали једни друге, односно нису давали негативне номинације, тако да није постојала варијабилност у социометријским димензијама социјалне преференције и социјалног утицаја на основу којих се израчунава социометријски статус.

Критеријуми за формирање другог подзорка, ученика ТР, били су:

- 1) бар просечне интелектуалне способности;
- 2) похађање од првог до трећег разреда средње школе;
- 3) одсуство сензорних, телесних и психијатријских поремећаја;
- 4) одсуство тешкоћа у учењу.

У оквиру већег броја ученика ТР који су учествовали у социометријској процени издвојени су они чији је статус одговарао социометријском статусу ученика са ЛИО, при чему је вођено рачуна и о полној структури како би подзорци били уједначени и према овој карактеристици. Из сваког одељења одабарано је по шест ученика ТР одговарајућег социометријског стауса за које је затражена и наставничка процена социо-бихевиоралних обележја. Међутим, како за поједине ученике нисмо

добили наставничку процену социо-бихевиоралних карактеристика у периоду када је реализовано истраживање, ти ученици су искључени из узорка (укупно 24 ученика).

Финалним узорком обухваћено је укупно 159 ученика средњих школа (83 дечака и 76 девојчица) узраста од 15 година и два месеца до 20 година и 10 месеци (АС = 17,33; СД = 1,33). У Табели 1 приказана је дистрибуција испитаника према полу на нивоу узорка у целини. Применом  $\chi^2$  теста нису забележене статистички значајне разлике у односу на полну структуру узорка у целини ( $\chi^2 = 0,308$ ,  $p = 0,579$ ).

Табела 1 – Дистрибуција узорка у целини према полу

Пол	N	%
Мушки	83	52,2
Женски	76	47,8
Укупно	159	100

Целокупним узорком, као што је већ речено, обухваћена су два подузорка – група испитаника са ЛИО (N = 67) и контролна група испитаника ТР (N = 92). У подузорку ученика са ЛИО било је 33 дечака и 34 девојчице, док је у подузорку ученика ТР било 50 дечака и 42 девојчице. Применом  $\chi^2$  теста нису забележене статистички значајне разлике према полу унутар подузорака испитаника са ЛИО ( $\chi^2 = 0,015$ ,  $p = 0,903$ ) и испитаника ТР ( $\chi^2 = 0,696$ ,  $p = 0,404$ ). Такође, применом  $\chi^2$  теста независности (уз корекцију непрекидности према Јејсту) статистички значајне разлике према полу нису забележене ни међу подузorcима ( $\chi^2 = 0,225$ ,  $p = 0,635$ ). Применом т-теста за независне узорке регистрована је статистички значајна разлика између испитаника са ЛИО и испитаника ТР у односу на узраст ( $t(157) = 7,240$ ,  $p = 0,000$ ). У оквиру статистичке анализе године живота испитаника конвертоване су у месеце. Испитаници са ЛИО су били старији (АС = 218,27; СД = 15,793) од испитаника ТР (АС = 201,93; СД = 12,629). Дистрибуција узорка према нивоу интелектуалног функционисања и подузорка према полу и узрасту приказана је у Табели 2.

Табела 2 – Структура узорка, односно подузорака у односу на пол, узраст и ниво интелектуалног функционисања

Подузорак			Дечаџи	Девојџице	Узраст			
	N	%	N (%)	N (%)	Мин.	Макс.	АС	СД
ЛИО	67	42,1	33 (49,25)	34 (50,75)	187	250	218,27	15,79
ТР	92	57,9	50 (54,35)	42 (45,65)	182	235	201,93	12,63
Укупно	159	100	83 (52,20)	76 (47,80)				

Мин. = минимални узраст; Макс. = максимални узраст

Ова значајна разлика у узрасту може се објаснити специфичностима система средњошколског образовања деце са ЛИО у школама за ученике са сметњама у развоју. Након завршене основне школе ученици са ЛИО који уписују средње школе за ученике са сметњама у развоју пролазе кроз једногодишње оспособљавање за рад. Ово једногодишње оспособљавања има за циљ професионално усмеравање ученика кроз њихово информисање о различитим подручјима рада и занимања које школа нуди, као и саветовање о будућем занимању (Radić Šestić i Milanović Dobrota, 2016). Тек након тога, тим за професионалну оријентацију (дефектолог, психолог, социјални радник, одељенски старешина, ученик, родитељи/старатељи, наставник практичне наставе, лекар – специјалиста медицине рада, неуропсихијатар и остали стручњаци по потреби) доноси заједничку одлуку којом се ученици усмеравају на једно од занимања (двогодишњег или трогодишњег степена) и уписују у први разред (Милановић Доброта, 2015; Radić Šestić i Milanović Dobrota, 2016). Нашим истраживањем обухваћени су ученици са ЛИО након завршеног једногодишњег оспособљавања за рад, тј. они који похађају први, други или трећи разред. Имајући у виду да једногодишње оспособљавање за рад не постоји у редовним школама, ученици са ЛИО су били старији од ученика ТР одговарајућег разреда. С обзиром на то да се ученици у школама за ученике са сметњама у развоју школују за двогодишња или трогодишња занимања, приликом одабира редовних школа

усмерили смо се на оне школе које такође школују ученике за трећи степен. Наша интенција је била да уједначимо испитанике према разреду, али и, у мери у којој је то могуће, подручју рада и образовном профилу. У Табели 3 приказана је структура подузорака у односу на разред. Применом  $\chi^2$  теста нису забележене статистички значајне разлике међу подузорцима у дистрибуцији испитаника према разреду ( $\chi^2 = 1,870$ ,  $p = 0,393$ ), иако је у подузорку испитаника са ЛИО било знатно више ученика првог разреда него другог и трећег ( $\chi^2 = 6,478$ ,  $p = 0,039$ ).

Табела 3 – Структура подузорака у односу на разред

		Ниво интелектуалног функционисања		
		ЛИО	ТР	Укупно
Разред	1. година	32	34	66
	2. година	19	31	50
	3. година	16	27	43
Укупно		67	92	159

С обзиром на то да је један од циљева истраживања утврђивање везе између социометријског статуса и профила социо-бихевиоралног функционисања ученика са ИО у средњим школама, ученици са ЛИО и ученици ТР из контролне групе су подељени у неколико категорија социометријског статуса (популарне, одбачене, занемарене, контроверзне и просечне) укрштањем две социометријске димензије – социјалне преференције и социјалног утицаја. За разврставање ученика коришћена је метода стандардног скорa коју су описали Кои и сарадници (Coie et al., 1982). Ова процедура је релативно често коришћена, па стога омогућава потенцијално поређење са резултатима других истраживача.

Социометријски статус је израчунат посебно за два социометријска критеријума – дружења током одмора у школи и заједничког рада на часу. Од испитаника се тражило да заокруже један од четири понуђена знака која указују на то колико би волели да се друже или раде са сваким од наведених ученика из одељења (видети приказ инструмента за процену социометријског статуса). За сваког ученика је израчунат посебно збир позитивних номинација (означених насмејаних лица у

значењу „волео бих”) и негативних номинација (означених тужних лица у значењу „не бих волео”), а затим је укупан број позитивних и негативних номинација стандардизован на нивоу одељења. Након тога су израчунати скорови социјалне преференције и социјалног утицаја. Скор социјалне преференције представља разлику стандардизованог скорa позитивних номинација и стандардизованог скорa негативних номинација, док скор социјалног утицаја представља збир стандардизованих скорова позитивних и негативних номинација. Скорови социјалне преференције и социјалног утицаја су затим стандардизовани на нивоу одељења. У истраживању смо користили нешто блажи критеријум граничне вредности за разврставање ученика у поједине категорије социометријског статуса у односу на критеријум који наводе Кои и сарадници. Уместо граничног скорa социјалне преференције, односно социјалног утицаја од једне стандардне девијације (СД), користили смо 0,75 СД као граничну вредност за разврставање ученика. Блажи критеријум је одабран како бисмо имали релативно подједнаку заступљеност ученика у различитим социометријским групама. Коришћење блажег критеријума није неуобичајено у истраживањима у којима је, између осталог, испитиван и социометријски статус (видети Boivin et al., 1995; Dodge, Coie, Pettit, & Price, 1990; Hubbard, 2001; Hymel, Bowker, & Woody, 1993; Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, Bierman, & the Conduct Problems Prevention Research Group, 2002; Pellegrini, 1994; Rubin & Hubbard, 2002; Voyer, Tessier, & Nadeau, 2017; Zakriski & Coie, 1996).

Када је у питању категорија „просечни”, Кои и сарадници (1982) су сврставали у ову категорију ону децу чији би скор социјалне преференције био у опсегу између -0,5 и 0,5 СД, док би деца која се не уклапају у ову категорију, али ни у остале екстремне категорије, припадала шестој групи „некатегорисних”. Такође, група „занемарених” је била дефинисана као она чији је скор социјалног утицаја мањи од једне стандардне девијације, док је апсолутни скор позитивних номинација једнак нули. С обзиром на то да се од испитаника тражило да искажу своју жељу за дружењем/радом са сваким учеником из одељења (коришћена је процедура тзв. присилног избора), мала је вероватноћа да неко дете не буде бар једном позитивно номинирано. У нашем истраживању користили смо модификовану процедуру према којој се испитаници који не припадају осталим категоријама сврставају у групу

„просечни”, док код групе „занемарених” стандардна вредност скорa позитивних номинација није већа од нуле (видети Coie & Dodge, 1993; Dodge et al., 1990; Kupersmidt & Coie, 1990). Ученици су класификовани у поменуте социометријске групе према следећој схеми (видети Табелу 4): „популарни” (скор социјалне преференције  $> 0,75$  СД; број позитивних номинација  $> 0$ ; број негативних номинација  $< 0$ ); „одбачени” (скор социјалне преференције  $< -0,75$  СД; број позитивних номинација  $< 0$ ; број негативних номинација  $> 0$ ); „занемарени” (скор социјалног утицаја  $< -0,75$  СД; број позитивних номинација  $< 0$ ; број негативних номинација  $< 0$ ); „контроверзни” (скор социјалног утицаја  $> 0,75$  СД; број позитивних номинација  $> 0$ ; број негативних номинација  $> 0$ ); „просечни” (сви испитаници који се не уклапају ни у једну од претходно наведених категорија).

Табела 4 – Схема за класификовање ученика у категорије социометријског статуса према вредностима стандардизованих скорова

Категорија социометријског статуса	Скор социјалне преференције	Скор социјалног утицаја	Скор позитивних номинација	Скор негативних номинација
Популарни	$> 0,75$		$> 0$	$< 0$
Одбачени	$< -0,75$		$< 0$	$> 0$
Занемарени		$< -0,75$	$< 0$	$< 0$
Контроверзни		$> 0,75$	$> 0$	$> 0$
Просечни	*	*	*	*

\*скорови не припадају претходно наведеним социометријским категоријама

Структура подузорака према социометријском статусу приказана је у Табели 5. Како је у групи „контроверзних” било само два испитаника (у подзоруку ученика са ЛИО), односно три у подзоруку ученика ТР, ова социометријска група је искључена из даљих анализа поређења социо-бихевиоралних карактеристика група (изузев анализе која се тиче испитивања сагласности процена различитих процењивача).

Табела 5 – Структура подузорака према социометријском статусу за критеријум дружења и рада

Ниво интелектуалног функционисања	Социометријска категорија	Дружење		Рад	
		п	%	п	%
ЛИО	Популаран	12	17,9	15	22,4
	Одбачен	16	23,9	16	23,9
	Занемарен	10	14,9	8	11,9
	Контроверзан	2	3,0	2	3,0
	Просечан	27	40,3	26	38,8
	Укупно	67	100	67	100
ТР	Популаран	30	32,6	26	28,3
	Одбачен	19	20,7	18	19,6
	Занемарен	20	21,7	12	13
	Контроверзан	3	3,3	3	3,3
	Просечан	20	21,7	33	35,9
	Укупно	92	100	92	100

Дружење = социометријски критеријум дружења током одмора у школи; Рад = социометријски критеријум заједничког рада на часу

Свака социометријска категорија испитаника унутар подузорака, за оба социометријска критеријума, била је уједначена према полној структури. Једино је у категорији „занемарен”, за критеријум заједничког рада на часу у подузорку ученика ТР, било знатно више дечака него девојчица ( $\chi^2 = 8,333$ ,  $p = 0,004$ ). Структура подузорака у односу на пол и социометријски статус, као и резултати хи-квадрат теста, приказани су у Табели 6.

Табела 6 – Структура подузорака и односу на пол и социометријски статус

Ниво интелектуалног функционисања	Социометријска категорија	Пол	Дружење			Рад		
			п	$\chi^2$	р	п	$\chi^2$	р
Популаран		Мушки	5			9		
		Женски	7	0,333	0,564	6	0,600	0,439
		Укупно	12			15		
Одбачен		Мушки	9			9		
		Женски	7	0,250	0,617	7	0,250	0,617



ЛИО	Занемарен	Укупно	16			16		
		Мушки	6			4		
		Женски	4	0,400	0,527	4	0,000	1,000
	Укупно	10			8			
	Просечан	Мушки	12			10		
		Женски	15	0,333	0,564	16	1,385	0,239
Укупно		27			26			
ТР	Популаран	Мушки	14			9		
		Женски	16	0,133	0,715	17	2,462	0,117
		Укупно	30			26		
	Одбачен	Мушки	8			9		
		Женски	11	0,474	0,491	9	0,000	1,000
		Укупно	19			18		
ТР	Занемарен	Мушки	14			11		
		Женски	6	3,200	0,074	1	8,333	<b>0,004</b>
		Укупно	20			12		
	Просечан	Мушки	14			19		
		Женски	6	3,200	0,074	14	0,758	0,384
		Укупно	20			33		

Дружење = социометријски критеријум дружења током одмора у школи; Рад = социометријски критеријум заједничког рада на часу;  $\chi^2$  = вредност хи-квадрат теста; p = ниво статистичке значајности

## 2.1. Информанти

Информанти у нашем истраживању су били адолесценти са ЛИО и адолесценти ТР, као и њихови наставници. С обзиром на то да је структура узорка која се односи на децу већ приказана, у овом делу биће описана структура информаната – наставника.

Информације о социо-бихевиоралним карактеристикама ученика са ЛИО у средњим школама за ученике са сметњама у развоју прикупили смо од 15 наставника (пет мушког и 10 женског пола), док смо информације о карактеристикама ученика ТР у редовним средњим школама добили од 29 наставника (11 мушког и 18 женског пола). За највећи број ученика са ЛИО (N = 62) информације су дале разредне старешине, док је за пет ученика податке дао други предметни наставник. Код ученика ТР разредне старешине су биле информанти за 37 адолесцената, а други

предметни наставници за 55. Наставници у средњим школама за ученике са сметњама у развоју су познавали процењивану децу од шест месеци до десет година (АС = 27,97 месеци; СД = 21,19), док су наставници у редовним средњим школама познавали процењиване ученике од шест месеци до три године (АС = 18,83 месеца; СД = 10,30). Резултати Ман-Витнијевог U теста упућују на постојање значајних разлика у дужини познавања процењиване деце између наставника у школама за ученике са сметњама у развоју и редовним школама ( $U = 2419,5$ ,  $p = 0,020$ ). Када је у питању ниво познавања ученика, за 26 ученика са ЛИО наставници су навели да их врло добро познају, за 34 да их добро познају, за три ученика да их не познају баш добро, док за четири ученика нисмо добили ову информацију. За ученике ТР наставници су навели да врло добро познају 14 ученика, да добро познају 54, а не баш добро 22 ученика. Информацију о нивоу познавања нисмо добили за два ученика ТР. Разлике у нивоу познавања ученика са ЛИО и ученика ТР су биле статистички значајне ( $U = 1813$ ,  $p = 0,000$ ), при чему су наставници у школама за ученике са сметњама у развоју боље познавали процењивану децу (АС = 2,37; СД = 0,58) у односу на наставнике у редовним школама (АС = 1,91; СД = 0,63).

### **3. Варијабле**

#### **3.1. Независне варијабле:**

- 1) Социометријски статус – изражен преко категорија (популаран, одбачен, занемарен, контроверзан и просечан), односно преко скорa социјалне преференције (условно независна варијабла).

#### **3.2. Зависне варијабле:**

- 1) Самопроцена социо-бихевиоралних карактеристика процењених инструментом типа „Погоди ко”.
- 2) Вршњачка процена социо-бихевиоралних карактеристика процењених инструментом типа „Погоди ко”.

- 3) Наставничка процена социо-бихевиоралних карактеристика процењених инструментом типа „Погоди ко”.
- 4) Ниво развијености социјалних вештина процењен Скалом за процену социјалних вештина (кооперација, асертивност и самоконтрола) Система за процену социјалних вештина.
- 5) Ниво академске компетенције испитан Скалом академске компетенције Система за процену социјалних вештина.
- 6) Ниво испољавања емоционалних, бихевиоралних и социјалних проблема у понашању процењен синдромским скалама Ахенбаховог интегрисаног система процене (*Анксиозност/депресија, Повученост/депресија, Соматизација, Социјални проблеми, Поремећаји мишљења, Поремећаји пажње (Непажљивост и Хиперактивност/импулсивност), Кршење правила понашања, Агресивност, Интернализовани проблеми, Екстернализовани проблеми*).
- 7) Школски успех
- 8) Број изостанака

### **3.3. Контролне варијабле:**

- 1) Пол детета
- 2) Разред детета

## **4. Инструменти и начини прикупљања података**

### **4.1. Социо-демографски упитник**

Подаци о полу, узрасту, разреду, нивоу интелектуалног функционисања, школском успеху и броју изостанака добијени су социо-демографским упитником посебно конструисаним за потребе овог истраживања. Школски успех је операционализован као просек оцена из свих предмета на крају полугодишта и изражен вредностима од „1” за недовољан успех до „5” за одличан успех. С обзиром на то да подаци нису прикупљани истовремено за све испитанике, како бисмо елиминсали варијабилност у броју недеља, односно дана за потенцијалне изостанке,

број школских изостанака представљен је као просек изостанака на недељном нивоу. За сваког испитаника укупан број изостанака, који је испитаник имао у тренутку процене, подељен је са бројем недеља протеклим од почетка школске године до недеље у којој је испитаник попуњавао социометријски упитник. Анализом педагошко-психолошке документације прикупљени су подаци за потребе попуњавања социо-демографског упитника.

#### **4.2. Социометријски упитник**

За процену социометријског статуса ученика коришћена је скала процене конструисана по узору на процену типа HFTO (*How I Feel Toward Others*; Agard, Veldman, Kaufman, & Semmel, 1978, према Morrison, 1981). У оквиру ове процене употребљена су два критеријума социометријског избора – дружење током одмора („Колико би волео да се дружиш током одмора у школи са сваким од наведених ученика?”) и заједнички рад током часа („Колико би волео да радиш заједно на часу са сваким од наведених ученика?”). Социометријски критеријуми којима се испитују жељени, а не актуелни вршњачки односи, одабрани су имајући у виду да у испитиваним одељењима могу постојати потенцијална ограничења као што је недостатак прилика да ученици заједно учествују у некој активности са сваким учеником из одељења, нпр. да раде заједно на часу. Такође, „модификација” питања урађена је у складу са препорукама појединих аутора у вези са испитивањем социометријског статуса ученика са сметњама у учењу у редовном образовном окружењу. Према овим ауторима, социометријски критеријум би требало дефинисати тако да се њиме испитује жеља за дружењем (заједничким активностима), без обзира на то да ли се ученици заиста друже (Frederickson & Furnham, 1998b).

Од испитаника се тражи да поред сваког имена, датог на листи другова и другарица из одељења, означи један од четири понуђена знака (круга) као одговор на социометријско питање. У првом кругу налази се знак питања. Овај круг дете означава ако не познаје довољно добро свог вршњака да би могло да одлучи да ли би се с њим дружило на одмору или радило заједно на часу. Другим кругом представљено је насмејано лице. Дете треба да означи овај круг уколико би волело да

се дружи (заједно ради) са вршњаком из одељења. Уколико је детету свеједно да ли се са неким вршњаком дружи или заједно с њим ради, онда треба да означи трећи круг који представља неутрално лице (лице са равним устима). Последњи, четврти круг представља тужно лице и овај круг испитаник означава поред имена оних другова и другарица из одељења са којима не би волео да се дружи. На основу овог мерења добијају се подаци о социометријском статусу испитаника у групи (одељењу) и његов однос према другим ученицима из групе (одељења). Инструкције за рад (упутство за попуњавање – образлагање избора) задавани су индивидуално када су у питању испитаници са ЛИО, односно групно у популацији ученика ТР. Приликом групног задавања, инструкције за попуњавање социометријског упитника су дате најпре усмено, али су, такође, дате у писаној форми на сваком упитнику. Због могућих проблема у читању код ученика са ЛИО, свим испитаницима је усмено саопштено упутство уз пружање индивидуалне помоћи приликом читања социометријског питања и имена другова и другарица из одељења.

#### **4.3. Упитник за самопроцену и вршњачку процену социо-бихевиоралних карактеристика**

За самопроцену и вршњачку процену социо-бихевиоралних карактеристика ученика коришћен је инструмент креиран по узору на процену типа „Погоди ко” (*The Guess Who*; Lesser, 1959; Macfarlane, Honzik, & Davis, 1937; Parkhurst & Asher, 1992). Испитаници могу да дају неограничен број номинација за процењивано понашање уз коришћење тростепене скале. Од испитаника се тражи да одреди ко се од његових другова и другарица из одељења понаша на одређени начин и колико често, али се тражи и да себе процени на основу датог описа понашања. На врху сваке стране са листом имена вршњака из одељења налази се дескриптор (опис понашања неког хипотетичког детета). Испитаник треба на тростепеној скали поред сваког имена да означи да ли се одређени вршњак понаша увек на описани начин, само понекад или се никада не понаша на описани начин. Ставке су изражене у бихевиоралним терминима, тако да деца могу упарити вршњака са бихевиоралним описима уз минимум закључивања (Coie et al., 1982). С обзиром на могућност задавања великог

броја дескриптора, у истраживању су коришћени они дескриптори чија је веза са социометријским статусом најчешће испитивана у другим истраживањима и за које постоји потврда да корелирају са социометријским статусом, без обзира на популацију ученика (ТР, ЛИО, сметње у учењу итд.). То су дескриптори који се односе на просоцијалне облике понашања – кооперацију, пружање помоћи, затим агресивне облике понашања (физичку, вербалну и релациону агресију), као и на понашања попут лидерства, стидљивости (повучености), дисруптивности, тражења помоћи, академске компетенције, физичке атрактивности и успеха у спорту. У упитнику су наизменично били распоређени описи позитивних и негативних социобихевиоралних карактеристика. Пуне формулације дескриптора и редослед којим су били распоређени у упитнику приказани су у Табели 7.

За сваког испитаника израчуната је просечна вредност учесталости одређеног понашања, односно збир свих оцена за учесталост („1” за „увек”; „2” за „понекад” и „3” за „никада”) које је испитаник добио (изузев оцене дате у оквиру самопроцене) подељен је бројем вршњака који су процењивали његово понашање.

Табела 7 – Формулације дескриптора датих у инструменту типа „Погоди ко”

Редни број	Ставка
1.	Неки ученици често сарађују са другим ученицима. Ово је неко ко се пријатељски понаша, дели са другима и лако се слаже са другим ученицима.
2.	Неки ученици се лако потуку. Ово је неко ко гура, удара или шутира друге ученике.
3.	Неки ученици воле да помажу другима. Ово је неко ко помаже другим ученицима на часу или у другим заједничким активностима у школи.
4.	Ово је неко ко виче на друге ученике, вређа их или их назива погрдним именима.
5.	Неки ученици су заиста добри у школском раду. Ово је неко ко добија добре оцене, завршава своје задатке, даје пуно тачних одговора и вредан је на часу.
6.	Ово је неко ко се прави да не примећује друге када је љут на њих, прича ружне или измишљене ствари о неким ученицима или наговара друге да се не друже са појединим ученицима.
7.	Неки ученици сувише често траже помоћ. Ово је неко ко тражи помоћ, чак и пре него што

уложи напор да самостално уради неки задатак или неку активност.

- 
8. Неки ученици су вође. Ово је неко ко је главни за време заједничких активности и други ученици се угледају на њега/њу и често ће урадити оно што он/она каже или тражи.
- 
9. Неки ученици су стидљиви или повучени. Ово је неко ко више воли да ради сам и обично се не дружи са другим ученицима.
- 
10. Неки ученици веома добро изгледају. Ово је неко ко изгледа лепо без обзир на то шта носи.
- 
11. Неки ученици често ометају друге. Ово је неко ко скреће пажњу на себе када нешто ради и може ометати друге (на пример, прича наглас, не обраћа пажњу на наставника, не поштује правила).
- 
12. Неки ученици су добри спортисти. Ово је неко ко је веома добар у многим спортовима и различитим врстама игара на отвореном.
- 

#### **4.4. Упитник за наставничку процену социо-бихевиоралних карактеристика**

За испитивање наставничке перцепције социо-бихевиоралних карактеристика ученика коришћена је верзија инструмента типа „Погоди ко”, креирана за потребе овог истраживања, са идентичним дескрипторима као у верзији за процену вршњачке перцепције социо-бихевиоралних карактеристика. Од наставника се тражило да на основу датог описа понашања на тростепеној скали поред сваког имена ученика означи да ли се одређени ученик понаша увек на описани начин, само понекад или се никада не понаша на описани начин.

#### **4.5. Наставничка верзија Система за процену социјалних вештина**

Наставничка верзија Система за процену социјалних вештина (*Social Skills Rating System* – SSRS, Gresham & Elliot, 1990) коришћена је за процену социјалних вештина и академске компетенције ученика. Систем је нормиран за узрасни опсег од три до 18 година, при чему је у нашем истраживању коришћена наставничка форма за процену ученика виших разреда (први и трећи део скале). Првим делом Система за

процену социјалних вештина, са укупно 30 ајтема, испитује се позитивно понашање или просоцијалне вештине – кооперација, асертивност и самоконтрола. Од наставника се тражи да размисле о понашању ученика током последњих месец или два и процене колико често ученик показује описано понашање на тростепеној скали (оцена „0” – никада не показује описано понашање; оцена „1” – понекад (повремено) показује описано понашање; оцена „2” – врло често показује описано понашање). Такође, на тростепеној скали наставници треба да означе колико је описано понашање важно за успех у разреду (оцена „0” – описано понашање није важно за успех у разреду; оцена „1” – описано понашање је важно за успех у разреду; оцена „2” – описано понашање је посебно важно за успех у разреду). Скорови добијени на основу процене важности одређеног понашања нису предвиђени за квантитативно исказивање резултата процене вештина, већ се користе за планирање третмана. Стога ови скорови неће бити укључени у даље анализе. У истраживању нисмо користили други део скале којим се процењују бихевиорални проблеми (екстернализовани и интернализовани) с обзиром на то да смо проблеме у понашању, укључујући и екстернализоване и интернализоване проблеме, испитали другим, свеобухватнијим инструментом описаним у наредном делу (видети поглавље 4.6. Ахенбахов интегрисани систем процене). Трећи део инструмента, Скала за процену академске компетенције, укључује процену мотивације за школски рад, родитељске подршке, општег успеха и успеха у читању и математици, као и општег когнитивног функционисања. Од наставника се тражи да рангирају одговоре на скали од 1 до 5 и тако процене место испитаника у односу на другу децу из разреда. Број један указује на најниже постигнуће или постигнуће које ученика сврстава међу 10% најмање успешних ученика у разреду. С друге стране, број 5 указује на највише постигнуће или оно које ученика сврстава у 10% најуспешнијих ученика у разреду. Аутори наводе висок коефицијент интерне конзистентности за први део скале за процену социјалних вештина ( $\alpha = 0,93$ ), као и за супскале *Кооперације* ( $\alpha = 0,92$ ), *Асертивности* ( $\alpha = 0,86$ ) и *Самоконтроле* ( $\alpha = 0,89$ ). Кронбахова алфа за Скалу академске компетенције износи 0,95. Коефицијенти поузданости скала и супскала Система за процену социјалних вештина добијени у нашем истраживању приказани су у Табели 8. Све скале и супскале имају задовољавајући ниво интерне



конзистентности који се у подзорку ученика са ЛИО креће од 0,888 (за супскалу *Асертивност*) до 0,948 (за Скалу академске компетенције). У подзорку ученика ТР добијене су сличне вредности Кронбахове алфе, и то од 0,873 (за супскалу *Асертивност*) до 0,960 (за Скалу социјалних вештина у целини).

Табела 8 – Процена поузданости коришћених скала и супскала Система за процену социјалних вештина

Назив скале/супскале	Број ајтема	ЛИО	ТР
		$\alpha$	$\alpha$
Скала социјалних вештина (укупно)	30	0,947	0,960
Супскала кооперације	10	0,890	0,946
Супскала асертивности	10	0,888	0,873
Супскала самоконтроле	10	0,896	0,921
Скала академске компетенције (укупно)	9	0,948	0,956

#### 4.6. Ахенбахов интегрисани систем процене

Наставничка форма Ахенбаховог интегрисаног система процене (*Achenbach System of Empirically Based Assessment – ASEBA, Teacher Report Form; Achenbach & Rescorla, 2001*) коришћена је за процену емоционалних, бихевиоралних и социјалних проблема у понашању. Скала је нормирана за узраст од 6 до 18 година. Информанти могу бити наставници или друго школско особље које добро познаје процењивано дете, при чему су имали прилике да опсервирају дечје понашање у школском контексту најмање два месеца. Првим делом Ахенбаховог упитника обухваћени су општи подаци о ученику (нпр. пол, узраст, разред који похађа, образовни смештај, потреба за подршком, присуство неког облика ометености...), као и подаци о информантима (пол, радно место, дужина и степен познавања ученика...). Другим делом Ахенбаховог упитника обухваћено је 112 ставки којима се процењује постојање бихевиоралних, емоционалних и социјалних проблема у понашању током претходна два месеца које је дете провело у школи. Ставке су распоређене у осам синдромских скала – *Анксиозност/депресија, Повученост/депресија, Соматизација, Социјални проблеми, Поремећаји мишљења, Поремећаји пажње, Кршење правила*

*понашања, Агресивност*. Скалу *Поремећаји пажње* чине две подскеле – *Непажљивост* и *Хиперактивност/импулсивност*. Комбиновањем појединих синдромских скала добијају се две шире групе синдрома – екстернализовани (комбинација скала *Кршење правила понашања* и *Агресивност*) и интернализовани (комбинација скала *Анксиозност/депресија*, *Повученост/депресија* и *Соматизација*). У оквиру појединих ставки од информанта се тражи да опише проблем, саопшти ако ученик има здравствене проблеме без јасног медицинског узрока или саопшти неки други проблем у понашању који није обухваћен претходним ставкама. Узимајући у обзир и ове ставке, укупан, потенцијални број ајтема може бити 120. Информанти треба на тростепеној скали да означе у којој мери одређена тврдња, односно понуђени опис понашања, одговара процењиваном детету (оцена „0” – описано понашање није карактеристично за процењивано дете; оцена „1” – тврдња је донекле тачна или понекад тачна; оцена „2” – означава тврдњу која је потпуно тачна или углавном тачна). Интерна конзистентност, коју наводе аутори инструмента, за синдромске скале и скалу у целини је задовољавајућа – *Анксиозност/депресија* ( $\alpha = 0,86$ ), *Повученост/депресија* ( $\alpha = 0,81$ ), *Соматизација* ( $\alpha = 0,72$ ), *Социјални проблеми* ( $\alpha = 0,82$ ), *Поремећаји мишљења* ( $\alpha = 0,72$ ), *Поремећаји пажње* ( $\alpha = 0,95$ ), *Непажљивост* ( $\alpha = 0,93$ ), *Хиперактивност/импулсивност* ( $\alpha = 0,93$ ), *Кршење правила понашања* ( $\alpha = 0,95$ ), *Агресивност* ( $\alpha = 0,95$ ), *Интернализовани проблеми* ( $\alpha = 0,90$ ), *Екстернализовани проблеми* ( $\alpha = 0,95$ ), *Укупни проблеми* ( $\alpha = 0,97$ ). Коефицијенти интерне конзистентности добијени у нашем истраживању за наведене синдромске скале и скалу у целини приказани су у Табели 9. Кронбахов алфа коефицијент се кретао од 0,805 за супскалу *Повученост/депресија* до 0,974 за целокупну скалу Ахенбаховог интегрисаног система процене у подзорку ученика ТР. Нешто ниже вредности добијене су у подзорку ученика са ЛИО, од 0,425 за супскалу *Поремећај мишљења* до 0,955 за целокупну скалу Ахенбаховог упитника (АСЕБУ укупно). У овом подзорку ниска вредност интерне конзистентности ( $< 0,6$ ) добијена је и за супскалу *Соматске притужбе* ( $\alpha = 0,453$ ), док је за супскалу *Социјални проблеми* ниво интерне конзистентности био на граници прихватљивости ( $\alpha = 0,616$ ). Две супскеле чије су вредности интерне конзистентности мање од 0,6 неће бити разматране приликом приказа резултата.

Табела 9 – Процена поузданости коришћених скала и супскала Ахенбаховог интегрисаног система процене

Назив скале/супскале	Број ајтема	ЛИО	ТР
		$\alpha$	$\alpha$
АСЕБА (укупно)	118 (ЛИО)	0,955	0,974
	119 (ТР)		
Анксиозност/депресија	16	0,770	0,856
Повученост/депресија	8	0,742	0,805
Соматске притужбе	9	0,453	0,854
Социјални проблеми	11	0,616	0,879
Поремећај мишљења	10	0,425	0,840
Поремећај пажње (укупно)	26	0,908	0,929
Непажљивост	14	0,860	0,880
Хиперактивност – импулсивност	12	0,862	0,900
Кршење правила понашања	11 (ЛИО)	0,774	0,838
	12 (ТР)		
Агресивност	20	0,898	0,937
Екстернализовани проблеми	31 (ЛИО)	0,915	0,948
	32 (ТР)		
Интернализовани проблеми	33	0,825	0,926

ЛИО = лака интелектуална ометеност; ТР = типичан развој; АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене;  $\alpha$  = вредност коефицијента интерне конзистентности

## 5. Статистика

Први корак у анализи добијених резултата био је испитивање показатеља закривљености расподеле и нормалности дистрибуције резултата на инструментима примењеним у истраживању, посебно у подзорку ученика са ЛИО (Табела 10) и посебно у подзорку ученика ТР (Табела 11).

На основу података приказаних у Табели 10 уочавамо да у подзорку ученика са ЛИО није регистрована нормалност расподеле скорова, како на скалама у целини, тако и на свим супскалама наставничке верзије Система за процену социјалних вештина и Аханбаховог интегрисаног система процене.

Табела 10 – Показатељи закривљености расподеле и нормалности дистрибуције резултата на примењеним инструментима у подзорку ученика са ЛИО

Инструменти	АС	Мед.	Вар.	СД	Скјун.	Куртоз.	К-S	dF	р
<b>ССРС – скале и супскале</b>									
Скала социјалних вештина (ССРС) – тотал	42,05	43,00	128,76	11,35	-0,185	-1,000	0,123	65	0,015
Супскала кооперације	15,79	16,00	14,20	3,77	-0,573	-0,548	0,188	65	0,000
Супскала асертивности	12,48	12,00	21,91	4,68	-0,159	-0,877	0,110	65	0,049
Супскала самоконтроле	13,71	14,00	19,01	4,36	-0,190	-0,906	0,121	66	0,018
Скала академске компетенције (ССРС) – тотал	32,21	32,00	73,53	8,58	-0,043	-1,112	0,131	67	0,006
<b>АСЕБА – скале и супскале</b>									
АСЕБА – тотал	21,08	14,00	372,85	19,31	1,012	-0,212	0,187	63	0,000
Анксиозност/ Депресија	2,91	2,00	9,27	3,05	1,046	0,289	0,171	65	0,000
Повученост/ Депресија	2,20	2,00	5,95	2,44	1,025	0,451	0,210	66	0,000
Соматске притужбе	0,54	0,00	1,16	1,08	3,72	19,16	0,363	67	0,000
Социјални проблеми	1,96	1,00	4,17	2,04	1,149	0,782	0,195	66	0,000
Поремећај мишљења	0,52	0,00	0,87	0,93	1,952	3,336	0,407	66	0,000
Поремећај пажње – укупно	6,52	5,00	45,54	6,75	1,305	1,193	0,167	63	0,000
Непажљивост	4,43	3,00	19,09	4,37	1,114	0,984	0,155	63	0,001
Хиперактивност/ импулсивност	2,14	0,50	9,23	3,04	1,459	1,138	0,259	66	0,000
Кршење правила понашања	1,97	1,00	6,80	2,61	1,350	0,925	0,245	66	0,000
Агресивност	3,13	1,00	20,11	4,49	1,537	1,169	0,266	63	0,000

Екстернализовани проблеми	5,06	2,00	43,35	6,58	1,605	1,535	0,278	63	0,000
Интернализовани проблеми	5,68	5,00	27,04	5,20	0,975	0,380	0,137	65	0,004

АС = аритметичка средина; Мед. = медијана; Вар. = варијанса; СД = стандардна девијација; K-S = Колмогоров-Смирнов коефицијент; dF = степен слободe; p = значајност; ССРС = Систем за процену социјалних вештина; АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене

Ни у подузорку испитаника ТР није регистрована нормалност расподеле скорова у оквиру Ахенбаховог интегрисаног система процене, док је нормална расподела скорова забележена на Скали социјалних вештина (у целини), затим супскали *Самоконтрола*, као и на Скали академске компетенције Система за процену социјалних вештина (видети Табелу 11).

Табела 11 – Показатељи закривљености расподеле и нормалности дистрибуције резултата на примењеним инструментима у подузорку ученика ТР

Инструменти	АС	Мед.	Вар.	СД	Скјун.	Куртоз.	K-S	dF	p
<b>ССРС – скале и супскале</b>									
Скала социјалних вештина (ССРС) – тотал*	37,10	35,50	178,33	13,35	-0,021	-0,635	0,076	92	0,200
Супскала кооперације	13,07	13,00	28,90	5,38	-0,337	-0,862	0,116	92	0,004
Супскала асертивности	11,11	11,00	20,38	4,52	0,132	-0,343	0,096	92	0,037
Супскала самоконтроле*	12,92	12,50	24,60	4,96	-0,275	-0,540	0,086	92	0,089
Скала академске компетенције (ССРС) – тотал*	28,83	28,00	68,43	8,27	0,088	-0,540	0,083	92	0,137
<b>АСЕБА – скале и супскале</b>									
АСЕБА – тотал	26,81	16,00	770,30	27,75	1,701	3,346	0,172	88	0,000
Анксиозност/	3,09	2,00	14,73	3,84	2,032	4,149	0,254	90	0,000

Депресија									
Повученост/	2,50	2,00	7,70	2,78	1,379	2,262	0,202	92	0,000
Депресија									
Соматске притужбе	1,20	0,00	4,75	2,18	2,391	6,647	0,328	92	0,000
Социјални проблеми	2,17	1,00	11,20	3,35	2,16	4,24	0,259	90	0,000
Поремећај мишљења	1,41	0,00	6,25	2,50	2,611	7,913	0,343	90	0,000
Поремећај пажње – укупно	8,96	7,00	76,82	8,77	1,003	0,189	0,153	89	0,000
Непажљивост	5,45	4,00	25,80	5,08	0,956	0,481	0,146	89	0,000
Хиперактивност/ импулсивност	3,54	1,50	20,05	4,48	1,275	0,734	0,224	90	0,000
Кршење правила понашања	3,12	2,00	14,73	3,84	1,589	2,618	0,208	91	0,000
Агресивност	4,82	1,00	35,83	5,99	1,479	1,428	0,257	92	0,000
Екстернализовани проблеми	7,32	3,00	89,27	9,45	1,603	2,208	0,219	91	0,000
Интернализирани проблеми	6,71	4,00	61,56	7,85	1,885	3,586	0,196	90	0,000

\*означава инструменте код којих је забележена нормалност расподеле (скјунес и куртозис коефицијент не прелазе вредност 0,5 – 0,6, и Колмогоров-Смирнов тест није статистички значајан); АС = аритметичка средина; Мед. = медијана; Вар. = варијанса; СД = стандардна девијација; К-S = Колмогоров-Смирнов коефицијент; dF = степен слободе; p = значајност; ССРС = Систем за процену социјалних вештина; АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене

Резултати испитивања нормалности расподеле скорова упутили су нас на избор одговарајућих статистичких техника за даљу обраду података. За опис параметара од значаја коришћене су аритметичке средине, проценти, медијане и стандардне девијације.

У оквиру даље обраде података коришћени су: хи-квадрат тест, Ман Витнијев U тест, Спирманова корелација ранга и Фишера метода трансформације коефицијената корелације (r) у стандардне вредности (z).

Анализа и статистичка обрада података извршене су помоћу пакета намењеног статистичкој обради података за друштвене науке (SPSS for Windows, version 19.0). Добијени резултати су приказани табеларно.

## **IV РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА**

## **1. Резултати добијени проценом социо-бихевиоралних карактеристика ученика различитог социометријског стауса**

У овом делу рада биће приказани резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика ученика различитог социометријског статуса (популарних, одбачених, занемарених и просечних) издвојених на основу два социометријска критеријума – дружења током одмора и заједничког рад на часу. Посебно ће бити приказани резултати добијени применом инструмента типа „Погоди ко”, затим наставничком верзијом Система за процену социјалних вештина, као и наставничком верзијом Ахенбаховог интегрисаног система процене.

### **1.1. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене инструмента „Погоди ко”**

У тексту који следи биће приказани дескриптивни показатељи (аритметичке средине и стандардне девијације) добијени на основу самопроцене, вршњачке и наставничке процене 12 социо-бихевиоралних карактеристика код ученика различитог социометријског статуса. Уједно ће бити приказане и вредности Ман-Витнијевог U теста којим су испитане разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама тзв. екстремних социометријских група (популарних, одбачених и занемарених) у односу на групу „просечног” социометријског статуса. Имајући у виду да је инструментом „Погоди ко” испитана учесталост испољавања одређеног понашања на тростепеној скали („1” – увек је такав/таква; „2” – понекад је такав/таква; „3” – никада није такав/таква), ниже вредности аритметичких средина указују на већу учесталост, односно виши ниво заступљености одређеног понашања. У табелама које следе дати су скраћени називи ставки примењеног инструмента. Пуне формулације бихевиоралних дескриптора приказане су у делу у коме је описан сам инструмент (видети Табелу 7).



### **1.1.1. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене инструмента „Погоди ко” за социометријски критеријум дружења током одмора у школи**

*Поређење „популарних” и „просечних” испитаника (за критеријум дружења)*

Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама групе „популарних” у односу на групу ученика који заузимају „просечан” социометријски статус за социометријски критеријум дружења приказане су у Табели 12. У популацији ученика са ЛИО издвојене су две карактеристике по којима се „популарни” ученици статистички значајно разликују од „просечних”:

- „популарни” ученици са ЛИО у мањој мери себе доживљавају као лидере у групним активностима ( $U = 94,5$ ,  $p = 0,016$ );
- према проценама вршњака, „популарни” ученици са ЛИО ређе испољавају дисруптивне облике понашања ( $U = 88,5$ ,  $p = 0,023$ ).

Осим тога, примећена је тенденција ка позитивнијој наставничкој процени физичког изгледа „популарних” у односу на „просечне” ученике са ЛИО ( $U = 103,5$ ,  $p = 0,057$ ).

У подузорку испитаника ТР статистички значајне разлике између групе „популарних” и „просечних” ученика регистроване су на ставкама које се односе на вршњачку процену просоцијалних облика понашања – сарадњу ( $U = 126,5$ ,  $p = 0,001$ ) и помагање ( $U = 134,5$ ,  $p = 0,001$ ), као и на процену физичког изгледа ( $U = 141,5$ ,  $p = 0,002$ ). „Популарни” ученици показују виши ниво просоцијалних понашања и опажени су као физички атрактивнији у односу на ученике „просечног” социометријског статуса. Разлика између ове две групе ученика ТР забележена је и у оквиру наставничке процене успеха у спортским активностима ( $U = 202$ ,  $p = 0,028$ ), при чему наставници „популарне” ученике опажају као успешније у спорту у односу на „просечне”. Регистроване су и извесне тенденције „популарних” ученика ТР да опажају себе чешће као лидере ( $U = 223,5$ ,  $p = 0,060$ ), али и као склоније релационој агресији ( $U = 219$ ,  $p = 0,059$ ) него ученици „просечног” социометријског статуса.

Табела 12 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења на одмору

Ставке	ЛИО				ТР			
	Попул.	Просе.	U тест	р	Попул.	Просе.	U тест	р
	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Сарадња (С)	1,33 (0,49)	1,33 (0,48)	162,00	1,000	1,40 (0,50)	1,30 (0,47)	270,00	0,475
Удара (С)	2,67 (0,49)	2,74 (0,45)	150,0	0,640	2,50 (0,73)	2,75 (0,55)	247,5	0,197
Помаже (С)	1,17 (0,39)	1,30 (0,54)	146,0	0,506	1,40 (0,50)	1,35 (0,49)	285,0	0,724
Вређа (С)	2,67 (0,49)	2,56 (0,51)	144,0	0,520	2,67 (0,55)	2,70 (0,47)	297,0	0,941
Школа (С)	1,25 (0,45)	1,37 (0,49)	142,5	0,468	1,70 (0,54)	1,70 (0,47)	297,0	0,943
Оговара (С)	2,83 (0,39)	2,74 (0,45)	147,0	0,532	2,70 (0,54)	2,95 (0,23)	223,5	0,060
Помоћ (С)	2,17 (0,84)	2,07 (0,62)	148,0	0,637	2,33 (0,61)	2,37 (0,68)	272,0	0,766
Вођа (С)	2,92 (0,29)	2,30 (0,82)	<b>94,5</b>	<b>0,016</b>	2,40 (0,72)	2,75 (0,55)	219,0	0,059
Стидљив (С)	2,58 (0,52)	2,44 (0,58)	143,0	0,509	2,70 (0,60)	2,80 (0,52)	275,5	0,486
Изглед (С)	1,5 (0,67)	1,26 (0,45)	133,0	0,272	1,60 (0,68)	1,85 (0,67)	238,5	0,181
Омета (С)	2,75 (0,62)	2,63 (0,57)	138,5	0,363	2,60 (0,56)	2,65 (0,49)	291,5	0,840
Спорт (С)	1,67 (0,65)	1,52 (0,64)	140,5	0,463	1,70 (0,75)	1,90 (0,72)	253,0	0,315
Сарадња (В)	1,22 (0,19)	1,39 (0,38)	124,0	0,242	1,41 (0,21)	1,65 (0,23)	<b>126,5</b>	<b>0,001</b>
Удара (В)	2,74 (0,29)	2,62 (0,37)	134,5	0,395	2,62 (0,30)	2,61 (0,39)	291,5	0,866
Помаже (В)	1,25	1,55	105,5	0,082	1,56	1,84	<b>134,5</b>	<b>0,001</b>

	(0,26)	(0,54)			(0,22)	(0,36)		
Вређа (В)	2,72	2,51	122,5	0,226	2,55	2,52	294,0	0,905
	(0,27)	(0,47)			(0,28)	(0,33)		
Школа (В)	1,29	1,45	111,0	0,119	1,75	1,96	221,5	0,120
	(0,34)	(0,31)			(0,41)	(0,34)		
Оговара (В)	2,79	2,68	135,5	0,412	2,74	2,77	253,0	0,351
	(0,19)	(0,32)			(0,20)	(0,22)		
Помоћ (В)	2,08	2,26	127,0	0,286	2,33	2,30	283,0	0,736
	(0,48)	(0,48)			(0,28)	(0,26)		
Вођа (В)	2,40	2,48	131,5	0,352	2,58	2,68	206,5	0,064
	(0,39)	(0,49)			(0,18)	(0,21)		
Стидљив (В)	2,68	2,51	122,0	0,222	2,64	2,70	298,5	0,976
	(0,22)	(0,34)			(0,35)	(0,20)		
Изглед (В)	1,34	1,43	133,0	0,373	1,67	1,92	<b>141,5</b>	<b>0,002</b>
	(0,35)	(0,33)			(0,22)	(0,26)		
Омета (В)	2,83	2,59	<b>88,5</b>	<b>0,023</b>	2,46	2,42	278,0	0,663
	(0,26)	(0,35)			(0,29)	(0,41)		
Спорт (В)	1,42	1,59	129,5	0,319	1,84	2,03	214,5	0,090
	(0,36)	(0,50)			(0,73)	(0,34)		
Сарадња (Н)	1,25	1,33	148,5	0,607	1,40	1,75	219,5	0,072
	(0,45)	(0,48)			(0,56)	(0,72)		
Удара (Н)	2,83	2,85	159,0	0,884	2,73	2,90	250,0	0,153
	(0,39)	(0,36)			(0,45)	(0,31)		
Помаже (Н)	1,33	1,41	154,0	0,771	1,63	1,80	264,5	0,428
	(0,49)	(0,57)			(0,56)	(0,70)		
Вређа (Н)	2,83	2,67	140,0	0,378	2,67	2,75	275,0	0,533
	(0,39)	(0,56)			(0,48)	(0,44)		
Школа (Н)	1,33	1,62	123,0	0,234	1,90	1,95	290,0	0,828
	(0,65)	(0,75)			(0,66)	(0,76)		
Оговара (Н)	2,92	2,67	127,0	0,146	2,67	2,85	245,0	0,152
	(0,29)	(0,56)			(0,48)	(0,37)		
Помоћ (Н)	2,83	2,70	146,0	0,506	2,47	2,45	284,0	0,721
	(0,39)	(0,54)			(0,73)	(0,61)		
Вођа (Н)	2,27	2,44	135,0	0,624	2,27	2,35	296,0	0,931
	(0,91)	(0,75)			(0,79)	(0,49)		
Стидљив (Н)	2,50	2,44	156,0	0,837	2,67	2,60	274,0	0,532

	(0,67)	(0,70)			(0,55)	(0,50)		
Изглед (Н)	1,50	1,96	<b>103,5</b>	<b>0,057</b>	1,55	1,72	211,5	0,218
	(0,91)	(0,71)			(0,63)	(0,46)		
Омета (Н)	2,91	2,63	112,0	0,125	2,30	2,30	292,5	0,869
	(0,30)	(0,57)			(0,60)	(0,73)		
Спорт (Н)	2,18	2,33	133,5	0,596	1,73	2,15	<b>202,0</b>	<b>0,028</b>
	(0,87)	(0,83)			(0,58)	(0,67)		

Попул. = популарни; Просе. = просечни; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена

### *Поређење „одбачених” и „просечних” испитаника (за критеријум дружења)*

Већи број статистички значајних разлика регистрован је поређењем групе „одбачених” ученика и ученика „просечног” социометријског статуса (Табела 13). Према проценама вршњака, ученици са ЛИО који припадају групи „одбачених”, ређе испољавају просоцијалне облике понашања – сарадњу ( $U = 76,5$ ,  $p = 0,000$ ) и помагање ( $U = 113$ ,  $p = 0,009$ ), имају мање успеха у школском раду ( $U = 110,5$ ,  $p = 0,008$ ) и спортским активностима ( $U = 121,5$ ,  $p = 0,017$ ), чешће испољавају негативна понашања – вербалну агресију ( $U = 115,5$ ,  $p = 0,011$ ), релациону агресију ( $U = 106$ ,  $p = 0,005$ ) и ометање других ( $U = 112$ ,  $p = 0,009$ ) и мање су физички атрактивни ( $U = 115$ ,  $p = 0,011$ ) у односу на ученике са ЛИО „просечног” социометријског статуса. Наставничка процена такође указује на мању спремност „одбачених” ученика са ЛИО за помагање другима на часу или у неким заједничким активностима ( $U = 143$ ,  $p = 0,039$ ), али и на мању спремност за сарадњу, иако је разлика у погледу сарадње на граници статистичке значајности ( $U = 148,5$ ,  $p = 0,051$ ). Када су у питању ученици ТР, група „одбачених” и „просечних” се такође разликује према неким карактеристикама забележеним у популацији ученика са ЛИО. Тако су „одбачени” ученици ТР према проценама вршњака мање спремни да сарађују са другима ( $U = 19$ ,  $p = 0,000$ ) и да им помажу ( $U = 39,5$ ,  $p = 0,000$ ), неуспешнији су у школском раду ( $U = 93$ ,  $p = 0,006$ ) и спортским активностима ( $U = 50$ ,  $p = 0,000$ ) и мање су физички атрактивни ( $U = 34,5$ ,  $p = 0,000$ ) у односу на групу „просечних” ученика. Надаље, „одбачени” ученици су склонији испољавању релационе агресије ( $U = 89$ ,  $p = 0,005$ ) у односу на ученике „просечног” социометријског статуса. Осим тога, „одбачени”

адолесценти ТР су чешће означени као стидљиви од стране својих вршњака ( $U = 45,5$ ,  $p = 0,000$ ), али и као ученици који сувише често траже помоћ, иако је за ово последње разлика у односу на „просечне” била на граници статистичке значајности ( $U = 121,5$ ,  $p = 0,054$ ). Наставничка процена такође указује на то да су стидљивост или повученост значајно израженији код „одбачених” ученика него код оних који имају „просечан” статус ( $U = 96$ ,  $p = 0,004$ ), при чему ређе преузимају улогу лидера у групи ( $U = 76,5$ ,  $p = 0,000$ ) и показују мање успеха у спорту у односу на „просечне” ученике ( $U = 116,5$ ,  $p = 0,021$ ). За разлику од ученика са ЛИО код којих се резултати самопроцене нису значајно разликовали када су у питању „одбачени” и „просечни” ученици, код ученика ТР уочено је неколико дистинктивних карактеристика. „Одбачени” ученици сматрају да чешће испољавају облике понашања, попут игнорисања, оговарања или наговарања других да се не друже са неким ( $U = 132,5$ ,  $p = 0,037$ ). Такође, значајно позитивније процењују свој физички изглед у односу на ученике „просечног” социометријског статуса ( $U = 112$ ,  $p = 0,028$ ). Занимљиво је да „одбачени” ученици ТР себе чешће доживљавају као вође у некој активности ( $U = 99,5$ ,  $p = 0,007$ ), али да истовремено себе опажају и као стидљивије у односу на вршњаке „просечног” социометријског статуса ( $U = 108$ ,  $p = 0,007$ ).

Табела 13 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења на одмору

Ставке	ЛИО				ТР			
	Одбач.	Просе.	U тест	p	Одбач.	Просе.	U тест	p
	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Сарадња (С)	1,25 (0,45)	1,33 (0,48)	198,0	0,570	1,35 (0,61)	1,30 (0,47)	168,0	0,939
Удара (С)	2,69 (0,479)	2,74 (0,45)	204,5	0,710	2,74 (0,56)	2,75 (0,55)	188,0	0,936
Помаже (С)	1,44 (0,51)	1,30 (0,54)	181,0	0,281	1,37 (0,60)	1,35 (0,49)	187,0	0,918
Вређа (С)	2,63 (0,50)	2,56 (0,51)	201,0	0,659	2,67 (0,59)	2,70 (0,47)	179,0	0,970

Школа (С)	1,50 (0,52)	1,37 (0,49)	188,0	0,410	1,63 (0,60)	1,70 (0,47)	174,0	0,597
Оговара (С)	2,88 (0,34)	2,74 (0,4)	187,0	0,301	2,63 (0,60)	2,95 (0,23)	<b>132,5</b>	<b>0,037</b>
Помоћ (С)	2,13 (0,62)	2,07 (0,6)	207,0	0,792	2,11 (0,58)	2,37 (0,68)	132,0	0,185
Вођа (С)	2,31 (0,87)	2,30 (0,82)	211,5	0,901	2,06 (0,87)	2,75 (0,55)	<b>99,5</b>	<b>0,007</b>
Стидљив (С)	2,31 (0,87)	2,44 (0,58)	209,0	0,845	2,21 (0,79)	2,80 (0,52)	<b>108,0</b>	<b>0,007</b>
Изглед (С)	1,50 (0,63)	1,26 (0,45)	174,0	0,196	1,39 (0,61)	1,85 (0,67)	<b>112,0</b>	<b>0,028</b>
Омета (С)	2,31 (0,79)	2,63 (0,57)	170,5	0,187	2,42 (0,77)	2,65 (0,49)	166,0	0,432
Спорт (С)	1,38 (0,50)	1,52 (0,64)	195,0	0,543	1,79 (0,71)	1,90 (0,72)	174,0	0,624
Сарадња (В)	1,82 (0,32)	1,39 (0,38)	<b>76,5</b>	<b>0,000</b>	2,24 (0,28)	1,65 (0,23)	<b>19,0</b>	<b>0,000</b>
Удара (В)	2,42 (0,35)	2,62 (0,37)	144,5	0,070	2,63 (0,39)	2,61 (0,39)	181,5	0,811
Помаже (В)	1,89 (0,37)	1,55 (0,54)	<b>113,0</b>	<b>0,009</b>	2,42 (0,26)	1,84 (0,36)	<b>39,5</b>	<b>0,000</b>
Вређа (В)	2,17 (0,39)	2,51 (0,47)	<b>115,5</b>	<b>0,011</b>	2,42 (0,42)	2,52 (0,33)	171,0	0,593
Школа (В)	1,75 (0,38)	1,49 (0,31)	<b>110,5</b>	<b>0,008</b>	2,26 (0,45)	1,96 (0,34)	<b>93,0</b>	<b>0,006</b>
Оговара (В)	2,33 (0,42)	2,68 (0,32)	<b>106,0</b>	<b>0,005</b>	2,50 (0,32)	2,77 (0,21)	<b>89,0</b>	<b>0,005</b>
Помоћ (В)	2,02 (0,42)	2,26 (0,48)	144,5	0,071	2,13 (0,28)	2,30 (0,26)	<b>121,5</b>	<b>0,054</b>
Вођа (В)	2,45 (0,38)	2,48 (0,49)	185,0	0,434	2,70 (0,17)	2,68 (0,21)	180,0	0,778
Стидљив (В)	2,62 (0,27)	2,51 (0,34)	178,5	0,344	2,18 (0,44)	2,70 (0,20)	<b>45,5</b>	<b>0,000</b>
Изглед (В)	1,78 (0,41)	1,43 (0,33)	<b>115,0</b>	<b>0,011</b>	2,37 (0,24)	1,92 (0,26)	<b>34,5</b>	<b>0,000</b>

Омета (В)	2,23 (0,47)	2,59 (0,35)	<b>112,0</b>	<b>0,009</b>	2,34 (0,57)	2,42 (0,41)	185,0	0,888
Спорт (В)	2,01 (0,56)	1,59 (0,50)	<b>121,5</b>	<b>0,017</b>	2,50 (0,26)	2,03 (0,34)	<b>50,0</b>	<b>0,000</b>
Сарадња (Н)	1,69 (0,60)	1,33 (0,48)	<b>148,5</b>	<b>0,051</b>	1,53 (0,70)	1,75 (0,72)	156,0	0,293
Удара (Н)	2,56 (0,63)	2,85 (0,36)	165,0	0,081	2,89 (0,32)	2,90 (0,31)	189,0	0,957
Помаже (Н)	1,81 (0,66)	1,41 (0,57)	<b>143,0</b>	<b>0,039</b>	2,11 (0,81)	1,80 (0,70)	149,0	0,217
Вређа (Н)	2,63 (0,62)	2,67 (0,56)	211,0	0,876	2,74 (0,56)	2,75 (0,44)	185,0	0,848
Школа (Н)	1,69 (0,48)	1,62 (0,75)	183,0	0,473	2,21 (0,71)	1,95 (0,76)	154,0	0,276
Оговара (Н)	2,56 (0,63)	2,67 (0,56)	198,0	0,581	2,68 (0,58)	2,85 (0,37)	167,0	0,357
Помоћ (Н)	2,69 (0,48)	2,70 (0,54)	207,0	0,772	2,32 (0,75)	2,45 (0,61)	175,0	0,641
Вођа (Н)	2,75 (0,45)	2,44 (0,75)	174,0	0,209	2,95 (0,23)	2,35 (0,49)	<b>76,5</b>	<b>0,000</b>
Стидљив (Н)	2,44 (0,63)	2,44 (0,70)	210,0	0,866	1,95 (0,71)	2,60 (0,50)	<b>96,0</b>	<b>0,004</b>
Изглед (Н)	1,75 (0,68)	1,96 (0,71)	181,0	0,335	1,61 (0,61)	1,72 (0,46)	141,5	0,446
Омета (Н)	2,44 (0,63)	2,63 (0,57)	179,5	0,285	2,58 (0,69)	2,30 (0,73)	147,5	0,179
Спорт (Н)	2,56 (0,51)	2,33 (0,83)	193,5	0,526	2,63 (0,50)	2,15 (0,67)	<b>116,5</b>	<b>0,021</b>

Одбач. = одбачени; Просе. = просечни; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена

### *Поређење „занемарених” и „просечних” испитаника (за критеријум дружења)*

Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика групе „занемарених” ученика са ЛИО, за социометријски критеријум дружења, указују на то да је ова група ученика вршњацима мање физички атрактивна у односу на испитанике

„просечног” социометријског статуса ( $U = 71$ ,  $p = 0,028$ ). Такође, у оквиру наставничке процене регистрована је тенденција чешћег тражења помоћи код „занемарених” него код „просечних” испитаника са ЛИО ( $U = 88,5$ ,  $p = 0,058$ ). С друге стране, у подзорку ученика ТР вршњаци опажају „занемарене” ученике као стидљивије или склоније повлачењу ( $U = 121,5$ ,  $p = 0,034$ ), док их наставници опажају као ученике који ређе преузимају улогу вође у групним активностима ( $U = 126,5$ ,  $p = 0,022$ ) у односу на ученике „просечног” социометријског статуса. Наведене разлике између групе „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења приказане су у Табели 14.

Табела 14 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења на одмору

Ставке	ЛИО				ТР			
	Занем.	Просе.	U тест	p	Занем.	Просе.	U тест	p
	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Сарадња (С)	1,20 (0,42)	1,33 (0,48)	117,0	0,437	1,60 (0,68)	1,30 (0,47)	154,0	0,148
Удара (С)	2,70 (0,68)	2,74 (0,48)	130,5	0,837	2,75 (0,44)	2,75 (0,55)	192,5	0,780
Помаже (С)	1,30 (0,48)	1,30 (0,54)	131,0	0,860	1,45 (0,61)	1,35 (0,49)	186,5	0,665
Вређа (С)	2,60 (0,70)	2,56 (0,51)	121,5	0,590	2,60 (0,50)	2,70 (0,47)	180,0	0,513
Школа (С)	1,20 (0,42)	1,37 (0,49)	112,0	0,332	1,75 (0,64)	1,70 (0,47)	196,0	0,899
Оговара (С)	2,90 (0,32)	2,74 (0,45)	113,5	0,303	2,95 (0,22)	2,95 (0,23)	189,5	0,971
Помоћ (С)	2,30 (0,82)	2,07 (0,62)	108,5	0,315	2,50 (0,61)	2,37 (0,68)	171,5	0,560
Вођа (С)	2,20 (0,92)	2,30 (0,82)	128,0	0,794	2,65 (0,59)	2,75 (0,55)	181,0	0,496
Стидљив (С)	2,40 (0,84)	2,44 (0,58)	131,0	0,878	2,70 (0,47)	2,80 (0,52)	173,0	0,314



Изглед (С)	1,60 (0,84)	1,26 (0,48)	109,0	0,266	1,58 (0,84)	1,85 (0,67)	144,5	0,166
Омета (С)	2,60 (0,52)	2,63 (0,57)	128,0	0,774	2,68 (0,48)	2,65 (0,49)	183,5	0,823
Спорт (С)	1,60 (0,84)	1,52 (0,64)	133,0	0,938	1,80 (0,70)	1,90 (0,72)	185,0	0,657
Сарадња (В)	1,37 (0,31)	1,39 (0,38)	133,5	0,959	1,74 (0,27)	1,65 (0,23)	162,0	0,304
Удара (В)	2,58 (0,41)	2,62 (0,37)	129,0	0,834	2,76 (0,26)	2,61 (0,39)	168,0	0,385
Помаже (В)	1,63 (0,34)	1,55 (0,54)	107,5	0,344	1,95 (0,33)	1,84 (0,36)	146,0	0,144
Вређа (В)	2,46 (0,51)	2,51 (0,47)	129,0	0,836	2,55 (0,31)	2,52 (0,33)	190,0	0,787
Школа (В)	1,57 (0,39)	1,45 (0,31)	114,0	0,471	2,08 (0,32)	1,96 (0,34)	152,0	0,194
Оговара (В)	2,69 (0,36)	2,68 (0,32)	133,0	0,944	2,77 (0,33)	2,77 (0,22)	167,0	0,371
Помоћ (В)	2,07 (0,44)	2,26 (0,48)	101,0	0,244	2,25 (0,30)	2,30 (0,26)	172,0	0,448
Вођа (В)	2,71 (0,32)	2,48 (0,49)	101,5	0,249	2,67 (0,20)	2,68 (0,21)	191,0	0,807
Стидљив (В)	2,57 (0,26)	2,51 (0,34)	122,5	0,667	2,48 (0,34)	2,70 (0,20)	<b>121,5</b>	<b>0,034</b>
Изглед (В)	1,78 (0,43)	1,43 (0,33)	<b>71,0</b>	<b>0,028</b>	2,04 (0,29)	1,92 (0,26)	142,0	0,116
Омета (В)	2,54 (0,42)	2,59 (0,35)	125,5	0,744	2,41 (0,42)	2,42 (0,41)	193,5	0,860
Спорт (В)	1,88 (0,39)	1,59 (0,50)	84,0	0,080	2,14 (0,25)	2,03 (0,34)	145,0	0,136
Сарадња (Н)	1,60 (0,52)	1,33 (0,48)	99,0	0,148	1,70 (0,66)	1,75 (0,72)	194,0	0,858
Удара (Н)	2,80 (0,42)	2,85 (0,36)	128,0	0,708	2,70 (0,57)	2,90 (0,31)	169,0	0,204
Помаже (Н)	1,80 (0,63)	1,41 (0,57)	89,0	0,074	1,90 (0,64)	1,80 (0,70)	183,0	0,608

Вређа (Н)	2,80 (0,42)	2,67 (0,56)	121,0	0,536	2,75 (0,44)	2,75 (0,44)	200,0	1,000
Школа (Н)	1,60 (0,52)	1,62 (0,75)	124,0	0,814	1,90 (0,55)	1,95 (0,76)	194,0	0,855
Оговара (Н)	2,70 (0,68)	2,67 (0,56)	125,0	0,659	2,65 (0,49)	2,85 (0,37)	160,0	0,149
Помоћ (Н)	2,30 (0,68)	2,70 (0,54)	<b>88,5</b>	<b>0,058</b>	2,50 (0,76)	2,45 (0,61)	181,5	0,570
Вођа (Н)	2,70 (0,48)	2,44 (0,75)	114,5	0,415	2,70 (0,57)	2,35 (0,49)	<b>126,5</b>	<b>0,022</b>
Стидљив (Н)	2,20 (0,79)	2,44 (0,70)	111,0	0,365	2,45 (0,76)	2,60 (0,50)	188,0	0,708
Изглед (Н)	1,80 (0,79)	1,96 (0,71)	118,0	0,528	1,89 (0,74)	1,72 (0,46)	151,5	0,497
Омета (Н)	2,70 (0,68)	2,63 (0,57)	120,5	0,535	2,60 (0,60)	2,30 (0,73)	155,0	0,171
Спорт (Н)	2,50 (0,71)	2,33 (0,83)	123,0	0,646	2,30 (0,73)	2,15 (0,67)	174,5	0,451

Занем. = занемарени; Просе. = просечни; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена

Генерално, резултати добијени на основу самопроцене и наставничке процене социо-бихевиоралних карактеристика, процењених инструментом „Погоди ко”, указују на релативно мали број дистинктивних обележја екстремних социометријских група у оба подузорка (за социометријски критеријум дружења). У неким случајевима, на основу ове две врсте процене, није забележена ниједна значајна разлика која би указивала на специфичан профил одређене социометријске групе (нпр. самопроцена код „занемарених” испитаника са ЛИО и испитаника ТР). Осим тога, неке карактеристике издвојене у популацији испитаника са ЛИО нису се показале као значајне међу испитаницима ТР и обратно. Наведено важи и када је у питању вршњачка процена „популарних” и „занемарених” ученика. Међутим, за разлику од малог броја специфичних обележја група „популарних” и „занемарених”, вршњачка процена групе „одбачених” открила је велики број, али и већу сагласност око значајних социо-бихевиоралних карактеристика ове социометријске групе.

Наиме, и адолесценти са ЛИО и адолесценти ТР виде „одбачене” ученике као оне који имају значајно мање позитивних, али и значајно више негативних социо-бихевиоралних карактеристика.

### **1.1.2. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене инструмента „Погоди ко” за социометријски критеријум заједничког рада на часу**

У тексту који следи биће приказани резултати процене 12 социо-бихевиоралних карактеристика тзв. „екстремних” група за социометријски критеријум заједничког рада на часу.

#### *Поређење „популарних” и „просечних” испитаника (за критеријум рада)*

Резултати Ман-Витнијевог U теста којим су испитане разлике између групе „популарних” и „просечних” ученика приказани су у Табели 15. У подузорку испитаника са ЛИО уочена је само једна статистички значајна дистинктивна карактеристика у оквиру вршњачке процене и то на ајтему којим се процењује релациона агресија. Наиме, „популарни” ученици са ЛИО значајно ређе од ученика „просечног” социометријског статуса игноришу, оговарају или наговарају друге да се не друже са појединим ученицима ( $U = 111,5$ ,  $p = 0,021$ ). Осим тога, уочена је и тенденција ка ређем испољавању физичке агресије ( $p = 0,067$ ) и ометајућег понашања ( $p = 0,058$ ) у групи „популарних”. Када је у питању самопроцена и наставничка процена, нису забележене статистички значајне разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама између две поменуте групе.

С друге стране, „популарни” ученици ТР, према проценама вршњака, чешће сарађују ( $U = 102$ ,  $p = 0,000$ ) и помажу другима ( $U = 146$ ,  $p = 0,000$ ), али и чешће показују облике физичке ( $U = 281,5$ ,  $p = 0,023$ ) и релационе агресије ( $U = 277$ ,  $p = 0,020$ ). Надаље, социометријски „популарни” ученици ТР су опажени као академски компетентнији ( $U = 217,5$ ,  $p = 0,001$ ) и физички атрактивнији ( $U = 176$ ,  $p = 0,000$ ) у односу на „просечне” ученике. И наставници опажају „популарне” ученике као оне

који чешће сарађују ( $U = 305,5$ ,  $p = 0,032$ ) и помажу другима ( $U = 299$ ,  $p = 0,025$ ), и као физички атарктивније ( $U = 256,5$ ,  $p = 0,028$ ) у односу на ученике „просечног” социометријског статуса, али и као боље спортисте ( $U = 260,5$ ,  $p = 0,005$ ) и мање стидљиве ( $U = 309,5$ ,  $p = 0,033$ ). Када је у питању самопроцена, „популарни” ученици у већој мери него њихови „просечни” вршњаци опажају себе као лидере у активностима ( $U = 309$ ,  $p = 0,030$ ), али и као оне који учесталије испољавају неке облике физичке агресије ( $U = 310,5$ ,  $p = 0,023$ ) и дисруптивно понашање ( $U = 321$ ,  $p = 0,049$ ).

Табела 15 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Ставке	ЛИО				ТР			
	Попул. АС (СД)	Просе. АС (СД)	U тест	p	Попул. АС (СД)	Просе. АС (СД)	U тест	p
Сарадња (С)	1,33 (0,49)	1,27 (0,45)	182,5	0,668	1,42 (0,50)	1,45 (0,56)	423,0	0,915
Удара (С)	2,80 (0,41)	2,54 (0,65)	156,0	0,195	2,38 (0,80)	2,82 (0,39)	<b>310,5</b>	<b>0,023</b>
Помаже (С)	1,20 (0,41)	1,27 (0,53)	187,5	0,778	1,35 (0,49)	1,45 (0,51)	382,5	0,404
Вређа (С)	2,60 (0,51)	2,58 (0,58)	195,0	1,000	2,50 (0,58)	2,81 (0,40)	<b>299,0</b>	<b>0,023</b>
Школа (С)	1,20 (0,41)	1,38 (0,50)	159,0	0,227	1,73 (0,53)	1,70 (0,53)	416,0	0,812
Оговара (С)	2,93 (0,26)	2,77 (0,43)	163,0	0,184	2,72 (0,54)	2,88 (0,33)	361,5	0,222
Помоћ (С)	2,27 (0,59)	2,19 (0,69)	186,0	0,786	2,32 (0,56)	2,45 (0,67)	352,5	0,292
Вођа (С)	2,47 (0,83)	2,27 (0,83)	167,0	0,398	2,35 (0,75)	2,73 (0,52)	309,0	0,030
Стидљив (С)	2,47 (0,64)	2,54 (0,51)	188,0	0,828	2,69 (0,62)	2,70 (0,53)	417,0	0,809
Изглед (С)	1,47	1,15	145,0	0,070	1,54	1,72	357,5	0,314

	(0,64)	(0,37)			(0,71)	(0,73)		
Омега (С)	2,73	2,77	182,5	0,638	2,46	2,73	<b>321,0</b>	<b>0,049</b>
	(0,46)	(0,51)			(0,58)	(0,52)		
Спорт (С)	1,53	1,50	188,0	0,830	1,85	1,73	386,5	0,485
	(0,64)	(0,65)			(0,73)	(0,80)		
Сарадња (В)	1,26	1,35	168,0	0,458	1,36	1,69	<b>102,0</b>	<b>0,000</b>
	(0,23)	(0,32)			(0,18)	(0,24)		
Удара (В)	2,75	2,57	128,0	0,067	2,58	2,76	<b>281,5</b>	<b>0,023</b>
	(0,31)	(0,32)			(0,33)	(0,33)		
Помаже (В)	1,33	1,55	144,0	0,163	1,49	1,85	<b>146,0</b>	<b>0,000</b>
	(0,37)	(0,49)			(0,21)	(0,35)		
Вређа (В)	2,68	2,53	134,0	0,095	2,51	2,61	308,0	0,064
	(0,42)	(0,38)			(0,27)	(0,33)		
Школа (В)	1,37	1,39	177,5	0,633	1,61	1,97	<b>217,5</b>	<b>0,001</b>
	(0,33)	(0,29)			(0,35)	(0,40)		
Оговара (В)	2,84	2,63	<b>111,5</b>	<b>0,021</b>	2,69	2,81	<b>277,0</b>	<b>0,020</b>
	(0,24)	(0,33)			(0,22)	(0,21)		
Помоћ (В)	2,05	2,19	159,5	0,335	2,37	2,29	365,0	0,328
	(0,49)	(0,51)			(0,28)	(0,28)		
Вођа (В)	2,49	2,50	180,0	0,683	2,60	2,68	333,5	0,144
	(0,41)	(0,50)			(0,14)	(0,21)		
Стидљив (В)	2,55	2,56	191,5	0,924	2,63	2,57	326,0	0,116
	(0,31)	(0,26)			(0,38)	(0,32)		
Изглед (В)	1,41	1,45	169,0	0,478	1,66	1,95	<b>176,0</b>	<b>0,000</b>
	(0,45)	(0,34)			(0,23)	(0,25)		
Омега (В)	2,81	2,59	126,5	0,058	2,51	2,46	397,0	0,625
	(0,24)	(0,40)			(0,27)	(0,43)		
Спорт (В)	1,43	1,69	139,5	0,131	1,88	2,03	324,0	0,109
	(0,35)	(0,53)			(0,47)	(0,32)		
Сарадња (Н)	1,40	1,35	184,5	0,733	1,31	1,67	<b>305,5</b>	<b>0,032</b>
	(0,51)	(0,49)			(0,55)	(0,69)		
Удара (Н)	2,73	2,92	158,0	0,102	2,73	2,88	365,5	0,151
	(0,46)	(0,27)			(0,45)	(0,33)		
Помаже (Н)	1,47	1,50	182,0	0,687	1,50	1,88	<b>299,0</b>	<b>0,025</b>
	(0,64)	(0,51)			(0,51)	(0,65)		
Вређа (Н)	2,80	2,83	187,5	0,778	2,69	2,73	414,0	0,770

	(0,41)	(0,53)			(0,47)	(0,45)		
Школа (Н)	1,47	1,56	176,5	0,727	1,73	1,91	365,5	0,277
	(0,64)	(0,71)			(0,67)	(0,63)		
Оговара (Н)	2,80	2,73	187,5	0,778	2,73	2,70	414,5	0,778
	(0,41)	(0,53)			(0,45)	(0,47)		
Помоћ (Н)	2,67	2,69	194,0	0,972	2,54	2,52	399,0	0,593
	(0,62)	(0,55)			(0,76)	(0,62)		
Вођа (Н)	2,29	2,42	165,5	0,603	2,15	2,45	339,0	0,133
	(0,83)	(0,76)			(0,78)	(0,67)		
Стидљив (Н)	2,33	2,46	180,5	0,660	2,73	2,42	<b>309,5</b>	<b>0,033</b>
	(0,87)	(0,71)			(0,53)	(0,61)		
Изглед (Н)	1,87	1,81	192,0	0,931	1,42	1,77	<b>256,5</b>	<b>0,028</b>
	(0,92)	(0,69)			(0,58)	(0,62)		
Омета (Н)	2,71	2,77	167,0	0,558	2,42	2,33	412,5	0,780
	(0,47)	(0,51)			(0,58)	(0,74)		
Спорт (Н)	2,21	2,50	151,5	0,330	1,69	2,21	<b>260,5</b>	<b>0,005</b>
	(0,89)	(0,71)			(0,68)	(0,65)		

Попул. = популарни; Просе. = просечни; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена

### *Поређење „одбачених” и „просечних” испитаника (за критеријум рада)*

У Табели 16 приказане су резултати поређења групе „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу. На основу процена вршњака, „одбачени” ученици са ЛИО испољавају нижи ниво просоцијалних понашања – сарадње ( $U = 77,5$ ,  $p = 0,001$ ) и помагања ( $U = 105,5$ ,  $p = 0,008$ ), нижи ниво академске компетенције ( $U = 101,5$ ,  $p = 0,005$ ), али виши ниво вербалне ( $U = 92,5$ ,  $p = 0,003$ ) и релационе агресије ( $U = 125,5$ ,  $p = 0,032$ ), као и дисруптивног понашања ( $U = 94,5$ ,  $p = 0,003$ ). Надаље, вршњаци их опажају и као мање физички атрактивне ( $U = 105$ ,  $p = 0,003$ ) у односу на ученике „просечног” социометријског статуса. Наставници, такође, приписују „одбаченим” ученицима са ЛИО виши ниво дисруптивног понашања ( $U = 133$ ,  $p = 0,019$ ) и виши ниво физичке агресије ( $U = 158$ ,  $p = 0,045$ ). Слично проценама вршњака и наставника, и „одбачени”

ученици са ЛИО опажају сами себе као склоније дисруптивном понашању ( $U = 138$ ,  $p = 0,026$ ), али и мање физички атрактивним ( $U = 134$ ,  $p = 0,015$ ).

И у популацији испитаника ТР издвојене су неке сличне социо-бихевиоралне карактеристике које раздвајају групе „одбачених” и „просечних” ученика. Када је у питању вршњачка процена, „одбачени” ученици ТР су они који показују нижи ниво просоцијалног понашања – сарадње ( $U = 43,5$ ,  $p = 0,000$ ) и помагања ( $U = 54$ ,  $p = 0,000$ ) и нижи ниво академске компетенције ( $U = 158$ ,  $p = 0,006$ ), док с друге стране показују виши ниво вербалне ( $U = 192$ ,  $p = 0,038$ ) и релационе агресије ( $U = 106$ ,  $p = 0,000$ ). Ови ученици су, као и у случају ученика са ЛИО, опажени као мање физички атрактивни ( $U = 82,5$ ,  $p = 0,000$ ). За разлику од „одбачених” ученика са ЛИО, „одбачени” ученици ТР се опажају и као значајно стидљивији ( $U = 150,5$ ,  $p = 0,004$ ), као они који чешће траже помоћ у раду ( $U = 156,5$ ,  $p = 0,006$ ) и као слабији спортисти ( $U = 83$ ,  $p = 0,000$ ) у односу на ученике „просечног” статуса. Наставници, такође, „одбачене” ученике опажају као стидљивије ( $U = 206$ ,  $p = 0,050$ ), мада је ова разлика на самој граници статистичке значајности, и као оне који ређе преузимају водећу улогу у активностима са вршњацима ( $U = 192$ ,  $p = 0,012$ ). Обрнуто у односу на процену наставника, „одбачени” ученици ТР чешће себе доживљају као лидере ( $U = 148,5$ ,  $p = 0,002$ ) него ученици „просечног” социометријског статуса.

Табела 16 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Ставке	ЛИО				ТР			
	Одбач.	Просе.	U тест	p	Одбач.	Просе.	U тест	p
	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Сарадња (С)	1,25 (0,45)	1,27 (0,45)	204,0	0,892	1,38 (0,62)	1,45 (0,56)	239,0	0,532
Удара (С)	2,69 (0,48)	2,54 (0,65)	188,0	0,537	2,78 (0,55)	2,82 (0,39)	295,5	0,964
Помаже (С)	1,38 (0,50)	1,27 (0,53)	181,0	0,374	1,44 (0,71)	1,45 (0,51)	276,0	0,632
Вређа (С)	2,56	2,58	200,5	0,821	2,67	2,81	259,0	0,415

	(0,51)	(0,58)			(0,59)	(0,40)		
Школа (С)	1,50	1,38	184,0	0,468	1,61	1,70	270,0	0,538
	(0,52)	(0,50)			(0,61)	(0,53)		
Оговара (С)	2,81	2,77	199,0	0,743	2,67	2,88	248,5	0,149
	(0,40)	(0,43)			(0,59)	(0,33)		
Помоћ (С)	1,88	2,19	158,5	0,162	2,12	2,45	198,0	0,062
	(0,72)	(0,69)			(0,60)	(0,67)		
Вођа (С)	2,50	2,27	173,5	0,316	2,00	2,73	<b>148,5</b>	<b>0,002</b>
	(0,82)	(0,83)			(0,87)	(0,52)		
Стидљив (С)	2,19	2,54	170,0	0,274	2,33	2,70	220,5	0,073
	(0,91)	(0,51)			(0,77)	(0,53)		
Изглед (С)	1,56	1,15	<b>134,0</b>	<b>0,015</b>	1,35	1,72	195,5	0,074
	(0,63)	(0,37)			(0,61)	(0,73)		
Омета (С)	2,25	2,77	<b>138,0</b>	<b>0,026</b>	2,50	2,73	249,0	0,235
	(0,86)	(0,51)			(0,71)	(0,52)		
Спорт (С)	1,50	1,50	206,5	0,965	1,78	1,73	277,0	0,670
	(0,63)	(0,65)			(0,65)	(0,80)		
Сарадња (В)	1,81	1,35	<b>77,5</b>	<b>0,001</b>	2,23	1,69	<b>43,5</b>	<b>0,000</b>
	(0,38)	(0,32)			(0,29)	(0,24)		
Удара (В)	2,36	2,57	142,0	0,086	2,58	2,76	204,5	0,066
	(0,39)	(0,32)			(0,39)	(0,33)		
Помаже (В)	1,93	1,56	<b>105,5</b>	<b>0,008</b>	2,43	1,85	<b>54,0</b>	<b>0,000</b>
	(0,42)	(0,49)			(0,26)	(0,35)		
Вређа (В)	2,09	2,53	<b>92,5</b>	<b>0,003</b>	2,36	2,61	<b>192,0</b>	<b>0,038</b>
	(0,40)	(0,38)			(0,43)	(0,33)		
Школа (В)	1,76	1,39	<b>101,5</b>	<b>0,005</b>	2,29	1,97	<b>158,0</b>	<b>0,006</b>
	(0,42)	(0,29)			(0,40)	(0,40)		
Оговара (В)	2,38	2,63	<b>125,5</b>	<b>0,032</b>	2,42	2,81	<b>106,0</b>	<b>0,000</b>
	(0,36)	(0,32)			(0,37)	(0,21)		
Помоћ (В)	2,12	2,19	196,0	0,755	2,08	2,29	<b>156,5</b>	<b>0,006</b>
	(0,43)	(0,51)			(0,27)	(0,28)		
Вођа (В)	2,46	2,50	176,5	0,411	2,66	2,68	281,5	0,760
	(0,37)	(0,50)			(0,22)	(0,21)		
Стидљив (В)	2,68	2,56	140,5	0,079	2,23	2,57	<b>150,5</b>	<b>0,004</b>
	(0,32)	(0,26)			(0,45)	(0,32)		
Изглед (В)	1,80	1,45	<b>105,0</b>	<b>0,003</b>	2,35	1,95	<b>82,5</b>	<b>0,000</b>



	(0,42)	(0,34)			(0,30)	(0,25)		
Омета (В)	2,20	2,59	<b>94,5</b>	<b>0,003</b>	2,27	2,46	258,5	0,447
	(0,34)	(0,40)			(0,58)	(0,43)		
Спорт (В)	1,93	1,69	158,0	0,193	2,48	2,03	<b>83,0</b>	<b>0,000</b>
	(0,62)	(0,53)			(0,27)	(0,32)		
Сарадња (Н)	1,63	1,35	158,5	0,138	1,61	1,67	283,5	0,770
	(0,62)	(0,49)			(0,70)	(0,69)		
Удара (Н)	2,63	2,92	<b>158,0</b>	<b>0,045</b>	2,83	2,88	283,5	0,655
	(0,62)	(0,27)			(0,38)	(0,33)		
Помаже (Н)	1,75	1,50	175,5	0,346	2,06	1,88	259,0	0,413
	(0,78)	(0,51)			(0,80)	(0,65)		
Вређа (Н)	2,63	2,73	190,5	0,555	2,72	2,73	286,5	0,785
	(0,62)	(0,53)			(0,58)	(0,45)		
Школа (Н)	1,69	1,56	172,5	0,415	2,17	1,91	237,0	0,185
	(0,60)	(0,71)			(0,71)	(0,63)		
Оговара (Н)	2,56	2,73	178,0	0,325	2,67	2,70	294,5	0,950
	(0,63)	(0,53)			(0,59)	(0,47)		
Помоћ (Н)	2,63	2,69	189,0	0,541	2,28	2,52	247,0	0,270
	(0,50)	(0,55)			(0,75)	(0,62)		
Вођа (Н)	2,69	2,42	169,5	0,240	2,89	2,45	<b>192,0</b>	<b>0,012</b>
	(0,60)	(0,76)			(0,32)	(0,67)		
Стидљив (Н)	2,56	2,46	194,5	0,688	2,00	2,42	<b>206,0</b>	<b>0,050</b>
	(0,63)	(0,71)			(0,77)	(0,61)		
Изглед (Н)	1,81	1,81	207,5	0,989	1,61	1,77	240,5	0,367
	(0,75)	(0,69)			(0,61)	(0,62)		
Омета (Н)	2,38	2,77	<b>133,0</b>	<b>0,019</b>	2,61	2,33	231,0	0,143
	(0,62)	(0,51)			(0,70)	(0,74)		
Спорт (Н)	2,44	2,50	197,5	0,756	2,56	2,21	215,0	0,070
	(0,73)	(0,71)			(0,51)	(0,65)		

Одбач. = одбачени; Просе. = просечни; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена

*Поређење „занемарених” и „просечних” испитаника (за критеријум рада)*

Статистички значајне разлике између „занемарених” ученика са ЛИО, али и „занемарених” ученика ТР, у односу на групу „просечног” социометријског статуса за критеријум заједничког рада забележене су само на малом броју ајтема (Табела 17). Тако, на пример, „одбачени” ученици са ЛИО у значајно мањој мери него ученици „просечног” статуса себе доживљавају као физички атрактивне ( $U = 64$ ,  $p = 0,028$ ), али и као оне који чешће ометају друге ( $U = 61,5$ ,  $p = 0,030$ ). Вршњачка процена у подзорку адолесцената ТР указује на то да су „одбачени” адолесценти ТР физички ( $U = 110$ ,  $p = 0,023$ ) и вербално агресивнији ( $U = 122,5$ ,  $p = 0,053$ ) него адолесценти који заузимају „просечан” социометријски статус, мада је разлика у погледу испољавања вербалне агресије била на граници статистичке значајности.

Табела 17 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Ставке	ЛИО				ТР			
	Занем. АС (СД)	Просе. АС (СД)	U тест	p	Занем. АС (СД)	Просе. АС (СД)	U тест	p
Сарадња (С)	1,25 (0,46)	1,27 (0,45)	102,0	0,915	1,42 (0,67)	1,45 (0,56)	185,0	0,698
Удара (С)	2,88 (0,35)	2,54 (0,65)	76,0	0,166	2,67 (0,49)	2,82 (0,39)	168,0	0,285
Помаже (С)	1,25 (0,46)	1,27 (0,53)	103,0	0,956	1,25 (0,45)	1,45 (0,51)	157,5	0,221
Вређа (С)	2,75 (0,46)	2,58 (0,58)	89,0	0,465	2,58 (0,52)	2,81 (0,40)	148,0	0,122
Школа (С)	1,25 (0,463)	1,38 (0,50)	90,0	0,492	1,75 (0,62)	1,70 (0,53)	191,0	0,833
Оговара (С)	2,75 (0,46)	2,77 (0,43)	102,0	0,912	2,92 (0,29)	2,88 (0,33)	190,5	0,724
Помоћ (С)	2,25 (0,71)	2,19 (0,69)	99,5	0,841	2,42 (0,67)	2,45 (0,66)	190,5	0,829
Вођа (С)	2,25 (0,89)	2,27 (0,83)	103,0	0,965	2,67 (0,65)	2,73 (0,52)	194,0	0,891

Стидљив (С)	2,50 (0,76)	2,54 (0,51)	101,0	0,889	2,58 (0,67)	2,70 (0,53)	183,5	0,638
Изглед (С)	1,75 (0,89)	1,15 (0,37)	<b>64,0</b>	<b>0,028</b>	1,75 (0,75)	1,72 (0,73)	187,5	0,898
Омета (С)	2,38 (0,52)	2,77 (0,51)	<b>61,5</b>	<b>0,030</b>	2,55 (0,52)	2,73 (0,52)	145,5	0,219
Спорт (С)	1,63 (0,75)	1,50 (0,65)	94,5	0,663	1,83 (0,58)	1,73 (0,80)	174,5	0,514
Сарадња (В)	1,52 (0,40)	1,35 (0,32)	78,0	0,287	1,76 (0,31)	1,69 (0,24)	161,0	0,342
Удара (В)	2,70 (0,37)	2,57 (0,32)	81,0	0,346	2,643 (0,22)	2,76 (0,33)	<b>110,0</b>	<b>0,023</b>
Помаже (В)	1,56 (0,30)	1,55 (0,49)	93,5	0,668	2,01 (0,229)	1,85 (0,35)	125,0	0,061
Вређа (В)	2,48 (0,52)	2,53 (0,38)	99,0	0,839	2,52 (0,17)	2,61 (0,33)	<b>122,5</b>	<b>0,053</b>
Школа (В)	1,59 (0,34)	1,39 (0,29)	75,0	0,236	2,168 (0,24)	1,97 (0,34)	139,0	0,130
Оговара (В)	2,55 (0,48)	2,63 (0,33)	100,0	0,870	2,82 (0,13)	2,81 (0,21)	177,5	0,597
Помоћ (В)	2,18 (0,43)	2,19 (0,51)	95,0	0,714	2,25 (0,19)	2,29 (0,28)	165,5	0,404
Вођа (В)	2,54 (0,45)	2,50 (0,50)	100,5	0,886	2,67 (0,15)	2,68 (0,21)	188,0	0,797
Стидљив (В)	2,55 (0,28)	2,56 (0,26)	99,0	0,838	2,54 (0,32)	2,57 (0,32)	189,5	0,827
Изглед (В)	1,62 (0,34)	1,45 (0,34)	74,0	0,221	2,07 (0,26)	1,95 (0,25)	139,5	0,133
Омета (В)	2,49 (0,39)	2,59 (0,40)	84,5	0,426	2,34 (0,22)	2,46 (0,43)	119,5	0,044
Спорт (В)	1,80 (0,31)	1,69 (0,53)	84,0	0,415	2,19 (0,25)	2,03 (0,32)	136,5	0,114
Сарадња (Н)	1,50 (0,54)	1,35 (0,49)	88,0	0,440	1,58 (0,52)	1,67 (0,69)	191,5	0,853
Удара (Н)	2,75 (0,46)	2,92 (0,27)	86,0	0,191	2,67 (0,65)	2,88 (0,33)	170,5	0,262

Помаже (Н)	1,50 (0,54)	1,50 (0,51)	104,0	1,000	2,00 (0,74)	1,88 (0,65)	180,0	0,606
Вређа (Н)	2,63 (0,52)	2,73 (0,53)	90,5	0,475	2,67 (0,49)	2,73 (0,45)	186,0	0,695
Школа (Н)	1,38 (0,52)	1,56 (0,71)	89,0	0,599	2,25 (0,62)	1,91 (0,63)	144,0	0,114
Оговара (Н)	2,63 (0,74)	2,73 (0,53)	100,0	0,826	2,67 (0,49)	2,70 (0,47)	192,0	0,848
Помоћ (Н)	2,63 (0,52)	2,69 (0,55)	94,5	0,627	2,33 (0,78)	2,52 (0,62)	175,0	0,505
Вођа (Н)	2,50 (0,76)	2,42 (0,76)	98,5	0,800	2,83 (0,39)	2,45 (0,66)	138,0	0,071
Стидљив (Н)	2,38 (0,52)	2,46 (0,71)	90,5	0,539	2,58 (0,67)	2,42 (0,61)	166,5	0,361
Изглед (Н)	1,50 (0,76)	1,81 (0,69)	77,5	0,241	1,91 (0,70)	1,77 (0,62)	153,0	0,571
Омета (Н)	2,63 (0,74)	2,77 (0,51)	96,5	0,666	2,50 (0,52)	2,33 (0,74)	180,0	0,610
Спорт (Н)	2,13 (0,84)	2,50 (0,71)	76,5	0,211	2,25 (0,75)	2,21 (0,65)	189,5	0,810

Занем. = занемарени; Просе. = просечни; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена

Сумирајући добијене резултате може се рећи да поново вршњачка процена „одбачених” ученика, овог пута у погледу заједничког рада, пружа јасан профил ове екстремне социометријске групе у оба подузорка. Слично као код резултата за критеријум дружења, постоји сагласност између испитаника са ЛИО и испитаника ТР око већег броја специфичних карактеристика које чине профил „одбачених” вршњака. Укратко, тај профил би могао да се представи значајно израженијим негативним, али и значајно мање заступљеним позитивним социо-бихевиоралним карактеристикама. Генерално, мање сагласности, али и мање специфичних карактеристика је регистровано приликом вршњачке процене преостале две екстремне групе. Процена „популарних” ученика указује на то да адолесценти ТР издвајају већи број специфичних обележја којима описују ову групу у односу на адолесценте са ЛИО. Иако постоји извесно преклапање између два подузорка у смислу придавања

важности истим понашањима приликом процене (физичкој и релационој агресији), заступљеност ових понашања је обрнута – ретка код „популарних” ученика са ЛИО и честа код „популарних” ученика ТР. Група „занемарених” се најмање разликовала од групе „просечних” према проценама вршњака у оба подузорка. Исто се може рећи и када је у питању наставничка процена. Наставници у школама за ученике са сметњама у развоју праве разлику између групе „просечних” и екстремних група само приликом процене „одбачених” испитаника у погледу заједничког рада, али се понашања којима придају значај разликују од оних које наставници у редовним школама виде као важна. Слично резултатима добијеним на основу процене наставника, мало дистинктивних карактеристика екстремних група је издвојено на основу самопроцене, при чему деца са ЛИО и деца ТР придају важност различитим обележјима. Док „популарни” ученици са ЛИО себе не опажају као значајно другачије у односу на „просечне”, занимљиво је да „одбачени” и „занемрени” ученици са ЛИО издвајају исте карактеристике као важне – мању физичку атрактивност и већи ниво дисруптивности. Међутим, ова обележја се нису показала као значајна међу „одбаченим” и „занемреним” ученицима ТР, али дисруптивност јесте међу „популарнима”.

## **1.2. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене Система за процену социјалних вештина**

У наредном делу рада биће приказани резултати добијени применом наставничке верзије Система за процену социјалних вештина којом су испитане социјалне вештине (кооперативност, асертивност и самоконтрола), као и академска компетенција ученика различитог социометријског статуса. Као и у претходном излагању резултата истраживања у одговарајућим табелама биће приказане вредности аритметичких средина, стандардних девијација, затим вредности Ман-Витнијевог U теста, којим су испитиване разлике између група. Имајући у виду да је Скала за процену социјалних вештина, укључујући и њене подскеле *Кооперације*, *Асертивности* и *Самоконтроле*, позитивна, више вредности аритметичких средина на подскалама и скали у целини указују на развијеније социјалне вештине. Исто важи

и када је у питању Скала академске компетенције на којој виши скорови указују на бољу академску компетенцију.

### 1.2.1. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене Система за процену социјалних вештина за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

*Поређење „популарних” и „просечних” испитаника (за критеријум дружења)*

Између „популарних” и „просечних” ученика са ЛИО, издвојених на основу социометријског критеријума дружења током одмора у школи, нису уочене статистички значајне разлике на скалама и супскалама наставничке верзије Система за процену социјалних вештина. Статистички значајне разлике нису забележене ни када су у питању разлике између истоимених група у подзорку ученика ТР. Упоредни резултати добијени применом Ман-Витнијевог U теста за поменуте групе испитаника приказани су у Табели 18.

Табела 18 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења добијене применом Система за процену социјалних вештина

	ЛИО				ТР			
	Попул.	Просе.	U тест	p	Попул.	Просе.	U тест	p
Супскале	АС	АС			АС	АС		
ССРС	(СД)	(СД)			(СД)	(СД)		
Кооперација	17,55 (4,01)	15,52 (3,64)	94,0	0,076	13,77 (5,03)	11,85 (5,55)	226,5	0,143
Асертивност	14,91 (3,62)	11,89 (4,91)	95,0	0,084	12,73 (3,82)	11,20 (4,76)	239,0	0,225
Самоконтрола	16,27 (3,64)	13,89 (4,04)	97,5	0,099	14,60 (4,42)	12,20 (5,15)	218,0	0,102
Социјалне вештине	48,73 (9,50)	41,30 (11,06)	90,5	0,062	41,10 (12,44)	35,25 (14,31)	230,5	0,168

(укупно)								
Академска компетенција	34,67 (9,12)	32,67 (8,84)	145,5	0,614	30,27 (7,89)	28,70 (7,41)	259,5	0,422

Попул. = популарни; Просе. = просечни

*Поређење „одбачених” и „просечних” испитаника (за критеријум дружења)*

Поређењем групе „одбачених” и „просечних”, за исти социометријски критеријум (Табела 19), нису уочене статистички значајне разлике у подузорку ученика са ЛИО, док је код „одбачених” ученика ТР забележен значајно нижи ниво асертивности ( $U = 105,5$ ,  $p = 0,017$ ).

Табела 19 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења добијене применом Система за процену социјалних вештина

	ЛИО				ТР			
	Одбач.	Просе.	U тест	p	Одбач.	Просе.	U тест	p
Супскале ССРС	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Кооперација	15,60 (3,50)	15,52 (3,64)	200,0	0,947	12,11 (5,94)	11,85 (5,55)	187,0	0,933
Асертивност	12,20 (3,69)	11,89 (4,91)	191,5	0,772	8,11 (4,20)	11,20 (4,76)	<b>105,5</b>	<b>0,017</b>
Самоконтрола	11,63 (4,13)	13,89 (4,04)	152,0	0,106	10,37 (5,19)	12,20 (5,15)	157,5	0,359
Социјалне вештине (укупно)	39,60 (10,19)	41,30 (11,06)	186,0	0,665	30,58 (12,79)	35,25 (14,31)	155,5	0,332
Академска компетенција	30,88 (7,15)	32,67 (8,84)	183,0	0,406	25,32 (9,72)	28,70 (7,41)	152,0	0,285

Одбач. = одбачени; Просе. = просечни;

*Поређење „занемарених” и „просечних” испитаника (за критеријум дружења)*

Између групе „занемарених” и „просечних” ученика са ЛИО, издвојених на основу критеријума дружења на часу, нису уочене статистички значајне разлике у погледу социјалних вештина и академске компетенције (Табела 20). Статистички значајне разлике између поменутих социометријских група нису забележене ни у подзорку ученика ТР.

Табела 20 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења добијене применом Система за процену социјалних вештина

	ЛИО				ТР			
	Занем.	Просе.	U тест	p	Занем.	Просе.	U тест	p
Супскале ССРС	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Кооперација	14,40 (4,27)	15,52 (3,64)	113,5	0,459	13,25 (5,16)	11,85 (5,55)	164,5	0,336
Асертивност	10,70 (5,62)	11,89 (4,91)	114,0	0,471	10,70 (4,18)	11,20 (4,76)	183,5	0,654
Самоконтрола	13,00 (5,23)	13,89 (4,04)	122,5	0,667	13,15 (4,44)	12,20 (5,15)	174,0	0,480
Социјалне вештине (укупно)	38,10 (13,65)	41,30 (11,06)	112,0	0,431	37,10 (12,21)	35,25 (14,31)	180,0	0,588
Академска компетенција	28,10 (8,44)	32,67 (8,84)	97,5	0,198	27,85 (5,93)	28,70 (7,41)	192,5	0,839

Занем. = занемарени; Просе. = просечни

Наставничка процена социјалних вештина и академске компетенције није указала на специфична обележја екстремних социометријских група издвојених на основу критеријума дружења током одмора у популацији ученика са ЛИО. С друге стране, у контролној групи, само су деца ТР са којима већина вршњака не жели да се дружи процењена као значајно мање асертивна.



**1.2.2. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене Система за процену социјалних вештина за социометријски критеријум заједничког рада на часу**

*Поређење „популарних” и „просечних” испитаника (за критеријум рада)*

У Табели 21 приказани су резултати Ман-Витнијевог U теста којим су испитане разлике у социјалним вештинама и академској компетенцији између групе „популарних” и „просечних” испитаника издвојених на основу другог социометријског критеријума – заједничког рада на часу. У популацији адолесцената са ЛИО није уочена ниједна статистички значајна разлика на примењеним скалама и супскалама наставничке верзије Система за процену социјалних вештина, док је код „популарних” ученика ТР забележен значајно виши ниво академске компетенције ( $U = 274, p = 0,018$ ) него код ученика ТР „просечног” социометријског статуса.

Табела 21 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу добијене применом Система за процену социјалних вештина

	ЛИО				ТР			
	Попул.	Просе.	U тест	p	Попул.	Просе.	U тест	p
Супскале ССРС	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Кооперација	16,43 (3,06)	16,12 (3,91)	179,5	0,943	14,39 (4,87)	12,79 (5,56)	366,5	0,337
Асертивност	12,86 (5,01)	12,27 (4,32)	154,5	0,434	12,92 (3,88)	11,21 (4,46)	324,5	0,110
Самоконтрола	14,43 (4,31)	14,19 (3,53)	176,5	0,875	14,73 (4,52)	12,58 (4,62)	331,5	0,134
Социјалне вештине (укупно)	43,71 (11,34)	42,58 (10,01)	170,0	0,733	42,04 (12,34)	36,58 (13,26)	331,0	0,134
Академска компетенција	32,73 (9,54)	32,39 (8,59)	190,5	0,903	32,69 (7,92)	28,39 (7,06)	<b>274,0</b>	<b>0,018</b>

Попул. = популарни; Просе. = просечни

*Поређење „одбачених” и „просечних” испитаника (за критеријум рада)*

Група „одбачених” ученика са ЛИО у погледу заједничког рада није се значајно разликовала ни на једној од примењених скала и супскала Система за процену социјалних вештина од групе ученика са ЛИО „просечног” социометријског статуса (Табела 22). Једина статистички значајна разлика регистрована је у подузорку испитаника ТР код којих су „одбачени” ученици испољавали значајно нижи ниво асертивности у односу на „просечне” ученике ( $U = 183, p = 0,024$ ).

Табела 22 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу добијене применом Система за процену социјалних вештина

	ЛИО				ТР			
	Одбач.	Просе.	U тест	p	Одбач.	Просе.	U тест	p
Супскале ССРС	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Кооперација	14,87 (3,96)	16,12 (3,91)	158,5	0,319	12,22 (6,02)	12,79 (5,56)	283,5	0,790
Асертивност	12,87 (5,04)	12,27 (4,32)	164,5	0,407	8,33 (4,47)	11,21 (4,46)	<b>183,0</b>	<b>0,024</b>
Самоконтрола	12,19 (4,42)	14,19 (3,53)	147,5	0,115	10,17 (5,25)	12,58 (4,62)	219,5	0,125
Социјалне вештине (укупно)	40,13 (12,18)	42,58 (10,01)	173,5	0,560	13,14 (3,10)	36,58 (13,26)	229,0	0,179
Академска компетенција	31,31 (8,34)	32,39 (8,59)	190,0	0,640	25,44 (9,83)	28,39 (7,06)	255,5	0,413

Одбач. = одбачени; Просе. = просечни

*Поређење „занемарених” и „просечних” испитаника (за критеријум рада)*

Ни у популацији адолесцената са ЛИО, ни у популацији адолесцената ТР нису регистроване статистички значајне разлике између „занемарених” и „просечних”

испитаника на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина, када је у питању критеријум заједничког рада на часу (Табела 23).

Табела 23 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу добијене применом Система за процену социјалних вештина

	ЛИО				ГР			
	Занем.	Просе.	U тест	p	Занем.	Просе.	U тест	p
Супскале ССРС	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Кооперација	15,25 (4,53)	16,12 (3,91)	96,0	0,742	11,67 (5,16)	12,79 (5,56)	162,5	0,361
Асертивност	12,13 (5,89)	12,27 (4,32)	100,0	0,870	10,33 (4,64)	11,21 (4,46)	159,5	0,321
Самоконтрола	13,50 (6,89)	14,19 (3,53)	97,5	0,791	13,17 (4,97)	12,58 (4,62)	188,5	0,806
Социјалне вештине (укупно)	40,88 (16,27)	42,58 (10,01)	100,5	0,887	35,17 (13,42)	36,58 (13,26)	180,0	0,644
Академска компетенција	33,88 (8,64)	32,39 (8,59)	94,0	0,683	26,08 (5,82)	28,39 (7,06)	166,0	0,410

Занем. = занемарени; Просе. = просечни

И у погледу другог социометријског критеријума – заједничког рада на часу – наставничка процена социјалних вештина и академске компетенције није указала на специфична обележја екстремних социометријских група у подзорку испитаника са ЛИО. У контролној групи, „популарни” ученици су процењени као академски компетентнији, док су ученике са којима већина вршњака не жели да ради заједно, слично као и код претходног социометријског критеријума, наставници опажали као мање асертивне.

### **1.3. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене Ахнебаховог интегрисаног система процене**

У поглављу које следи приказани су резултати добијени применом Ахенбаховог интегрисаног система процене. Овим инструментом испитана је наставничка прецепција емоционалних, бихевиоралних и социјалних проблема испитаника који заузимају различити социометријски статус према два коришћена социометријска критеријума – дружење и рад.

Виши скорови на свим супскалама којима се испитују проблематична понашања (*Анксиозност/депресија, Повученост/депресија, Соматизација, Социјални проблеми, Поремећаји мишљења, Поремећаји пажње (Непажљивост и Хиперактивност/импулсивност), Кршење правила понашања, Агресивност, Интернализовани проблеми, Екстернализовани проблеми*), као и на скали у целини, указују на виши ниво проблематичног понашања.

#### **1.3.1. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене Ахнебаховог интегрисаног система процене за социометријски критеријум дружења током одмора**

*Поређење „популарних” и „просечних” испитаника (за критеријум дружења)*

Резултати поређења две социометријске групе ученика са ЛИО, „популарних” и „просечних”, добијене на основу критеријума дружења током одмора, не указују на постојање статистички значајних разлика на доменима процењиваним Ахенбаховим интегрисаним системом процене. Исти налаз добијен је и у популацији ученика ТР (Табела 24).

Табела 24 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења током одмора добијене применом Ахенбаховог интегрисаног система процене

	ЛИО				ТР			
	Попул.	Просе.	U тест	р	Попул.	Просе.	U тест	р
Супкале и скале	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Анксиозност/ депресија	1,73 (2,80)	3,26 (3,07)	92,0	0,064	2,07 (2,37)	3,30 (3,63)	240,0	0,301
Повученост/ депресија	1,92 (2,39)	2,26 (2,63)	151,0	0,726	1,57 (1,91)	2,60 (3,10)	263,5	0,451
Соматизација	0,33 (0,49)	0,70 (1,51)	158,0	0,881	1,03 (2,09)	1,10 (2,15)	298,0	0,961
Социјални проблеми	1,58 (2,28)	1,56 (1,60)	149,5	0,693	1,17 (1,71)	2,00 (2,69)	228,5	0,292
Поремећај мишљења	0,50 (1,00)	0,59 (1,12)	155,0	0,788	1,13 (1,91)	1,68 (2,54)	244,0	0,362
Поремећај пажње	5,55 (7,49)	6,19 (7,46)	142,0	0,973	8,35 (7,23)	8,22 (7,75)	254,5	0,886
Непажљивост	3,82 (4,71)	4,15 (4,91)	140,5	0,933	4,55 (3,92)	4,72 (3,88)	257,0	0,930
Хиперактивност/ импулсивност	1,73 (3,26)	2,11 (2,95)	132,5	0,581	3,90 (3,73)	3,50 (4,46)	238,0	0,487
Кршење правила понашања	0,91 (1,22)	1,67 (2,56)	136,5	0,675	2,93 (3,36)	3,35 (3,48)	262,0	0,560
Агресивност	1,73 (2,20)	2,81 (4,17)	139,5	0,901	4,47 (6,04)	4,70 (5,53)	294,0	0,903
Екстернализовани проблеми	2,64 (2,66)	4,46 (6,45)	132,5	0,722	7,14 (8,96)	8,05 (8,67)	267,5	0,643
Интернализирани проблеми	4,18 (4,96)	6,22 (5,56)	112,5	0,244	4,48 (5,79)	7,00 (8,12)	233,0	0,243
Проблеми (скала у целини)	15,64 (17,17)	19,96 (19,82)	139,0	0,475	23,28 (23,27)	24,67 (22,97)	256,0	0,913

Попул. = просечни; Просе. = просечни; АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене

Поређење „одбачених” и „просечних” испитаника (за критеријум дружења)

Када су у питању адолесценти са ЛИО, статистички значајне разлике забележене су на супскали *Социјални проблеми* ( $U = 124$ ,  $p = 0,035$ ), као и на супскали *Екстернализовани проблеми* ( $U = 119,5$ ,  $p = 0,038$ ), док су на супскали *Агресивност* разлике биле на граници статистичке значајности ( $p = 0,055$ ). На све три супскеале „одбачени” ученици са ЛИО показују више проблема у понашању у односу на ученике „просечног” социометријског статуса (Табела 25).

Табела 25 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења током одмора добијени применом Ахенбаховог интегрисаног система процене

	ЛИО				ТР			
	Одбач.	Просе.	U тест	p	Одбач.	Просе.	U тест	p
Супскеале и скале	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Анксиозност/ депресија	3,33 (3,22)	3,26 (3,07)	202,5	1,000	4,28 (4,42)	3,30 (3,63)	156,5	0,488
Повученост/ депресија	2,53 (2,59)	2,26 (2,63)	183,5	0,608	3,84 (3,56)	2,60 (3,10)	147,0	0,217
Соматизација	0,50 (0,73)	0,70 (1,51)	208,0	0,808	1,21 (1,81)	1,10 (2,15)	171,0	0,534
Социјални проблеми	3,07 (2,04)	1,56 (1,60)	<b>124,0</b>	<b>0,035</b>	3,79 (4,84)	2,00 (2,69)	148,0	0,330
Поремећај мишљења	0,53 (0,74)	0,59 (1,12)	188,5	0,660	1,83 (2,83)	1,68 (2,54)	159,0	0,696
Поремећај пажње	8,53 (6,21)	6,19 (7,46)	138,0	0,121	11,47 (10,50)	8,22 (7,75)	144,5	0,419
Непажљивост	5,87 (3,76)	4,15 (4,91)	131,0	0,081	7,95 (6,90)	4,72 (3,88)	128,0	0,189
Хиперактивност/ импулсивност	2,50 (3,29)	2,11 (2,95)	209,5	0,862	3,53 (4,64)	3,50 (4,46)	171,0	1,000
Кршење правила понашања	2,50 (2,90)	1,67 (2,56)	173,0	0,253	2,84 (3,64)	3,35 (3,48)	165,5	0,482

Агресивност	5,00 (5,31)	2,81 (4,17)	<b>126,0</b>	<b>0,055</b>	4,42 (6,16)	4,70 (5,53)	174,5	0,646
Екстернализовани проблеми	7,67 (7,61)	4,46 (6,45)	<b>119,5</b>	<b>0,038</b>	7,26 (9,29)	8,05 (8,67)	173,0	0,629
Интернализирани проблеми	6,33 (5,78)	6,22 (5,56)	200,5	0,958	9,28 (8,74)	7,00 (8,12)	145,5	0,311
Проблеми (скала у целини)	27,93 (21,06)	19,96 (19,82)	148,5	0,208	33,89 (31,77)	24,67 (22,97)	142,0	0,527

Одбач. = одбачени; Просе. = просечни; АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене

*Поређење „занемарених” и „просечних” испитаника (за критеријум дружења)*

Слично као и када су у питању „популарни” ученици, нису забележене статистички значајне разлике између групе „занемарених” и групе „просечних” ученика за критеријум дружења применом Ахенбаховог интегрисаног система процене, ни када су у питању испитаници са ЛИО, ни када су у питању ученици ТР (видети Табелу 26).

Табела 26 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења током одмора добијене применом Ахенбаховог интегрисаног система процене

Супкале и скале	ЛИО				ТР			
	Занем. АС (СД)	Просе. АС (СД)	U тест	р	Занем. АС (СД)	Просе. АС (СД)	U тест	р
Анксиозност/ депресија	2,30 (3,02)	3,26 (3,07)	100,5	0,232	3,50 (5,15)	3,30 (3,63)	187,5	0,732
Повученост/ депресија	2,10 (2,18)	2,26 (2,63)	134,0	0,972	2,80 (2,40)	2,60 (3,10)	169,5	0,400
Соматизација	0,50 (0,71)	0,70 (1,51)	128,0	0,773	1,70 (2,79)	1,10 (2,15)	149,5	0,133
Социјални проблеми	2,20 (1,93)	1,56 (1,60)	106,0	0,309	2,50 (3,78)	2,00 (2,69)	186,0	0,907
Поремећај	0,40	0,59	132,0	0,899	1,40	1,68	173,5	0,619

мишљења	(0,70)	(1,12)			(3,12)	(2,54)		
Поремећај пажње	6,33	6,19	99,0	0,493	9,35	8,22	171,5	0,803
	(5,17)	(7,46)			(10,10)	(7,75)		
Непажљивост	4,44	4,15	98,5	0,480	5,85	4,72	157,0	0,499
	(3,40)	(4,91)			(5,05)	(3,88)		
Хиперактивност/ импулсивност	2,20	2,11	133,0	0,942	3,50	3,50	173,5	0,842
	(3,26)	(2,95)			(5,74)	(4,46)		
Кршење правила понашања	2,80	1,67	116,0	0,484	3,85	3,35	198,5	0,967
	(3,26)	(2,56)			(5,14)	(3,48)		
Агресивност	3,33	2,81	113,0	0,871	4,00	4,70	178,0	0,535
	(5,85)	(4,17)			(6,84)	(5,53)		
Екстернализовани проблеми	5,78	4,46	105,5	0,653	7,85	8,05	192,0	0,827
	(8,50)	(6,45)			(11,85)	(8,67)		
Интернализирани проблеми	4,90	6,22	122,0	0,655	8,00	7,00	177,0	0,532
	(4,01)	(5,56)			(9,27)	(8,12)		
Проблеми (скала у целини)	21,56	19,96	108,0	0,734	30,85	24,67	163,5	0,629
	(18,93)	(19,82)			(34,44)	(22,97)		

Занем. = занемарени; Просе. = просечни; АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене

Сумирајући део који се односи на наставничку процену различитих социјалних, емоционалних и бихевиоралних проблема екстремних социометријских група, издвојених на основу критеријума дружења током одмора, можемо рећи да се само група „одбачених” ученика са ЛИО издваја у погледу изражених екстернализованих и социјалних проблема.

### **1.3.2. Резултати процене социо-бихевиоралних карактеристика социометријских група добијени на основу примене Ахнебаховог интегрисаног система процене за социометријски критеријум заједничког рада на часу**

*Поређење „популарних” и „просечних” испитаника (за критеријум рада)*

У погледу другог социометријског критеријума, заједничког рада на часу, нису регистроване статистички значајне разлике између групе „популарних” и групе



„просечних” применом Ахенбаховог интегрисаног система процене, ни код испитаника са ЛИО, ни код испитаника ТР (видети Табелу 27).

Табела 27 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу добијене применом Ахенбаховог интегрисаног система процене

	ЛИО				ТР			
	Попул.	Просе.	U тест	p	Попул.	Просе.	U тест	p
Супкале и скале	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Анксиозност/ депресија	3,29 (3,25)	2,92 (3,05)	176,0	0,863	2,24 (2,51)	3,33 (4,02)	365,0	0,448
Повученост/ депресија	2,07 (2,34)	2,04 (2,44)	188,5	0,854	1,62 (2,26)	2,42 (2,48)	334,0	0,133
Соматизација	0,47 (0,83)	0,62 (1,47)	188,0	0,813	1,12 (2,12)	1,09 (2,07)	410,5	0,737
Социјални проблеми	1,53 (1,69)	1,58 (1,27)	179,0	0,656	1,48 (2,40)	1,73 (2,48)	386,5	0,665
Поремећај мишљења	0,27 (0,80)	0,42 (0,76)	163,5	0,256	1,35 (2,10)	0,97 (1,71)	366,5	0,392
Поремећај пажње	5,79 (5,41)	4,83 (5,60)	140,5	0,403	7,88 (7,47)	8,19 (7,93)	387,0	0,834
Непажљивост	3,93 (3,00)	3,46 (3,66)	142,5	0,436	4,20 (3,95)	4,88 (4,15)	365,0	0,571
Хиперактивност/ импулсивност	1,86 (2,91)	1,62 (2,47)	181,5	0,988	3,81 (3,92)	3,31 (4,51)	373,0	0,489
Кршење правила понашања	1,64 (2,59)	1,73 (2,63)	168,0	0,670	2,92 (3,29)	3,06 (3,78)	405,0	0,904
Агресивност	2,29 (3,02)	2,25 (3,80)	164,5	0,911	4,62 (6,36)	3,94 (5,71)	410,0	0,763
Екстернализовани проблеми	3,93 (5,40)	3,79 (5,93)	158,0	0,758	7,24 (9,30)	7,00 (9,15)	411,5	0,987
Интернализовани проблеми	6,00 (5,31)	5,58 (5,21)	176,0	0,864	4,76 (6,32)	6,85 (7,41)	312,0	0,113

Проблеми (скала у целини)	18,93 (16,24)	17,13 (15,79)	154,0	0,671	23,72 (25,10)	25,06 (23,09)	371,5	0,646
---------------------------	------------------	------------------	-------	-------	------------------	------------------	-------	-------

Попул. = просечни; Просе. = просечни; АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене

*Поређење „одбачених” и „просечних” испитаника (за критеријум рада)*

Нешто већи број статистички значајних разлика забележен је поређењем скорова добијених на Ахенбаховом интегрисаном систему процене за „одбачене” и „просечне” испитанике са ЛИО (Табела 28). Наиме, „одбачени” адолесценти са ЛИО имају значајно више скорове на супскали *Поремећаји пажње* ( $U = 110,5$ ,  $p = 0,044$ ), затим на супскали *Екстернализоване проблеме* ( $U = 90,5$ ,  $p = 0,009$ ), посебно када је у питању испољавање агресивности ( $U = 85,5$ ,  $p = 0,005$ ). С друге стране, није забележена ниједна статистички значајна разлика између групе „одбачених” и „просечних” ученика ТР, иако постоји тенденција ка већем испољавању социјалних проблема у групи „одбачених” ( $p = 0,058$ ).

Табела 28 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу добијене применом Ахенбаховог интегрисаног система процене

	ЛИО				ТР			
	Одбач.	Просе.	U тест	p	Одбач.	Просе.	U тест	p
Супскале и скале	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Анксиозност/ депресија	2,93 (3,22)	2,92 (3,05)	192,0	0,934	4,77 (5,60)	3,33 (4,02)	248,5	0,507
Повученост/ депресија	2,93 (2,94)	2,04 (2,44)	160,5	0,332	3,78 (3,96)	2,42 (2,48)	250,5	0,351
Соматизација	0,56 (0,73)	0,62 (1,47)	181,0	0,402	1,67 (2,93)	1,09 (2,07)	253,5	0,335
Социјални проблеми	3,13 (2,90)	1,58 (1,27)	144,5	0,164	4,28 (5,22)	1,73 (2,48)	<b>204,0</b>	<b>0,058</b>
Поремећај мишљења	1,07 (1,28)	0,42 (0,76)	139,0	0,083	2,47 (3,99)	0,97 (1,71)	222,0	0,246

Поремећај пажње	10,13 (8,63)	4,83 (5,60)	<b>110,5</b>	<b>0,044</b>	12,83 (11,63)	8,19 (7,93)	231,0	0,248
Непажљивост	6,67 (5,85)	3,46 (3,66)	123,5	0,100	8,50 (7,37)	4,88 (4,15)	209,0	0,109
Хиперактивност/ импулсивност	3,25 (3,55)	1,62 (2,47)	152,5	0,127	4,33 (5,33)	3,31 (4,51)	267,5	0,668
Кршење правила понашања	2,25 (2,49)	1,73 (2,63)	178,5	0,420	3,83 (5,06)	3,06 (3,78)	282,0	0,762
Агресивност	5,33 (4,70)	2,25 (3,80)	<b>85,5</b>	<b>0,005</b>	5,44 (7,19)	3,94 (5,71)	280,5	0,734
Екстернализовани проблеми	7,73 (6,49)	3,79 (5,93)	<b>90,5</b>	<b>0,009</b>	9,28 (11,79)	7,00 (9,15)	277,0	0,690
Интернализирани проблеми	6,40 (6,06)	5,58 (5,21)	187,5	0,838	10,18 (11,45)	6,85 (7,41)	245,0	0,466
Проблеми (скала у целини)	30,60 (23,76)	17,13 (15,79)	128,0	0,133	39,59 (41,09)	25,06 (23,09)	230,5	0,383

Одбач. = одбачени; Просе. = просечни; АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене

#### *Поређење „занемарених” и „просечних” испитаника (за критеријум рада)*

Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу добијене применом Ахенбаховог интегрисаног система процене приказане су у Табели 29. Нису забележене статистички значајне разлике ни у подзорку испитаника са ЛИО, ни у подзорку испитаника ТР.

Табела 29 – Разлике у социо-бихевиоралним карактеристикама „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу добијене применом Ахенбаховог интегрисаног система процене

	ЛИО				ТР			
	Занем.	Просе.	U тест	p	Занем.	Просе.	U тест	p
Супкале и скале	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Анксиозност/	2,00	2,92	70,5	0,165	2,25	3,33	183,5	0,706

депресија	(3,16)	(3,05)			(2,26)	(4,02)		
Повученост/ депресија	1,13 (1,36)	2,04 (2,44)	85,5	0,430	2,67 (2,27)	2,42 (2,48)	175,5	0,557
Соматизација	0,50 (0,76)	0,62 (1,47)	96,0	0,686	1,17 (1,64)	1,09 (2,07)	185,0	0,701
Социјални проблеми	1,75 (2,55)	1,58 (1,27)	90,5	0,572	2,09 (2,98)	1,73 (2,48)	166,0	0,660
Поремећај мишљења	0,38 (0,74)	0,42 (0,76)	99,5	0,819	1,58 (2,50)	0,97 (1,71)	144,5	0,170
Поремећај пажње	5,63 (7,25)	4,83 (5,60)	90,0	0,791	9,00 (8,51)	8,19 (7,93)	159,0	0,635
Непажљивост	3,13 (4,16)	3,46 (3,66)	84,0	0,595	5,91 (4,21)	4,88 (4,15)	146,0	0,401
Хиперактивност/ импулсивност	2,50 (4,04)	1,62 (2,47)	99,0	0,825	3,09 (4,95)	3,31 (4,51)	167,0	0,794
Кршење правила понашања	3,13 (3,14)	1,73 (2,63)	76,5	0,241	3,17 (3,66)	3,06 (3,78)	185,5	0,743
Агресивност	3,88 (7,18)	2,25 (3,80)	81,0	0,478	3,67 (4,81)	3,94 (5,71)	192,0	0,872
Екстернализовани проблеми	7,00 (9,81)	3,79 (5,93)	82,0	0,534	6,83 (8,23)	7,00 (9,15)	196,0	0,959
Интернализовани проблеми	3,63 (4,17)	5,58 (5,21)	76,5	0,261	6,08 (5,53)	6,85 (7,41)	194,0	0,918
Проблеми (укупно)	19,38 (24,41)	17,13 (15,79)	85,5	0,647	23,91 (20,49)	25,06 (23,09)	175,0	0,978

Занем. = занемарени; Просе. = просечни; АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене

Слично процени екстремних социометријских група издвојених на основу критеријума дружења, поново се само група „одбачених” ученика са ЛИО, са којима већина вршњака не жели да ради, издваја у погледу значајно веће заступљености екстернализованих проблема у понашању, али и проблема пажње. Иако нису регистроване статистички значајне разлике код екстремних група у контролном подзору (за критеријум заједничког рада), примећена је тенденција ка јављању учесталијих социјалних проблема међу „одбаченим” испитаницима. Генерално, ови резултати указују на већу вулнерабилност групе „одбачених” ученика у односу на

преостале две екстремне социометријске групе када је у питању испољавање проблематичног понашања.

#### **1.4. Разлике у школском успеху и броју изостанака између ученика различитог социометријског статуса**

Применом Ман-Витнијевог U теста испитане су разлике између тзв. екстремних социометријских група и групе „просечних” ученика у погледу школског успеха и броја изостанака. Школски успех је изражен општим успехом постигнутом на полугодишту (од оцене „1” за недовољни успех до оцене „5” за одличан успех). Укупан број изостанака израчунат је као збир оправданих и неоправданих изостанака које су ученици имали до недеље када је рађена социометријска процена. С обзиром на то да је социометријска процена рађена у различитим периодима за поједине ученике, услед чега је број недеља био варијабилан, укупан број изостанака је изражен кроз недељни просек изостанака.

##### **1.4.1. Разлике у школском успеху и броју изостанака између ученика различитог социометријског статуса за социометријски критеријум дружења током одмора**

У Табели 30 приказане су разлике између „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења у погледу школског успеха на полугодишту и броја изостанака. У популацији ученика са ЛИО нису забележене статистички значајне разлике између наведених група, ни када је у питању академски успех ни када је у питању изостајање из школе. Статистички значајна разлика уочена је само у подзорку ученика TP, где су „популарни” ученици имали мањи број изостанака у односу на ученике „просечног” социометријског статуса ( $U = 200,5$ ,  $p = 0,049$ ).

Табела 30 – Разлике у школском успеху и броју изостанака између „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења током одмора

Ставке	ЛИО				ТР			
	Попул.	Просе.	U тест	р	Попул.	Просе.	U тест	р
	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Просек оцена	4,42 (0,669)	4,04 (0,824)	116,5	0,185	2,77 (1,48)	2,65 (1,31)	283,0	0,723
Изостанци	1,81 (2,71)	2,83 (3,51)	125,0	0,257	3,67 (3,44)	4,83 (2,98)	<b>200,5</b>	<b>0,049</b>

Попул. = популарни; Просе. = просечни

Између група „одбачених” и „просечних” ученика (Табела 31), као и између група „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења (Табела 32), нису уочене статистички значајне разлике у погледу школског успеха и броја изостанака у оба испитивана подузорка.

Табела 31 – Разлике у школском успеху и броју изостанака између „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења током одмора

Ставке	ЛИО				ТР			
	Одбач.	Просе.	U тест	р	Одбач.	Просе.	U тест	р
	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Просек оцена	3,73 (0,80)	4,04 (0,824)	155,0	0,250	2,35 (1,41)	2,65 (1,31)	147,5	0,467
Изостанци	3,58 (2,92)	2,83 (3,51)	152,5	0,189	4,53 (3,55)	4,83 (2,98)	171,0	0,593

Одбач. = одбачени; Просе. = просечни;

Табела 32 – Разлике у школском успеху и броју изостанака између „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум дружења током одмора

Ставке	ЛИО				ТР			
	Занем.	Просе.	U тест	р	Занем.	Просе.	U тест	р
	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		

Просек оцена	4,00 (0,67)	4,04 (0,824)	126,0	0,880	2,67 (1,29)	2,65 (1,31)	150,0	1,000
Изостанци	2,74 (3,20)	2,83 (3,51)	133,0	0,945	4,65 (3,70)	4,83 (2,98)	177,5	0,725

Занем. = занемарени; Просе. = просечни

#### 1.4.2. Разлике у школском успеху и броју изостанака између ученика различитог социометријског статуса за социометријски критеријум заједничког рада на часу

У обе испитиване популације нису добијене статистички значајне разлике између тзв. екстремних социометријских група („популарних”, „одбачених” и „занемарених”) и ученика „просечног” социометријског статуса, за критеријум заједничког рада, када су у питању школски успех и изостанци из школе. Просечне вредности, стандардне девијације, вредности Ман-витнијевог U теста и ниво значајности разлика између екстремних група и група „просечног” социометријског статуса приказани су у табелама 33, 34 и 35.

Табела 33 – Разлике у школском успеху и броју изостанака између „популарних” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Ставке	ЛИО				ТР			
	Попул. (СД)	Просе. (СД)	U тест	р	Попул. (СД)	Просе. (СД)	U тест	р
Просек оцена	4,20 (0,78)	4,08 (0,72)	163,5	0,607	3,04 (1,40)	2,75 (1,30)	319,0	0,412
Изостанци	2,60 (3,86)	2,88 (3,76)	189,0	0,870	3,80 (3,54)	4,50 (3,42)	329,5	0,176

Попул. = популарни; Просе. = просечни

Табела 34 – Разлике у школском успеху и броју изостанака између „одбачених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Ставке	ЛИО		U тест	p	ТР		U тест	p
	Одбач.	Просе.			Одбач.	Просе.		
	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Просек оцена	3,88 (0,86)	4,08 (0,72)	164,0	0,411	2,29 (1,36)	2,75 (1,30)	187,0	0,206
Изостанци	2,78 (2,43)	2,88 (3,76)	172,0	0,532	5,04 (3,91)	4,50 (3,42)	269,5	0,708

Одбач. = одбачени; Просе. = просечни

Табела 35 – Разлике у школском успеху и броју изостанака између „занемарених” и „просечних” ученика за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Ставке	ЛИО		U тест	p	ТР		U тест	p
	Занем.	Просе.			Занем.	Просе.		
	АС (СД)	АС (СД)			АС (СД)	АС (СД)		
Просек оцена	4,29 (0,76)	4,08 (0,72)	71,0	0,504	2,36 (1,36)	2,75 (1,30)	129,0	0,407
Изостанци	4,29 (3,70)	2,88 (3,76)	76,0	0,254	3,68 (2,19)	4,50 (3,42)	179,5	0,742

Занем. = занемарени; Просе. = просечни

## 2. Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности

У овом поглављу приказани су резултати испитивања значајности разлика корелација између припадности одређеној групи социометријског статуса и социо-бихевиоралних карактеристика добијених у подузорку испитаника са ЛИО и испитаника ТР. За потребе ове анализе најпре смо Спирмановом корелацијом ранга утврдили коефицијенте корелације у оквиру сваког подузорка, а затим смо Фишеровом методом трансформације коефицијената корелације ( $r$ ) у стандардне



вредности ( $z$ ) испитали да ли се коефицијенти корелације, добијени код ове две популације испитаника, статистички значајно разликују. Како бисмо испитали јачину везе између групне припадности и социо-бихевиоралних карактеристика тзв. екстремних социометријских група (популарних, одбачених и занемарених), варијабла „групна припадност” изражена је као бинарна – припадност групи „просечних” (вредност 1) или некој од екстремних група (вредност 2). Приликом интерпретације резултата треба имати у виду да нижи скорови на ставкама инструмента „Погоди ко” означавају учесталије испољавање испитиваног понашања, односно израженију особину када је у питању физичка атрактивност.

У табелама које следе биће приказани Спирманови коефицијенти корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности за сваку од тзв. екстремних социометријских група унутар подузорака, као и вредности Фишевог  $Z$  теста којим је испитана значајност разлика.

## **2.1. Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности за социометријски критеријум дружења током одмора у школи**

### *Групна припадност за критеријум дружења (просечан/популаран)*

Поређењем коефицијената корелација између социо-бихевиоралних карактеристика, процењених инструментом типа „Погоди ко”, и групне припадности (просечан/популаран) за критеријум дружења током одмора регистровано је само неколико статистички значајних разлика између две популације испитаника (Табела 36). Резултат самопроцене преузимања водеће улоге значајно је корелирао са групном припадношћу у популацији ученика са ЛИО ( $r_s = 0,391$ ,  $p < 0,05$ ), али не и у популацији ученика ТР ( $r_s = -0,270$ ,  $p > 0,05$ ). Разлика између ова два коефицијента корелације је била статистички значајна ( $Z = 3,11$ ,  $p = 0,002$ ). Имајући у виду разлику у смеру корелација добијених у испитиваним подузорцима, можемо рећи да постоје различите тенденције у начину на који „популарни” ученици са ЛИО и „популарни” ученици ТР опажају себе као лидере у групи. Док „популарни”

ученици са ЛИО себе у значајно мањој мери доживљавају као вође, у односу на њихове вршњачке „просечног” социометријског статуса, дотле је овај однос обрнут код испитаника ТР, али није значајан. Веза између вршњачке процене учесталости дисруптивног понашања и групне припадности (просечан/популаран) такође је била статистички значајна у подзорку испитаника са ЛИО ( $r_s = 0,369$ ,  $p < 0,05$ ), али не и у подзорку ученика ТР ( $r_s = -0,062$ ,  $p > 0,05$ ), при чему су се добијени коефицијенти корелације значајно разликовали ( $Z = 2,03$ ,  $p = 0,042$ ). Код деце са ЛИО дисруптивност је повезана са опадањем популарности (од статуса „популаран” ка статусу „просечан”), али не и код ученика ТР. Статистички значајна разлика добијена је и испитивањем односа коефицијената корелације наставничке процене релационе агресије и групне припадности (просечна/популаран) ( $Z = 2,02$ ,  $p = 0,044$ ), с тим што поменути коефицијенти нису били значајни унутар подзорака ( $r_s = 0,236$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО, односно  $r_s = -0,205$ ,  $p > 0,05$  за ТР). Супротни смерови корелација указују на постојање обрнутог тренда повезаности релационе агресије са популарношћу за дружење у две испитиване популације (смањивања популарности код ученика са ЛИО, односно повећања код ученика ТР).

Табела 36 – Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

	ЛИО (n = 39)	ТР (n = 50)		
	Просе/попул.	Просе/попул.		
Ставке	$r_s$	$r_s$	Z	p
Сарадња (С)	0,000	0,102	-0,46	0,646
Удара (С)	-0,076	-0,184	-0,5	0,617
Помаже (С)	-0,108	0,050	-0,72	0,472
Вређа (С)	0,104	-0,011	0,52	0,603
Школа (С)	-0,118	-0,010	-0,49	0,624
Оговара (С)	0,101	-0,271	1,7	0,089
Помоћ (С)	0,076	-0,043	0,54	0,589
Вођа (С)	<b>0,391*</b>	-0,270	<b>3,11</b>	<b>0,002**</b>

Стидљив (С)	0,107	-0,099	0,93	0,352
Изглед (С)	0,178	-0,191	1,69	0,091
Омета (С)	0,148	-0,029	0,8	0,424
Спорт (С)	0,119	-0,144	1,19	0,234
Сарадња (В)	-0,190	<b>-0,491**</b>	1,56	0,119
Удара (В)	0,138	-0,024	0,74	0,459
Помаже (В)	-0,282	<b>-0,469**</b>	0,99	0,322
Вређа (В)	0,196	0,017	0,82	0,412
Школа (В)	-0,253	-0,222	-0,15	0,881
Оговара (В)	0,133	-0,133	1,21	0,226
Помоћ (В)	-0,173	0,048	-1,01	0,313
Вођа (В)	-0,151	-0,265	0,54	0,589
Стидљив (В)	0,198	-0,004	0,92	0,358
Изглед (В)	-0,145	<b>-0,499**</b>	1,79	0,074
Омета (В)	<b>0,369*</b>	-0,062	<b>2,03</b>	<b>0,042*</b>
Спорт (В)	-0,162	-0,242	0,38	0,704
Сарадња (Н)	-0,083	-0,257	0,81	0,418
Удара (Н)	-0,024	-0,204	0,83	0,407
Помаже (Н)	-0,047	-0,113	0,3	0,764
Вређа (Н)	0,143	-0,089	1,05	0,294
Школа (Н)	-0,196	-0,031	-0,75	0,453
Оговара (Н)	0,236	-0,205	2,02	<b>0,043*</b>
Помоћ (Н)	0,108	0,051	0,26	0,795
Вођа (Н)	-0,081	-0,012	-0,31	0,757
Стидљив (Н)	0,033	0,089	-0,25	0,803
Изглед (Н)	-0,309	-0,182	-0,61	0,542
Омета (Н)	0,252	-0,071	1,47	0,142
Спорт (Н)	-0,087	<b>-0,313*</b>	1,06	0,289

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена; Просе/попул. = просечни/популарни;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $Z$  = вредност Фишевог  $Z$  теста;  $p$  = значајност

*Група припадност за критеријум дружења (просечан/одбачен)*

Већи број статистички значајних разлика између ученика са ЛИО и ученика ТР регистрован је приликом поређења корелација социо-бихевиоралних карактеристика, процењених инструментом типа „Погоди ко”, и групне припадности (просечан/одбачен) за критеријум дружења током одмора (Табела 37). Разлике су забележене на следећим корелатима групне припадности у оквиру самопроцене:

- испољавању релационе агресије ( $Z = 2,24$ ,  $p = 0,025$ ), при чему је корелација учесталости испољавања релационе агресије и групне припадности (просечан/одбачен) била позитивна код ученика са ЛИО ( $r_s = 0,160$ ,  $p > 0,05$ ), али значајна и негативна код ученика ТР ( $r_s = -0,342$ ,  $p < 0,05$ );

- преузимању водеће улоге ( $Z = 2,14$ ,  $p = 0,032$ ), такође са обрнутим смером корелација добијеним у два испитивана подузорака – позитивном у подузорку ученика са ЛИО ( $r_s = 0,019$ ,  $p > 0,05$ ) и негативном, али значајном у подузорку деце ТР ( $r_s = -0,443$ ,  $p < 0,01$ );

- самопроцени физичке атрактивности ( $Z = 2,51$ ,  $p = 0,012$ ), поново са обрнутим смеровима корелација ( $r_s = 0,200$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,361$ ,  $p < 0,05$  за ТР).

Док „одбачени” ученици ТР себе чешће опажају као лидере, као физички атрактивније, али и као склоније релационој агресији, у односу на групу „просечних”, то није био случај и у подузорку „одбачених” ученика са ЛИО.

Када је у питању вршњачка процена, статистички значајне разлике између корелација социо-бихевиоралних обележја и групне припадности (просечан/одбачен) добијених у два подузорка забележене су на процени:

- учесталости стидљивости ( $Z = 4,08$ ,  $p = 0,000$ ;  $r_s = 0,146$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,659$ ,  $p < 0,01$  за ТР);

- физичке атрактивности ( $Z = -2,05$ ,  $p = 0,040$ ;  $r_s = 0,393$ ,  $p < 0,01$  за ЛИО;  $r_s = 0,709$ ,  $p < 0,01$  за ТР);

- учесталости дисруптивног понашања ( $Z = -1,97$ ,  $p = 0,049$ ;  $r_s = -0,405$ ,  $p < 0,01$  за ЛИО;  $r_s = 0,023$ ,  $p > 0,05$  за ТР).

Док је већа учесталост стидљивости/повучености била повезана са опадањем статуса (од „просечног” ка „одбаченом”) у подузорку испитаника ТР, дотле је обрнут смер ове везе забележен у подузорку испитаника са ЛИО, при чему у овом

подузорку учесталост стидљивости/повучености није била од значајна за промену статусне групе (од „одбачених” ка „просечним”). Обрнуто важи за дисруптивно понашање чија је већа учесталост повезана са опадањем статуса (од „просечног” ка „одбаченом”) код адолесцената са ЛИО, али не и адолесцената ТР. У погледу физичке атрактивности, у оба подузорка је мања физичка атрактивност била повезана са опадањем статуса (од „просечног” ка „одбаченом”), али је ова веза била значајно јача код ученика ТР, него код ученика са ЛИО.

У погледу наставничке процене социо-бихевиоралних карактеристика забележено је такође неколико значајних разлика у корелацијама, добијеним у два подузорка, које се односе на везу групне припадности (просечан/одбачен) и:

- учесталости сарадње ( $Z = 2,11$ ,  $p = 0,035$ ;  $r_s = 0,302$ ,  $p < 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,171$ ,  $p > 0,05$  за ТР);

- учесталости преузимања водеће улоге у активностима ( $Z = -2,31$ ,  $p = 0,021$ ;  $r_s = 0,194$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = 0,622$ ,  $p < 0,01$  за ТР);

- учесталости испољавања стидљивости/повучености ( $Z = 2,11$ ,  $p = 0,035$ ;  $r_s = -0,026$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,470$ ,  $p < 0,01$  за ТР).

Наставничка процена указује на то да је ређе испољавање кооперативног понашања повезано са значајним опадањем статуса (од „просечног” ка „одбаченом”) у подузорку испитаника са ЛИО, али не и у подузорку испитаника ТР код којих је веза била обрнутог смера, мада незначајна. Ређе преузимање водеће улоге је било значајно и јаче повезано са опадањем статуса (од „просечног” ка „одбаченом”) код наставничке процене деце ТР, него код процене ученика са ЛИО. Слично је добијено и код процене стидљивости/повучености. Већа учесталост стидљивости/повучености је значајно јаче корелирала са нижим статусом у оквиру групне припадности (просечан/одбачен) у популацији деце ТР него деце са ЛИО.

Табела 37 – Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

ЛИО	ТР
Просе/одбач.	Просе/одбач.

Ставке	$r_s$	$r_s$	Z	p
Сарадња (C)	-0,088	0,013	-0,43	0,667
Удара (C)	-0,057	-0,013	-0,19	0,849
Помаже (C)	0,166	-0,017	0,8	0,424
Вређа (C)	0,068	0,006	0,27	0,787
Школа (C)	0,127	-0,086	0,93	0,352
Оговара (C)	0,160	<b>-0,342*</b>	2,24	<b>0,025*</b>
Помоћ (C)	0,041	-0,221	1,14	0,254
Вођа (C)	0,019	<b>-0,443**</b>	2,14	<b>0,032*</b>
Стидљив (C)	-0,030	<b>-0,440**</b>	1,92	0,055
Изглед (C)	0,200	<b>-0,361*</b>	2,51	<b>0,012*</b>
Омета (C)	-0,204	-0,127	-0,34	0,734
Спорт (C)	-0,094	-0,079	-0,07	0,944
Сарадња (B)	<b>0,543**</b>	<b>0,780**</b>	-1,9	0,057
Удара (B)	-0,279	0,039	-1,42	0,156
Помаже (B)	<b>0,401**</b>	<b>0,686**</b>	-1,81	0,070
Вређа (B)	<b>-0,391**</b>	-0,087	-1,42	0,156
Школа (B)	<b>0,412**</b>	<b>0,442**</b>	-0,16	0,873
Оговара (B)	<b>-0,429**</b>	<b>-0,461**</b>	0,17	0,865
Помоћ (B)	-0,278	-0,312	0,16	0,873
Вођа (B)	-0,121	0,046	-0,73	0,465
Стидљив (B)	0,146	<b>-0,659**</b>	4,08	<b>0,000**</b>
Изглед (B)	<b>0,393**</b>	<b>0,709**</b>	-2,05	<b>0,040*</b>
Омета (B)	<b>-0,405**</b>	0,023	-1,97	<b>0,049*</b>
Спорт (B)	<b>0,367**</b>	<b>0,639**</b>	-1,62	0,105
Сарадња (H)	<b>0,302*</b>	-0,171	2,11	<b>0,035*</b>
Удара (H)	-0,269	-0,009	-1,16	0,246
Помаже (H)	<b>0,318*</b>	0,200	0,55	0,582
Вређа (H)	-0,024	0,031	-0,24	0,810
Школа (H)	0,112	0,177	-0,29	0,772
Оговара (H)	-0,085	-0,149	0,28	0,780
Помоћ (H)	-0,045	-0,076	0,14	0,889
Вођа (H)	0,194	<b>0,622**</b>	-2,31	<b>0,021*</b>
Стидљив (H)	-0,026	<b>-0,470**</b>	2,11	<b>0,035*</b>

Изглед (Н)	-0,149	-0,129	-0,09	0,928
Омета (Н)	-0,165	0,218	-1,69	0,091
Спорт (Н)	0,098	<b>0,374**</b>	-1,28	0,201

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена; Просе/одбач. = просечни/одбачени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $Z$  = вредност Фишеровог  $Z$  теста;  $p$  = значајност

*Група припадност за критеријум дружења (просечан/занемарен)*

Када су у питању ученици који имају статус „занемарен”, за критеријум заједничког дружења, нису уочене статистички значајне разлике између два подузорка (ученика са ЛИО и ТР) у погледу испитане везе социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности (просечан/занемарен) (Табела 38).

Табела 38 – Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Ставке	ЛИО	ТР	$Z$	$p$
	Просе/занем.	Просе/занем.		
	$r_s$	$r_s$		
Сарадња (С)	-0,130	0,231	-1,54	0,124
Удара (С)	0,034	-0,045	0,33	0,741
Помаже (С)	0,029	0,069	-0,17	0,865
Вређа (С)	0,090	-0,105	0,82	0,412
Школа (С)	-0,162	0,020	-0,77	0,441
Оговара (С)	0,172	0,006	0,7	0,484
Помоћ (С)	0,168	0,095	0,31	0,757
Вођа (С)	-0,044	-0,109	0,28	0,780
Стидљив (С)	0,026	-0,161	0,79	0,430
Изглед (С)	0,185	-0,225	1,74	0,082
Омета (С)	-0,048	0,036	-0,35	0,726
Спорт (С)	0,013	-0,071	0,35	0,726
Сарадња (В)	0,009	0,165	-0,66	0,509
Удара (В)	-0,035	0,139	-0,74	0,459

Помаже (В)	0,158	0,234	-0,33	0,741
Вређа (В)	-0,034	0,043	-0,32	0,749
Школа (В)	0,120	0,208	-0,38	0,704
Оговара (В)	0,012	0,143	-0,56	0,576
Помоћ (В)	-0,194	-0,121	-0,32	0,749
Вођа (В)	0,192	-0,039	0,98	0,327
Стидљив (В)	0,072	<b>-0,340*</b>	1,79	0,074
Изглед (В)	<b>0,366*</b>	0,252	0,53	0,596
Омета (В)	-0,054	-0,028	-0,11	0,912
Спорт (В)	0,292	0,239	0,24	0,810
Сарадња (Н)	0,241	-0,029	1,16	0,246
Удара (Н)	-0,062	-0,204	0,61	0,542
Помаже (Н)	0,298	0,082	0,95	0,342
Вређа (Н)	0,103	0,000	0,44	0,660
Школа (Н)	0,040	-0,029	0,29	0,772
Оговара (Н)	0,073	-0,231	1,3	0,194
Помоћ (Н)	-0,317	0,091	-1,77	0,077
Вођа (Н)	0,136	<b>0,366*</b>	-1,04	0,298
Стидљив (Н)	-0,151	-0,060	-0,39	0,697
Изглед (Н)	-0,105	0,113	-0,9	0,368
Омета (Н)	0,103	0,219	-0,5	0,617
Спорт (Н)	0,077	0,121	-0,19	0,849

\*значајност на нивоу 0,05; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена; Просе/занем. = просечни/занемарени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; Z = вредност Фишеровог Z теста; p = значајност

Сумирајући резултате поређења корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и припадности некој од екстремних социометријских група (за критеријум дружења током одмора), највећи број значајних разлика у корелацијама између два подузорка издвојен је приликом разматрања групе „одбачених” ученика (по три у оквиру сваког извора процене). Мањи број разлика забележен је приликом поређења корелација између испитиваних обележја и припадности групи „популарних” (по једна у оквиру сва три извора процене), док ниједна значајна разлика није регистрована између два подузорка испитивањем социо-бихевиоралних корелата „занемарених” ученика. У оквиру вршњачке процене, испољавање



дисруптивног понашања се показало као посебно важно када су у питању „популарни” и „одбачени” ученици са ЛИО. Иако је физички изглед био важан корелат припадности групи „одбачених” у оба подзорка, деца ТР су већу пажњу придавала овој особини, али и стидљивости/повучености у вршњачким односима. Слично резултатима вршњачке процене, наставници у редовном образовном окружењу су у већој мери стидљивост/повученост повезивали са статусом „одбачен” него наставници у школама за ученике са сметњама у развоју. Надаље, наставничка процена учесталости преузимања лидерске улоге је такође у већој мери повезивана са статусом „одбачен” у редовном у односу на сегрегативно образовно окружење. Учесталост преузимања водеће улоге се показала и као корелат групне припадности који доприноси значајном разликовању два подзорка у оквиру самопроцене „популарних” и „одбачених” испитаника.

## **2.2. Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности за социометријски критеријум заједничког рада на часу**

*Групна припадност за критеријум заједничког рада (просечан/популаран)*

Резултати испитивања значајности разлика између адолесцената са ЛИО и адолесцената ТР у погледу корелација социо-бихевиоралних карактеристика, испитаних инструментом типа „Погоди ко”, с једне стране, и групне припадности (за критеријум заједничког рада), са друге, указују на више значајних разлика у групи „популарних” ученика (Табела 39). Статистички значајне разлике између две групе адолесцената забележене су на следећим корелатима групне припадности (просечан/популаран) када је у питању самопроцена:

- учесталости физичке агресије ( $Z = 2,46$ ,  $p = 0,014$ ;  $r_s = 0,205$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,299$ ,  $p < 0,05$  за ТР);

- учесталости преузимања улоге лидера ( $Z = 2,04$ ,  $p = 0,041$ ;  $r_s = 0,134$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,285$ ,  $p < 0,05$  за ТР);

- физичкој атрактивности ( $Z = 2,03$ ,  $p = 0,042$ ;  $r_s = 0,287$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,133$ ,  $p > 0,05$  за ТР ).

Док је самоперцепција учесталијег испољавања физичке агресије, али и учесталијег преузимања водеће улоге, значајно чешће повезивана са припадношћу групи „популаран” него „просечан” код адолесцената ТР, дотле је ова веза била обрнута код адолесцената са ЛИО, али не и статистички значајна. Смер добијених корелација је био различит у два испитивана подузорка и када је у питању веза између групне припадности (просечан/популаран) и самопроцене физичке атрактивности, при чему су се добијене вредности коефицијената корелације значајно разликовале.

Неколико статистички значајних разлика забележено је и у оквиру вршњачке процене. Тако су се корелације добијене у популацији ученика са ЛИО и оне добијене у популацији ученика ТР значајно разликовале када је у питању веза између групне припадности (просечан/популаран) и вршњачке процене:

- сарадње ( $Z = 3,18$ ,  $p = 0,002$ ;  $r_s = -0,117$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,656$ ,  $p < 0,01$  за ТР);

- помагања ( $Z = 2,00$ ,  $p = 0,046$ ;  $r_s = -0,220$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,568$ ,  $p < 0,01$  за ТР);

- физичке агресије ( $Z = 2,88$ ,  $p = 0,004$ ;  $r_s = 0,290$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,298$ ,  $p < 0,05$  за ТР);

- вербалне агресије ( $Z = 2,47$ ,  $p = 0,014$ ;  $r_s = 0,264$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,243$ ,  $p > 0,05$  за ТР);

- релационе агресије ( $Z = 3,32$ ,  $p = 0,001$ ;  $r_s = 0,365$ ,  $p < 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,305$ ,  $p < 0,05$  за ТР );

- физичке атрактивности ( $Z = 2,13$ ,  $p = 0,033$ ;  $r_s = -0,112$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,508$ ,  $p < 0,01$  за ТР ).

Испољавање просоцијалног понашања и већа физичка атрактивност у већој мери су присутни у групи „популарних” него у групи ученика „просечног” социометријског статуса, при чему је ова веза била значајно јача код испитаника ТР него код испитаника са ЛИО. Када су у питању сви поменути облици агресивног понашања, добијене корелације у испитиваним подузorcима су биле супротног смера

указујући на значајне разлике у тренду повезаности агресивног понашања са групном припадношћу. Учесталије испољавање физичке, вербалне и релационе агресије је било повезано са вишим статусом, односно са групом „популаран” код деце ТР, док је обрнут однос забележен код ученика са ЛИО.

Нису регистроване статистички значајне разлике између подузорака у погледу корелација наставничке процене социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности (просечан/популаран).

Табела 39 – Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Ставке	ЛИО	ТР	Z	p
	Просе/попул.	Просе/попул.		
	$r_s$	$r_s$		
Сарадња (С)	0,068	-0,014	0,39	0,697
Удара (С)	0,205	<b>-0,299*</b>	2,46	<b>0,014*</b>
Помаже (С)	-0,045	-0,110	0,31	0,757
Вређа (С)	0,000	<b>-0,301*</b>	1,47	0,142
Школа (С)	-0,191	0,031	-1,07	0,285
Оговара (С)	0,210	-0,162	1,79	0,074
Помоћ (С)	0,043	-0,140	0,87	0,384
Вођа (С)	0,134	<b>-0,285*</b>	2,04	<b>0,041*</b>
Стидљив (С)	-0,034	0,032	-0,31	0,757
Изглед (С)	0,287	-0,133	2,03	<b>0,042*</b>
Омета (С)	-0,074	<b>-0,259*</b>	0,91	0,363
Спорт (С)	0,034	0,092	-0,28	0,780
Сарадња (В)	-0,117	<b>-0,656**</b>	3,18	<b>0,002**</b>
Удара (В)	0,290	<b>-0,298*</b>	2,88	<b>0,004**</b>
Помаже (В)	-0,220	<b>-0,568**</b>	2,00	<b>0,046*</b>
Вређа (В)	0,264	-0,243	2,47	<b>0,014*</b>
Школа (В)	-0,075	<b>-0,424**</b>	1,8	0,072
Оговара (В)	<b>0,365*</b>	<b>-0,305*</b>	3,32	<b>0,001**</b>
Помоћ (В)	-0,152	0,128	-1,34	0,180

Вођа (В)	-0,065	-0,192	0,62	0,535
Стидљив (В)	0,015	0,207	-0,93	0,352
Изглед (В)	-0,112	<b>-0,508**</b>	2,13	<b>0,033*</b>
Омета (В)	0,300	-0,064	1,78	0,075
Спорт (В)	-0,239	-0,211	-0,14	0,889
Сарадња (Н)	0,054	<b>-0,282*</b>	1,64	0,101
Удара (Н)	-0,259	-0,189	-0,35	0,726
Помаже (Н)	-0,064	<b>-0,294*</b>	1,14	0,254
Вређа (Н)	0,045	-0,038	0,4	0,689
Школа (Н)	-0,056	-0,143	0,42	0,675
Оговара (Н)	0,045	0,037	0,04	0,968
Помоћ (Н)	-0,006	0,070	-0,36	0,719
Вођа (Н)	-0,083	-0,197	0,55	0,582
Стидљив (Н)	-0,070	<b>0,280*</b>	-1,7	0,089
Изглед (Н)	0,014	<b>-0,298*</b>	1,51	0,131
Омета (Н)	-0,094	0,037	-0,62	0,535
Спорт (Н)	-0,156	<b>-0,369**</b>	1,09	0,276

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена; Просе/попул. = просечни/популарни;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; Z = вредност Фишеровог Z теста; p = значајност

#### *Групна припадност за критеријум заједничког рада (просечан/одбачен)*

У Табели 40 приказани су резултати испитивања значајности разлика између коефицијената корелација припадности групи „просечан”/„одбачен”, за критеријум заједничког рада на часу, и социо-бихевиоралних карактеристика ученика са ЛИО и ученика ТР. Регистровано је неколико статистички значајних разлика. Када је у питању веза између групне припадности и самопроцене социо-бихевиоралних обележја, значајне разлике у корелацијама су регистроване на следећим ставкама:

- преузимању водеће улоге ( $Z = 2,95$ ,  $p = 0,003$ ;  $r_s = 0,157$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,447$ ,  $p < 0,01$  за ТР);

- физичкој атрактивности ( $Z = 3,06$ ,  $p = 0,002$ ;  $r_s = 0,381$ ,  $p < 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,258$ ,  $p > 0,05$  за ТР ).

Код ученика ТР самоперцепција чешће преузимања водеће улоге у групи вршњака је значајно повезана са опадањем статуса (од „просечног” ка „одбаченом”), али не и код ученика са ЛИО. С друге стране, самоперцепција мање физичке атрактивности је значајно повезана са опадањем статуса (од „просечног” ка „одбаченом”) код ученика са ЛИО, али не и код испитаника ТР.

Статистички значајне разлике између корелација добијених у испитиваним подзорцима регистроване су и када је у питању веза између групне припадности (просечан/одбачен) и вршњачке процене:

- стидљивости/повучености ( $Z = 3,32$ ,  $p = 0,001$ ;  $r_s = 0,275$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,409$ ,  $p < 0,01$  за ТР);

- успеха у спорту ( $Z = -2,24$ ,  $p = 0,025$ ;  $r_s = 0,203$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = 0,597$ ,  $p < 0,01$  за ТР).

Учесталије испољавање стидљивости/повучености је било значајно повезано са опадањем статуса (од „просечног” ка „одбаченом”) у подзорку деце ТР, али не и код деце са ЛИО. Вршњачка процена успеха у спорту је позитивно корелирала са групном припадношћу указујући на то да је слабији успех у већој мери повезан са статусом „одбачен” него са „просечним” социометријским статусом у оба подзорка, али је ова корелација била значајна и јача код испитаника ТР него код испитаника са ЛИО.

У оквиру наставничке процене забележена је само једна статистички значајна разлика између корелација добијених у подзорцима. Наиме, разлика је забележена код корелација групне припадности (просечан/одбачен) и наставничке процене учесталости дисруптивног понашања ( $Z = -2,77$ ,  $p = 0,006$ ;  $r_s = -0,368$ ,  $p < 0,05$  за ЛИО;  $r_s = 0,207$ ,  $p > 0,05$  за ТР). Корелације регистроване у подзорцима су биле супротног смера, при чему је статистички значајна корелација забележена само у подзорку ученика са ЛИО код којих је чешће испољавање ометајућег понашања било у већој мери повезано са припадношћу групи „одбачен” него „просечан”.

Табела 40 – Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Ставке	ЛИО	ТР	Z	p
	Просе/одбач.	Просе/одбач.		
	r <sub>s</sub>	r <sub>s</sub>		
Сарадња (C)	-0,021	-0,090	0,32	0,749
Удара (C)	0,096	0,006	0,42	0,675
Помаже (C)	0,139	-0,068	0,96	0,337
Вређа (C)	-0,035	-0,116	0,38	0,704
Школа (C)	0,113	-0,087	0,93	0,352
Оговара (C)	0,051	-0,204	1,2	0,230
Помоћ (C)	-0,218	-0,267	0,24	0,810
Вођа (C)	0,157	<b>-0,447**</b>	2,95	<b>0,003**</b>
Стидљив (C)	-0,171	-0,253	0,4	0,689
Изглед (C)	<b>0,381*</b>	-0,258	3,06	<b>0,002**</b>
Омета (C)	<b>-0,348*</b>	-0,168	-0,9	0,368
Спорт (C)	0,007	0,060	-0,25	0,803
Сарадња (B)	<b>0,531**</b>	<b>0,707**</b>	-1,34	0,180
Удара (B)	-0,268	-0,260	-0,04	0,968
Помаже (B)	<b>0,417**</b>	<b>0,678**</b>	-1,77	0,077
Вређа (B)	<b>-0,469**</b>	<b>-0,293*</b>	-0,96	0,337
Школа (B)	<b>0,434**</b>	<b>0,388**</b>	0,26	0,795
Оговара (B)	<b>-0,336*</b>	<b>-0,534**</b>	1,14	0,254
Помоћ (B)	-0,049	<b>-0,392**</b>	1,69	0,091
Вођа (B)	-0,128	-0,043	-0,4	0,689
Стидљив (B)	0,275	<b>-0,409**</b>	3,32	<b>0,001**</b>
Изглед (B)	<b>0,419**</b>	<b>0,598**</b>	-1,13	0,259
Омета (B)	<b>-0,461**</b>	-0,107	-1,81	0,070
Спорт (B)	0,203	<b>0,597**</b>	-2,24	<b>0,025*</b>
Сарадња (H)	0,232	-0,041	1,29	0,197
Удара (H)	<b>-0,313*</b>	-0,063	-1,21	0,226
Помаже (H)	0,147	0,116	0,15	0,881
Вређа (H)	-0,092	0,039	-0,61	0,542
Школа (H)	0,129	0,187	-0,27	0,787
Оговара (H)	-0,154	0,009	-0,76	0,447
Помоћ (H)	-0,095	-0,156	0,29	0,772

Вођа (Н)	0,184	<b>0,354*</b>	-0,85	0,395
Стидљив (Н)	0,063	<b>-0,277*</b>	1,61	0,107
Изглед (Н)	-0,002	-0,130	0,59	0,555
Омета (Н)	<b>-0,368*</b>	0,207	-2,77	<b>0,006**</b>
Спорт (Н)	-0,049	0,256	-1,11	0,150

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена; Просе/одбач. = просечни/одбачени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $Z$  = вредност Фишеровог  $Z$  теста;  $p$  = значајност

#### *Групна припадност за критеријум заједничког рада (просечан/занемарен)*

Издвојена је само једна статистички значајна разлика између ученика са ЛИО и ученика ТР у коефицијентима корелација и то када је у питању веза између групне припадности „просечан”/„занемарен” (за критеријум заједничког рада) и вршњачке процене физичке агресије ( $Z = 2,2$ ,  $p = 0,028$ ;  $r_s = 0,164$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,342$ ,  $p < 0,05$  за ТР). Чешће испољавање физичке агресије је у већој мери било повезано са статусом „занемарен” него са статусом „просечан” у подузорку ученика ТР, али не и у подузорку ученика са ЛИО где је корелација била обрнутог смера и незначајна. Резултати испитивања значајности разлика коефицијената корелација добијених у испитиваним подузорцима у погледу везе између групне припадности (просечан/занемарен) и социо-бихевиоралних обележја приказани су у Табели 41.

Табела 41 – Резултати упоређивања корелација између социо-бихевиоралних карактеристика и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

	ЛИО		ТР	
	Просе/занем.	Просе/занем.	$Z$	$p$
Сарадња (С)	-0,018	-0,059	0,17	0,865
Удара (С)	0,241	-0,161	1,72	0,085
Помаже (С)	0,010	-0,185	0,83	0,407
Вређа (С)	0,127	-0,236	1,55	0,121
Школа (С)	-0,119	0,032	-0,64	0,522

Оговара (С)	-0,019	0,053	-0,3	0,764
Помоћ (С)	0,035	-0,033	0,29	0,772
Вођа (С)	-0,008	-0,021	0,05	0,960
Стидљив (С)	0,024	-0,071	0,4	0,689
Изглед (С)	<b>0,382*</b>	0,020	1,61	0,107
Омета (С)	<b>-0,378*</b>	-0,187	-0,88	0,379
Спорт (С)	0,076	0,098	-0,09	0,928
Сарадња (В)	0,185	0,143	0,18	0,857
Удара (В)	0,164	<b>-0,342*</b>	2,2	<b>0,028*</b>
Помаже (В)	0,075	0,283	-0,91	0,363
Вређа (В)	0,035	-0,292	1,42	0,156
Школа (В)	0,206	0,228	-0,1	0,920
Оговара (В)	-0,029	-0,080	0,22	0,826
Помоћ (В)	-0,064	-0,126	0,26	0,795
Вођа (В)	0,025	-0,039	0,27	0,787
Стидљив (В)	0,036	-0,033	0,29	0,772
Изглед (В)	0,213	0,227	-0,06	0,952
Омета (В)	-0,138	<b>-0,304*</b>	0,74	0,459
Спорт (В)	0,142	0,238	-0,42	0,675
Сарадња (Н)	0,134	-0,028	0,69	0,490
Удара (Н)	-0,228	-0,169	-0,26	0,795
Помаже (Н)	0,000	0,078	-0,33	0,741
Вређа (Н)	-0,124	-0,059	-0,28	0,780
Школа (Н)	-0,093	0,238	-1,41	0,159
Оговара (Н)	-0,038	-0,029	-0,04	0,968
Помоћ (Н)	-0,085	-0,101	0,07	0,944
Вођа (Н)	0,044	0,272	-0,99	0,322
Стидљив (Н)	-0,107	0,138	-1,04	0,298
Изглед (Н)	-0,204	0,088	-1,23	0,219
Омета (Н)	-0,075	0,077	-0,64	0,522
Спорт (Н)	-0,218	0,036	-1,09	0,276

\*значајност на нивоу 0,05; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена; Просе/занем. = просечни/занемарени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; Z = вредност Фишевог Z теста; p = значајност



За разлику од претходног сегмента процене у којем је највећи број разлика забележен приликом разматарања „одбачених” ученика, поређењем разлика у корелацијама између социо-бихевиоралних карактеристика и припадности некој од екстремних социометријских група за критеријум заједничког рада на часу, највећи број значајних разлика између два подузорка регистрован је у оквиру вршњачке процене „популарних” ученика (укупно шест). Ове разлике између подузорака су добијене и на позитивним обележјима, попут просоцијалног понашања и физичке атрактивности, као и на негативним обележјима (физичкој, вербалној и релационој агресији), која корелирају са припадношћу групи „популарних”. Опет је најмањи број значајних разлика између подузорака забележен приликом поређења везе између социо-бихевиоралних карактеристика и припадности групи „занемарен” (свега једна разлика у оквиру вршњачке процене физичке агресије).

### **2.3. Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности за социометријски критеријум дружења током одмора у школи**

Када су у питању корелације између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности, за социометријски критеријум дружења током одмора у школи, нису уочене статистички значајне разлике између коефицијената корелације добијених у популацији ученика са ЛИО и ученика ТР (од Табеле 42 до Табеле 44). Једино је разлика у корелацијама између асертивности и групне припадности „просечан”/„одбачен” била на граници статистичке значајности ( $Z = 1,96$ ,  $p = 0,050$ ;  $r_s = 0,045$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,387$ ,  $p < 0,05$  за ТР). Нижи ниво асертивности је у већој мери повезан са припадношћу групи „одбачених” него групи „просечних” код ученика ТР, али не и код ученика са ЛИО, где је добијена корелација обрнутог смера која није била статистички значајна (Табела 43).

Табела 42 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

	ЛИО	ТР		
	Просе/попул.		Просе/попул.	
Супскале ССРС	$r_s$	$r_s$	Z	p
Кооперација	0,292	0,209	0,4	0,689
Асертивност	0,284	0,173	0,53	0,596
Самоконтрола	0,272	0,234	0,18	0,857
Социјалне вештине (укупно)	0,307	0,197	0,53	0,596
Академска компетенција	0,082	0,115	-0,15	0,881

ССРС = Систем за процену социјалних вештина; Просе/попул. = просечни/популарни;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; Z = вредност Фишевог Z теста; p = значајност

Табела 43 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

	ЛИО	ТР		
	Просе/одбач.		Просе/одбач.	
Супскале ССРС	$r_s$	$r_s$	Z	p
Кооперација	-0,010	0,014	-0,1	0,920
Асертивност	0,045	<b>-0,387*</b>	<b>1,96</b>	<b>0,050</b>
Самоконтрола	-0,250	-0,149	-0,46	0,646
Социјалне вештине (укупно)	-0,068	-0,157	0,39	0,697
Академска компетенција	-0,128	-0,173	0,2	0,842

\*значајност на нивоу 0,05; ССРС = Систем за процену социјалних вештина; Просе/одбач. = просечни/одбачени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; Z = вредност Фишевог Z теста; p = значајност

Табела 44 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

	ЛИО	ТР		
	Просе/занем.		Просе/занем.	
Супскале ССРС	$r_s$	$r_s$	Z	p
Кооперација	-0,124	0,154	-1,18	0,238
Асертивност	-0,120	-0,072	-0,2	0,842
Самоконтрола	-0,072	0,113	-0,78	0,435

Социјалне вештине (укупно)	-0,131	0,087	-0,92	0,358
Академска компетенција	-0,215	-0,033	-0,78	0,435

ССРС = Систем за процену социјалних вештина; Просе-занем. = просечни-занемарени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $Z$  = вредност Фишеровог  $Z$  теста;  $p$  = значајност

#### 2.4. Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности за социометријски критеријум заједничког рада на часу

У погледу другог социометријског критеријума, заједничког рада на часу, забележена је само једна статистички значајна разлика у коефицијентима корелације између групне припадности и скорова на Систему за процену социјалних вештина добијених у подзорку адолесцената са ЛИО и адолесцената ТР. Наиме, само се веза између асертивности и припадности групи „просечан”/„одбачен” (Табела 46) значајно разликовала у две поменуте популације ( $Z = 2,13$ ,  $p = 0,033$ ), при чему су ове корелације биле супротног смера ( $r_s = 0,131$ ,  $p > 0,05$  за ЛИО;  $r_s = -0,319$ ,  $p < 0,05$  за ТР). Као и у случају критеријума дружења током одмора, нижи ниво асертивности је у већој мери био повезан са припадношћу групи „одбачених” него групи „просечних” код ученика ТР, али не и код ученика са ЛИО. Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности за социометријски критеријум заједничког рада на часу приказани су у табелама од 45 до 47.

Табела 45 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

	ЛИО	ТР	$Z$	$p$
	Просе/попул.	Просе/попул.		
<b>Супскале ССРС</b>	$r_s$	$r_s$		
Кооперација	-0,011	0,126	-0,65	0,516
Асертивност	0,125	0,210	-0,41	0,682
Самоконтрола	0,025	0,197	-0,82	0,412
Социјалне вештине (укупно)	0,055	0,197	-0,68	0,497

Академска компетенција 0,019 **0,311\*** -1,44 0,150

\*значајност на нивоу 0,05; ССРС = Систем за процену социјалних вештина; Просе/попул. = просечни/популарни;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $Z$  = вредност Фишеровог  $Z$  теста;  $p$  = значајност

Табела 46 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Супскале ССРС	ЛИО	ТР	$Z$	$p$
	Просе/одбач.	Просе/одбач.		
	$r_s$	$r_s$		
Кооперација	-0,158	-0,038	-0,56	0,576
Асертивност	0,131	<b>-0,319*</b>	<b>2,13</b>	<b>0,033*</b>
Самоконтрола	-0,246	-0,217	-0,14	0,889
Социјалне вештине (укупно)	-0,092	-0,190	0,46	0,646
Академска компетенција	-0,073	-0,116	0,2	0,842

\*значајност на нивоу 0,05; ССРС = Систем за процену социјалних вештина; Просе/одбач. = просечни/одбачени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $Z$  = вредност Фишеровог  $Z$  теста;  $p$  = значајност

Табела 47 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Систему за процену социјалних вештина и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Супскале ССРС	ЛИО	ТР	$Z$	$p$
	Просе/занем.	Просе/занем.		
	$r_s$	$r_s$		
Кооперација	-0,057	-0,138	0,35	0,726
Асертивност	-0,028	-0,150	0,52	0,603
Самоконтрола	0,046	0,037	0,04	0,968
Социјалне вештине (укупно)	-0,025	-0,070	0,19	0,849
Академска компетенција	0,071	-0,124	0,83	0,407

ССРС = Систем за процену социјалних вештина; Просе/занем. = просечни/занемарени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $Z$  = вредност Фишеровог  $Z$  теста;  $p$  = значајност

Изузев асертивности, код оба социометријска критеријума, процењени аспекти социјалних вештина и академке компетенције се нису показали као значајно

различити корелати социометријског статуса између испитиваних подузорака – адолесцената са ЛИО и адолесецената ТР.

## 2.5. Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

У табелама 48, 49 и 50 приказани су резултати поређења корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности (просечан/једна од екстремних група – популаран, одбачен или занемарен), за социометријски критеријум дружења током одмора у школи. Није забележена ниједна статистички значајна разлика између коефицијената корелација добијених у популацији ученика са ЛИО и ученика ТР.

Табела 48 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

	ЛИО	ТР	Z	p
	Просе/попул.	Просе/попул.		
Супкале и скале	$r_s$	$r_s$		
Анксиозност/депресија	-0,304	-0,149	-0,73	0,465
Повученост/депресија	-0,057	-0,108	0,23	0,818
Соматизација	-0,024	-0,007	-0,08	0,936
Социјални проблеми	-0,064	-0,154	0,41	0,682
Поремећај мишљења	-0,044	-0,132	0,4	0,689
Поремећај пажње	-0,006	0,021	-0,12	0,905
Непажљивост	-0,014	-0,013	0,00	1,000
Хиперактивност/импулсивност	-0,091	0,101	-0,85	0,395
Кршење правила понашања	-0,069	-0,084	0,07	0,944
Агресивност	-0,021	-0,017	-0,02	0,984
Екстернализовани проблеми	0,059	-0,067	0,56	0,576
Интернализовани проблеми	-0,192	-0,168	-0,11	0,912

Проблеми (скала у целини)	-0,075	-0,016	-0,26	0,795
---------------------------	--------	--------	-------	-------

АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене; Просе/попул. = просечни/популарни;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $Z$  = вредност Фишеровог  $Z$  теста;  $p$  = значајност

Табела 49 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Супкале и скале	ЛИО	ТР	$Z$	$p$
	Просе/одбач.	Просе/одбач.		
Анксиозност/депресија	0,000	0,114	-0,49	0,624
Повученост/депресија	0,080	0,200	-0,53	0,596
Соматизација	0,037	0,101	-0,28	0,780
Социјални проблеми	<b>0,329*</b>	0,160	0,77	0,441
Поремећај мишљења	0,069	-0,065	0,57	0,569
Поремећај пажње	0,245	0,135	0,48	0,631
Непажљивост	0,276	0,219	0,26	0,795
Хиперактивност/импулсивност	0,027	0,000	0,12	0,905
Кршење правила понашања	0,176	-0,114	1,27	0,204
Агресивност	0,304	-0,074	1,67	0,095
Екстернализовани проблеми	<b>0,328*</b>	-0,078	1,8	0,072
Интернализованани проблеми	0,008	0,166	-0,69	0,490
Проблеми (скала у целини)	0,199	0,107	0,4	0,689

\*значајност на нивоу 0,05; АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене; Просе/одбач. = просечни/одбачени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $Z$  = вредност Фишеровог  $Z$  теста;  $p$  = значајност

Табела 50 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Супкале и скале	ЛИО	ТР	$Z$	$p$
	Просе/занем.	Просе/занем.		
Анксиозност/депресија	-0,199	-0,055	0,62	0,535
Повученост/депресија	0,006	0,135	-0,55	0,582

Соматизација	0,048	0,241	-0,83	0,407
Социјални проблеми	0,169	0,019	0,63	0,529
Поремећај мишљења	-0,021	-0,081	0,25	0,803
Поремећај пажње	0,118	0,041	0,32	0,749
Непажљивост	0,121	0,111	0,04	0,968
Хиперактивност/импулсивност	-0,012	-0,033	0,09	0,928
Кршење правила понашања	0,117	0,007	0,47	0,638
Агресивност	-0,028	-0,099	0,29	0,772
Екстернализовани проблеми	0,077	-0,035	0,46	0,646
Интернализованани проблеми	-0,074	0,100	-0,73	0,465
Проблеми (скала у целини)	0,058	0,079	-0,09	0,928

АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене; Просе/занем. = просечни/занемарени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $Z$  = вредност Фишеровог  $Z$  теста;  $p$  = значајност

## 2.6. Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности за социометријски критеријум заједничког рада на часу

У табелама 51, 52 и 53 приказани су резултати поређења корелација између групне припадности (просечан/једна од екстремних група – популаран, одбачен или занемарен), за социометријски критеријум заједничког рада на часу, и скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене добијеним у подзорку ученика са ЛИО и ученика ТР. Статистички значајна разлика регистрована је приликом поређења везе групне припадности (просечан/одбачен) и агресивности ( $Z = 1,99$ ,  $p = 0,047$ ; видети Табелу 52). Ова корелација је била значајно јача код испитаника са ЛИО ( $r_s = 0,452$ ,  $p < 0,01$  за ЛИО;  $r_s = 0,048$ ,  $p > 0,05$  за ТР), при чему је виши ниво агресивности био у већој мери повезан са нижим статусом, тј. групом „одбачених” него групом „просечних”.

Табела 51 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Супкале и скале	ЛИО	ТР	Z	p
	Просе/попул.	Просе/попул.		
	$r_s$	$r_s$		
Анксиозност/депресија	0,028	-0,100	0,6	0,549
Повученост/депресија	0,029	-0,197	1,09	0,276
Соматизација	0,037	-0,044	0,39	0,697
Социјални проблеми	-0,070	-0,057	-0,06	0,952
Поремећај мишљења	-0,180	0,113	-1,4	0,162
Поремећај пажње	0,138	-0,028	0,77	0,441
Непажљивост	0,128	-0,076	0,94	0,347
Хиперактивност/импулсивност	0,002	0,092	-0,42	0,675
Кршење правила понашања	-0,068	0,016	-0,4	0,689
Агресивност	0,018	0,040	-0,1	0,920
Екстернализовани проблеми	-0,051	-0,002	-0,23	0,818
Интернализованани проблеми	0,027	-0,210	1,13	0,259
Проблеми (скала у целини)	0,070	-0,061	0,6	0,549

АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене; Просе/попул. = просечни/популарни;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; Z = вредност Фишеровог Z теста; p = значајност

Табела 52 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Супкале и скале	ЛИО	ТР	Z	p
	Просе/одбач.	Просе/одбач.		
	$r_s$	$r_s$		
Анксиозност/депресија	-0,013	0,095	-0,5	0,617
Повученост/депресија	0,153	0,132	0,1	0,920
Соматизација	0,131	0,136	-0,02	0,984
Социјални проблеми	0,220	0,268	-0,24	0,810
Поремећај мишљења	0,275	0,168	0,51	0,610
Поремећај пажње	<b>0,327*</b>	0,165	0,78	0,435
Непажљивост	0,267	0,229	0,18	0,857
Хиперактивност/импулсивност	0,238	0,061	0,84	0,401
Кршење правила понашања	0,126	0,043	0,39	0,697



Агресивност	<b>0,452**</b>	0,048	<b>1,99</b>	<b>0,047*</b>
Екстернализовани проблеми	<b>0,424**</b>	0,056	1,8	0,072
Интернализирани проблеми	0,032	0,104	-0,33	0,741
Проблеми (скала у целини)	0,244	0,126	0,55	0,582

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01; АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене; Просе/одбач. = просечни/одбачени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $Z$  = вредност Фишеровог  $Z$  теста;  $p$  = значајност

Табела 53 – Резултати упоређивања корелација између скорова на Ахенбаховом интегрисаном систему процене и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Супкале и скале	ЛИО	ТР	$Z$	$p$
	Просе/занем.	Просе/занем.		
	$r_s$	$r_s$		
Анксиозност/депресија	-0,241	-0,057	-0,8	0,424
Повученост/депресија	-0,138	0,088	-0,96	0,337
Соматизација	0,070	0,058	0,05	0,960
Социјални проблеми	-0,098	0,067	-0,69	0,490
Поремећај мишљења	-0,040	0,209	-1,06	0,289
Поремећај пажње	-0,047	0,073	-0,49	0,624
Непажљивост	-0,095	0,130	-0,93	0,352
Хиперактивност/импулсивност	0,038	-0,040	0,33	0,741
Кршење правила понашања	0,204	0,049	0,67	0,503
Агресивност	-0,127	-0,024	-0,43	0,667
Екстернализовани проблеми	0,112	0,008	0,43	0,667
Интернализирани проблеми	-0,195	0,016	-0,9	0,368
Проблеми (скала у целини)	-0,082	-0,004	-0,32	0,749

АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене; Просе/занем. = просечни/занемарени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $Z$  = вредност Фишеровог  $Z$  теста;  $p$  = значајност

Када се сумирају разлике у корелацијама између различитих бихевиоралних проблема, процењених наставничком верзијом Ахенбаховог интегрисаног система процене, и припадности једној од екстремних социометријских група (за оба социометријска критеријума) можемо рећи да процењивана проблематична понашања не представљају корелате социометријског статуса по којима се два

испитивана подузрока значајно разликују. Изузетак је једино варијабла „агресивност” која је значајно јаче корелирала са групном припадношћу (просечан/одбачен) код испитаника са ЛИО (за социометријски критеријум заједничког рада).

## 2.7. Довођење у везу корелација између школског успеха и изостанака са групном припадношћу за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Упоређивањем корелација школског успеха и групне припадности, односно изостанака и групне припадности, за социометријски критеријум дружења, издвојених у подузорку ученика са ЛИО и ученика ТР, нису регистроване статистички значајне разлике (табеле 54, 55 и 56).

Табела 54 – Резултати упоређивања корелација између школског успеха и изостанака (с једне стране) и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

	ЛИО	ТР		
	Просе/попул.	Просе/попул.		
Ставке	$r_s$	$r_s$	Z	p
Просек оцена	0,218	0,051	0,76	0,447
Изостанци	-0,184	<b>-0,281*</b>	0,46	0,646

\*значајност на нивоу 0,05; Просе/попул. = просечни/популарни;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; Z = вредност Фишеровог Z теста; p = значајност

Табела 55 – Резултати упоређивања корелација између школског успеха и изостанака (с једне стране) и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

	ЛИО	ТР		
	Просе/одбач.	Просе/одбач.		
Ставке	$r_s$	$r_s$	Z	p
Просек оцена	-0,182	-0,121	-0,26	0,795

Изостанци	0,205	-0,087	1,28	0,201
-----------	-------	--------	------	-------

Просе/одбач. = просечни/одбачени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $Z$  = вредност Фишеровог  $Z$  теста;  $p$  = значајност

Табела 56 – Резултати упоређивања корелација између школског успеха и изостанака (с једне стране) и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум дружења током одмора у школи

Ставке	ЛИО	ТР	$Z$	$p$
	Просе/занем.	Просе/занем.		
	$r_s$	$r_s$		
Просек оцена	-0,025	0,000	-0,1	0,920
Изостанци	-0,011	-0,057	0,19	0,849

Просе/занем. = просечни/занемарени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $Z$  = вредност Фишеровог  $Z$  теста;  $p$  = значајност

## 2.8. Довођење у везу корелација између школског успеха и изостанака са групном припадношћу за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Ни у оквиру критеријума заједничког рада нису забележене статистички значајне разлике између два посматрана подузорка у погледу корелација добијених између групне припадности, с једне стране, и школског успеха и просечног броја изостанака, с друге стране (табеле 57, 58 и 59).

Табела 57 – Резултати упоређивања корелација између школског успеха и изостанака (с једне стране) и групне припадности (просечан/популаран) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Ставке	ЛИО	ТР	$Z$	$p$
	Просе/попул.	Просе/попул.		
	$r_s$	$r_s$		
Просек оцена	0,083	0,113	-0,14	0,889
Изостанци	-0,026	-0,179	-0,98	0,327

Просе/попул. = просечни/популарни;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $Z$  = вредност Фишеровог  $Z$  теста;  $p$  = значајност

Табела 58 – Резултати упоређивања корелација између школског успеха и изостанака (с једне стране) и групне припадности (просечан/одбачен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Ставке	ЛИО	ТР	Z	p
	Просе/одбач.	Просе/одбач.		
	$r_s$	$r_s$		
Просек оцена	-0,132	-0,191	0,27	0,787
Изостанци	0,099	0,053	0,21	0,834

Просе/одбач. = просечни/одбачени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; Z = вредност Фишеоровог Z теста; p = значајност

Табела 59 – Резултати упоређивања корелација између школског успеха и изостанака (с једне стране) и групне припадности (просечан/занемарен) за социометријски критеријум заједничког рада на часу

Ставке	ЛИО	ТР	Z	p
	Просе/занем.	Просе/занем.		
	$r_s$	$r_s$		
Просек оцена	0,122	-0,134	1,02	0,308
Изостанци	0,199	-0,050	1,06	0,289

Просе/занем. = просечни/занемарени;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; Z = вредност Фишеоровог Z теста; p = значајност

Сумирајући резултате поређења корелација између школског успеха, односно броја изостанака, са припадношћу некој од тзв. екстремних социометријских група можемо рећи да школски успех и изостанци не представљају корелате социометријског статуса који доприносе значајном разликовању два испитивана подузорка када су у питању критеријуми избора вршњака за дружење и заједнички рад.

### 3. Веза између социјалне преференције и социо-бихевиоралних карактеристика код дечака и девојчица и ученика различитог разреда

У овом делу биће приказани резултати испитивања повезаности социометријског статуса и социо-бихевиоралних карактеристика код дечака и

девојчица, као и код ученика различитих разреда. Због релативно малог броја дечака, односно девојчица, у појединим социометријским групама (видети Табелу 6) одредили смо се за коришћење стандардног скорa социјалне преференције за исказивање социометријског статуса као континуиране варијабле уместо његовог приказивања кроз досад коришћене социометријске групе.

### **3.1. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и социо-бихевиоралних карактеристика (испитаних инструментом „Погоди ко”) код дечака и девојчица и ученика различитог разреда**

Коришћењем Спирманове корелације ранга испитана је веза између социјалне преференције, добијене за критеријум дружења током одмора, и социо-бихевиоралних карактеристика процењених инструментом „Погоди ко” код дечака и девојчица, односно код испитаника различитих разреда. Резултати корелационе анализе у односу на пол испитаника у оба подузорка приказани су у Табели 60. У овој табели су најпре приказани резултати на нивоу целог подузорка, односно обједињени резултати за дечаке и девојчице, а потом и за сваки пол посебно.

У подузорку ученика са ЛИО забележено је неколико статистички значајних корелација у оквиру вршњачке и наставничке процене. Скор социјалне преференције је био значајно и негативно повезан са вршњачком проценом просоцијалног понашања – сарадње ( $r_s = -0,608$ ,  $p < 0,01$ ) и помагања ( $r_s = -0,623$ ,  $p < 0,01$ ), затим са вршњачком проценом академске компетенције ( $r_s = -0,521$ ,  $p < 0,01$ ), физичке атрактивности ( $r_s = -0,428$ ,  $p < 0,01$ ) и успеха у спорту ( $r_s = -0,442$ ,  $p < 0,01$ ). Ове средње до високе корелације указују на то да је виши ниво социјалне преференције код адолесцената са ЛИО повезан са учесталијим испољавањем просоцијалног понашања, бољим школским радом, физичким изгледом и већим успехом у спорту. С друге стране, регистроване су значајне ниске до средње, али позитивне корелације између вршњачке процене сва три облика агресивног понашања и социјалне преференције ( $r_s = 0,315$ ,  $p < 0,01$  за физичку;  $r_s = 0,424$ ,  $p < 0,01$  за вербалну;  $r_s = 0,416$ ,  $p < 0,01$  за релациону агресију) које значе да је учесталије испољавање агресије повезано са смањивањем прихваћености међу вршњацима. Слично томе, статистички

значајна и позитивна корелација средње висине је добијена и када је у питању веза између вршњачке процене дисруптивног понашања и скорa социјалне преференције ( $r_s = 0,492, p < 0,01$ ).

Попут вршњачке процене просоцијалног понашања и наставничка процена сарадње и помагања је значајно и негативно корелирала са скором социјалне преференције ученика са ЛИО ( $r_s = -0,325, p < 0,01$  за сарадњу и  $r_s = -0,355, p < 0,01$  за помагање). Дакле, учесталије испољавање просоцијалног понашања је повезано са већом прихваћеношћу међу вршњацима. Слична тенденција је забележена и када је у питању веза између наставничке процене академске компетенције и социјалне преференције ( $r_s = -0,237, p = 0,056$ ). У погледу проблематичних облика понашања једино је наставничка процена учесталости дисруптивног понашања значајно и позитивно корелирала са скором социјалне преференције ( $r_s = 0,301, p < 0,05$ ) указујући на смањивање вршњачке прихваћености са повећањем дисруптивности. Све наведене значајне корелације у оквиру наставничке процене биле су ниске.

Анализом повезаности скорa социјалне преференције са различитим социо-бихевиоралним карактеристикама у односу на пол ученика са ЛИО регистровано је такође неколико значајних корелација у оквиру вршњачке и наставничке процене. Слично резултатима добијеним на нивоу целог подузорка, регистроване су статистички значајне и негативне корелације између социјалне преференције дечака и девојчица, с једне стране, и вршњачке процене просоцијалних облика понашања – сарадње ( $r_s = -0,635, p < 0,01$  код дечака;  $r_s = -0,616, p < 0,01$  код девојчица) и помагања ( $r_s = -0,678, p < 0,01$  код дечака;  $r_s = -0,570, p < 0,01$  код девојчица), као и физичког изгледа ( $r_s = -0,394, p < 0,05$  код дечака;  $r_s = -0,502, p < 0,01$  код девојчица). Ове ниске до високе корелације за дечаке, односно средње до високе корелације за девојчице указују на то да је повећање вршњачке прихваћености повезано са повећањем учесталости испољавања просоцијалног понашања и бољим физичким изгледом. Када је у питању вршњачка процена манифестовања проблематичних облика понашања код дечака и девојчица, значајне и позитивне, корелације средње висине, забележене су између релационе агресије и социјалне преференције ( $r_s = 0,433, p < 0,05$  код дечака;  $r_s = 0,401, p < 0,05$  код девојчица), као и везе дисруптивног понашања и социјалне преференције ( $r_s = 0,439, p < 0,05$  код дечака;  $r_s = 0,508, p <$

0,01 код девојчица). Учесталије испољавање релационе агресије и ометајућег понашања повезано је са смањивањем прихваћености међу вршњацима и код дечака и код девојчица са ЛИО. Међутим, учесталије испољавање физичке и вербалне агресије је повезано само са опадањем прихваћености девојчица код којих су регистроване значајне и позитивне, ниске до средње корелације са социјалном преференцијом ( $r_s = 0,389$ ,  $p < 0,05$  за физичку, односно  $r_s = 0,552$ ,  $p < 0,01$  за вербалну агресију). Осим тога, забележена је значајна и висока негативна корелација између вршњачке процене академске компетенције девојчица и њихове социјалне преференције ( $r_s = -0,679$ ,  $p < 0,01$ ), односно негативна корелација средње висине између вршњачке процене успеха у спорту и социјалне преференције девојчица ( $r_s = -0,591$ ,  $p < 0,01$ ). Стога је виши ниво академске компетенције и већи успех у спортским активностима значајно повезан са прихваћеношћу међу вршњацима само код девојчица са ЛИО, али не и код дечака.

Наставничка процена помагања другима, академске компетенције и успеха у спорту је, такође, значајно повезана са социјалном преференцијом само код девојчица ( $r_s = -0,426$ ,  $p < 0,05$  за помагање;  $r_s = -0,353$ ,  $p < 0,05$  за академску компетенцију;  $r_s = -0,403$ ,  $p < 0,05$  за успех у спорту). Ове ниске до средње корелације са негативним предзнаком значе да је учесталије помагање другима, виши ниво академског успеха и успеха у спорту повезано са већом прихваћеношћу девојчица са ЛИО међу вршњацима. Иако је наставничка процена учесталости сарадње била значајно повезана са скором социјалне преференције на нивоу целог подузорка испитаника са ЛИО, ова повезаност није била значајна ни код дечака ни код девојчица. У погледу везе између наставничке процене бихевиоралних проблема и социјалне преференције, учесталост испољавања вербалне агресије и дисруптивног понашања код девојчица са ЛИО је значајно и позитивно корелирала са скором социјалне преференције ( $r_s = 0,349$ ,  $p < 0,05$  за вербалну агресију;  $r_s = 0,510$ ,  $p < 0,01$  за дисруптивно понашање). Другим речима, већа учесталост вербалне агресије и дисруптивности је повезана са мањом прихваћеношћу девојчица са ЛИО у одељењу.

У подузорку адолесцената ТР, слично резултатима добијеним у подузорку адолесцената са ЛИО, није забележена ниједна статистички значајна корелација између самопроцене социо-бихевиоралних обележја и сора социјалне преференције

на нивоу целог подузорка, али је регистровано неколико значајних корелација у оквиру вршњачке и наставничке процене (Табела 60). Добијене су ниске до високе негативне корелације између социјалне преференције, с једне стране и вршњачке процене сарадње ( $r_s = -0,778$ ,  $p < 0,01$ ), помагања ( $r_s = -0,733$ ,  $p < 0,01$ ), академске компетенције ( $r_s = -0,388$ ,  $p < 0,01$ ), преузимања лидерске улоге ( $r_s = -0,242$ ,  $p < 0,05$ ), физичког изгледа ( $r_s = -0,708$ ,  $p < 0,01$ ) и успеха у спорту ( $r_s = -0,545$ ,  $p < 0,01$ ), с друге. Стога је већа прихваћеност међу вршњацима ТР повезана са учесталијим испољавањем просоцијалног понашања, вишим нивоом академске компетенције и успеха у спорту, већом физичком атрактивношћу и чешћим преузимањем водеће улоге у активностима. Значајне позитивне и ниске корелације између социјалне преференције и вршњачке процене тражења помоћи ( $r_s = 0,218$ ,  $p < 0,05$ ) и стидљивости/повучености ( $r_s = 0,395$ ,  $p < 0,01$ ) упућују на мању прихваћеност међу вршњацима оних ученика ТР који чешће траже помоћ у раду, као и оних који су у већој мери стидљиви/повучени. Слична тенденција је запажена и када је у питању вршњачка процена учесталост испољавања релационе агресије ( $r_s = 0,202$ ,  $p = 0,054$ ).

Чешће испољавање стидљивости/повучености је такође повезано са мањом прихваћеношћу међу вршњацима и у оквиру наставничке процене социобихевиоралних обележја ученика ТР ( $r_s = 0,345$ ,  $p < 0,01$ ). Надаље, значајне ниске до средње негативне корелације забележене су између социјалне преференције, с једне стране, и наставничке процене преузимања водеће улоге ( $r_s = -0,286$ ,  $p < 0,01$ ), испољавања дисруптивног понашања ( $r_s = -0,222$ ,  $p < 0,01$ ) и успеха у спорту ( $r_s = -0,464$ ,  $p < 0,01$ ), с друге. Ово значи да су у подузорку испитаника ТР у већој мери прихваћена она деца која чешће преузимају лидерску улогу и која су успешна у спорту, али и она која чешће ометају друге према проценама наставника.

Анализом резултата у односу на пол испитаника ТР, запажа се да су просоцијално понашање (сарадња и помагање), академска компетенција, стидљивост/повученост, физички изглед и успех у спорту важни за прихваћеност и дечака и девојчица када се разматра вршњачка процена поменутих карактеристика. Регистроване су корелације у опсегу од ниских до високих вредности између скорa социјалне преференције за критеријум дружења, с једне стране, и вршњачке процене сарадње ( $r_s = -0,715$ ,  $p < 0,01$  код дечака;  $r_s = -0,850$ ,  $p < 0,01$  код девојчица),



помагања ( $r_s = -0,664$ ,  $p < 0,01$  код дечака;  $r_s = -0,764$ ,  $p < 0,01$  код девојчица), академске компетенције ( $r_s = -0,283$ ,  $p < 0,05$  код дечака;  $r_s = -0,416$ ,  $p < 0,01$ ), стидљивости/повучености ( $r_s = 0,429$ ,  $p < 0,01$  код дечака;  $r_s = 0,334$ ,  $p < 0,05$  код девојчица), физичког изгледа ( $r_s = -0,678$ ,  $p < 0,01$  код дечака;  $r_s = -0,770$ ,  $p < 0,01$  код девојчица), успеха у спорту ( $r_s = -0,687$ ,  $p < 0,01$  код дечака;  $r_s = -0,498$ ,  $p < 0,01$  код девојчица). Негативни предзнак указује на повећање социјалне преференције са повећањем учесталости, односно изражености процењиваног обележја, док позитивни предзнак упућује на то да је опадање социјалне преференције повезано са повећањем учесталости, односно изражености испитиваног обележја. Док су претходно наведене корелације биле значајне и код дечака и код девојчица, вршњачка процена релационе агресије и преузимања лидерске улоге је била значајно повезана само са социјалном преференцијом дечака ( $r_s = 0,316$ ,  $p < 0,05$  за релациону агресију, односно  $r_s = -0,386$ ,  $p < 0,01$  за преузимање лидерске улоге).

Наставничка процена стидљивости/повучености и успеха у спорту значајно је корелирала са социјалном прихваћеношћу (у погледу дружења) и дечака и девојчица ТР (стидљивост/повученост:  $r_s = 0,301$ ,  $p < 0,05$  код дечака, односно  $r_s = 0,359$ ,  $p < 0,05$  код девојчица; успех у спорту:  $r_s = -0,461$ ,  $p < 0,01$  код дечака, односно  $r_s = -0,501$ ,  $p < 0,01$  код девојчица). Ове ниске до средње корелације упућују на то да је нижи ниво стидљивости/повучености и виши ниво успеха у спорту повезан са већом прихваћеношћу ученика ТР оба пола. Међутим, док је социјална преференција дечака била статистички значајно повезана са наставничком проценом физичке агресије ( $r_s = -0,347$ ,  $p < 0,05$  и преузимања лидерске улоге ( $r_s = -0,289$ ,  $p < 0,05$ ), дотле је социјална преференција девојчица била значајно повезана са наставничком проценом помагања ( $r_s = -0,322$ ,  $p < 0,05$ ). Добијене ниске и негативне корелације значе да је учесталије испољавање процењиваног понашања повезано са већом прихваћеношћу међу вршњацима. Слична тенденција је регистрована и када је у питању наставничка процена учесталости вербалне агресије ( $r_s = -0,269$ ,  $p < 0,059$ ) и дисруптивног понашања ( $r_s = -0,268$ ,  $p < 0,060$ ) код дечака.

У оквиру самопроцене социо-бихевиоралних карактеристика, само је самопроцена стидљивости/повучености девојчица била статистички значајно и позитивно повезана са скором социјалне преференције за критеријум дружења ( $r_s =$

0,444,  $p < 0,01$ ). Ово упућује на то да социјално прихваћеније девојчице ређе себе опажају као стидљиве/повучене.

Табела 60 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и социо-бихевиоралних карактеристика (испитаних инструментом „Погоди ко”) код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР

Ставке	СП – дружење (ЛИО)			СП – дружење (ТР)		
	Цео подузорок	Дечаци	Девојчице	Цео подузорок	Дечаци	Девојчице
	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$
Сарадња (С)	0,132	0,093	0,151	-0,049	-0,169	0,073
Удара (С)	-0,010	0,172	-0,193	-0,103	-0,097	-0,095
Помаже (С)	-0,175	-0,209	-0,121	0,028	0,063	0,006
Вређа (С)	-0,080	0,088	-0,249	0,030	0,082	-0,013
Школа (С)	-0,155	-0,175	-0,144	0,069	0,147	-0,027
Оговара (С)	-0,067	-0,190	0,053	-0,012	-0,060	0,072
Помоћ (С)	-0,025	-0,041	-0,044	0,106	0,084	0,138
Вођа (С)	0,168	0,123	0,175	0,107	0,066	0,158
Стидљив (С)	-0,078	-0,001	-0,102	0,194	-0,029	<b>0,444**</b>
Изглед (С)	0,056	0,034	0,077	0,027	-0,041	0,084
Омета (С)	0,211	0,269	0,091	0,057	0,123	-0,011
Спорт (С)	0,187	-0,033	0,311	-0,053	-0,144	-0,033
Сарадња (В)	<b>-0,608**</b>	<b>-0,635**</b>	<b>-0,616**</b>	<b>-0,778**</b>	<b>-0,715**</b>	<b>-0,850**</b>
Удара (В)	<b>0,315**</b>	0,300	<b>0,389*</b>	-0,061	-0,153	-0,052
Помаже (В)	<b>-0,623**</b>	<b>-0,678**</b>	<b>-0,570**</b>	<b>-0,733**</b>	<b>-0,664**</b>	<b>-0,764**</b>
Вређа (В)	<b>0,424**</b>	0,308	<b>0,552**</b>	0,077	0,083	-0,021
Школа (В)	<b>-0,521**</b>	-0,302	<b>-0,679**</b>	<b>-0,388**</b>	<b>-0,283*</b>	<b>-0,416**</b>
Оговара (В)	<b>0,416**</b>	<b>0,433*</b>	<b>0,401*</b>	0,202***	<b>0,316*</b>	0,033
Помоћ (В)	0,100	-0,089	0,296	<b>0,218*</b>	0,265	0,128
Вођа (В)	-0,014	-0,021	-0,005	<b>-0,242*</b>	<b>-0,386**</b>	-0,101
Стидљив (В)	0,050	-0,115	0,230	<b>0,395**</b>	<b>0,429**</b>	<b>0,334*</b>
Изглед (В)	<b>-0,428**</b>	<b>-0,394*</b>	<b>-0,502**</b>	<b>-0,708**</b>	<b>-0,678**</b>	<b>-0,770**</b>

Омета (В)	<b>0,492**</b>	<b>0,439*</b>	<b>0,508**</b>	0,015	0,017	-0,075
Спорт (В)	<b>-0,442**</b>	-0,280	<b>-0,591**</b>	<b>-0,545**</b>	<b>-0,687**</b>	<b>-0,498**</b>
Сарадња (Н)	<b>-0,325**</b>	-0,303	-0,320	-0,096	0,022	-0,212
Удара (Н)	0,202	0,097	0,312	-0,195	<b>-0,347*</b>	0,042
Помаже (Н)	<b>-0,355**</b>	-0,267	<b>-0,426*</b>	-0,178	-0,027	<b>-0,322*</b>
Вређа (Н)	0,148	-0,048	<b>0,349*</b>	-0,123	<b>-0,269***</b>	0,054
Школа (Н)	<b>-0,237***</b>	-0,069	<b>-0,353*</b>	-0,076	0,103	-0,221
Оговара (Н)	0,185	0,094	0,324	-0,020	-0,111	0,093
Помоћ (Н)	0,132	0,085	0,128	0,037	0,018	0,046
Вођа (Н)	-0,208	-0,133	-0,234	<b>-0,286**</b>	<b>-0,289*</b>	-0,261
Стидљив (Н)	0,054	0,099	-0,043	<b>0,345**</b>	<b>0,301*</b>	<b>0,359*</b>
Изглед (Н)	0,012	0,158	-0,140	-0,106	-0,079	-0,158
Омета (Н)	<b>0,301*</b>	0,106	<b>0,510**</b>	<b>-0,222*</b>	<b>-0,268***</b>	-0,239
Спорт (Н)	-0,153	-0,004	<b>-0,403*</b>	<b>-0,464**</b>	<b>-0,461**</b>	<b>-0,501**</b>

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01; \*\*\*гранична вредност (р од 0,05 до 0,06);  $r_S$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена

Резултати испитивања везе између социјалне преференције, за социометријски критеријум дружења, и социо-бихевиоралних карактеристика (испитаних инструментом „Погоди ко”) у односу на разред који похађају испитаници са ЛИО, односно испитаници ТР приказани су у Табели 61.

У оквиру самопроцене, у подузорку испитаника са ЛИО само је код ученика трећег разреда забележена значајна и позитивна средња корелација између социјалне преференције и самопроцене учесталости сарадње ( $r_S = 0,594$ ,  $p < 0,05$ ). Опажање чешће сарадљивости је повезано са мањом социјалном преференцијом.

У оквиру вршњачке процене, опажање учесталости пружања помоћи другима и успешности у школском раду су значајно и негативно корелирали са скором социјалне преференције код ученика са ЛИО сва три разреда (помагање другима:  $r_S = -0,561$ ,  $p < 0,01$  за први;  $r_S = -0,680$ ,  $p < 0,01$  за други;  $r_S = -0,615$ ,  $p < 0,01$  за трећи разред; академска компетенција:  $r_S = -0,430$ ,  $p < 0,05$  за први;  $r_S = -0,620$ ,  $p < 0,01$  за други;  $r_S = -0,610$ ,  $p < 0,05$  за трећи разред). Ове негативне средње до високе корелације указују на то да је учесталије помагање другима и виши ниво академске компетенције повезан са већом прихваћеношћу међу вршњацима. Исто важи и када је

у питању вршњачка процена учесталости сарадње у првом и другом разреду где су регистроване високе негативне корелације ( $r_s = -0,635$ ,  $p < 0,01$  за први, односно  $r_s = -0,767$ ,  $p < 0,01$  за други разред). У трећем разреду уочена је слична тенденција која се приближава статистичкој значајности ( $r_s = -0,486$ ,  $p = 0,056$ ). Негативне и значајне средње до високе корелације забележене су и између социјалне преференције и вршњачке процене физичког изгледа у другом и трећем разреду ( $r_s = -0,504$ ,  $p < 0,05$  за први и  $r_s = -0,726$ ,  $p < 0,01$  за други разред) што указује на то да је већа физичка атрактивност повезана са већом прихваћеношћу. Статистички значајна и висока негативна корелација регистрована је и између вршњачке процене успеха у спорту и социјалне преференције, али само код ученика трећег разреда ( $r_s = -0,696$ ,  $p < 0,01$ ). Код ових ученика је добијена и значајна позитивна корелација средње висине када је у питању вршњачка процена тражење помоћи у раду ( $r_s = 0,503$ ,  $p < 0,05$ ) што значи да је учесталије тражење помоћи током рада повезано са мањом прихваћеношћу међу вршњацима. Неколико значајних и позитивних корелација добијено је и приликом испитивања везе вршњачке процене различитих облика проблематичног понашања и социјалне преференције. Тако су у првом разреду регистроване ниске до средње позитивне корелације између социјалне преференције, с једне стране, и сва три облика агресивног понашања ( $r_s = 0,390$ ,  $p < 0,05$  за физичку;  $r_s = 0,439$ ,  $p < 0,05$  за вербалну;  $r_s = -0,480$ ,  $p < 0,01$  за релациону агresiју) и дисруптивности ( $r_s = -0,413$ ,  $p < 0,05$ ), с друге. Релациона агresiја је била од значаја и у другом разреду где је добијена висока позитивна корелација са скором социјалне преференције ( $r_s = 0,635$ ,  $p < 0,01$ ). Иако се веза између дисруптивног понашања и социјалне преференције у овом разреду приближава статистичкој значајности ( $r_s = 0,448$ ,  $p = 0,054$ ), ова веза је била статистички значајна и висока у трећем разреду ( $r_s = 0,624$ ,  $p < 0,01$ ). Позитивне корелације између проблематичних облика понашања и социјалне преференције упућују на мању прихваћеност оних ученика са ЛИО који чешће испољавају бихевиоралне проблеме.

У оквиру наставничке процене регистровано је сасвим мало статистички значајних корелација. Тако је у првом и другом разреду учесталост помагања другима негативно корелирала са социјалном преференцијом ( $r_s = -0,377$ ,  $p < 0,05$  за први, односно  $r_s = -0,470$ ,  $p < 0,05$  за други разред). У другом разреду је уочена и

негативна корелација средње висине између учесталости сарадње и скоро социјалне преференције која је била на самој граници статистичке значајности ( $r_s = -0,455$ ,  $p = 0,05$ ). Дакле, учесталије испољавање просоцијалних облика понашања код ученика са ЛИО првог и другог разреда је повезано са већом прихваћеношћу међу вршњацима. Исто важи и када је у питању учесталост преузимања водеће улоге у трећем разреду где је забележена негативна корелација средње висине ( $r_s = -0,530$ ,  $p < 0,05$ ). Од проблематичних облика понашања, статистички значајна је била само веза између наставничке процене физичке агресије и социјалне преференције код испитаника првог разреда ( $r_s = 0,386$ ,  $p < 0,05$ ) указујући на мању прихваћеност ученика који чешће испољавају физичку агресију. Занимљиво је да ниједан ученик са ЛИО трећег разреда није опажен као физички агресиван услед чега је и изостао коефицијент корелације.

У подзорку испитаника ТР забележена је само једна статистички значајна корелација у оквиру везе између самопроцене социо-бихевиоралних карактеристика и скоро социјалне преференције за критеријум дружења и то код ученика другог разреда. Наиме, самопроцена учесталости испољавања физичке агресије је негативно корелирала са социјалном преференцијом ( $r_s = -0,359$ ,  $p < 0,05$ ) што упућује на то да је већа прихваћеност међу вршњацима повезана са опажањем чешћег испољавања физичке агресије. Код ових ученика је уочена и тенденција опадања социјалне преференције са повећањем учесталости стидљивости/повучености ( $r_s = 0,354$ ,  $p = 0,051$ ). Слична тенденција је регистрована и у трећем разреду када је у питању самоперцепција манифестовања дисруптивног понашања ( $r_s = 0,380$ ,  $p = 0,056$ ).

У оквиру вршњачке процене испољавање просоцијалних облика понашања и физичка атрактивност показали су се као значајни за прихваћеност међу вршњацима код ученика сва три разреда. Регистроване корелације су биле негативне и у највећем броју случајева високе (сарадња:  $r_s = -0,792$ ,  $p < 0,01$  за први;  $r_s = -0,719$ ,  $p < 0,01$  за други;  $r_s = -0,691$ ,  $p < 0,01$  за трећи разред; помагање другима:  $r_s = -0,704$ ,  $p < 0,01$  за први;  $r_s = -0,782$ ,  $p < 0,01$  за други;  $r_s = -0,563$ ,  $p < 0,01$  за трећи разред; физичка атрактивност:  $r_s = -0,723$ ,  $p < 0,01$  за први;  $r_s = -0,699$ ,  $p < 0,01$  за други;  $r_s = -0,613$ ,  $p < 0,01$  за трећи разред). Стога су учесталије испољавање просоцијалног понашања и већа физичка атрактивност били повезани са већом социјалном прихваћеношћу међу

ученицима TP сва три разреда. Веза између вршњачке процене академске компетенције и социјалне преференције је такође била негативна, али значајна само код ученика првог и трећег разреда где су регистровани коефицијенти корелације били ниске вредности за први разред ( $r_s = -0,346$ ,  $p < 0,05$ ), односно средње вредности за трећи разред ( $r_s = -0,470$ ,  $p < 0,05$ ). Повезаност успеха у спорту и социјалне преференције је такође била значајна, али само код ученика првог и другог разреда, при чему је корелација била негативна и висока код деце првог разреда ( $r_s = -0,694$ ,  $p < 0,01$ ), односно негативна и средње висине код ученика другог разреда ( $r_s = -0,493$ ,  $p < 0,01$ ). Као што је раније поменуто, ове негативне корелације упућују на то да је већа прихваћеност међу вршњацима повезана са вишим нивоом академске компетенције и успеха у спорту код ученика одређеног разреда. Стидљивост/повученост се показала као карактеристика од значаја за прихваћеност међу вршњацима само код ученика првог разреда код којих је забележена позитивна корелација средње висине ( $r_s = 0,581$ ,  $p < 0,01$ ), док се код ученика другог разреда приближава статистичкој значајности ( $r_s = 0,343$ ,  $p = 0,059$ ). Ово би значило да је ређе испољавање стидљивости/повучености повезано са већом прихваћеношћу ученика TP првог разреда, али да слична тенденција постоји и код ученика другог разреда.

Исти тренд је уочен и када је у питању наставничка процена стидљивости/повучености код деце TP, при чему је код ученика првог разреда поново регистрована значајна позитивна корелација средње висине ( $r_s = 0,510$ ,  $p < 0,01$ ), док се код ученика другог разреда корелација приближава статистичкој значајности ( $r_s = 0,351$ ,  $p < 0,053$ ). Код ученика првог и другог разреда такође су добијене значајне негативне корелације средње висине између социјалне преференције и наставничке процене успеха у спорту ( $r_s = -0,514$ ,  $p < 0,01$  за први, односно  $r_s = -0,422$ ,  $p < 0,05$  за други разред). Дакле, већа прихваћеност међу вршњацима је повезана са већим успехом у спорту код деце првог и другог разреда.

Табела 61 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и социо-бихевиоралних карактеристика (испитаних инструментом „Погоди ко”) код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

Ставке	СП – дружење (ЛИО)			СП – дружење (ТР)		
	Први разред $r_s$	Други разред $r_s$	Трећи разред $r_s$	Први разред $r_s$	Други разред $r_s$	Трећи разред $r_s$
Сарадња (С)	-0,230	0,252	<b>0,594*</b>	-0,161	0,343	-0,075
Удара (С)	0,119	0,036	-0,216	-0,155	<b>-0,359*</b>	0,224
Помаже (С)	-0,275	-0,234	-0,021	0,041	0,263	-0,265
Вређа (С)	0,113	-0,235	-0,391	-0,177	-0,146	0,355
Школа (С)	-0,094	-0,245	-0,225	0,088	0,091	-0,237
Оговара (С)	-0,029	0,033	-0,189	0,011	-0,085	0,054
Помоћ (С)	-0,090	0,040	-0,229	0,146	0,151	-0,102
Вођа (С)	0,099	-0,039	0,416	-0,030	0,037	0,197
Стидљив (С)	-0,132	0,279	-0,295	0,079	0,354***	0,195
Изглед (С)	0,240	-0,148	-0,192	-0,048	0,158	0,034
Омета (С)	0,172	0,210	0,221	0,092	-0,198	0,380***
Спорт (С)	0,210	0,436	-0,023	-0,275	-0,018	0,325
Сарадња (В)	<b>-0,635**</b>	<b>-0,767**</b>	<b>-0,486***</b>	<b>-0,792**</b>	<b>-0,719**</b>	<b>-0,691**</b>
Удара (В)	<b>0,390*</b>	0,343	0,182	-0,184	-0,141	0,174
Помаже (В)	<b>-0,561**</b>	<b>-0,680**</b>	<b>-0,615**</b>	<b>-0,704**</b>	<b>-0,782**</b>	<b>-0,563**</b>
Вређа (В)	<b>0,439*</b>	0,357	0,201	-0,160	0,013	0,244
Школа (В)	<b>-0,430*</b>	<b>-0,620**</b>	<b>-0,610*</b>	<b>-0,346*</b>	-0,291	<b>-0,470*</b>
Оговара (В)	<b>0,480**</b>	<b>0,635**</b>	0,251	0,188	0,182	0,213
Помоћ (В)	-0,239	0,067	<b>0,503*</b>	-0,018	0,298	0,339
Вођа (В)	0,046	-0,003	-0,374	-0,246	-0,295	-0,095
Стидљив (В)	0,070	0,031	-0,025	<b>0,581**</b>	0,343***	-0,032
Изглед (В)	-0,311	<b>-0,504*</b>	<b>-0,726**</b>	<b>-0,723**</b>	<b>-0,699**</b>	<b>-0,613**</b>
Омета (В)	<b>0,413*</b>	0,448***	<b>0,624**</b>	-0,113	-0,164	0,337
Спорт (В)	-0,334	-0,362	<b>-0,696**</b>	<b>-0,694**</b>	<b>-0,493**</b>	-0,039
Сарадња (Н)	-0,291	-0,455***	-0,162	-0,143	-0,090	0,124

Удара (Н)	<b>0,386*</b>	0,239		-0,161	-0,280	-0,086
Помаже (Н)	<b>-0,377*</b>	<b>-0,470*</b>	-0,221	-0,257	-0,182	-0,086
Вређа (Н)	0,085	0,209	0,073	-0,119	-0,322	0,120
Школа (Н)	-0,223	-0,249	-0,226	-0,024	0,009	-0,224
Оговара (Н)	0,095	0,299	0,185	0,034	0,005	-0,156
Помоћ (Н)	0,149	0,044	0,081	0,040	0,161	-0,281
Вођа (Н)	-0,239	0,138	<b>-0,530*</b>	-0,234	-0,237	-0,174
Стидљив (Н)	0,182	-0,312	-0,042	<b>0,510**</b>	<b>0,351***</b>	-0,005
Изглед (Н)	0,122	-0,042	-0,382	-0,130	-0,132	-0,015
Омета (Н)	0,302	0,145	0,373	-0,256	-0,200	-0,132
Спорт (Н)	-0,101	-0,010	-0,426	<b>-0,514**</b>	<b>-0,422*</b>	-0,121

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01; \*\*\*гранична вредност (р од 0,05 до 0,06);  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена

Генерално, резултати корелационе анализе за социометријски критеријум дружења током одмора указују на извесне сличности, али и разлике између дечака и девојчица у погледу везе између социометријског статуса (израженог преко скорa социјалне преференције) и социо-бихевиоралних карактеристика испитаних инструментом „Погоди ко”. Тако су, према проценама вршњака, просоцијални облици понашања, затим физичка атрактивност, као и неки проблематични облици понашања (релациона агресија и дисруптивност) значајно повезани са социометријским статусом, и код дечака и код девојчица са ЛИО. Слични резултати добијени су и у контролној групи ученика ТР, када су у питању сарадња и помагање, као и физичка атрактивност. Осим наведених карактеристика, у овом подузорку су академска компетенција и успех у спорту, али и стидљивост/повученост, представљали значајне корелате социометријског статуса код ученика оба пола. Када су у питању разлике, академска компетенција, успех у спорту, као и физичка и вербална агресија, били су значајно повезани са социометријским статусом само код девојчица са ЛИО. Занимљиво је да су и у оквиру наставничке процене неке од наведених карактеристика, попут академске компетенције, успеха у спорту и вербалне агресије, али и помагање и дисруптивност, биле значајно повезане са статусом, такође, само код девојчица са ЛИО, док ниједна значајна корелација није регистрована код дечака. У подузорку испитаника ТР ова процена открива углавном



корелате социометријског статуса значајне за ученике оба пола (стидљивост/повученост и успех у спорту) или корелате значајне само код дечака, попут неких негативних облика понашања. На основу самопроцене нису регистровани значајни корелати статуса у подзорку испитаника са ЛИО, док је само једна карактеристика (самопроцена стидљивости/повучености) представљала значајан корелат статуса девојчица ТР.

Испитивање корелата социометријског статуса за критеријум дружења у односу на разред који похађају испитаници указује на то да су просоцијални облици понашања (у оквиру вршњачке процене) значајни за прихваћеност код ученика са ЛИО, али и ученика ТР, свих разреда. Осим тога, код ученика са ЛИО академска компетенција и дисруптивност, такође у оквиру процене вршњака, биле су важне за статус у сва три разреда, док су проблематични облици понашања физичка и вербална агресија били од значаја за статус само међу најмлађим ученицима са ЛИО, тј. ученицима првог разреда. Релациона агресија није представљала значајан корелат само код најстарије узрасне групе (ученика трећег разреда), али су само у овој узрасној групи тражење помоћи и успех у спорту значајно били повезани са скором социјалне преференције. Код ученика трећег, али и ученика другог разреда значајан корелат социометријског статуса представљала је и физичка атрактивност. Физичка атрактивност је била важна и за прихваћеност међу вршњацима код ученика ТР сва три разреда. Међутим, за разлику од ученика са ЛИО, код испитаника ТР проблематични облици понашања (физичка, вербална и релациона агресија, као и дисруптивност) нису се показали као значајни за прихваћеност међу вршњацима без обзира на разред који похађају.

Када је у питању веза између социјалне преференције и социо-бихевиоралних карактеристика, добијених на основу наставничке процене, свега неколико статистички значајних корелација је регистровано код ученика са ЛИО – по једна код ученика другог и трећег разреда, односно две код ученика првог разреда. Тако је просоцијално понашање, односно помагање другима, било од значаја код адолесцената са ЛИО првог и другог разреда, а физичка агресија поново само код ученика са ЛИО првог разреда, док је преузимање водеће улоге представљало значајан корелат статуса само код најстарије узрасне групе. Међутим, у контролној

групи испитаника одговарајућег разреда од значаја за прихваћеност међу вршњацима су биле неке друге карактеристике, попут стидљивости/повучености и успеха у спорту (у првом и другом разреду).

Само једна карактеристика се показала као значајан корелат социометријског статуса код испитаника са ЛИО у оквиру самопроцене и то сарадња код ученика трећег разреда. И у контролној групи такође је регистрована само једна статистички значајна корелација између самопроцене учесталости испољавања физичке агресије и статуса код ученика другог разреда.

### **3.2. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада на часу) и социо-бихевиоралних карактеристика (испитаних инструментом „Погоди ко”) код дечака и девојчица и ученика различитог разреда**

У овом делу приказани су резултати испитивања везе између социјалне преференције, добијене за други социометријски критеријум – заједничког рада на часу, и социо-бихевиоралних карактеристика процењених инструментом „Погоди ко” код дечака и девојчица, односно код испитаника различитих разреда.

Резултати корелационе анализе у односу на пол испитаника у оба подузорка приказани су у Табели 62. Као и у претходном делу, поново су прво приказани резултати на нивоу целог подузорка, односно обједињени резултати за дечаке и девојчице, а потом и за сваки пол посебно.

У подузорку испитаника са ЛИО самопроцена академске компетенције је значајно и негативно корелирала са скором социјалне преференције ( $r_s = -0,258$ ,  $p < 0,05$ ) што значи да је виши ниво академске компетенције повезан са већом прихваћеношћу међу вршњацима.

У погледу везе између вршњачке процене социо-бихевиоралних карактеристика и социјалне преференције поново су учесталије испољавање просоцијалних облика понашања, затим виши ниво академске компетенције и успеха у спорту, као и већа физичка атарктивност били повезани са већом прихваћеношћу ученика са ЛИО ( $r_s = -0,621$ ,  $p < 0,01$  за сарадњу;  $r_s = -0,565$ ,  $p < 0,01$  за помагање

другима;  $r_s = -0,426$ ,  $p < 0,01$  за академску компетенцију;  $r_s = -0,386$ ,  $p < 0,01$  за успех у спорту;  $r_s = -0,358$ ,  $p < 0,01$  за физичку атрактивност). Добијени коефицијенти корелације су били у опсегу од ниских до високих вредности. Као код претходног социометријског критеријума, вршњачка процена физичке, вербалне и релационе агресије, као и дисруптивног понашања, позитивно и значајно је корелирала са скором социјалне преференције добијеног на основу критеријума заједничког рада. Добијени коефицијенти корелације у опсегу средњих вредности указују на то да је повећање учесталости проблематичног понашања праћено смањивањем прихваћености међу вршњацима код ученика са ЛИО ( $r_s = 0,436$ ,  $p < 0,01$  за физичку;  $r_s = 0,512$ ,  $p < 0,01$  за вербалну;  $r_s = 0,561$ ,  $p < 0,01$  за релациону агресију;  $r_s = 0,523$ ,  $p < 0,01$  за дисруптивно понашање).

Исти тренд је забележен и када је у питању однос дисруптивног понашања и социјалне преференције у оквиру наставничке процене, с тим што је добијен коефицијент корелације ниске вредности ( $r_s = 0,258$ ,  $p < 0,05$ ).

Анализом резултата у односу на пол испитаника са ЛИО, у оквиру самопроцене регистрована је само једна ниска, али позитивна корелација између учесталости испољавања ометајућег понашања код дечака и социјалне преференције, која је била на самој граници статистичке значајности ( $r_s = 0,344$ ,  $p = 0,050$ ). Смер ове корелације указује на то да је опажање ређе испољавања дисруптивног понашања код дечака праћено већом прихваћеношћу међу вршњацима. Обрнута тенденција је забележена када је у питању самопроцена учесталости вербалне агресије код девојчица, при чему је опажање учесталије вербалне агресије праћено већом социјалном преференцијом ( $r_s = -0,333$ ,  $p = 0,055$ ).

У оквиру вршњачке процене, учесталост сва три облика агресивног понашања, као и дисруптивног понашања, значајно је и позитивно корелирала са социјалном преференцијом и дечака и девојчица. За дечаке добијени коефицијенти корелације су били у опсегу ниских до средњих вредности ( $r_s = 0,346$ ,  $p < 0,05$  за физичку;  $r_s = 0,358$ ,  $p < 0,05$  за вербалну;  $r_s = 0,474$ ,  $p < 0,01$  за релациону агресију;  $r_s = 0,459$ ,  $p < 0,01$  за дисруптивно понашање), док су се за девојчице кретали од средњих до високих вредности ( $r_s = 0,524$ ,  $p < 0,01$  за физичку;  $r_s = 0,666$ ,  $p < 0,01$  за вербалну;  $r_s = 0,652$ ,  $p < 0,01$  за релациону агресију;  $r_s = 0,583$ ,  $p < 0,01$  за

дисруптивно понашање). Дакле, ређе испољавање проблематичног понашања је повезано са већом социјалном прихваћеношћу и дечака и девојчица са ЛИО.

Исти тренд је забележен и када је у питању однос између наставничке процене дисруптивног понашања дечака и социјалне преференције ( $r_s = 0,352$ ,  $p < 0,05$  за трећи разред). Када је реч о наставничкој процени позитивних облика понашања (просоцијалног и академске компетенције), значајне негативне корелације у опсегу од ниских до средњих вредности регистроване су такође само код дечака ( $r_s = -0,430$ ,  $p < 0,05$  за сарадњу;  $r_s = -0,363$ ,  $p < 0,05$  за помагање;  $r_s = -0,427$ ,  $p < 0,05$  за академску компетенцију). Добијене корелације указују на то да је учесталије испољавање просоцијалног понашања и виши ниво академске компетенције дечака повезан са већом прихваћеношћу међу вршњацима.

У подузорку испитаника ТР нису забележене значајне корелације између самопроцене социо-бихевиоралних обележја и социјалне преференције када се посматра подузорак у целини.

Међутим, у оквиру вршњачке процене регистровано је више статистички значајних корелација. Негативне корелације у опсегу од средњих до високих вредности забележене су између скорa социјалне преференције, с једне стране, и сарадње ( $r_s = -0,777$ ,  $p < 0,01$ ), помагања ( $r_s = -0,806$ ,  $p < 0,01$ ), академске компетенције ( $r_s = -0,577$ ,  $p < 0,01$ ), физичке атрактивности ( $r_s = -0,699$ ,  $p < 0,01$ ) и успеха у спорту ( $r_s = -0,474$ ,  $p < 0,01$ ), с друге. Негативни предзнак указује на то да је већа учесталост или израженост процењиваног обележја повезана са већом прихваћеношћу. Слична тенденција је забележена и када је у питању учесталост пружимања водеће улоге ( $r_s = -0,201$ ,  $p = 0,054$ ). Обрнут тренд је регистрован у погледу вршњачке процене учесталости стидљивости/повучености ( $r_s = 0,412$ ,  $p < 0,01$ ) и тражења помоћи ( $r_s = 0,358$ ,  $p < 0,01$ ) при чему је ређе испољавање стидљивости/повучености и ређе тражење помоћи током рада повезано са већом прихваћеношћу међу вршњацима. У истом смеру, мада на граници статистичке значајности, била је и корелација између вршњачке процене учесталости релационе агресије и социјалне преференције ( $r_s = 0,204$ ,  $p = 0,051$ ).

Стидљивост/повученост је била карактеристика од значаја за социјалну прихваћеност испитаника ТР и у оквиру наставничке процене овог обележја. Као и

код вршњачке процене, добијена корелација је била позитивна, али ниска ( $r_s = 0,370$ ,  $p < 0,01$ ). Неколико значајних и позитивних корелација у опсегу од ниских до средњих вредности забележено је између социјалне преференције, с једне стране, и наставничке процене учесталости помагања ( $r_s = -0,304$ ,  $p < 0,01$ ), нивоа академске компетенције ( $r_s = -0,264$ ,  $p < 0,05$ ), затим учесталости преузимања водеће улоге ( $r_s = -0,348$ ,  $p < 0,01$ ) и успеха у спорту ( $r_s = -0,419$ ,  $p < 0,01$ ). Исто као и код вршњачке процене, негативни предзнак значи да је већа учесталост процењиваних понашања повезана са већом прихваћеношћу.

Испитивањем везе између самопроцене социо-бихевиоралних карактеристика и социјалне преференције за критеријум рада у односу на пол ученика ТР регистрована је само једна значајна позитивна корелација средње вредности и то када је у питању учесталост стидљивости/повучености код девојчица ( $r_s = 0,440$ ,  $p < 0,05$ ). Наиме, већа прихваћеност међу вршњацима праћена је опажањем ређег испољавања стидљивости/повучености. Код дечака је уочена само једна корелација која се приближава статистичкој значајности и то између самопроцене учесталости сарадње и социјалне преференције ( $r_s = -0,275$ ,  $p = 0,056$ ). Већа учесталост сарадње је повезана са већом прихваћеношћу.

У погледу вршњачке процене социо-бихевиоралних карактеристика, неколико корелација је било значајно за социјалну преференцију и дечака и девојчица ТР. Ове значајне корелације се односе на везу између социјалне преференције, с једне стране, и сарадње ( $r_s = -0,683$ ,  $p < 0,01$  за дечаке;  $r_s = -0,859$ ,  $p < 0,01$  за девојчице), помагања ( $r_s = -0,795$ ,  $p < 0,01$  за дечаке;  $r_s = -0,774$ ,  $p < 0,01$  за девојчице), академске компетенције ( $r_s = -0,552$ ,  $p < 0,01$  за дечаке;  $r_s = -0,547$ ,  $p < 0,01$  за девојчице), стидљивости/повучености ( $r_s = 0,542$ ,  $p < 0,01$  за дечаке;  $r_s = 0,337$ ,  $p < 0,05$  за девојчице), физичке атрактивности ( $r_s = -0,675$ ,  $p < 0,01$  за дечаке;  $r_s = -0,688$ ,  $p < 0,01$  за девојчице) и успеха у спорту ( $r_s = -0,635$ ,  $p < 0,01$  за дечаке;  $r_s = -0,475$ ,  $p < 0,01$  за девојчице), с друге. Вршњачка процена неколико бихевиоралних карактеристика – релационе агресије ( $r_s = 0,372$ ,  $p < 0,01$ ), тражења помоћи ( $r_s = 0,434$ ,  $p < 0,01$ ) и преузимања водеће улоге ( $r_s = -0,306$ ,  $p < 0,05$ ) – корелирала је значајно само са социјалном преференцијом дечака. Добијени коефицијенти корелација код дечака и девојчица су били у опсегу од ниских до високих вредности. Негативни предзнак

коэффициента указује на повећање вршњачке прихваћености са повећањем учесталости/изражености одређеног обележја, док позитивни предзнак значи да се прихваћеност повећава док се учесталост процењиваног понашања смањује.

Наставничка процена стидљивости/повучености и успеха у спорту била је значајно повезана са социјалном преференцијом и дечака ( $r_s = 0,384$ ,  $p < 0,01$  за стидљивост/повученост, односно  $r_s = -0,408$ ,  $p < 0,01$  за успех у спорту) и девојчица ТР ( $r_s = 0,354$ ,  $p < 0,05$  за стидљивост/повученост и  $r_s = -0,460$ ,  $p < 0,01$  за успех у спорту). Осим тога, социјална преференција девојчица је значајно корелирала са наставничком проценом сарадње ( $r_s = -0,361$ ,  $p < 0,05$ ), помагања ( $r_s = -0,455$ ,  $p < 0,01$ ), академске компетенције ( $r_s = -0,403$ ,  $p < 0,01$ ), преузимања водеће улоге код девојчица ( $r_s = -0,435$ ,  $p < 0,01$ ), док је веза са релационом агресијом била на граници статистичке значајности ( $r_s = 0,302$ ,  $p = 0,052$ ). Коэффициенти корелација и код дечака и код девојчица су били у опсегу од ниски до средњих вредности.

Табела 62 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и социо-бихевиоралних карактеристика (испитаних инструментом „Погоди ко”) код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР

Ставке	СП – рад (ЛИО)			СП – рад (ТР)		
	Цео подузорок	Дечаки	Девојчице	Цео подузорок	Дечаки	Девојчице
	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$
Сарадња (С)	0,104	0,071	0,142	-0,050	-0,275***	0,113
Удара (С)	0,017	0,228	-0,181	-0,132	-0,155	-0,126
Помаже (С)	-0,158	-0,209	-0,114	-0,006	-0,008	-0,066
Вређа (С)	-0,107	0,166	-0,333***	-0,066	0,004	-0,124
Школа (С)	<b>-0,258*</b>	-0,248	-0,279	0,005	0,061	-0,117
Оговара (С)	0,090	0,102	0,141	0,002	-0,050	0,067
Помоћ (С)	0,178	0,158	0,246	0,177	0,194	0,149
Вођа (С)	0,041	0,012	0,087	0,038	-0,029	0,124
Стидљив (С)	0,083	0,091	0,052	0,174	-0,073	<b>0,440*</b>
Изглед (С)	-0,079	-0,117	-0,068	0,058	-0,065	0,173

Омета (С)	0,164	0,344***	-0,011	-0,038	0,082	-0,122
Спорт (С)	0,126	-0,053	0,250	0,005	-0,141	-0,022
Сарадња (В)	<b>-0,621**</b>	<b>-0,564**</b>	<b>-0,671**</b>	<b>-0,777**</b>	<b>-0,683**</b>	<b>-0,859**</b>
Удара (В)	<b>0,436**</b>	<b>0,346*</b>	<b>0,524**</b>	0,011	-0,073	0,033
Помаже (В)	<b>-0,565**</b>	<b>-0,488**</b>	<b>-0,693**</b>	<b>-0,806**</b>	<b>-0,795**</b>	<b>-0,774**</b>
Вређа (В)	<b>0,512**</b>	<b>0,358*</b>	<b>0,666**</b>	0,109	0,096	0,013
Школа (В)	<b>-0,426**</b>	-0,216	<b>-0,654**</b>	<b>-0,577**</b>	<b>-0,552**</b>	<b>-0,547**</b>
Оговара (В)	<b>0,561**</b>	<b>0,474**</b>	<b>0,652**</b>	0,204***	<b>0,372**</b>	0,051
Помоћ (В)	0,010	-0,109	0,127	<b>0,358**</b>	<b>0,434**</b>	0,226
Вођа (В)	0,117	0,024	0,230	-0,201***	<b>-0,306*</b>	-0,108
Стидљив (В)	-0,068	-0,223	0,139	<b>0,412**</b>	<b>0,542**</b>	<b>0,337*</b>
Изглед (В)	<b>-0,358**</b>	-0,322	<b>-0,446**</b>	<b>-0,699**</b>	<b>-0,675**</b>	<b>-0,688*</b>
Омета (В)	<b>0,523**</b>	<b>0,459**</b>	<b>0,583**</b>	0,135	0,118	0,063
Спорт (В)	<b>-0,386**</b>	-0,274	<b>-0,463**</b>	<b>-0,474**</b>	<b>-0,635**</b>	<b>-0,475**</b>
Сарадња (Н)	-0,183	-0,014	<b>-0,430*</b>	-0,171	0,027	<b>-0,361*</b>
Удара (Н)	0,181	0,253	0,116	-0,075	-0,222	0,095
Помаже (Н)	-0,221	-0,122	<b>-0,363*</b>	<b>-0,304**</b>	-0,100	<b>-0,455**</b>
Вређа (Н)	0,092	-0,033	0,289	-0,008	-0,159	0,150
Школа (Н)	-0,162	0,052	<b>-0,427*</b>	<b>-0,264*</b>	-0,125	<b>-0,403**</b>
Оговара (Н)	0,155	-0,020	0,295	0,101	-0,068	0,302***
Помоћ (Н)	0,103	0,045	0,191	0,129	0,077	0,211
Вођа (Н)	-0,132	-0,120	-0,114	<b>-0,348**</b>	-0,213	<b>-0,435**</b>
Стидљив (Н)	-0,088	-0,118	-0,041	<b>0,370**</b>	<b>0,384**</b>	<b>0,354*</b>
Изглед (Н)	0,116	0,201	0,043	-0,162	0,011	-0,308
Омета (Н)	<b>0,258*</b>	0,172	<b>0,352*</b>	-0,073	-0,166	-0,049
Спорт (Н)	-0,150	-0,059	-0,291	<b>-0,419**</b>	<b>-0,408**</b>	<b>-0,460**</b>

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01; \*\*\*гранична вредност (р од 0,05 до 0,06);  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена

Резултати испитивања везе између социјалне преференције, за социометријски критеријум заједничког рада на часу, и социо-бихевиоралних карактеристика (испитаних инструментом „Погоди ко”) у односу на разред који похађају испитаници са ЛИО, односно испитаници ТР приказани су у Табели 63.

У оквиру самопроцене социо-бихевиоралних обележја, у подзорку испитаника са ЛИО регистровано је сасвим мало значајних корелација и то између социјалне преференције, с једне стране, и самопроцене академске компетенције код ученика другог разреда ( $r_s = -0,572$ ,  $p < 0,05$ ), самопроцене учесталости сарадње ( $r_s = 0,506$ ,  $p < 0,05$ ) и вербалне агресије ( $r_s = -0,557$ ,  $p < 0,05$ ) код ученика трећег разреда, с друге. Добијени коефицијенти корелација су били осредњих вредности, при чему негативни предзнак упућује на повећање прихваћености са повећањем учесталости процењиваног понашања, док позитивни предзнак означава смањивање прихваћености са повећањем учесталости испитиваног понашања.

У оквиру вршњачке процене једино је веза између сарадње и социјалне преференције била значајна у сва три разреда ученика са ЛИО и кретала се у опсегу од високих вредности у првом разреду ( $r_s = -0,721$ ,  $p < 0,01$ ) до средњих вредности у другом ( $r_s = -0,550$ ,  $p < 0,05$ ) и трећем разреду ( $r_s = -0,539$ ,  $p < 0,05$ ). Када је у питању вршњачка процена учесталости помагања, корелације су биле значајне и средње висине у првом ( $r_s = -0,551$ ,  $p < 0,01$ ), односно високе у другом разреду ( $r_s = -0,620$ ,  $p < 0,01$ ), док у трећем разреду регистровани коефицијент корелације средње висине није достигао границу статистичке значајности ( $r_s = -0,485$ ,  $p = 0,057$ ). Негативне и значајне корелације средње висине добијене се и у погледу везе између социјалне преференције и вршњачке процене академске компетенције ученика са ЛИО другог ( $r_s = -0,598$ ,  $p < 0,01$ ) и трећег разреда ( $r_s = -0,556$ ,  $p < 0,05$ ), док су високе корелације забележене између социјалне преференције и вршњачке процене физичког изгледа ( $r_s = -0,617$ ,  $p < 0,01$ ) и успеха у спорту ( $r_s = -0,680$ ,  $p < 0,01$ ), али само код ученика другог разреда. Веза између сва три облика агресивног понашања, као и дисруптивности, са социјалном преференцијом била је значајна и позитивна код ученика са ЛИО првог разреда при чему су се вредности коефицијената кретале од средњих до високих ( $r_s = 0,447$ ,  $p < 0,01$  за физичку;  $r_s = 0,624$ ,  $p < 0,01$  за вербалну;  $r_s = 0,657$ ,  $p < 0,01$  за релациону агресију;  $r_s = 0,484$ ,  $p < 0,01$  за дисруптивно понашање). Веза између социјалне преференције, с једне стране, и релационе агресије и дисруптивног понашања, с друге, била је значајна и позитивна и код ученика другог разреда уз коефицијенте средњих вредности ( $r_s = 0,586$ ,  $p < 0,01$  за релациону агресију;  $r_s = 0,542$ ,  $p < 0,05$  за дисруптивно понашање). Регистрована је и



значајна позитивна корелација средње вредности између вербалне агресије и социјалне преференције код ученика са ЛИО трећег разреда ( $r_s = 0,543$ ,  $p < 0,05$ ).

У оквиру наставничке процене, учесталост дисруптивног понашања је значајно корелирала са социјалном преференцијом само код ученика са ЛИО првог разреда при чему је добијена корелација била позитивна и средње висине ( $r_s = 0,417$ ,  $p < 0,05$ ). Такође, значајна корелација средње висине, али са негативним предзнаком, забележена је између социјалне преференције и наставничке процене учесталости помагања код ученика са ЛИО другог разреда ( $r_s = -0,459$ ,  $p < 0,05$ ). У истом разреду забележена је слична тенденција и када је у питању веза између социјалне преференције и наставничке процене стидљивости/повучености ( $r_s = -0,441$ ,  $p = 0,059$ ). Као што је раније речено, негативни предзнак указује на пораст прихваћености са порастом учесталости испитиваног понашања, док позитивни предзнак упућује на пораст прихваћености која је праћена опадањем учесталости одређеног понашања.

У подузорку испитаника ТР регистрована је само једна статистички значајна корелација у оквиру самопроцене и то између опажене стидљивости/повучености и социјалне преференције код ученика другог разреда ( $r_s = 0,368$ ,  $p < 0,05$ ).

Вршњачка процена открива неколико обележја чија учесталост или израженост значајно корелира са социјалном преференцијом код ученика сва три разреда. Тако су високе и негативне корелације регистроване између социјалне преференције, с једне стране, и сарадње ( $r_s = -0,850$ ,  $p < 0,01$  за први;  $r_s = -0,745$ ,  $p < 0,01$  за други;  $r_s = -0,673$ ,  $p < 0,01$  за трећи разред) и помагања ( $r_s = -0,819$ ,  $p < 0,01$  за први;  $r_s = -0,850$ ,  $p < 0,01$  за други;  $r_s = -0,693$ ,  $p < 0,01$  за трећи разред), с друге. Такође, негативне и средње корелације су добијене и између социјалне преференције и вршњачке процене академске компетенције ( $r_s = -0,552$ ,  $p < 0,01$  за први;  $r_s = -0,551$ ,  $p < 0,01$  за други;  $r_s = -0,588$ ,  $p < 0,01$  за трећи разред), док су високе до средње негативне корелације забележене између социјалне преференције и вршњачке процене физичке атрактивности ( $r_s = -0,764$ ,  $p < 0,01$  за први;  $r_s = -0,749$ ,  $p < 0,01$  за други;  $r_s = -0,543$ ,  $p < 0,01$  за трећи разред). Пронађена је и значајна веза између вршњачке процене успеха у спорту и социјалне преференције код ученика првог и другог разреда са високим и негативним коефицијентом корелације у првом ( $r_s = -$

0,692,  $p < 0,01$ ) и средњим и негативним коефицијентом у другом разреду ( $r_s = -0,429$ ,  $p < 0,05$ ). У првом и другом разреду су регистроване и значајне корелације између вршњачке процене стидљивости/повучености и социјалне преференције с тим што су добијени коефицијенти сада били позитивни, али поново високи код ученика првог разреда ( $r_s = 0,677$ ,  $p < 0,01$ ), односно средње висине код ученика другог разреда ( $r_s = 0,374$ ,  $p < 0,05$ ). Значајни и позитивни коефицијенти корелације забележени су и између учесталости тражења помоћи у раду и социјалне преференције при чему је овај коефицијент био висок код ученика другог ( $r_s = 0,619$ ,  $p < 0,01$ ) и средње висине код ученика трећег разреда ( $r_s = 0,437$ ,  $p < 0,05$ ).

У оквиру наставничке процене социо-бихевиоралних карактеристика значајна веза са социјалном преференцијом пронађена је само код ученика ТР другог и трећег разреда и то када је у питању помагање другима ( $r_s = -0,359$ ,  $p < 0,05$  за први, односно  $r_s = -0,356$ ,  $p < 0,05$  за други разред), преузимање водеће улоге ( $r_s = -0,380$ ,  $p < 0,05$  за први, односно  $r_s = -0,360$ ,  $p < 0,05$  за други разред), стидљивост/повученост ( $r_s = 0,620$ ,  $p < 0,01$  за први, односно  $r_s = 0,443$ ,  $p < 0,05$  за други разред) и успех у спорту ( $r_s = -0,538$ ,  $p < 0,01$  за први, односно  $r_s = -0,483$ ,  $p < 0,01$  за други разред). Коефицијенти корелације у првом разреду се крећу у опсегу од ниских до високих, односно од ниских до средњих у другом разреду.

Табела 63 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и социо-бихевиоралних карактеристика (испитаних инструментом „Погоди ко“) код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

Ставке	СП – рад (ЛИО)			СП – рад (ТР)		
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Први разред	Други разред	Трећи разред
	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$
Сарадња (С)	-0,130	0,125	<b>0,506*</b>	-0,148	0,331	-0,141
Удара (С)	0,055	0,201	-0,390	-0,239	-0,326	0,233
Помаже (С)	-0,113	-0,389	0,041	-0,022	0,307	-0,273
Вређа (С)	0,113	-0,156	<b>-0,557*</b>	-0,228	-0,231	0,161
Школа (С)	-0,139	<b>-0,572*</b>	-0,309	0,096	0,020	-0,232

Оговара (С)	-0,006	0,306	-0,047	0,104	-0,080	0,018
Помоћ (С)	-0,007	0,353	0,333	0,197	0,126	0,243
Вођа (С)	0,099	-0,191	0,003	-0,042	-0,051	0,209
Стидљив (С)	-0,007	0,405	-0,046	0,017	<b>0,368*</b>	0,332
Изглед (С)	0,148	-0,356	-0,331	-0,151	0,178	0,286
Омета (С)	0,056	0,402	0,000	0,086	-0,279	0,111
Спорт (С)	0,158	0,193	0,080	-0,155	0,062	0,266
Сарадња (В)	<b>-0,721**</b>	<b>-0,550*</b>	<b>-0,539*</b>	<b>-0,850**</b>	<b>-0,745**</b>	<b>-0,673**</b>
Удара (В)	<b>0,447**</b>	0,389	0,445	-0,089	-0,015	0,142
Помаже (В)	<b>-0,551**</b>	<b>-0,620**</b>	<b>-0,485***</b>	<b>-0,819**</b>	<b>-0,850**</b>	<b>-0,693**</b>
Вређа (В)	<b>0,624**</b>	0,282	<b>0,543*</b>	-0,076	0,104	0,214
Школа (В)	-0,317	<b>-0,598**</b>	<b>-0,556*</b>	<b>-0,552**</b>	<b>-0,551**</b>	<b>-0,588**</b>
Оговара (В)	<b>0,657**</b>	<b>0,586**</b>	0,362	0,238	0,237	0,102
Помоћ (В)	-0,266	0,370	0,175	0,081	<b>0,619**</b>	<b>0,437*</b>
Вођа (В)	0,192	0,022	-0,113	-0,169	-0,228	-0,232
Стидљив (В)	0,091	-0,245	-0,097	<b>0,677**</b>	<b>0,374*</b>	0,034
Изглед (В)	-0,203	<b>-0,617**</b>	-0,417	<b>-0,764**</b>	<b>-0,749**</b>	<b>-0,543**</b>
Омета (В)	<b>0,484**</b>	<b>0,542*</b>	0,448	0,061	0,017	0,330
Спорт (В)	-0,305	<b>-0,680**</b>	-0,247	<b>-0,692**</b>	<b>-0,429*</b>	0,048
Сарадња (Н)	-0,197	-0,183	-0,220	-0,254	-0,085	-0,038
Удара (Н)	0,308	0,238		-0,035	-0,120	-0,016
Помаже (Н)	-0,242	<b>-0,459*</b>	-0,059	<b>-0,359*</b>	<b>-0,356*</b>	-0,201
Вређа (Н)	0,067	0,317	-0,091	-0,091	-0,112	0,263
Школа (Н)	-0,111	-0,344	-0,226	-0,167	-0,282	-0,347
Оговара (Н)	0,115	0,023	0,444	0,082	0,087	0,086
Помоћ (Н)	0,060	0,274	-0,075	0,122	0,324	-0,087
Вођа (Н)	-0,122	-0,113	-0,223	<b>-0,380*</b>	<b>-0,360*</b>	-0,210
Стидљив (Н)	0,102	<b>-0,441***</b>	-0,162	<b>0,620**</b>	<b>0,443*</b>	-0,130
Изглед (Н)	0,228	-0,217	0,014	-0,178	-0,214	-0,125
Омета (Н)	<b>0,417*</b>	0,154	0,263	-0,141	-0,067	0,067
Спорт (Н)	-0,201	-0,337	-0,132	<b>-0,538**</b>	<b>-0,483**</b>	-0,079

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01; \*\*\*гранична вредност (р од 0,05 до 0,06);  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција; С = самопроцена; В = вршњачка процена; Н = наставничка процена

Сумирајући резултате испитивања везе између процене социо-бихевиоралних карактеристика и скорa социјалне преференције за други социометријски критеријум, заједнички рад на часу, у односу на пол и разред испитаника са ЛИО и испитаника ТР, поново је највећи број значајних корелација регистрован у оквиру вршњачке процене.

Код дечака и девојчица са ЛИО, али и дечака и девојчица ТР, добијени су готово идентични резултати као и за критеријум дружења током одмора у погледу везе између вршњачке процене социо-бихевиоралних обележја и социјалне преференције. Донекле слични резултати добијени су и када је у питању наставничка процена где су поново само код девојчица са ЛИО регистровани значајни корелати вршњачке прихваћености – просоцијално понашање, академска компетенција и дисруптивност. Поменуте карактеристике биле су од значаја и када су у питању девојчице ТР. У оквиру самопроцене регистрована је по једна корелација која се приближава статистичкој значајности код дечака и девојчица са ЛИО, а која се односи на везу између социјалне преференције (за критеријум рада) и самопроцене испољавања вербалне агресије код девојчица, односно испољавања дисруптивног понашања код дечака са ЛИО. Код испитаника ТР статистички значајни резултати добијени у оквиру самопроцене су идентични раније приказаним резултатима добијеним за критеријум дружења – самопроцена стидљивости/повучености се поново показала као значајна за статус код девојчица ТР.

Генерално, слични резултати добијени су и када је у питању разматрање корелата социометријског статуса у односу на разред. Поново су просоцијални облици понашања (сарадња и помагање), у оквиру вршњачке процене, били важни за статус ученика у сва три разреда, како код адолесцената са ЛИО, тако и код адолесцента ТР. Међутим, проблематични облици понашања су изгледа значајни за статус међу вршњацима само код млађих ученика са ЛИО, првенствено првог разреда, али и ученика другог разреда када се посматра вршњачка процена релационе агресије и дисруптивности. С друге стране, веза социјалне преференције са вршњачком проценом агресивног понашања и дисруптивности поново није била статистички значајна код испитаника ТР, без обзира на разред који похађају.

Није регистрован неки препознатљив образац значајних корелација када је у питању наставничка процена, али и самопроцена у оквиру другог социометријског критеријума. Иако је наставничка процена помагања представљала значајан корелат социометријског статуса код ученика са ЛИО другог разреда, као и код претходног социометријског критеријума (дружења), то сада није био случај и код испитаника првог разреда. Осим тога, сада је наставничка процена дисруптивног понашања била од значаја за статус ученика са ЛИО првог разреда, док је код критеријума дружења то била физичка агресија. Код ученика ТР наставничка процена стидљивости/повучености и успеха у спорту су поново били значајни корелати социометријског статуса у првом и другом разреду, али су сада у овим разредима и помагање другима и преузимање водеће улоге представљали значајне корелате.

За разлику од резултата добијених за критеријум дружења, сада су самопроцена академске компетенције у другом разреду и вербална агресија у трећем били значајни корелати статуса у подузорку ученика са ЛИО, док је самопроцена сарадње и даље била значајан корелат код испитаника трећег разреда. Код адолесцената ТР самоперцепција стидљивости/повучености је остала важна када је у питању статус ученика другог разреда.

### **3.3. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина код дечака и девојчица и ученика различитог разреда**

У овом делу биће приказани резултати корелационе анализе који се односе на везу између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина у односу на пол и разред испитаника са ЛИО и испитаника ТР.

У Табели 64 приказани су резултати испитивања поменуте везе у односу на пол испитаника. Поново су прво дати резултати за подузорак у целини, а затим посебно за дечаке и девојчице са ЛИО, односно ТР.

Иако су у подузорку ученика са ЛИО регистроване статистички значајне, позитивне и ниске корелације између социјалне преференције, с једне стране, и сора

на супскали Самоконтроле ( $r_s = 0,296$ ,  $p < 0,05$ ) и сора на Скали социјалних вештина у целини ( $r_s = 0,249$ ,  $p < 0,05$ ), ове корелације нису биле значајне када су посматране посебно код дечака и девојчица са ЛИО. Само је веза између сора на скали Академске компетенције и социјалне преференције била на самој граници статистичке значајности код девојчица са ЛИО ( $r_s = 0,338$ ,  $p = 0,05$ ). Позитиван смер добијених корелација значи да је већа прихваћеност међу вршњацима повезана са бољим социјалним вештинама и вишим нивоом академске компетенције.

У подзорку испитаника ТР скор на супскали Самоконтроле је такође значајно и позитивно корелирао са социјалном преференцијом ( $r_s = 0,230$ ,  $p < 0,05$ ), али поново корелација није била значајна код дечака и код девојчица. С друге стране, скор на супскали Асертивност је значајно корелирао са скором социјалне преференције, како на нивоу подзорка у целини ( $r_s = 0,316$ ,  $p < 0,05$ ), тако и код дечака ( $r_s = 0,288$ ,  $p < 0,05$ ) и девојчица ( $r_s = 0,363$ ,  $p < 0,05$ ). Сви регистровани статистички значајни коефицијенти корелација су били ниских вредности.

Табела 64 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР

Скале и супскале ССРС	СП – дружење (ЛИО)			СП – дружење (ТР)		
	Цео подзорак	Дечаци	Девојчице	Цео подзорак	Дечаци	Девојчице
		$r_s$	$r_s$		$r_s$	$r_s$
Кооперација	0,200	0,059	0,261	0,043	-0,088	0,192
Асертивност	0,200	0,157	0,199	<b>0,316*</b>	<b>0,288*</b>	<b>0,363*</b>
Самоконтрола	<b>0,296*</b>	0,304	0,201	<b>0,230*</b>	0,205	0,272
Социјалне вештине (укупно)	<b>0,249*</b>	0,165	0,245	0,189	0,119	0,272
Академска компетенција	0,142	-0,112	0,338***	0,125	0,113	0,091

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*\*гранична вредност (p од 0,05 до 0,06);  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција; ССРС = Систем за процену социјалних вештина

Испитивањем везе између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина у односу на разред испитаника са ЛИО и испитаника ТР статистички значајне корелације су регистоване само у подзорку ученика ТР (видети Табелу 65). Наиме, значајне и позитивне корелације су добијене између скорана на супскали Асертивност и скорана социјалне преференције код ученика првог ( $r_s = 0,348$ ,  $p < 0,05$ ) и другог разреда ( $r_s = 0,408$ ,  $p < 0,05$ ).

Табела 65 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

	СП – дружење (ЛИО)			СП – дружење (ТР)		
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Први разред	Други разред	Трећи разред
<b>Скале и супскале ССРС</b>	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$
Кооперација	0,079	0,087	0,430	-0,045	0,067	-0,058
Асертивност	0,119	0,103	0,355	<b>0,348*</b>	<b>0,408*</b>	-0,015
Самоконтрола	0,320	0,141	0,283	0,194	0,326	-0,059
Социјалне вештине (укупно)	0,210	0,097	0,314	0,160	0,271	-0,079
Академска компетенција	0,137	-0,104	0,296	0,015	0,192	0,047

\*значајност на нивоу 0,05;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција; ССРС = Систем за процену социјалних вештина

Сумирајући резултате испитивања везе између скорова добијених на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина и скорана социјалне преференције за критеријум дружења, може се рећи да се само академска

компетенција показала као важна када је у питању статус девојчица са ЛИО. У подзорку испитаника са ЛИО нису уочене друге значајне корелације, ни код дечака ни код девојчица, као ни код ученика различитог разреда. У подзорку испитаника ТР само се асертивност издвојила као значајна и код дечака и код девојчица, као и код ученика првог и другог разреда, код којих је виши ниво асертивности повезан са вишим статусом међу вршњацима добијеним за критеријум дружења током одмора.

#### **3.4. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и скорова на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина код дечака и девојчица и ученика различитог разреда**

Испитивањем односа између социјалне преференције за други социометријски критеријум – заједнички рад на часу, и скорова на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина није регистрована ниједна статистички значајна повезаност код дечака и девојчица са ЛИО, али ни на нивоу целог подзорка (видети Табелу 66).

С друге стране, ниске до средње позитивне и значајне корелације добијене су у подзорку адолесцената ТР када се посматра узорак у целини и то између сора социјалне преференције, с једне стране, и сора на супскалама Асертивности ( $r_s = 0,432$ ,  $p < 0,01$ ) и Самоконтроле ( $r_s = 0,324$ ,  $p < 0,01$ ), сора на Скали социјалних вештина у целини ( $r_s = 0,328$ ,  $p < 0,01$ ) и сора на скали Академске компетенције ( $r_s = 0,305$ ,  $p < 0,01$ ), с друге (видети Табелу 66). Код дечака ТР значајне и позитивне ниске корелације су забележене између социјалне преференције и сора на супскали Асертивности ( $r_s = 0,379$ ,  $p < 0,01$ ), као и сора на скали Академске компетенције ( $r_s = 0,289$ ,  $p < 0,05$ ). Код девојчица ТР скор социјалне преференције је значајно и позитивно корелирао са свим скоровима у оквиру Система за процену социјалних вештина при чему су добијени коефицијенти корелације били у опсегу од ниских до средњих вредности ( $r_s = 0,367$ ,  $p < 0,05$  за Кооперацију;  $r_s = 0,511$ ,  $p < 0,01$  за Асертивност;  $r_s = 0,432$ ,  $p < 0,01$  за Самоконтролу;  $r_s = 0,444$ ,  $p < 0,01$  за Скалу социјалних вештина у целини;  $r_s = 0,305$ ,  $p < 0,05$  за Академску компетенцију).



Табела 66 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и скорова на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР

Скале и супскале ССРС	СП – рад (ЛИО)			СП – рад (ТР)		
	Цео подузорок	Дечаци	Девојчице	Цео подузорок	Дечаци	Девојчице
	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$
Кооперација	0,164	0,049	0,311	0,184	0,008	<b>0,367*</b>
Асертивност	-0,011	-0,141	0,128	<b>0,432**</b>	<b>0,379**</b>	<b>0,511**</b>
Самоконтрола	0,182	0,150	0,159	<b>0,324**</b>	0,239	<b>0,432**</b>
Социјалне вештине (укупно)	0,114	-0,007	0,210	<b>0,328**</b>	0,222	<b>0,444**</b>
Академска компетенција	0,020	-0,215	0,257	<b>0,305**</b>	<b>0,289*</b>	<b>0,305*</b>

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција; ССРС = Систем за процену социјалних вештина

Изузев значајне и позитивне корелације средње висине између социјалне преференције и скорана супскали Кооперације ( $r_s = 0,566$ ,  $p < 0,05$ ) код ученика са ЛИО трећег разреда, нису регистроване друге значајне корелације у подузорку испитаника са ЛИО различитих разреда (видети Табелу 67).

Резултати корелационе анализе код ученика ТР првог, другог и трећег разреда такође су приказани у Табели 67. У овом подузорку значајна и позитивна ниска корелација забележена је између социјалне преференције и скорана супскали Асертивности код ученика првог разреда ( $r_s = 0,354$ ,  $p < 0,05$ ). Код ученика другог разреда скор социјалне преференције је значајно и позитивно корелирао са скором на супскали Асертивност ( $r_s = 0,654$ ,  $p < 0,05$ ) и Самоконтрола ( $r_s = 0,558$ ,  $p < 0,01$ ), затим са скором на Скали социјалних вештина у целини ( $r_s = 0,567$ ,  $p < 0,01$ ) и скором Академске компетенције ( $r_s = 0,396$ ,  $p < 0,05$ ), док је веза са скором на супскали Кооперације била на граници статистичке значајности ( $r_s = 0,353$ ,  $p =$

0,051). Регистровани статистички значајни коефицијенти корелације код ученика другог разреда су били у опсегу од ниских до високих вредности.

Табела 67 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и скорова на скалама и супскалама Система за процену социјалних вештина код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

	СП – рад (ЛИО)			СП – рад (ТР)		
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Први разред	Други разред	Трећи разред
Скале и супскале ССРС	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$
Кооперација	-0,040	0,359	<b>0,566*</b>	0,000	0,353***	0,125
Асертивност	-0,050	-0,115	0,120	<b>0,354*</b>	<b>0,654*</b>	0,236
Самоконтрола	0,206	0,124	0,248	0,167	<b>0,558**</b>	0,211
Социјалне вештине (укупно)	0,054	0,195	0,226	0,187	<b>0,567**</b>	0,205
Академска компетенција	-0,028	0,164	0,026	0,228	<b>0,396*</b>	0,237

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01; \*\*\*гранична вредност (р од 0,05 до 0,06);  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција; ССРС = Систем за процену социјалних вештина

У погледу другог социометријског критеријума, заједничког рада на часу, у подзорку испитаника са ЛИО поново нису регистроване статистички значајне корелације између скорa социјалне преференције и скорова на Систему за процену социјалних вештина код ученика различитог пола, док је виши ниво кооперације био значајно повезан са статусом само код ученика са ЛИО трећег разреда. Међутим, у подзорку испитаника ТР сви процењивани аспекти социјалних вештина, укључујући и академску компетенцију, значајно су корелирали са статусом код девојчица, али и код ученика другог разреда (изузев граничне вредности за Кооперацију), док су асертивност и академска компетенција били важни код дечака.

### **3.5. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Ахенбаховог интегрисаног система процене код дечака и девојчица и ученика различитог разреда**

У овом делу биће приказани резултати испитивања везе између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Ахенбаховог интегрисаног система процене у односу на пол испитаника са ЛИО и испитаника ТР, односно разред који похађају.

У Табели 68 приказани су резултати корелационе анализе који се односе на пол. Поново су прво приказани коефицијенти корелације за подузорок у целини, а затим и коефицијенти добијени код дечака и девојчица.

Неколико статистички значајних, негативних и ниских вредности коефицијената корелације добијено је у подузорку адолесцената са ЛИО. Скорови следећих скала и супскала су били значајно повезани са скором социјалне преференције: Социјални проблеми ( $r_s = -0,264$ ,  $p < 0,05$ ), Поремећај пажње ( $r_s = -0,281$ ,  $p < 0,05$ ), Непажљивост ( $r_s = -0,289$ ,  $p < 0,05$ ), Екстернализовани проблеми ( $r_s = -0,259$ ,  $p < 0,05$ ), проблеми у понашању за скалу у целини ( $r_s = -0,249$ ,  $p < 0,05$ ).

Код дечака са ЛИО није регистрована ниједна статистички значајна корелација, док су код девојчица са ЛИО забележени значајни и негативни коефицијенти корелација од ниских до средњих вредности и то када је у питању скор на синдромској скали Поремећај пажње ( $r_s = -0,387$ ,  $p < 0,05$ ), затим подскали Непажљивост ( $r_s = -0,446$ ,  $p < 0,01$ ), као и скорови за целокупну скалу ( $r_s = -0,345$ ,  $p < 0,05$ ). Негативни предзнак корелација означава да се социјална преференција повећава са смањивањем учесталости бихевиоралних проблема.

У подузорку адолесцената ТР значајне, негативне и ниске корелације добијене су између скорa социјалне преференције, за критеријум дружења, и скорова на подскали Повученост/депресија ( $r_s = -0,247$ ,  $p < 0,05$ ) и Скали интернализованих проблема ( $r_s = -0,246$ ,  $p < 0,05$ ), док се на супскали Анксиозност/депресија добијена корелација приближава статистичкој значајности ( $r_s = -0,202$ ,  $p = 0,057$ ).

Слично као у подузорку испитаника са ЛИО, само су код девојчица ТР регистроване значајне, негативне и ниске корелације између социјалне преференције

и скорова на супскали Повученост/депресија ( $r_s = -0,333$ ,  $p < 0,05$ ) и Скали интернализованих проблема ( $r_s = -0,343$ ,  $p < 0,05$ ).

Табела 68 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Ахенбаховог интегрисаног система процене код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ГР

Скале и супскале	СП – дружење (ЛИО)			СП – дружење (ГР)		
	Цео подузорок	Дечаци	Девојчице	Цео подузорок	Дечаци	Девојчице
	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$
<b>АСЕБА</b>						
Анксиозност/ депресија	-0,125	0,033	-0,248	-0,202***	-0,180	-0,273
Повученост/ депресија	-0,140	-0,174	-0,103	<b>-0,247*</b>	-0,193	<b>-0,333*</b>
Соматизација	-0,026	0,024	-0,064	-0,083	0,039	-0,260
Социјални проблеми	<b>-0,264*</b>	-0,225	-0,309	-0,189	-0,132	-0,236
Поремећај мишљења	-0,136	-0,151	-0,111	-0,077	-0,035	-0,139
Поремећај пажње	<b>-0,281*</b>	-0,124	<b>-0,387*</b>	-0,057	0,050	-0,128
Непажљивост	<b>-0,289*</b>	-0,079	<b>-0,446**</b>	-0,137	-0,029	-0,181
Хиперактивност/ импулсивност	-0,095	0,006	-0,165	0,115	0,175	0,044
Кршење правила понашања	-0,177	-0,052	-0,234	0,053	0,168	-0,081
Агресивност	-0,211	-0,201	-0,245	0,078	0,197	-0,032
Екстернализовани проблеми	<b>-0,259*</b>	-0,262	-0,235	0,034	0,174	-0,110
Интернализовани проблеми	-0,122	-0,012	-0,224	<b>-0,246*</b>	-0,175	<b>-0,343*</b>
Проблеми (скала у	<b>-0,249*</b>	-0,108	<b>-0,345*</b>	-0,080	0,035	-0,188

целини)

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01; \*\*\*гранична вредност (p од 0,05 до 0,06);  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција; АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене

У Табели 69 дати су резултати корелационе анализе у односу на разред који похађају испитаници.

У подузорку испитаника са ЛИО само су код ученика трећег разреда добијене статистички значајне и негативне средње до високе корелације између социјалне преференције, за критеријум дружења, и скорова на синдромској скали Поремећај пажње ( $r_s = -0,523$ ,  $p < 0,05$ ) и подскали Непажљивост ( $r_s = -0,626$ ,  $p < 0,05$ ). У првом разреду су забележене две негативне ниске корелације које се приближавају статистичкој значајности и то када су у питању скорови на супскали Социјални проблеми ( $r_s = -0,341$ ,  $p = 0,060$ ) и Агресивност ( $r_s = -0,367$ ,  $p = 0,051$ ), док је у другом разреду то био случај код супскале Кршење правила понашања где је регистрована корелација средње висине ( $r_s = -0,452$ ,  $p = 0,052$ ).

Код деце ТР социјална преференција је значајно корелирала само са скоровима на супскали Повученост/депресија ( $r_s = -0,379$ ,  $p < 0,05$ ) код ученика првог разреда, док се код ученика другог разреда веза са интернализованим проблемима само приближава статистичкој значајности ( $r_s = -0,341$ ,  $p = 0,060$ ). Обе корелације су биле ниске.

Табела 69 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Ахенбаховог интегрисаног система процене код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

	СП – дружење (ЛИО)			СП – дружење (ТР)		
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Први разред	Други разред	Трећи разред
<b>Скале и супскале</b>	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$
<b>АСЕБА</b>						
Анксиозност/	-0,077	0,003	-0,419	-0,214	-0,242	-0,140

депресија						
Повученост/ депресија	-0,199	0,275	-0,280	<b>-0,379*</b>	-0,210	0,071
Соматизација						
Социјални проблеми	-0,341***	0,143	-0,443	-0,319	-0,145	0,010
Поремећај мишљења						
Поремећај пажње	-0,327	-0,019	<b>-0,523*</b>	-0,076	0,008	-0,015
Непажљивост						
Хиперактивност/ импулсивност	-0,113	0,010	-0,056	0,083	0,140	0,061
Кршење правила понашања						
Агресивност	-0,367***	-0,109	-0,266	0,071	0,063	0,154
Екстернализовани проблеми						
Интернализовани проблеми	-0,081	0,121	-0,378	-0,280	<b>-0,341***</b>	-0,009
Проблеми (скала у целини)						
Проблеми (скала у целини)	-0,328	-0,006	-0,482	-0,165	-0,012	0,090

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*\*гранична вредност (p од 0,05 до 0,06);  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција; АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене

Сумирајући резултате добијене испитивањем везе између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и скорова на скалама и супскалама Ахенбаховог интегрисаног система процене у односу на пол испитаника можемо рећи да је испољавање бихевиоралних проблема, а посебно проблема пажње, значајно за прихваћеност девојчица са ЛИО. И код испитаника ТР бихевиорални проблеми су били од значаја само за прихваћеност девојчица, с тим што је у овом подзорку реч о интернализованим проблемима.

Проблеми пажње показали су се као значајни за статус међу вршњацима и у најстаријој узрасној групи ученика са ЛИО, док су интернализовани проблеми (повученост/депресија) били од значаја међу најмлађим ученицима ТР.

### **3.6. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и скорова на скалама и супскалама Ахенбаховог интегрисаног система процене код дечака и девојчица и ученика различитог разреда**

Резултати испитивања везе између социјалне преференције добијене на основу другог социометријског критеријума, заједничког рада на часу, и проблематичних облика понашања испитаних Ахенбаховим интегрисаним системом процене у односу на пол испитаника са ЛИО, односно испитаника ТР, приказани су у Табели 70.

Поново је на нивоу целог подузорка адолесцената са ЛИО регистровано неколико статистички значајних, негативних и ниских корелација између скорa социјалне преференције, с једне стране, и скорова на супскалама Социјални проблеми ( $r_s = -0,251$ ,  $p < 0,05$ ), Поремећај пажње ( $r_s = -0,251$ ,  $p < 0,05$ ), Агресивност ( $r_s = -0,329$ ,  $p < 0,01$ ) и Скали екстернализованих проблема ( $r_s = -0,389$ ,  $p < 0,01$ ), с друге. Иако је корелација била значајна и на подскали Поремећај мишљења, ови резултати нису разматрани услед недовољне поузданости ове супскале у подузорку ученика са ЛИО (видети Табелу 9).

У популацији дечака са ЛИО само су скорови на супскали Агресивност ( $r_s = -0,388$ ,  $p < 0,05$ ) и Скали екстернализованих проблема ( $r_s = -0,381$ ,  $p < 0,05$ ) значајно корелирали са скором социјалне преференције за критеријум заједничког рада на часу. Добијени коефицијенти корелације су били ниски.

Код девојчица са ЛИО скор на Скали екстернализованих проблема је, такође, значајно и негативно корелирао са скором социјалне преференције ( $r_s = -0,392$ ,  $p < 0,05$ ). Забележена је и значајна ниска негативна корелација између скорова на супскали Кршење правила понашања и социјалне преференције ( $r_s = -0,386$ ,  $p < 0,05$ ), док су се корелације скорова на супскалама Поремећај пажње и Непажљивост са скором социјалне преференције приближавале статистичкој значајности ( $r_s = -0,337$ ,  $p = 0,052$  за Поремећај пажње;  $r_s = -0,330$ ,  $p = 0,057$  за Непажљивост). Негативни коефицијенти корелације и код дечака и код девојчица означавају да се социјална преференција повећава са смањивањем проблема у понашању.

Исто важи и када су у питању ученици ТР. Наиме, неколико негативних, значајних и ниских корелација на нивоу целог подузорка је регистровано између социјалне преференције, с једне стране, и скорова на супскалама Повученост/депресија ( $r_s = -0,320, p < 0,01$ ), Социјални проблеми ( $r_s = -0,295, p < 0,01$ ), Непажљивост ( $r_s = -0,243, p < 0,05$ ) и Скали интернализованих проблема ( $r_s = -0,263, p < 0,05$ ), с друге.

Код дечака ТР слични резултати су добијени када су у питању Повученост/депресија ( $r_s = -0,365, p < 0,01$ ) и Социјални проблеми ( $r_s = -0,285, p < 0,05$ ), док је корелација између социјалне преференције и интернализованих проблема била на самој граници статистичке значајности ( $r_s = -0,284, p = 0,051$ ).

Код девојчица ТР једино је корелација између скорова на супскали Социјалних проблема и социјалне преференције досегла ниво статистичке значајности ( $r_s = -0,328, p < 0,05$ ), док су се корелације скорова на супскали Повученост/депресија ( $r_s = -0,298, p = 0,055$ ) и Непажљивост ( $r_s = -0,300, p = 0,053$ ) са скором социјалне преференције само приближавале статистичкој значајности. Као и код дечака, добијени коефицијенти су били у опсегу ниских вредности.

Табела 70 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и скорова на скалама и супскалама Ахенбаховог интегрисаног система процене код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР

	СП – рад (ЛИО)			СП – рад (ТР)		
	Цео подузорак	Дечаци	Девојчице	Цео подузорак	Дечаци	Девојчице
Скале и супскале	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$
<b>АСЕБА</b>						
Анксиозност/ депресија	-0,044	-0,041	0,014	-0,150	-0,185	-0,185
Повученост/ депресија	-0,093	-0,132	-0,047	<b>-0,320**</b>	<b>-0,365**</b>	-0,298***
Соматизација	-0,069	0,005	-0,142	-0,130	-0,097	-0,195
Социјални	<b>-0,251*</b>	-0,265	-0,230	<b>-0,295**</b>	<b>-0,285*</b>	<b>-0,328*</b>



проблеми						
Поремећај	<b>-0,317**</b>	-0,240	<b>-0,433*</b>	-0,102	0,031	-0,227
мишљења						
Поремећај пажње	<b>-0,251*</b>	-0,178	<b>-0,337***</b>	-0,179	-0,032	-0,274
Непажљивост	-0,197	-0,060	<b>-0,330***</b>	<b>-0,243*</b>	-0,099	<b>-0,300***</b>
Хиперактивност/ импулсивност	-0,198	-0,135	-0,274	-0,014	0,104	-0,120
Кршење правила понашања	-0,209	-0,021	<b>-0,386*</b>	-0,094	0,008	-0,245
Агресивност	<b>-0,329**</b>	<b>-0,388*</b>	-0,306	-0,083	0,049	-0,199
Екстернализовани проблеми	<b>-0,389**</b>	<b>-0,381*</b>	<b>-0,392*</b>	-0,123	-0,003	-0,278
Интернализовани проблеми	-0,053	-0,027	-0,045	<b>-0,263*</b>	<b>-0,284***</b>	-0,278
Проблеми (скала у целини)	-0,232	-0,140	-0,304	-0,182	-0,069	-0,286

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01; \*\*\*гранична вредност (р од 0,05 до 0,06);  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција; АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене

У Табели 71 приказани су резултати испитивања везе између социјалне преференције добијене на основу критеријума заједничког рада на часу и проблематичних облика понашања испитаних Ахенбаховим интегрисаним системом процене у односу на разред испитаника са ЛИО, односно испитаника ТР.

У подзорку адолесцената са ЛИО скорови на супскали Агресивност и Скали екстернализованих проблема су значајно и негативно корелирали са скоровима социјалне преференције код ученика првог ( $r_s = -0,611$ ,  $p < 0,01$  за Агресивност;  $r_s = -0,578$ ,  $p < 0,01$  за Екстернализоване проблеме) и трећег разреда ( $r_s = -0,579$ ,  $p < 0,05$  за Агресивност;  $r_s = -0,580$ ,  $p < 0,05$  за Екстернализоване проблеме). Осим тога, код ученика са ЛИО трећег разреда регистрована је и значајна негативна корелација средње висине између скорова на подскали Поремећај пажње и социјалне преференције ( $r_s = -0,565$ ,  $p < 0,05$ ).

У популацији испитаника ТР статистички значајне и негативне корелације у доњем опсегу средњих вредности добијене су између социјалне преференције, с једне

стране, и скорова на супскалама Повученост/депресија ( $r_s = -0,445$ ,  $p < 0,01$ ) и Социјални проблеми ( $r_s = -0,413$ ,  $p < 0,05$ ) код ученика првог разреда. Код ученика другог разреда само је скор на подскали Повученост/депресија значајно корелирао са скором социјалне преференције ( $r_s = -0,380$ ,  $p < 0,05$ ). Слично томе, код ученика другог разреда регистрована је такође ниска и негативна вредност коефицијента корелације и када је у питању веза интернализованих проблема са социјалном преференцијом при чему је корелација била на самој граници статистичке значајности ( $r_s = -0,353$ ,  $p = 0,051$ ).

Табела 71 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и скорова на скалама и супскалама Ахенбаховог интегрисаног система процене код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

	СП – рад (ЛИО)			СП – рад (ТР)		
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Први разред	Други разред	Трећи разред
Скале и супскале	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$
<b>АСЕБА</b>						
Анксиозност/ депресија	0,020	-0,061	-0,207	-0,227	-0,159	-0,046
Повученост/ депресија	-0,131	0,002	-0,149	<b>-0,445**</b>	<b>-0,380*</b>	-0,012
Соматизација	-0,132	0,075	-0,131	-0,136	-0,242	-0,058
Социјални проблеми	-0,281	-0,232	-0,327	<b>-0,413*</b>	-0,294	-0,153
Поремећај мишљења	<b>-0,362*</b>	-0,199	-0,456	-0,244	-0,077	0,088
Поремећај пажње	-0,317	-0,294	<b>-0,565*</b>	-0,168	-0,197	-0,116
Непажљивост	-0,169	-0,283	-0,433	-0,218	-0,298	-0,165
Хиперактивност/ импулсивност	-0,216	-0,263	-0,414	0,016	-0,043	-0,064
Кршење правила понашања	-0,161	-0,342	-0,307	-0,055	0,073	-0,149
Агресивност	<b>-0,611**</b>	-0,084	<b>-0,579*</b>	-0,048	-0,071	-0,129

Екстернализовани проблеми	<b>-0,578**</b>	-0,178	<b>-0,580*</b>	-0,076	-0,023	-0,187
Интернализовани проблеми	-0,028	-0,090	-0,131	0,082	<b>-0,353***</b>	-0,070
Проблеми (скала у целини)	-0,299	-0,263	-0,490	0,244	-0,169	-0,130

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01; \*\*\*гранична вредност (р од 0,05 до 0,06);  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција; АСЕБА = Ахенбахов интегрисани систем процене

Иако су проблеми пажње и даље били важни за статус девојчица са ЛИО (мада на граници статистичке значајности) и када је у питању други социометријски критеријум, заједнички рад на часу, сада су се и екстернализовани проблеми појавили као значајан корелат, не само код девојчица, већ и код дечака са ЛИО. С друге стране, испољавање интернализованих проблема, посебно повучености/депресије, као и социјалних проблема, било је важно за статус како девојчица, тако и дечака ТР. Код девојчица ТР, слично као и код девојчица са ЛИО, забележена је тенденција негативне повезаности непажљивости са прихваћеношћу међу вршњацима.

Када се посматра веза између бихевиоралних проблема и социјалне преференције за критеријум заједничког рада у односу на разред, запажа се да су поново екстернализовани проблеми значајни у подзорку ученика са ЛИО (код ученика првог и трећег разреда), док су интернализовани проблеми, изражени кроз повученост/депресију, важни за статус у подзорку испитаника ТР (код ученика првог и другог разреда).

### **3.7. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и школског успеха и изостанака код дечака и девојчица и ученика различитог разреда**

У Табели 72 приказани су резултати испитивања везе између социјалне преференције, за социометријски критеријум дружења, с једне стране, и школског

успеха и изостанака, с друге, у односу на пол испитаника са ЛИО, односно испитаника ТР.

Школски успех, исказан просеком оцена на полугодишту, значајно је и позитивно корелирао са социјалном преференцијом само код ученика са ЛИО и то на нивоу целог подузорка ( $r_s = 0,276$ ,  $p < 0,05$ ), као и код девојчица са ЛИО ( $r_s = 0,455$ ,  $p < 0,01$ ). Ови позитивни коефицијенти корелација, ниских до средњих вредности, указују на то да је бољи школски успех повезан са већом прихваћеношћу међу вршњацима.

Табела 72 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и школског успеха и изостанака код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР

	СП – дружење (ЛИО)			СП – дружење (ТР)		
	Цео подузорак	Дечаци	Девојчице	Цео подузорак	Дечаци	Девојчице
	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$
Просек оцена	<b>0,276*</b>	-0,172	<b>0,455**</b>	0,022	-0,035	0,027
Изостанци	-0,238***	0,022	-0,287	-0,114	-0,055	-0,171

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01; \*\*\*гранична вредност ( $p$  од 0,05 до 0,06);  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција

Школски успех је представљао значајну варијаблу и када су у питању ученици са ЛИО трећег разреда код којих је регистрована позитивна корелација средње висине између школског успеха и социјалне преференције ( $r_s = 0,551$ ,  $p < 0,05$ ). Резултати корелационе анализе која се односи на везу школског успеха и изостанака са социјалном преференцијом (за социометријски критеријум дружења) код ученика са ЛИО, односно ученика ТР различитог разреда, приказани су у Табели 73.

Табела 73 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум дружења) и школског успеха и изостанака код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

	СП – дружење (ЛИО)			СП – дружење (ТР)		
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Први разред	Други разред	Трећи разред
	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$
Просек оцена	0,159	0,274	<b>0,551*</b>	-0,219	0,183	-0,034
Изостанци	-0,205	-0,408	-0,391	-0,120	-0,150	0,149

\*значајност на нивоу 0,05;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција

### 3.8. Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и школског успеха и изостанака код дечака и девојчица и ученика различитог разреда

Коефицијенти корелација између социјалне преференције, за социометријски критеријум заједничког рада, с једне стране, и школског успеха и изостанака, с друге, у односу на пол испитаника са ЛИО, тј. испитаника ТР, приказани су у Табели 74.

У подзорку ученика са ЛИО само је код девојчица забележена значајна и позитвна корелација средње висине између социјалне преференције и школског успеха ( $r_s = 0,450$ ,  $p < 0,01$ ) која упућује на то да је бољи школски успех повезан са већом вршњачком прихваћеношћу. Обрнут налаз је добијен када су у питању изостанци где је регистрована негативна ниска корелација која се приближава граници статистичке значајности ( $r_s = -0,333$ ,  $p = 0,054$ ). Ово би значило да је мањи број изостанака праћен већом прихваћеношћу.

Код дечака и девојчица ТР нису добијене статистички значајне корелације, изузев везе између школског успеха и социјалне преференције на нивоу целог подзорка ( $r_s = 0,234$ ,  $p < 0,05$ ). Такође, веза између просечног броја изостанака и социјалне преференције се приближавала граници статистичке значајности, опет само на нивоу целог подзорка ( $r_s = -0,203$ ,  $p = 0,054$ ).

Табела 74 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и школског успеха и изостанака код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР

	СП – рад (ЛИО)			СП – рад (ТР)		
	Цео подузорак	Дечаци	Девојчице	Цео подузорак	Дечаци	Девојчице
	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$
Просек оцена	0,157	-0,096	<b>0,450**</b>	<b>0,234*</b>	0,244	0,197
Изостанци	-0,188	-0,065	-0,333***	-0,203***	-0,220	-0,270

\*значајност на нивоу 0,05; \*\*значајност на нивоу 0,01; \*\*\*гранична вредност (p од 0,05 до 0,06);  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција

У Табели 75 приказани су резултати корелационе анализе (за социометријски критеријум заједничког рада на часу) у односу на разред који похађају испитаници са ЛИО, тј. испитаници ТР. Само једна статистички значајна и позитивна корелација средње висине регистрована је код испитаника ТР другог разреда и то између школског успеха и социјалне преференције ( $r_s = 0,468$ ,  $p < 0,05$ ). Дакле, већа социјална преференција праћена је бољим школским успехом код ових ученика.

Табела 75 – Веза између социјалне преференције (за социометријски критеријум заједничког рада) и школског успеха и изостанака код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда

	СП – рад (ЛИО)			СП – рад (ТР)		
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Први разред	Други разред	Трећи разред
	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$	$r_s$
Просек оцена	0,055	0,347	0,334	0,013	<b>0,468*</b>	0,213
Изостанци	-0,238	-0,093	-0,265	-0,319	-0,217	0,082

\*значајност на нивоу 0,05;  $r_s$  = Спирманова корелација ранга; СП = социјална преференција

Када се сагледају резултати испитивања везе између школског успеха и изостанака, с једне стране, и социјалне преференције, с друге, у доносу на пол ученика, једино се школски успех доследно издваја као значајан корелат статуса девојчица са ЛИО без обзира на социометријски критеријум, док је просечан број изостанака био на граници статистички значајности, али само за критеријум рада. Код ученика ТР поменуте две варијабле нису биле од значаја за статус девојчица и дечака ни када је у питању дружење током одмора ни када је у питању заједнички рад.

Када се резултати посматрају у односу на разред који похађају ученици са ЛИО, није забележена конзистентност у налазима добијеним за два социометријска критеријума, али ни конзистентност налаза између подузорака. Док је у подузорку адолесцената са ЛИО школски успех представљао значајан корелат вршњачке прихваћености само код ученика трећег разреда и то у оквиру критеријума дружења, дотле је код адолесцената ТР академски успех значајно корелирао са статусом само код ученика другог разреда и то када је у питању критеријум заједничког рада.

#### **4. Резултати испитивања сагласности процена различитих процењивача за 12 социо-бихевиоралних карактеристика**

Сагласност између процена различитих процењивача (самопроцена, вршњака и наставника) за 12 социо-бихевиоралних карактеристика процењиваних инструментом „Погоди ко” испитана је применом Спирманове корелације ранга. Корелациона анализа примењена је посебно у подузорку испитаника са ЛИО и посебно у подузорку испитаника ТР.

##### *Корелације између самопроцене и процене вршњака*

У Табели 76 приказани су резултати корелационе анализе којом је испитана повезаност између резултата самопроцене и процене вршњака. У подузорку ученика са ЛИО статистички значајне и позитивне корелације средње висине добијене су на процени академске компетенције ( $r_s = 0,433$ ,  $p = 0,000$ ) и дисруптивног понашања ( $r_s$

= 0,323,  $p = 0,008$ ). Такође је регистрована позитивна ниска корелација (на граници статистичке значајности) за ставку помагања другим ученицима на часу или у другим заједничким активностима ( $r_s = 0,240$ ,  $p = 0,050$ ). Када су у питању ученици ТР, уочено је неколико статистички значајних ниских до средњих позитивних корелација и то за процену физичке ( $r_s = 0,429$ ,  $p = 0,000$ ) и вербалне агресије ( $r_s = 0,207$ ,  $p = 0,049$ ), стидљивости ( $r_s = 0,225$ ,  $p = 0,031$ ), дисруптивног понашања ( $r_s = 0,224$ ,  $p = 0,033$ ), док је повезаност самопроцене и процене вршњака која се односи на успех у спортским активностима била на граници статистичке значајности ( $r_s = 0,205$ ,  $p = 0,050$ ).

Табела 76 – Повезаност између самопроцене и процене вршњака за 12 социо-бихевиоралних карактеристика испитиваних инструментом „Погоди ко”

Подузорок	Ставке инструмента „Погоди ко”	$r_s$	$p$
ЛИО	Сарадња	-0,024	0,847
	Удара	0,148	0,232
	Помаже	0,240	0,050
	Вређа	0,135	0,278
	Школа	<b>0,433</b>	<b>0,000</b>
	Оговара	0,000	1,000
	Помоћ	-0,015	0,903
	Вођа	0,186	0,133
	Стидљив	-0,012	0,924
	Изглед	0,186	0,132
	Омета	<b>0,323</b>	<b>0,008</b>
	Спорт	0,205	0,095
	ТР	Сарадња	0,157
Удара		<b>0,429</b>	<b>0,000</b>
Помаже		0,006	0,955
Вређа		<b>0,207</b>	<b>0,049</b>
Школа		0,194	0,064
Оговара		0,103	0,330
Помоћ		0,060	0,576
Вођа		0,048	0,654



Стидљив	<b>0,225</b>	<b>0,031</b>
Изглед	-0,091	0,395
Омета	<b>0,224</b>	<b>0,033</b>
Спорт	0,205	0,050

$r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $p$  = ниво статистичке значајности

### *Корелације између самопроцене и процене наставника*

У Табели 77 приказани су резултати корелационе анализе којом је испитана повезаност између резултата самопроцене и процене наставника. У подузорку ученика са ЛИО уочена је само једна статистички значајна позитивна корелација средње висине на процени академске компетенције ( $r_s = 0,339$ ,  $p = 0,005$ ). Нешто већи број статистички значајних и позитивних ниских до средњих корелација добијен је у подузорку испитаника ТР. Тако је повезаност између самопроцене и наставничке процене уочена на ставкама којима се процењује физичка ( $r_s = 0,316$ ,  $p = 0,002$ ) и вербална агресија ( $r_s = 0,294$ ,  $p = 0,005$ ), дисруптивно понашање ( $r_s = 0,230$ ,  $p = 0,028$ ) и успех у спорту ( $r_s = 0,220$ ,  $p = 0,035$ ).

Табела 77 – Повезаност између самопроцене и процене наставника за 12 социо-бихевиоралних карактеристика испитиваних инструментом „Погоди ко”

Подузорок	Ставке инструмента	$r_s$	$p$
	„Погоди ко”		
	Сарадња	0,062	0,619
	Удара	0,004	0,971
	Помаже	0,221	0,072
	Вређа	0,176	0,154
	Школа	<b>0,339</b>	<b>0,005</b>
ЛИО	Оговара	0,092	0,461
	Помоћ	0,073	0,557
	Вођа	0,191	0,125
	Стидљив	0,102	0,411
	Изглед	0,192	0,119
	Омета	0,155	0,213
	Спорт	0,183	0,141

	Сарадња	0,167	0,115
	Удара	<b>0,316</b>	<b>0,002</b>
	Помаже	-0,022	0,838
	Вређа	<b>0,294</b>	<b>0,005</b>
	Школа	0,129	0,221
ТР	Оговара	0,172	0,103
	Помоћ	0,034	0,748
	Вођа	-0,166	0,115
	Стидљив	0,100	0,342
	Изглед	0,052	0,638
	Омета	<b>0,230</b>	<b>0,028</b>
	Спорт	<b>0,220</b>	<b>0,035</b>

$r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $p$  = ниво статистичке значајности

#### *Корелације између процене вршњака и процене наставника*

Резултати испитивања повезаности између вршњачке процене социо-бихевиоралних карактеристика, с једне стране, и наставничке процене истих карактеристика, с друге, приказани су у Табели 78. У подузорку ученика са ЛИО позитивне, статистички значајне корелације, забележене су на свим процењиваним ставкама, изузев ставке којом се испитује физички изглед ( $r_s = 0,042$ ,  $p = 0,734$ ). Процене вршњака корелирају са проценама наставника у погледу испољавања просоцијалних облика понашања – сарадње ( $r_s = 0,569$ ,  $p = 0,000$ ) и помагања ( $r_s = 0,501$ ,  $p = 0,000$ ), затим у погледу академске компетенције ( $r_s = 0,557$ ,  $p = 0,000$ ), преузимања улоге вође у активностима ( $r_s = 0,352$ ,  $p = 0,004$ ), успеха у спорту ( $r_s = 0,448$ ,  $p = 0,000$ ), испољавања стидљивости ( $r_s = 0,439$ ,  $p = 0,000$ ), тражења помоћи у раду ( $r_s = 0,329$ ,  $p = 0,006$ ), као и у погледу манифестације проблематичних облика понашања – физичке ( $r_s = 0,263$ ,  $p = 0,031$ ), вербалне ( $r_s = 0,456$ ,  $p = 0,000$ ), релационе агресије ( $r_s = 0,292$ ,  $p = 0,016$ ) и дисруптивног понашања ( $r_s = 0,457$ ,  $p = 0,000$ ). Највећи број регистрованих статистички значајних корелација је био у опсегу средњих вредности, док је мањи број имао ниске вредности (корелације за физичку и релациону агресију). У подузорку испитаника ТР регистрован је, такође, већи број позитивних и статистички значајних корелација и то на ставкама којима се процењује

помагање другима ( $r_s = 0,421$ ,  $p = 0,000$ ), академска компетенција ( $r_s = 0,624$ ,  $p = 0,000$ ), успех у спорту ( $r_s = 0,521$ ,  $p = 0,000$ ), тражење помоћи у раду ( $r_s = 0,385$ ,  $p = 0,000$ ), испољавање стидљивости ( $r_s = 0,566$ ,  $p = 0,000$ ), физичка ( $r_s = 0,414$ ,  $p = 0,000$ ) и вербална агресија ( $r_s = 0,370$ ,  $p = 0,000$ ) и дисруптивно понашање ( $r_s = 0,481$ ,  $p = 0,000$ ). Када је у питању опажена сарадња ( $r_s = 0,204$ ,  $p = 0,051$ ) и преузимање улоге лидера у активностима ( $r_s = 0,202$ ,  $p = 0,054$ ), регистроване позитивне корелације биле су на граници статистичке значајности. Као и код испитаника са ЛИО, највећи број регистрованих значајних корелација је био у опсегу средњих вредности, мањи број у опсегу ниских (код опажања учесталости сарадње и преузимања водеће улоге), док је забележена само једна висока корелација (код процене академске компетенције).

Табела 78 – Повезаност између процене вршњака и процене наставника за 12 социобихевиоралних карактеристика испитиваних инструментом „Погоди ко”

Подузорок	Ставке инструмента „Погоди ко”	$r_s$	$p$
ЛИО	Сарадња	<b>0,569</b>	<b>0,000</b>
	Удара	<b>0,263</b>	<b>0,031</b>
	Помаже	<b>0,501</b>	<b>0,000</b>
	Вређа	<b>0,456</b>	<b>0,000</b>
	Школа	<b>0,557</b>	<b>0,000</b>
	Оговара	<b>0,292</b>	<b>0,016</b>
	Помоћ	<b>0,329</b>	<b>0,006</b>
	Вођа	<b>0,352</b>	<b>0,004</b>
	Стидљив	<b>0,439</b>	<b>0,000</b>
	Изглед	0,042	0,734
	Омета	<b>0,457</b>	<b>0,000</b>
	Спорт	<b>0,448</b>	<b>0,000</b>
	ТР	Сарадња	0,204
Удара		<b>0,414</b>	<b>0,000</b>
Помаже		<b>0,421</b>	<b>0,000</b>
Вређа		<b>0,370</b>	<b>0,000</b>
Школа		<b>0,624</b>	<b>0,000</b>
Оговара		0,195	0,062

Помоћ	<b>0,385</b>	<b>0,000</b>
Вођа	0,202	0,054
Стидљив	<b>0,566</b>	<b>0,000</b>
Изглед	0,195	0,072
Омета	<b>0,481</b>	<b>0,000</b>
Спорт	<b>0,521</b>	<b>0,000</b>

$r_s$  = Спирманова корелација ранга;  $p$  = ниво статистичке значајности

Генерално, резултати корелационе анализе указују на то да је подударност процена различитих процењивача (ученика, вршњака и наставника) у погледу испитиваних социо-бихевиоралних карактеристика најизраженија између процена вршњака и процене наставника. Ово важи за оба подузорка. Другим речима, наставници и вршњаци на сличан начин опажају различите аспекте понашања код испитиване деце. Уколико се као индикатор изражености укупног подударања посматра број значајних корелација, може се рећи да је слабија сагласност у оба подузорка забележена између самопроцене, с једне стране и вршњачке, односно наставничке процене социо-бихевиоралних обележја, с друге. Осим тога, висина тих корелација генерално је нешто нижа од висине корелација добијених између процена наставника и вршњака. Иако је регистрован мали број значајних корелација између самопроцене и друга два извора процене (вршњака и наставника), занимљиво је да се ове значајне корелације појављују углавном на истим ставкама – код деце са ЛИО код процене академске компетенције, а код деце ТР код процене негативних облика понашања (физичке и вербалне агресије и дисруптивности).

## **V ДИСКУСИЈА**

## **1. Дискусија резултата добијених проценом социо-бихевиоралних карактеристика ученика различитог социометријског статуса**

Имајући у виду први циљ истраживања, утврђивање везе између социометријског статуса и профила социо-бихевиоралног функционисања ученика са ЛИО у средњим школама, у наредном делу рада биће размотрени резултати добијени проценом социо-бихевиоралних карактеристика ученика различитог социометријског статуса у односу на два социометријска критеријума – дружења током одмора и заједничког рада на часу. Обележја идентификована у популацији ученика са ЛИО биће упоређена са обележјима истих социометријских група у популацији ученика ТР. На овај начин желели смо да испитамо, не само карактеристике појединих социометријских група ученика са ЛИО, већ и то да ли се критеријуми прихватања, одбацивања или занемаривања неког ученика у популацији адолесцената са ЛИО разликују у односу на критеријуме који важе међу адолесцентима ТР. У складу са наведеним, продискутоване су разлике у социо-бихевиоралним обележјима које су добијене између групе „просечних”, с једне стране, и група „популарних”, „одбачених” и „занемарених”, с друге стране, у обе популације.

### **1.1. Дискусија резултата који се односе на профил социо-бихевиоралних карактеристика популарних ученика**

Резултати поређења групе „популарних” ученика са ученицима „просечног” социометријског статуса упућују на постојање неких дистинктивних карактеристика, односно профила социо-бихевиоралног функционисања „популарних” ученика, како у популацији испитаника са ЛИО, тако и у популацији ученика ТР.

Када је у питању социометријски критеријум дружења, „популарни” ученици са ЛИО се значајно разликују од „просечних” по два обележја: „популарни” ученици у мањој мери него „просечни” себе доживљавају као лидере у групи и према процени вршњака ређе ометају друге. Осим тога, „популарни” ученици са ЛИО су према проценама наставника физички атрактивнији у односу на „просечне”, мада се ова разлика само приближава статистичкој значајности ( $p = 0,057$ ).

С друге стране, ученици ТР радо бирају за дружење оне који показују значајно виши ниво просоцијалног понашања (сарадње и помагања), оне који су физички атрактивнији, као и оне који су добри у спорту (када је у питању процена наставника). Осим тога, „популарни” ученици ТР себе доживљавају у већој мери као вође ( $p = 0,059$ ), али и као склоније испољавању релационе агресије ( $p = 0,060$ ), мада се ове разлике у односу на ученике „просечног” социометријског статуса само приближавају статистичкој значајности.

Ређе испољавање негативних облика понашања представља карактеристику „популарних” ученика са ЛИО и када је у питању други испитивани критеријум. Наиме, према процени вршњака адолесценти са ЛИО које други радо бирају за заједнички рад јесу они који значајно ређе испољавају релациону агресију у односу на ученике „просечног” социометријског статуса и показују тенденцију ка ређем ометању других ( $p = 0,058$ ) и ређем испољавању физичке агресије ( $p = 0,067$ ).

Када су адолесценти ТР у питању, оне које други радо бирају за рад испољавају виши ниво просоцијалног понашања (сарадње и помагања), виши ниво академске компетенције и физички су атрактивнији према проценама вршњака у односу на ученике „просечног” статуса. У погледу критеријума заједничког рада на часу, наставници, такође, опажају „популарне” ученике ТР као оне које показују значајно виши ниво просоцијалног понашања (сарадње и помагања), као боље спортисте и физички атрактивније, али и мање стидљиве у односу на адолесценте „просечног” статуса. Такође им приписују и виши ниво академске компетенције. Међутим, вршњаци „популарне” адолесценте ТР виде и као оне који значајно чешће испољавају неке облике негативног понашања (физичку и релациону агресију). Занимљиво да је и да „популарни” ученици ТР себе опажају као склоније физичкој агресији, испољавању дисруптивног понашања и преузимању водеће улоге у односу на вршњаке „просечног” социометријског статуса.

Поређењем социо-бихевиоралних карактеристика „популарних” ученика са ЛИО и „популарних” ученика ТР можемо запазити да је у нашем узорку нижи ниво „негативних” понашања, тј. дисруптивности и релационе агресије важан за популарност међу адолесцентима са ЛИО, док је значајно виши ниво просоцијалног понашања важан за популарност међу адолесцентима ТР. Ови резултати се

делимично поклапају са налазима других истраживања у којима „популарне” ученике TP карактерише присуство просоцијалног понашања, с једне стране, али и одсуство негативног, проблематичног понашања, с друге стране (нпр. Coie et al., 1982; Frederickson & Furnham, 2004; Newcomb et al., 1993). Истраживање реализовано у популацији ученика са сметњама у учењу, који похађају специјална одељења за ученике са сметњама у учењу у Замбији, такође указује на то да „популарне” ученике са сметњама у учењу карактерише виши ниво кооперације и вођства, као и нижи ниво дисруптивности, започињања свађа, тражења помоћи и стидљивости (Mulenga, 1997). Међутим, треба напоменути да су у наведеном истраживању карактеристике ученика са сметњама у учењу добијене поређењем групе „популарних” са осталим социометријским групама, па тако поменута обележја углавном одражавају разлике „популарних” у односу на групу „одбачених”.

Треба имати у виду да варијабилност резултата у истраживањима корелата социометријског статуса није изненађујућа. Поједини аутори указују на то да варијабилност може потицати од контекста вршњачке групе, односно упућују на важност сагледавања не само личних карактеристика, већ и структуре групе којој дете припада (нпр. Voivin et al., 1995; Chang, 2004; Stormshak et al., 1999; Wright et al., 1986). Према овим ауторима веза између статуса и појединих бихевиоралних карактеристика испитаника посредована је сличностима између појединца и вршњачке групе којој ти појединци припадају. Па тако, Боивин и сарадници (Voivin et al., 1995) наводе хипотезу сличности према којој просоцијално понашање у већој мери представља предуслов за висок статус у групи вршњака у којој је ово понашање учестало у односу на групу у којој се просоцијално понашање ређе испољава. Према хипотези сличности, просоцијално понашање ће јаче позитивно корелирати са статусом у групи у којој је то понашање нормативно у односу на групу у којој није.

Иако нисмо експлицитно испитивали групне норме, изостанак просоцијалног понашања као корелата високог социометријског статуса у подзорку ученика са ЛИО, али не и у подзорку ученика TP, можда би могао да се објасни разликама у превалентним нормама понашања у два образовна контекста. Посматрањем корелација између вршњачке процене просоцијалног понашања (сарадње и помагања) и групне припадности (просечан/популаран) уочавамо да у обе популације



учесталост просоцијалног понашања позитивно корелира са вишим социометријским статусом, тј. статусом „популаран”. Иако су корелације биле статистички значајне само у популацији ученика ТР, поређењем добијених корелација у оба подзорка уочава се значајно јача повезаност у подзорку испитаника ТР него у подзорку ученика са ЛИО (када је у питању критеријум заједничког рада са другима; видети Табелу 39). Овакав налаз би одговарао поменутој хипотези сличности између обележја појединца и групе, односно указивао на већу преваленцију сарадње и помагања међу адолесцентима ТР него међу адолесцентима са ЛИО. Такође, добијени резултат је у складу са нашом хипотезом да ће се социо-бихевиорални корелати социометријског статуса ученика са ЛИО значајно разликовати од ових корелата код ученика ТР. Ово није изненађујуће имајући у виду тешкоће у домену социјалних вештина које представљају једну од карактеристика деце са ИО (Бројчин, Банковић, и Јапунца-Миличављевић, 2011; Fenning, Baker, & Juvonen, 2011; Sukhodolsky & Butter, 2007; Zion & Jenvey, 2006). У специјалним одељењима доступност одговарајућих модела понашања може бити минимална, као што може бити и минимално вршњачко поткрепљивање одговарајућег понашања (Gampel, Gottlieb, & Harrison, 1973). Такође, учесталост вербалних интеракција међу вршњацима је мања у издвојеним одељењима за децу са ЛИО него међу вршњацима ТР (Gampel, Harrison, & Budoff, 1972). На мању фреквентност социјалних интеракција међу децом са ометеношћу у сегрегативном образовном окружењу указују и неки други аутори (нпр. Guralnick & Groom, 1988). Осим тога, неки истраживачи проналазе да су у хипотетичким, бенигним ситуацијама, попут прикључивања вршњацима у неким активностима или убеђивања друге деце да се укључе у одређене активности, ученици са ЛИО пасивнији у односу на вршњаке ТР – ређе наводе неку тактику којом би остварили циљ (не знају како, немају одговор или не покушавају да остваре циљ) (Smith, 1986). И други аутори проналазе чешће генерисање пасивних/субмисивних одговора него асертивних код ученика са ЛИО у односу на ученике ТР у ситуацијама решавања социјалних проблема, попут прикључивања вршњацима или провокација. Не само да деца са ЛИО предлажу субмисивније начине реаговања у одређеним ситуацијама, већ и позитивније вреднују такво понашање и показују веће самопоуздање у вези са применом

субмисивног понашања у односу на вршњаке TP. Начин реаговања испитаника са ЛИО је био потпуно обрнут када су разматрани асертивни одговори (Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro, Wijnroks, Vermeer, & Matthys, 2004). Коришћење субмисивних стратегија у вршњачким интеракцијама може представљати адаптивни механизам код ученика са ИО који на тај начин могу избегавати ризике скопчане са социјалним односима и потенцијалним конфликтима (Siperstein & Leffert, 1997, према Embregts & Van Nieuwenhuijzen, 2009).

Треба имати на уму да заступљеност одређених просоцијалних понашања у свакодневним ситуацијама може зависити и од начина на који су у одређеном образовном окружењу организоване активности, које могу у мањој или већој мери подстицати или ограничавати сарадњу и помагање међу ученицима (Eisenberg et al., 2006; Lam, 2012). Осим тога, и ставови наставника према важности појединих вештина могу бити од значаја. На пример, у једном истраживању су специјални едукатори придавали значајно мању важност вештинама кооперације него што су то чинили наставници у редовним школама, али су, са друге стране, вештине саморегулације опажали као значајно важније за успех у школи (Lane, Wehby, & Cooley, 2006). Дакле, осим неких индивидуалних карактеристика деце и нека обележја школског контекста могу бити повезана са чешћим или ређим испољавањем и већим или мањим вредновањем просоцијалног понашања.

Када су у питању негативни облици понашања, попут агресије и дисруптивног понашања, у нашем истраживању добили смо донекле обрнуте профиле социо-бихевиоралних карактеристика популарних ученика са ЛИО и популарних ученика TP (за критеријум заједничког рада). Док популарне ученике са ЛИО, према проценама вршњака, карактерише ређе ометање других и ређе испољавање релационе агресије (али и физичке), дотле популарне ученике TP карактерише чешћа појава физичке и релационе агресије. Не само да је смер корелација између учесталости испољавања различитих типова агресије (физичке, вербалне и реалционе), с једне стране, и групне припадности (просечан/популаран), с друге, био обрнут у две испитиване популације, већ су и разлике између ових корелација биле статистички значајне (видети Табелу 39). Овај резултат, такође, потврђује хипотезу о

постојању значајних разлика у социо-бихевиоралним корелатима социометријског статуса између испитаника са ЛИО и испитаника ТР.

Налаз добијен у подзорку адолесцената са ЛИО се поклапа са резултатима раније наведених истраживања у којима је приказан профил „популарних” ученика ТР (нпр. Coie et al., 1982; Frederickson & Furnham, 2004; Newcomb et al., 1993), али и са истраживањима у којима се проналази негативна повезаност социометријске прихваћености и агресивног понашања (нпр. Cillessen & Mayeux, 2004; Parkhurst & Normeyer, 1998; Sandstrom & Cillessen, 2006; Vaillancourt & Hymel, 2006; van den Berg et al., 2014). Осим тога, комбинација агресивног и дисруптивног понашања може имати за последицу стварање социјалног утицаја који је непредвидљивији и несталнији и стога аверзивнији у односу на утицај који има изолована агресивност (видети Bierman et al., 1993). Могуће је да дисруптивно понашање, као и релациона и физичка агресија, не могу да прођу неопажено у малим одељењима услед чега у већој мери ремете вршњачке односе и рад/учење него у одељењима са већим бројем ученика, попут одељења у редовним школама. Уз то, тешкоће пажње, које су честе у популацији деце са ИО (APA, 2013; de Ruiter, Dekker, Verhulst, & Koot, 2007; Dekker, Koot, van der Ende, & Verhulst, 2002; Ђорђевић и Banković, 2014; Јапундџа-Милисављевић и Гагић, 2014), могу учинити ове ученике осетљивијим на ометајуће облике понашања. Могуће је и да доминантне социјалне норме које ученици са ЛИО усвајају у школи доводе до изразитог негативног сагледавања оних понашања које ремете међусобне односе што доводи до тенденције опадања социометријског статуса (у овом случају од „популарног” ка „просечном”) ученика који испољавају проблематична понашања. Такође, опажене тешкоће у интерпретацији примљених информација код ученика са ЛИО могу довести до ослањања на процене других и слагања са мишљењем наставника. Ово слагање може представљати извор поткрепљења и одобравања за ученике са ЛИО (Morrison et al., 1983). Уочене разлике у профилу „популарних” ученика са ЛИО у односу на коришћени социометријски критеријум (дружење или рад) указују на постојање могућег ефекта одређених школских норми и мишљења наставника на сензибилност испитаника према агресивним облицима понашања. Изузев значајно ниже учесталости дисруптивног понашања, која је представљала обележје ученика са ЛИО које други радо бирају за

дружење, али и за рад, нижа учесталост агресивних манифестација представљала је карактеристику само оних ученика које други радо бирају за рад. Изгледа да су ученици са ЛИО осетљивији на агресивно понашање испољено у учионици/радионици и да праве финије разлике између „популарних” и „просечних” у структурисаном окружењу у коме постоје одређена правила и супервизија наставника који даје повратне информације у вези са понашањем ученика, него у неструктурисаним окружењима и ситуацијама, попут дружења током одмора на ходнику или у школском дворишту. С обзиром на то да деца са ЛИО показују тенденцију да се ослањају на одрасле приликом решавања социјалних конфликта (Leffert, Siperstein, & Millikan, 2000, према Leffert & Siperstein, 2002), могуће је да наставници пружају овој деци референтни нормативни оквир кроз који она вреднују сопствено понашање и понашање других (Cheng, 2003).

Добијени резултати у вези са агресивним и дисруптивним понашањем, као и са просоцијалним, указују на одређена очекивања које адолесценти са ЛИО, који похађају школе за ученике са сметњама у развоју, имају када ступају у интеракције са вршњацима који такође имају ИО. Ова очекивања би можда могла да се објасне теоријом социјалне размене (Thibaut & Kelley, 1959). Као што је раније поменуто, према овој теорији жеља за дружењем је повезана са опаженом коришћу (наградом) и штетом (ценом) коју интеракција с тим другима може да има по саму особу што доводи до формирања минималног нивоа очекивања, односно стандарда у односу на који особа процењује „атрактивност” свог односа са неким или задовољство тим односом. Имајући у виду потешкоће у области социјалних вештина код деце са ИО (Бројчин и сар., 2011; Fenning et al., 2011; Sukhodolsky & Butter, 2007; Zion & Jenvey, 2006), као и учесталије испољавање проблематичних понашања (Alimović, 2013; Caplan et al., 2015; Ђорђевић и Banković, 2014; Glumbić и Brojčin, 2014; Heiman & Margalit, 1998; Pavlović et al., 2013), могуће је да адолесценти са ЛИО од интеракција са другом децом са ИО очекују низак ниво користи и високу цену, слично деци ТР када процењују вршњаке са умереним тешкоћама у учењу (видети Frederickson & Furnham, 2004). Стога су популарни они ученици са ЛИО који не наносе велику штету у интеракцијама пошто испољавају проблематичне облике понашања са мањом учесталашћу од очекиване, док с друге стране задовољавају очекивани

минимални ниво користи (задовољства) манифестовањем нивоа просоцијалног понашања који одговара деци „просечног” статуса.

Генерално, резултати добијени у популацији испитаника са ЛИО би одговарали развојној перспективи према којој се агресија, без обзира на форму, посматра као социјално некомпетентно понашање које је у супротности са моралним нормама (Stump, Ratliff, Wu, & Hawley, 2009) и стога доводи до мање прихваћености међу вршњацима. Међутим, овакво сагледавање агресивног понашања не може објаснити учесталије испољавање релационе и физичке агресије уочено у контролној групи „популарних” ученика ТР. Овај налаз је донекле изненађујући с обзиром на то да се у литератури виши ниво агресије међу популарним ученицима најчешће повезује са конструктом опажене, али не и социометријске популарности. Док социометријски популарне ученике, генерално, карактерише присуство просоцијалних облика понашања, дотле опажено популарне ученике карактерише комбинација просоцијалних и неких облика антисоцијалних понашања, попут доминатности, ароганције, физичке и релационе агресије (Borch, Hyde, & Cillessen, 2011; Cillessen & Mayeux, 2004; Janošević i Petrović, 2015; LaFontana & Cillessen, 2002; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Rodkin et al., 2000; Sandstrom & Cillessen, 2006). Иако је реч о различитим конструктима, постојање социометријске популарности код неког ученика не искључује нужно опажену популарност, и обрнуто. У једном од истраживања у којем је испитиван однос између ова два конструкта скоро трећина ученика (31%) је истовремено била и социометријски и опажено популарна, док је међу социометријски одбаченим ученицима било 11% оних који су истовремено опажени као веома популарни (Parkhurst & Hopmeyer, 1998). У овом истраживању опажена популарност је позитивно корелирала са скором социјалне преференције, социјалног утицаја и позитивним номинацијама (допадањем), али и са негативним номинацијама, односно недопадањем, када су позитивне номинације држане под контролом. Даљим испитивањем карактеристика групе ученика који су истовремено били и опажено и социометријски популарни аутори проналазе већу заступљеност просоцијалних, али не и негативних облика понашања (започињања свађа и охолости) у овој групи у односу на групу „просечних” (према оба типа популарности). Иако статистички значајна, веза између ова два типа популарности

слаби са узрастом током раног адолесцентног периода (Cillessen & Mayeux, 2004), при чему ова два конструкта постају готово неповезана у периоду средње до касне адолесценције, односно у средњошколском узрасту (Košir & Pečjak, 2005). На сличну развојну путању ова два конструкта указују и други истраживачи наводећи да током ране адолесценције (оријентационо до 14. године) код деце постоји извесна конфузија између социометријске и опажене популарности, односно нераздвајање омиљених од популарних вршњака, док је након тог периода социометријска популарност позитивно повезана са просоцијалним и негативно са агресивним понашањем (van den Berg et al., 2014). Међутим, аутори наводе да добијени резултат може представљати и специфичност образовног система указујући на потребу провере добијених резултата и у другачијем образовном контексту и структури испитиване популације. Могуће је да у нашем истраживању постоји извесно мешање социометријске и опажене популарности код адолесцената ТР услед чега се међу социометријски „популарним” ученицима налазе и они који имају неке негативне карактеристике опажено популарних.

Осим тога, начин на који смо формулисали социометријска питања могао би можда донекле да допринесе овом мешању. У истраживањима опажене популарности „популарни” или „непопуларни” ученици се обично идентификују на основу навођења оне деце за коју испитаник сматра да су популарна или непопуларна, али без ближег дефинисања самог термина „популаран” (видети Lease et al., 2002). У нашем истраживању социометријска питања су усмеравала на изражавање жеље за дружењем/радом са неким („Колико би волео да се дружиш/радиш са сваким од наведених ученика?”), уместо саопштавања о актуелном дружењу/заједничком раду („Колико волиш да се дружиш/радиш са сваким од наведених ученика?”) Образложење одабира наведене формулације дато је делу у коме је описан социометријски упитник (видети поглавље 4.2. Социометријски упитник). Иако су оба типа питања заступљена у социометријским истраживањима, могуће је да су ученици ТР у нашем истраживању позитивно номиновали вршњаке које опажу као популарне и са којима би желели да се друже/раде, иако се са њима не друже, односно не раде. У светлу резултата претходно наведених истраживања, према којима опажена и социометријска популарност постају све више различите мере

популарности у адолесцентном периоду, при чему опажена популарност није увек повезана са допадањем, мало је вероватно да би коришћена формулација социометријског питања имала већи утицај на мешање ова два конструкта. Чак и да је то случај, комбинација два типа популарности код одређене групе ученика не резултира увек постојањем комбинације просоцијалних и агресивних понашања (видети Lease et al., 2002; Parkhurst & Normeyer, 1998). Будући на то да наша интенција није била да испитамо опажену популарност и ефекат формулације питања на добијене резултате и с обзиром на то да немамо доказе који би дефинитивно потврдили или оповргли ефекат формулације социометријског критеријума, желели смо само да истакнемо важност разматарања и овог аспекта приликом реализације социометријског истраживања.

Треба напоменути да ни налази других истраживања у популацији деце ТР, у којима је испитивана веза између агресије и социометријске прихваћености/популарности, нису увек конзистенти. У неким истраживањима нису забележене статистички значајне корелације (нпр. Јаношевић и Petrović, 2015; Rajhvajn, 2004) или су корелације између појединих облика агресије и вршњачке прихваћености биле позитивне (нпр. Luthar & McMahon, 1996; Salmivalli et al., 2000). Налази могу варирати и у зависности од пола извршиоца агресивног чина (видети Yavuzer, 2013). Осим тога, ставови наставника према агресивном понашању, и мера у којој наставници одобравају то понашање, може утицати на вршњачку процену и прихватање агресивних вршњака (Chang, 2003). Такође, агресивност није ексклузивна карактеристика социометријски „одбачених” ученика, већ је у мањој или већој мери присутна и у осталим социометријским групама, укључујући и групу „популарних” (Dubow, 1988). У једном од истраживања проналази се да социометријски „популарне” девојчице чешће оговарају од социометријски „одбачених” девојчица (McDonald, Putallaz, Grimes, Kupersmidt, & Coie, 2007). Њуком и сарадници (Newcomb et al., 1993), такође, указују на варијабилност резултата у погледу везе између различитих типова агресије и социометријског статуса „популаран”. У мета-аналитичкој студији они проналазе да популарна деца манифестују значајно нижи ниво дисруптивног и негативног понашања (негативну емоционалну перцепцију или вербалне претње) у односу на децу просечног

социометријског статуса, при чему се ове две категорије деце нису значајно разликовале у односу на ниво испољене физичке агресије.

Промене у систему вредности у периоду адолесценције могу довести до веће толеранције према појединим облицима проблематичног понашања, када се, на пример, испољавање „грубих” понашања, попут физичке агресије (Cillessen & Maueux, 2004), или блажих облика делинквентног понашања повезује са популарношћу међу вршњацима (Allen et al., 2005). Норме које важе у адолесцентном периоду се не разликују само од норми у детињству, већ се разликују и од норми одраслих, при чему адолесценти могу позитивно вредновати нека негативна понашања која одрасли не одобравају (Allen et al., 1989).

У нашем истраживању, у подзорку деце ТР, разлике у профилу социобихевиоралних карактеристика „популарних” ученика у односу на извор процене (самопроцена, процена вршњака или процена наставника) упућује на постојање различитог вредносног система код адолесцената и одраслих. Адолесценти ТР виде популарне вршњаке као оне који су склони релационој и физичкој агресији, при чему и „популарни” адолесценти себе доживљавају као физички агресивне. С друге стране, наставници „популарност” не повезују са негативним понашањем, већ „популарне” ученике посматрају искључиво у светлу позитивних карактеристика (учесталијег испољавања просоцијалних облика понашања, веће физичке атрактивности и бољих атлетских способности, али и мање стидљивости). Иако су наставници у нашем истраживању познавали процењивану децу од шест месеци, па до три године, број прилика за опсервацију дечјег понашања није био тако велики ако се узме у обзир да су неки информанти, у зависности од предмета који су предавали, имали веома мали недељни фонд часова у појединим одељењима (некада и само један час). Могуће је да „популарни” ученици манифестују негативна понашања у ситуацијама и окружењима која су ван опажајног поља наставника (нпр. ходницима, тоалету, школском дворишту) услед чега наставници задржавају позитивну перцепцију ових ученика (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990, према van den Berg et al., 2015). Међутим, овакво објашњење се мора узети са опрезом имајући у виду да су негативни облици понашања које вршњаци перципирају код „популарних” ученика ТР, али и самоперцепција „популарних” ученика ТР који себе доживљавају



као повишено физички агресивне и склоне ометању других, регистровани у оквиру критеријума заједничког рада. Иако су агресија и дисруптивно понашање водили нижем статусу код ученика са ЛИО у нашем истраживању, али и у неким другим истраживањима (нпр. Bierman et al., 1993), могуће је да испољавање појединих понашања које наставници не одобравају на часу подиже углед „популарних” ученика ТР у очима вршњака. Иако су и „одбачени” ученици ТР (према проценама вршњака за критеријум заједничког рада, али и дружења) испољавали неке облике негативног понашања, деца на различит начин могу одговарати на агресивно понашање вршњака различитог социометријског статуса (Dodge et al., 1990). Осим тога, изгледа да висок социометријски статус може пружити неким ученицима осећање веће слободе за изражавање љутње или фрустрације путем физичке агресије, при чему их висок статус штити од социјалних последица таквог понашања (Cillessen & Maueux, 2004). Дакле, висок социометријски статус могао би да буде протективни фактор и у нашем истраживању, који омогућава популарним ученицима ТР да испоље физичку, али и релациону агресију, без већих последица по прихваћеност у групи вршњака. Треба напоменути да су осим агресије, према вршњачкој процени, и висок ниво просоцијалног понашања и академске компетенције, као и већа физичка атрактивност, представљали обележја „популарних” ученика ТР. Стога, негативни ефекти испољавања агресивног понашања могу бити мањи код ученика који имају више особина које вршњаци вреднују (Dijkstra, Lindenberg, Verhulst, Ormel, & Veenstra, 2009; Vaillancourt & Hymel, 2006). Изгледа да агресија сама по себи не одређује вршњачку прихваћеност у популацији адолесцената ТР, већ је испољавање позитивних облика понашања, било самостално, било у комбинацији са агресијом, повезано са вршњачким прихватањем. На овакав закључак упућује и профил социобихевиоралних карактеристика „одбачених” ученика ТР, али и ученика са ЛИО. Иако и ови ученици испољавају чешће релациону и вербалну агресију, с друге стране они ређе манифестују позитивне облике понашања, па особа може бити ретко бирана за дружење/рад зато што њено понашање наноси штету или, пак, не обезбеђује довољну награду (задовољство) (Thibaut & Kelley, 1959). Са аспекта теорије социјалне размене може се рећи да опажена корист или задовољство које вршњаци имају од интеракција са „популарним” ученицима превазилази опажене негативне ефекте агресивних

чинова. Иако особе обично праве избор унутар властитог статусног нивоа (нпр. социоекономског) или нивоа блиском њиховом, када је избор усмерен на особе ван тог нивоа, онда је чешће усмерен ка особама високог него ка особама ниског статуса. Дружење с неким ко има висок статус може обезбедити неку врсту награде (користи) коју није могуће остварити кроз интеракције са особама нижег статуса, мада се о природи саме награде може само спекулисати. Особа високог статуса може поседовати неке персоналне особине и вештине или одређене материјалне или социјалне ресурсе који могу бити награђујући за другу особу (нпр. обезбеђивање одређених социјалних контаката). Такође, постоји тенденција да се престиж једне особе пренесе и на оне који се друже с њом, што особи нижег статуса омогућава посредно уживање у неким привилегијама и задовљствима које има особа вишег статуса. Осим тога, на овај начин особа може подићи сопствени статус у очима других (Thibaut & Kelley, 1959).

Осим персоналних карактеристика ученика и величина социјалног контекста може посредовати у вези између агресије и прихваћености, при чему би негативан ефекат агресије вероватно био мањи у оном школском окружењу у коме постоји већа могућност избора вршњака (Asher & McDonald, 2009; Cillessen & Mayeux, 2004). Разматрајући потенцијални ефекат величине социјалног контекста у оквиру нашег истраживања, могли бисмо да претпоставимо да ће у већим одељењима агресивна деца имати више могућности да нађу пријатеље или другу децу која су такође повишено агресивна што може довести до њиховог реципрочног позитивног номиновања. На овај начин агресија може бити повезана са социјалним прихватањем или њен негативни ефекат може бити мањи у одељењима са већим бројем деце (редовна одељења), пре него у одељима са мањим бројем деце, попут одељења у школама за ученике са сметњама у равоју. Иако резултати нашег истраживања иду у прилог овој претпоставци, ми је нисмо експлицитно испитали.

С обзиром на то да неки облици агресивног понашања не доводе нужно до одбацивања, а у неким случајевима могу довести и до вршњачког прихватања, намеће се потреба разматрања не само форме, већ и функције или намере која стоји иза агресивног чина. Неки истраживачи указују на различит ефекат проактивне и реактивне агресије на статус ученика, односно прихваћеност међу вршњацима. Лесер

(Lesser, 1959), на пример, проналази позитивну везу између популарности и физичке агресије која се јавља као одговор на провокацију других, али и изразит негативни ефекат вербалне и индиректне агресије на популарност. На различите ефекте реактивне и проактивне агресије на вршњачко прихватање указују и нека каснија истраживања, мада се у неким од тих истраживања проналази негативан ефекат реактивне агресије на прихваћеност међу вршацима, али и позитиван ефекат проактивне агресије када се ниво реактивне агресије држи под контролом (нпр. Poulin & Voivin, 2000; Price & Dodge, 1989). Надаље, Доц и сарадници (Dodge et al., 1982) проналазе да се ученици различитог социометријског статуса не разликују значајно у погледу изложености агресивним чиновима вршњака, али да с друге стране „популарни” ученици значајно ређе испољавају агресивно понашање према другима него „одбачени” ученици. Ово сугерише да се „популарни” ученици обично уздржавају од агресивног понашања према вршњацима, односно да вероватно ређе испољавају реактивну агресију. На бољу самоконтролу „популарних” ученика у односу на „одбачене” упућују и резултати процене социјалних вештина у нашем истраживању (видети табеле 21 и 22). Могуће је да се разлози испољавања агресије у ове две социометријске групе разликују услед чега су исте форме агресије различито опажене и вредноване. Да агресија није увек доживљена као злонамерно понашање упућују и питања која су деца ТР постављала током социометријске процене. На пример, нека деца су питала да ли треба да означе другог ученика као неког ко повремено или често удара, гура или шутира друге или виче на друге, вређа их или их назива погрдним именима ако то ради у шали. Адолесценти ТР у нашем истраживању вероватно успешно одвајају форму од функција (намере) одређеног понашања што омогућава различито вредновања агресивних чинова (негативно или позитивно). С друге стране, у популацији адолесцената са ЛИО једнострано и готово искључиво вредновање агресивног понашања као негативног, у смислу ефеката на статус међу вршњацима, могло би да буде последица тешкоћа у процесирању социјалних информација, посебно приликом интерпретације нечијих намера (Leffert & Siperstein, 2002). Ова деца слабије тумаче туђе намере него деца ТР, при чему имају потешкоће да адекватно интерпретирају бенигне намере када је негативан догађај јасно истакнут. Ове потешкоће у адекватном тумачењу туђих намера

произилазе из захтева за интеграцијом потенцијално конфликтних информација у социјалном контексту – негативног догађаја и социјалног наговештаја бенигне намере која је довела до негативног догађаја (Leffert, Siperstein, & Widaman, 2010).

У нашем истраживању нисмо испитивали истакнутост негативних догађаја, односно нисмо испитивали тежину агресивног понашања. Могуће је да агресивно понашање исте учесталости, али различите тежине (истакнутости) доводи до другачијег ефекта на прихваћеност међу вршњацима. Ставке у нашем инструменту су формулисане са циљем да се испита учесталост испољавања одређене форме понашања, тако да би неким будућим истраживањима требало узети у обзир и тежину испољених проблема, али и намере актера, односно разлоге испољавања проблематичног понашања (нпр. да ли је реч о реактивној или проактивној агесији).

У истраживању које смо спровели релациона агесија је представљала обележје и „популарних” и „одбачених” ученика ТР. Осим раније наведених протективних фактора, који могу умањити негативне ефекте агесије на статус међу вршњацима, могуће је да изостанак негативних ефеката може бити последица и другачијег квалитета испољавања релационе агесије код „популарних” ученика. На овакву интерпретацију наводи истраживање Макдоналда и сарадника (McDonald et al., 2007) у којем се поред веће учесталости оговарања код популарних девојчица бележи и другачији квалитет овог понашања. Они проналазе да социометријски „популарне” девојчице и њихови пријатељи оговарају већи број различитих вршњака, при чему је њихово оговарање у већој мери евалуативног карактера, у односу на оговарање социометријски „одбачених” девојчица и њихових пријатеља. Осим тога, оговарање „популарних” девојчица је оцењено као оно које више доприноси повећању интимности. Макдоналд и сарадници саопштавају да оговарање не мора увек имати негативну конотацију, односно функцију наносење штете другима, већ може бити део поверавања међу пријатељима и служити повећању међусобне блискости и дељења информација. Такође, оговарање може служити и успостављању одређених норми понашања међу вршњацима. Они сагледавају оговарање као знак социјалне компетенције или социјалне умешности и наводе да је оговарање врло комплексно понашање које укључује бројна имплицитна социјална правила која могу одређивати успешност самог чина оговарања. Манипулација

социјалним интеракцијама је повезана са разумевањем других, односно са социјалном интелигенцијом (Kaukiainen, Björkqvist, Österman, & Lagerspetz, 1996). Како су „популарни” ученици ТР у нашем истраживању имали развијеније социјалне вештине у односу на „одбачене” ученике (видети табеле 21 и 22), могуће је да ниво социјалне компетенције „популарних” ученика омогућава успешно примењивање имплицитних социјалних правила (нпр. кога могу да оговарају, када, с ким) од којих зависи и како ће оговарање, као манифестација релационе агресије, бити прихваћена међу вршњацима. Стога, релациона агресија може имати различит ефекат код ученика различитог социометријског статуса.

За разлику од раније поменуте развојне перспективе, према којој се агресија посматра у светлу маладаптивног понашања, еволуциона перспектива омогућава сагледавање адаптивне функције агресивног понашања. Према овој перспективи социјална компетенција обухвата и ефикасно надметање у социјалном контексту, па се стога пажња, између осталог, усмерава и на стратегије које омогућавају успех у том надметању (Stump et al., 2009). Деца могу користити различите стратегије у надметању за одређене ресурсе унутар вршњачке групе. У оквиру теорије контроле ресурса, не само просоцијалне стратегије, попут кооперације, помагања, реципроцитета, већ и присилне стратегије, попут агресије, претњи, манипулације социјалним односима, могу омогућити деци ефикасно стицање и/или очување одређених ресурса (Hawley, 1999, 2002, 2003a, 2003b; Hawley, Little, & Pasupathi, 2002). Ресурси могу бити социјални, материјални и информациони (Hawley, 1999; Keltner, Gruenfeld & Anderson, 2003; Stump et al., 2009). Тако, на пример, чешће испољавање физичке и вербалне агресије међу „популарним” ученицима може служити, између осталог, очувању високог статуса, као и граница своје групе (Cillessen & Mayeux, 2004).

Деца која истовремено користе просоцијалне стратегије и стратегије принуде (тзв. бистратези) су најефикаснија у стицању и очувању одређених ресурса (Hawley, 2003b). Добијени профил социо-бихевиоралних карактеристика „популарних” ученика ТР у нашем истраживању одговарао би опису „бистратега” с обзиром на истовремено присуство просоцијалног и агресивног понашања. Слично као и у нашем истраживању, вршњаци су „бистратега” опажали као оне који истовремено

поседују и просоцијалне и агресивне карактеристике, при чему су и „бистратези” себе опажали као агресивне. Такође, као и у нашем истраживању, наставници их нису видели као агресивне, могуће и због успешног сакривања негативних понашања од наставника. Изгледа да популарни адолесценти ТР у нашем истраживању показују социјално компетентно понашање и попут „бистратега” успешно балансирају задовољавање сопствених потреба са потребама других, односно потребу да буду испред других (нпр. по угледу, моћи) са потребом да буду са другима (да буду омиљени, прихваћени) (Hawley, 2003b).

У истраживањима у оквиру теорије контроле ресурса истиче се значај социјалне доминантности као важног аспекта вршњачких односа (Hawley, 2002, 2003a, 2003b; Hawley et al., 2002). Социјално доминантне особе су оне које успешно контролишу ресурсе у групи, без обзира на начин на који то постижу (Hawley, 1999). Поједини аутори наводе да задовољавајуће социјално функционисање укључује, не само одговарајући ниво социјалног прихватања, већ и одговарајући ниво доминантности, изражене, између осталог, и кроз вођство и физичку атрактивност (нпр. Parkhurst & Normeyer, 1998).

„Популарни” адолесценти са ЛИО и адолесценти ТР разликовали су се у нашем истраживању и према нивоу социјалне доминантности испољене кроз поменуте две карактеристике – преузимању водеће улоге и физичкој атрактивности.

Постојање значајних разлика између два подузорка у коефицијентима корелације који се односе на везу самопроцене преузимања лидерске улоге и групне припадности (просечан/популаран) даје потврду нашој хипотези да ће се корелати социометријског статуса ученика са ЛИО и ученика ТР значајно разликовати. Док су „популарни” ученици са ЛИО себе знатно ређе доживљавали као лидере у односу на ученике „просечног” статуса, дотле је овај однос био обрнут у подузорку испитаника ТР. Налаз добијен у популацији испитаника са ЛИО је донекле атипичан с обзиром на то да се у другим истраживањима проналази виши ниво поменутог понашања међу популарним ученицима (нпр. Coie et al., 1982; Frederickson & Furnham, 2004). Могуће је да „популарни” ученици ТР имају виши ниво самопоуздања који доприноси другачијем опажању властите улоге у заједничким активностима у односу на „популарне” ученике са ЛИО. Добијени налаз би био у складу са раније

поменути преовлађујућим пасивним или субмисивним стилем понашања ученика са ЛИО у социјалним ситуацијама (Siperstein & Leffert 1997, према Embregts & Van Nieuwenhuijzen, 2009; Smith, 1986; Van Nieuwenhuijzen et al., 2004). Осим тога, током испитивања ученика са ЛИО стекли смо утисак да за неку децу поменуто понашање има негативну конотацију, попут непослушности.

Иако према проценама вршњака физичка атарктивност није била од значаја за висок социометријски статус међу адолесцентима са ЛИО, у контролној групи испитаника физички изглед је представљао дистинктивну карактеристику и када је у питању одабир омиљених вршњака за дружење током одмора, и када је у питању одабир вршњака за заједнички рад. Осим тога, у оквиру другог социометријског критеријума (заједничког рада) физичка атарктивност је јаче позитивно корелирала са вишим статусом код испитаника ТР него код испитаника са ЛИО, при чему је разлика у корелацијама добијеним код ове две групе испитаника била статистички значајна (видети Табелу 39). И овај сегмент процене потврђује већ поменути хипотезу о постојању значајних разлика у обележјима социометријског статуса између испитиваних подузорака. Наставничка процена, такође, указује на значај физичке атрактивности за популарност међу ученицима ТР (за критеријум рада), али и на маргиналну значајност ( $p = 0,057$ ) ове карактеристике када су у питању „популарни” ученици са ЛИО (за критеријум дружења). Међутим, корелације између групне припадности (просечан/популаран) и физичке атрактивности, добијене у групи ученика са ЛИО и ученика ТР, нису се значајно разликовале. У оба подузорка самоперцепција физичког изгледа „популарних” ученика није се значајно разликовала од самоперцепције њихових вршњака „просечног” социометријског статуса.

Резултати добијени у популацији ученика ТР су генерално у сагласности са резултатима других истраживања у којима се проналази позитивна веза између физичке атрактивности и вршњачке прихваћености (нпр. Baydik & Bakkağlu, 2009; Borch et al., 2011; Boyatzis, Baloff, & Durieux, 1998; Coie et al., 1982; Gary et al., 2003; Kuhlen & Lee, 1943; Langlois et al., 2000; Lerner & Lerner, 1977; Prestia, Silverston, Wood, & Zigarmi, 2002; Salvia, Sheare, & Algozzine, 1975; Vaillancourt & Hymel, 2006; Vaughn & Langlois, 1983; Zubić i Burušić, 2009). На основу прегледа неколико

истраживања у којима је испитивана веза између физичке атрактивности и перцепције неких социо-бихевиоралних карактеристика, попут агресивности и академске компетенције, Бојс (Boyce, 1979) наводи да резултати тих истраживања потврђују постојање стереотипа „лепо је добро” и код деце, већ на предшколском узрасту (али и раније; видети Ćurković i Franc, 2010), и код одраслих, тј. наставника. Атрактивној деци вршњаци приписују позитивне карактеристике, попут просоцијалног понашања, доминантности, независности, док се неатрактивној деци често приписују негативне карактеристике, попут испољавања антисоцијалног понашања (Dion & Berscheid, 1974; Gary et al., 2003; Siperstein & Gottlieb, 1977, према Kravetz, Weller, Tennenbaum, Tzuriel, & Mintzker, 1992). И у нашем истраживању ученици ТР су популарне вршњаке опажали не само као атрактивне, већ и као просоцијалне, и када је у питању заједнички рад са другима, као оне који испољавају виши ниво академске компетенције. Стереотип „лепо је добро” је присутан у различитим културама, али садржај стереотипа, односно карактеристика које се повезују са физичком атрактивношћу, варира у зависности од вредности које постоје у одређеној култури (Wheeler & Kim, 1997). Међутим, у различитим културама овај стереотип може имати значајан ефекат на опажање социјалне компетенције (Eagly, Ashmore, Makhijani, & Longo, 1991; Wheeler & Kim, 1997).

Могуће је да већа физичка атрактивност довела до „замагљивања” присуства неких негативних облика понашања у групи популарних адолесцената ТР у нашем истраживању. На пример, Гари и сарадници (Gary et al., 2003) проналазе да су испитаници процењивали адолесценте са атрактивнијим лицем као популарније, доминантније и у већој мери просоцијално настројене. Да атрактиван физички изглед може представљати протективни фактор у погледу статуса међу вршњацима указује и истраживање у којем је испољавање социјалне и релационе агесије било повезано са опадањем популарности само код ученика чије је лице процењено као неатрактивно, али не и код ученика са атрактивним лицем (Rosen & Underwood, 2010). Слични налази у погледу посредујуће улоге физичке атрактивности у вези између физичке и релационе агесије, с једне стране, и опажене и социометријске популарности, с друге, добијени су и у студији Борча и сарадника (Borch et al., 2011). Очекивања која настају на основу процене нечијег изгледа могу утицати на



понашање у социјалним интеракцијама детерминишући на тај начин и позицију процењиваног адолесцента у социјалној хијерархији вршњачке групе (Gary et al., 2003). Иако опажање вишег нивоа негативног понашања код атрактивнијих адолесцената није у складу са стереотипом „лепо је добро”, што доводи до когнитивне неконзистентности код вршњака, вршњаци могу ово негативно понашање посматрати пре као последицу неких тренутних фактора у окружењу, нпр. лошег расположења, него као стабилну карактеристику атрактивних адолесцената. Ово доводи до коришћења блажег критеријума за процену агресивних, али атрактивних вршњака, што омогућава очување високог социјалног статуса уз превазилажење постојеће когнитивне неконзистентности (Rosen & Underwood, 2010).

Осим вршњака и наставници могу имати различита очекивања од атрактивних у односу на неатрактивне ученике, па атрактивнија деца могу бити у повољнијем положају у односу на неатрактивну (видети Dusek & Joseph, 1983; Hansen, 2016; Ritts, Patterson, & Tubbs, 1992).

На пример, Клифорд и Волстер (Clifford & Walster, 1973) проналазе значајну позитивну везу између перцепције атрактивности детета и очекивања наставника у вези са образовним потенцијалима (интелектуалним способностима детета, подршком родитеља, будућим успехом у образовању), као и у вези са популарношћу међу вршњацима. Наставници су атрактивнијој деци приписивали виши количник интелигенције и предвиђали им виши образовни ниво у будућности. Такође, процењивали су да су њихови родитељи заинтересованији за академско постигнуће него родитељи неатрактивне деце. У погледу социјалног функционисања, атрактивној деци су приписивали боље слагање са вршњацима него у случају процене неатрактивне деце. Атрактивност/неатрактивност ученика може имати ефекта и на наставничку процену проблематичног понашања. Дион (Dion, 1972), на пример, проналази да се наставници нису разликовали у процени уобичајеног понашања атрактивне и неатрактивне деце у случају блажих престапа, док су у случају тежих престапа, неатрактивна деца опажена као хронично антисоцијална. С друге стране, тежи преступи атрактивне деце посматрани су као изузеци (нпр. као израз тренутног лошег расположења). Занимљиво је и истраживање у којем су школски психолози на основу слика атрактивне и неатрактивне деце, које су биле

праћене идентичним подацима о академским и бихевиоралним проблемима детета, чешће предлагали укључивање неатрактивне деце у програме за ученике са интелектуалном ометеношћу, док су редовна одељења чешће видели као одговарајући смештај за атрактивну децу која имају проблеме (Elovitz & Slavia, 1982).

Резултати наставничке перцепције „популарних” ученика ТР у нашем истраживању иду у правцу поменутог стереотипа „лепо је добро”. Као што је раније речено, наставници приписују „популарним” ученицима ТР, које опажају као физички атрактивне, искључиво позитивне особине (виши ниво просоцијалног понашања, већи успех у спорту, мање стидљивости/повучености, али и виши ниво академске компетенције). Иако на изолованом ајтому инструмента „Погоди ко”, којим се у нашем истраживању процењује наставничка перцепција академске компетенције, није било разлика између „популарних” и „просечних” ученика ТР, наставници процењују „популарне” ученике ТР као академски компетентније на супскали *Академска компетенција* Система за процену социјалних вештина. Овом супскалом се осим академског постигнућа (у читању и математици) процењују и интелектуалне способности и родитељска подршка, односно аспекти који су обухваћени и у поменутој студији Клифорда и Волстера.

Вршњаци такође процењују популарне ученике ТР као оне који испољавају виши ниво академске компетенције, али само када је у питању одабир вршњака за заједнички рад. Ово је у сагласности и са резултатима других истраживања у којима је добијена позитивна веза између вршњачке прихваћености и академских способности, односно у којима се виши ниво ових способности проналази у групи популарне деце (нпр. Bakker et al., 2007; Baydik & Bakkaloğlu, 2009; Coie & Krehbiel, 1984; Dodge et al., 1982; Janošević i Petrović, 2015; LaFontana & Cillessen, 2002; Newcomb et al., 1993; Ollendick et al., 1992; Спасеновић, 2008; Vannatta et al., 2009).

Међутим, за разлику од резултата добијених у контролној групи испитаника, академска компетенција није представљала дистинктивно обележје популарних адолесцената са ЛИО, без обзира на извор процене. Ово је у супротности са резултатима појединих истраживања у којима се проналази да је академска компетенција повезана са социјалним прихватањем, како ученика са ИО у редовном

образовном окружењу (нпр. Gottlieb et al., 1978; Roberts & Zubrick, 1992), тако и ученика са ИО у специјалним школама (нпр. MacMillan & Morrison, 1980). Ипак, постоје и студије, реализоване у популацији деце ТР, у којима се популарни ученици нису значајно разликовали од просечних у погледу академске компетенције испитане на основу самопроцене и наставничке процене (нпр. Voivin & Bégin, 1989) или у којима није регистрована значајна повезаност самопроцене академског постигнућа и социјалне преференције код адолесцената (нпр. Meijjs et al., 2010).

Изгледа да очекивања у погледу академског функционисања у популацији адолесцената са ЛИО нису сасвим висока, слично очекивањима у погледу просоцијалног понашања, па стога висок ниво академске компетенције није био неопходан за висок статус међу вршњацима. Ово би било у сагласности и са наводима појединих аутора да просоцијално понашање може бити у основи везе између вршњачких односа и академских исхода с обзиром на то да истовремено доприноси и социјалном и академском функционисању (Спасеновић, 2004; Wentzel & Watkins, 2002).

Слично академској компетенцији и просоцијалним вештинама, ни виши ниво успеха у спорту није био неопходан за висок социометријски статус у популацији ученика са ЛИО, без обзира на извор процене успеха у спортским активностима. Нажалост, мали број истраживања ове проблематике код ученика са ИО не даје могућност извлачења неких чвршћих закључака. Иако су се у једном од истраживања спортске способности ученика са ЛИО показале као важне за прихваћеност међу вршњацима, истраживање није реализовано у школском контексту, већ у летњем кампу чији је фокус био управо на спортско-рекреативним активностима (Siperstein et al., 2009). У неколико студија у којима је испитивана веза између бављења спортским активностима и самоперцепције социјалне прихваћености код ученика са ИО из специјалних школа налази нису конзистентни (Filazoğlu-Çokluk et al., 2015; Ninot et al., 2000; Ninot & Maïano, 2007). С обзиром на то да поједини истраживачи проналазе код ученика са ЛИО у специјалним школама слабија постигнућа у процењиваним физичким способностима у односу на ученике ТР, па и у односу на вршњаке са граничним нивом интелектуалног функционисања, када су у питању поједини аспекти физичких активности (Golubović et al., 2012), поново можемо претпоставити

да адолесценти са ЛИО у нашем истраживању немају висок ниво очекивања ни када је реч о спортском успеху.

С друге стране, у нашем истраживању наставници опажају „популарне” ученике ТР које други радо бирају за дружење, али и за рад, као оне који су значајно бољи у спорту од ученика „просечног” статуса. Ово би било у складу са резултатима других студија у којима се проналази позитивна веза између вршњачке прихваћености и успеха у спорту (Becker & Luthar, 2007; Dunn et al., 2007; LaFontana & Cillessen, 2002; Vannatta et al., 2009). Без обзира на то да ли је процена атлетских способности била под утицајем физичке атрактивности или обратно, истраживања указују на то да опажање веће успешности у спорту може допринети очувању или чак ојачавању статуса популарних, али агресивних адолесцената (Dijkstra et al., 2009; Vaillancourt & Hymel, 2006).

## **1.2. Дискусија резултата који се односе на профил социо-бихевиоралних карактеристика одбачених ученика**

Једна од група која привлачи посебну пажњу у истраживањима корелата социометријског статуса јесте група „одбачених” ученика. Велико интересовање за ову групу проистиче, пре свега, из негативних последица које се повезују са припадношћу овој социометријској групи.

Испитивањем разлика у социо-бихевиоралним обележјима групе „одбачених” и „просечних” забележено је више дистинктивних карактеристика. Наиме, ученици са ЛИО који су „одбачени” и када је у питању дружење и када је у питању заједнички рад, према проценама вршњака испољавају мање просоцијалних понашања (сарадње и помагања), мање успеха у школском раду, више негативних понашања (вређање, оговарање и ометање других) у односу на ученике са ЛИО „просечног” социометријског статуса. Такође, вршњаци са ЛИО опажају „одбачене” ученике као мање физичке атрактивне, али и као неуспешније у спорту (само код критеријума дружења) у односу на „просечне”. Слично проценама вршњака, и наставничка процена указује на значајно мању спремност „одбачених” ученика са ЛИО за сарадњу ( $p < 0,051$ ) и помагање другима у односу на ученике са ЛИО „просечног”

статуса, али само када су у питању ученици са којима други не желе да се друже. Ови ученици испољавају и значајно више социјалних проблема, али и екстернализованих проблема у понашању. Значајно виши ниво екстернализованих проблема, посебно агресије, присутан је и код ученика са ЛИО са којима други не желе да раде. Код ових ученика забележен је и виши ниво физичке агресије и дисруптивног понашања на наставничкој верзији инструмента „Погоди ко”, затим виши ниво поремећаја пажње, али и нижи ниво адаптивног понашања. Најмање дистинктивних обележја „одбачених” ученика са ЛИО регистровано је у оквиру самопроцене где су ученици са којима вршњаци не желе да раде себе процењивали као мање физички атрактивне и склоније дисруптивном понашању него ученици „просечног” статуса.

Анализом профила социо-бихевиоралних карактеристика „одбачених” ученика са ЛИО, добијених на основу вршњачке процене, уочава се сличност са профилем „одбачених” ученика контролне групе. Наиме, деца ТР са којима вршњаци не желе да се друже или да раде, такође су мање спремна да сарађују са другима и да им помажу, мање су успешна у школском раду и спортским активностима и мање физички атрактивна у односу на групу „просечних” ученика. Надаље, „одбачени” ученици ТР су, слично „одбаченим” испитаницима са ЛИО, склонији оговарању у односу на ученике „просечног” социометријског статуса, али и вербалној агресији када је у питању критеријум заједничког рада, док је значајно мања успешност у спорту обележје „одбачених” ученика ТР са којима други не желе да се друже. Међутим, за разлику од „одбачених” адолесцената са ЛИО „одбачени” адолесценти ТР (за оба социометријска критеријума) су чешће означени као стидљиви/повучени од стране својих вршњака, али и као ученици који сувише често траже помоћ. Наставничка процена такође указује на то да је стидљивост/повученост значајно израженија код „одбачених” ученика ТР него код оних који имају „просечан” статус, при чему „одбачене” ученике виде ређе у улози лидера, а када је у питању критеријум дружења, и као значајно неуспешније у спорту. У погледу социјалних вештина, значајно нижи ниво асертивности, такође, представља обележје ових ученика, при чему постоји тенденција и ка испољавању вишег нивоа социјалних проблема код оних испитаника које други ретко бирају за заједнички рад. Иако су уочене бројне сличности у профилу „одбачених” ученика са ЛИО и „одбачених”

ученика TP, добијеном на основу вршњачке процене, нису забележена преклапања у профилима добијеним на основу самопроцене. „Одбачени” ученици TP, са којима други не желе да се друже, опајају себе као физички атрактивније, али и као склоније испољавају релационе агресије него ученици „просечног” социометријског статуса. Они, такође, себе чешће доживљавају као вође у некој активности иако их наставници не опајају тако. Занимљиво је да истовремено себе виде и као стидљивије у односу на „просечне”, што се поклапа са проценом коју дају вршњаци и наставници. У оквиру критеријума заједничког рада, „одбачени” адолесценти TP, такође, опајају себе као лидере, али и као оне који чешће траже помоћ у раду, мада разлика у односу на „просечне” не досеже границу статистичке значајности ( $p < 0,062$ ).

Када се у обзир узму сва три извора процене, добијени профил „одбачених” адолесцената са ЛИО је генерално обележен постојањем нижег нивоа просоцијалног понашања и академске компетенције, али вишег нивоа агресивног и дисруптивног понашања. С обзиром на велику подударност са профилем „одбачених” ученика у контролној групи, изведеним на основу вршњачке процене, можемо рећи да адолесценти са ЛИО, користе сличне критеријуме као и адолесценти TP када одређују са ким не желе да се друже или да раде. У прилог овом говори и изостанак значајних разлика између два испитивана подузорка када је у питању јачина везе између групне припадности (просечан/одбачен), с једне стране, и просоцијалних и агресивних облика понашања, као и академске компетенције, с друге. Додатну потврду о постојању сличних критеријума код ове две популације дају и налази других истраживања у којима је описан профил социо-бихевиоралних обележја „одбачених” ученика TP (нпр. Coie et al., 1982; Dodge et al., 1982; Frederickson & Furnham, 2004; Newcomb et al., 1993; Volling, Mackinnon-Lewis, Rabiner, & Baradaran, 1993).

Иако се велики број социо-бихевиоралних карактеристика повезује са статусом „одбачен”, агресивно понашање се конзистентно појављује у истраживањима као значајан корелат, без обзира на извор, односно начин добијања информација о агресивном понашању (самопроцена, вршњачка, наставничка процена или директна опсервација) (нпр. Bierman et al., 1993; Cheng, 2009; Dodge & Coie,

1987; Dodge et al., 1982; Hubbard, 2001; McNeilly-Choque, Hart, Robinson, Nelson, & Olsen, 1996; Nelson, Robinson, & Hart, 2005; Newcomb et al., 1993; Putallaz et al., 2007; Rubin & Hubbard, 2002). Ова истраживања указују на то је агресија повезана са вршњачким одбацивањем код деце различитог хронолошког узраста (од раног детињства, па до адолесценције). Такође, упућују на то да су различити типови агресивног понашања, попут физичке, вербалне и релационе агресије, повезани са статусом „одбачен”.

У нашем истраживању два типа агресивног понашања, вербална и релациона агресија, показала су се као посебно важна ученицима са ЛИО, али и ученицима ТР. Ово је у складу са наводима да ова два типа агресије често коегзистирају у адолесцентном периоду (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1992; Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006). Осим тога, резултати појединих истраживања сугеришу на смањивање аверзивног ефеката отворене/физичке агресије са узрастом, док с друге стране долази до повећања негативног ефекта релационе агресије на прихваћеност међу вршњацима (Borch et al., 2011; Cillessen & Mayeux, 2004). Овај последњи облик агресивног понашања се у неким студијама повезује са вишим нивоом социјалне интелигенције (нпр. Kaukiainen et al., 1996; Kaukiainen et al., 1999), али и вишим нивоом опажене популарности међу вршњацима (нпр. Cillessen & Mayeux, 2004). За разлику од отворене, тј. физичке/вербалне агресије, релациона агресија је више индиректна или прикривена, па би испољавање релационе агресије требало да буде колико-толико безбедно за извршиоца у смислу његове идентификације и потенцијалне одмазде. Међутим, могуће је да дефицити у домену социјалне компетенције „одбачених” ученика чине овај облик агресије сасвим видљивим вршњацима (Putallaz et al., 2007). На сличан закључак упућују и Макдоналд и сарадници (McDonald et al., 2007) поредећи оговарање популарних и одбачених девојчица. Као један од могућих разлога зашто вршњаци одбачене девојчице доживљавају као отворено и социјално агресивне они наводе неразумевање имплицитних социјалних правила у вези са оговарањем (нпр. да је оговарање дозвољено само међу блиским пријатељима). Ово доводи до тога да одбачене девојчице неселективно примењују оговарање, при чему је оно мање дискретно. Налази ређе испољавања просоцијалних облика понашања у популацији

„одбачених” ученика са ЛИО, али и „одбачених” ученика ТР у нашем истраживању, сугеришу да међу овом социометријском групом постоје извесни дефицити у домену социјалне компетенције који би могли да се одразе и на начин на који ова деца примењују поједине облике релационе агресије.

Иако је физичка агресија била значајна, када је у питању наставничка процена, изгледа да она није била од посебне важности ни адолесцентима са ЛИО, ни адолесцентима ТР када доносе одлуку са ким не желе да се друже или да раде. Могуће је да деца физичке облике агресије (гурање, ударање, шутирање) доживљавају као део грубе игре, док су наставници склони да таква понашања интерпретирају као насилна (Popadić, 2009). Мада учесталост овакве грубе игра опада током адолесцентног периода, она има важну социјалну функцију за адолесценте у погледу успостављања и одржавања доминатног статуса међу вршњацима, посебно за дечаке (Pellegrini, 1995, 2002). Пелегрини (Pellegrini, 1994) проналази да је коришћење грубе игре, као средства за остваривање социјалне доминације, присутно код ученика различитог социометријског статуса, али да је ова врста понашања знатно учесталија међу „одбаченим” адолесцентима и адолесцентима „просечног” статуса него међу „популарним”. Надаље, груба игра код „одбачених” дечака чешће је водила ка агресији него што је то случај код ученика који заузимају „популаран” или „просечан” статус. Такође, „одбачени” дечаки, слично ученицима „просечног” статуса, су учесталије иницирали грубу игру са мање доминантним вршњацима него што су то чинили „популарни” ученици.

Осим тога, присуство ометености, али и образовни контекст могу бити повезани са фреквентношћу физичке агресије. На пример, Роуз и сарадници (Rose, Espelage, & Monda-Amaya, 2009) проналазе већу заступљеност туча међу ученицима са ометеношћу који се образују у издвојеним одељењима него међу ученицима ТР или ученицима са ометеношћу који су у потпуности или делимично укључени у редовна одељења. Изгледа да „одбачена” деца и у нашем истраживању чешће испољавају облике понашања који могу, али и не морају бити део грубе игре. Без обзира на то да ли се процена наставника односила и на манифестације грубе игре, а не само на чисто агресивне намере, наставници у нашем истраживању опажају значајно виши ниво екстернализованих проблема код „одбачене” деце са ЛИО,



посебно агресије. Како су синдромском скалом *Агресивности* обухваћени ајтеми којима се процењује не само физичка, већ и вербална агресија, може се рећи да су процене наставника сличне проценама вршњака са ЛИО. На ово упућује и опажање вишег нивоа дисруптивности код „одбачених” ученика и у оквиру наставничке и у оквиру вршњачке процене. С обзиром на то да код „одбачене” деце ТР нису регистровани значајно виши скорови на скали Екстернализовних проблема, као ни на појединачним синдромским скалама, али ни значајно виши скорови на процени дисруптивности, могуће је да код ученика са ЛИО проблематично понашање треба да буде врло изражено да би допринело одбацивању, бар када је у питању перцепција наставника. Наставници региструју и значајно више проблема пажње код ученика са ЛИО са којом већина вршњака не жели да ради заједно. Како квалитет пажње у великој мери одређује и адекватно социјално функционисање деце са ЛИО (Јарундза-Милисављевић, Мачешић-Петровић, & Ђурић-Здравковић, 2010), није изненађујуће да деца са значајно више проблема у домену пажње у нашем истраживању имају лошије социјалне односе са вршњацима. Ово је у складу и са моделом социјалних вештина према коме висок ниво проблема пажње и дисруптивног понашања води ка лошијим вршњачким односима без обзира на то да ли су ова понашања уобичајена у групи или не. За разлику од агресије која се у одређеном контексту може посматрати и као адаптивно понашање (нпр. у групи у којој је агресија превалентна), наведени облици понашања немају адаптивну социјалну функцију без обзира на нормативно понашање групе (Stormshak et al., 1999).

Изостанак физичке агресије као значајног корелата ниског социометријског статуса у оба подзорка, са аспекта вршњачке перцепције, могао би да буде последица развојних промена. Према раније поменутој теорији развоја агресивних стратегија, коришћење физичке агресије (карактеристичне за млађу децу чије вербалне и социјалне вештине нису у довољној мери развијене) постепено се, са развојем вербалних вештина, проширује вербалним формама агресивног понашања, а касније и са индиректним формама агресије, како се социјалне вештине буду све више развијале. Стога се у периоду касне адолесценције и у одраслом добу очекује да коришћење индиректне и вербалне агресије буде доминатније у односу на коришћење физичке агресије (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Björkqvist,

Österman, & Kaukiainen, 1992). На овакав развојни тренд указује и истраживање у коме је испитивана учесталост физичког, вербалног и релационог вршњачког насиља код ученика старијег школског узраста (оријентационо од 10 до 15/16 године). Док је учесталост физичког насиља опадала током виших разреда, дотле је примећен благи пораст фреквентности вербалног и релационог насиља, при чему су се ова два облика насиља често јављала заједно (Scheithauer et al., 2006). На опадајућу фреквентност физичке агресије са узрастом указују и други аутори (нпр. Brame, Nagin, & Tremblay, 2001). Истраживањем вршњачког насиља у нашој средини добијени су слични резултати у погледу односа физичког и вербалног насиља. Иако су оба облика насилног понашања била знатно ређа међу средњошколцима него основцима, вербално насиље је било заступљеније од физичког. Док је 3,13% средњошколаца било најмање једном изложено физичком насиљу, тј. ударању, дотле је 23,37% било бар једном изложено вербалном насиљу, односно вређању (Kodžopeljić, Smederevac, i Čolović, 2010). Павловић и сарадници (Pavlović et al., 2013), такође, проналазе већу заступљеност вербалне агресије у односу на физичку код адолесцената са ЛИО, али и у контролној групи адолесцената ТР. Међутим, они не региструју значајне разлике у учесталости наведених форми агресије између млађе (од 12 до 14 година) и старије (од 15 до 18 година) узрасне групе испитаника са ЛИО.

С обзиром на то да наше истраживање није лонгитудиналног карактера, не можемо са сигурношћу рећи да ли је изостанак физичке агресије (у оквиру вршњачке процене) као корелата одбачености последица развојних промена. Такође, можемо само спекулисати о могућим узрочно-последичним односима, тј. да ли агресија доводи до одбацивања или обратно, или се, пак, ради о узајамном дејству агресије и вршњачког одбацивања. Попадић (Popadić, 2009), на пример, наводи на могућност да агресија вероватно претходи одбацивању, пре него обратно, при чему се једном створена негативна репутација тешко мења. Тако створена репутација постаје основ за вредновање и позитивних и негативних понашања „одбачене” деце. Стога се испољавање позитивног понашања код ове деце приписује неким спољашњим факторима, док се испољавање негативног понашања, попут агресије, тумачи унутрашњим факторима. Супротно је код деце која имају добру репутацију. И поједина истраживања упућују на то да иницијално испољавање агресије доводи до

одбачености међу вршњацима (нпр. Dodge et al., 1990). С друге стране, има и истраживања која указују на обрнути процес – да одбаченост води ка повећању агресивног понашања, посебно код деце која су иначе склона агресији (нпр. Dodge et al., 2003), али и студија чији резултати иду у прилог узајамном дејству статуса и агресије, односно трансакционој перспективи према којој понашање детета утиче на његов статус, али је и под утицајем тог статуса (нпр. Ogue & Calvete, 2011).

Према Доцу и сарадницима (Dodge et al., 2003), веза између социјалне одбачености и агресије може бити посредована начином процесирања социјалних информација. Они приказују модел према коме иницијални дефицити и пристрасност у процесирању социјалних информација, попут приписивања хостилних намера, одабира неодговарајућих стратегија у социјалним ситуацијама у којима постоји извесна дилема или невештости у примени компетентног понашања, може водити ка одбацивању међу вршњацима. Одбаченост и немогућност да учествује у социјалним активностима са вршњацима представља негативно искуство које надаље утиче на повећање пристрасности и дефицита у процесирању информација „одбаченог” детета. Коначно, овако измењен начин обраде социјалних информација води ка хроничном агресивном понашању детета. Веза између проблема у процесирању социјалних информација, одбачености међу вршњацима и агресивног понашања проналази се и у другим студијама (нпр. Dodge et al., 1990; Lansford, Malone, Dodge, Pettit, & Bates, 2010). Тешкоће или другачији начин обраде социјалних информација у различитим етапама тог процеса забележене су и код деце са ИО (Leffert et al., 2010; Ngai, 2007; Van Nieuwenhuijzen et al., 2004). На пример, погрешна интерпретација бенигних намера као хостилних је повезана са чешћим испољавањем агресивног понашања у овој популацији (Leffert & Siperstein, 1996, према Leffert & Siperstein, 2002). Генерисању агресивних одговора у социјално конфликтним ситуацијама су посебно склона деца са ЛИО која имају висок ниво екстернализованих проблема (Van Nieuwenhuijzen et al., 2004). Имајући у виду значајно виши ниво екстернализованих проблема, као и ниво вербалне и релационе агресије, код „одбачене” деце са ЛИО у нашем истраживању, могуће је да код ове групе испитаника са ЛИО постоје извесне тешкоће у адекватном процесирању социјалних информација које доводе до чешћег агресивног поступања.

Занимљиво је да „одбачени” ученици са ЛИО себе нису доживљавали као повишено агресивне за разлику од „одбачених” ученика ТР који су себе опажали као склоније релационој агесији у односу на ученике „просечног” статуса (за критеријум дружења). Разлика у коефицијентима корелације између самопроцене релационе агесије и групне припадности (просечан/одбачен) добијена у ове две популације „одбачених” ученика била је статистички значајна. Када се узме у обзир да су и међу „популарним” ученицима деца ТР наводила за себе да су чешће физички агресивна од „просечних”, док то није био случај и у подзорку деце са ЛИО, може се рећи да су адолесценти са ЛИО, без обзира на статус, мање склони да пријављују агресивне поступке у свом понашању у односу на адолесцените ТР. Павловић и сарадници (Pavlović et al., 2013), такође, проналазе нижи ниво испољавања вишеструких форми агресивног понашања код адолесцената са ЛИО у односу на адолесцените ТР када су адолесценти давали информације о властитом понашању. Могуће је да „одбачени” адолесценти са ЛИО имају слабији увид у сопствено понашање. Наиме, агресивна „одбачена” деца могу имати тешкоће у разумевању везе између сопственог понашања и његових последица услед дефицита у домену социо-когнитивног процесирања. Ово доводи до негирања одговорности за сопствено негативно понашање, али и до одсуства разумевања да је њихов начин интеракције опажен негативно међу вршњацима. Такође, ова деца могу опажати агресивно понашање као легитиман и успешан начин задовољавања циљева у социјалним интеракцијама (Rubin et al., 2006). Осим тога, „одбачена” деца са ЛИО могу нерадо саопштавати да се агресивно понашају и због перципирања могуће казне за такво понашање (Bramston & Fogarty, 2000), при чему није искључена ни могућност давања социјално пожељних одговора у ситуацијама када сматрају да испољавање одређених облика понашања није адекватно (Benson & Ivins, 1992). Иако све што смо навели може важити и за „одбачене” ученике ТР, имајући у виду да ови ученици себе опажају као оне који су чешће релационо агресивни, могуће је да они донекле одобравају такво понашање. На пример, поједини истраживачи указују на постојање значајне везе између веровања адолесцената у вези са оправданошћу коришћења одређеног облика агесије у социјалним ситуацијама и саопштавања о заступљености тог облика агесије у властитом понашању. Адолесценти који оправдавају

коришћење релационе агресије у конфликтним ситуацијама чешће наводе да и сами користе овај тип агресије у односу на адолесценте који релациону агресију не сматрају адекватним одговором (Werner & Nixon, 2005).

Као што је раније поменуто, приликом разматрања профила „популарних” ученика, агресија сама по себи не мора одређивати вршњачку прихваћеност, али изостанак позитивних облика понашања у комбинацији са агресијом изгледа да неизбежно води ка одбачености, и код адолесцената са ЛИО и код адолесцената ТР. Иако наставничка процена на Систему за процену социјалних вештина није указала на значајно нижи ниво развијености социјалних вештина код „одбачених” ученика са ЛИО у односу на „просечне”, добијени профил понашања ових ученика на инструменту „Погоди ко” сугерише да њима свакако недостају одређене социјалне вештине (видети табеле 13 и 16). Исти налаз је добијен и у подузорку ученика ТР, када је у питању вршњачка процена. Подударност профила „одбачених” ученика у сегменту који се односи на просоцијално понашање додатно потврђује да су критеријуми одбацивања слични у две испитиване популације. Потврду сличности дају и резултати других истраживања у којима је забележен низак ниво просоцијалног понашања међу „одбаченим” ученицима ТР (нпр. Coie et al., 1982; Frederickson & Furnham, 2004; Newcomb et al., 1993). Међутим, да би неко међу ученицима ТР био одбачен, изгледа да ниво проблема у домену социјалне компетенције треба да буде израженији, бар када је у питању наставничка процена. Наиме, „одбачени” ученици ТР су имали и значајно више проблема у домену асертивности у односу на ученике „просечног” статуса (за оба социометријска критеријума), при чему је веза између асертивности и групне припадности (просечан/одбачен) била значајна само у популацији испитаника ТР, али не и код испитаника са ЛИО.

Иако испитаници са ЛИО, али и испитаници ТР, наводе да „одбачени” ученици ређе испољавају просоцијалне облике понашања, треба напоменути и да реаговање деце на некада исте облике понашања може зависити и од социометријског статуса процењиваног детета (Dodge et al., 1990). Тако, на пример, вршњаци негативније одговарају на просоцијалне приступе ученика који имају статус „одбачених” него на просоцијално понашање ученика „просечног” и

„популарног” социометријског статуса (Dodge et al., 1982). Стога је могуће да раније створена негативна репутација „одбачене” деце доводи до умањивања вредности просоцијалног понашања, односно његовог приписивања, и када се појави, неким спољашњим факторима, а не особеностима самог детета (Popadić, 2009).

У сваком случају, ређе испољавање просоцијалног и чешће испољавање агресивног понашања у оба подузорка одговарало би наводима Доца и сарадника (Dodge et al., 2003) да одбаченост међу вршњацима може умањити прилике за стицање важних социјалних вештина, попут сарадње, емпатије, разумевања туђе перспективе, што надаље може подржати негативан образац социјалних интеракција код „одбачене” деце. Са аспекта теорије социјалне размене, ова деца могу ретко бити бирана за дружење/рад зато што њихово понашање не само да наноси штету, већ не обезбеђује ни довољну награду, односно задовољство (Thibaut & Kelley, 1959).

Упркос нижем социометријском статусу, „одбачени” ученици ТР су себе чешће доживљавали као лидере него што је то био случај код ученика „просечног” статуса. Добијене корелације у погледу везе између самоперцепције преузимања водеће улоге и групне припадности (просечан/одбачен) значајно су се разликовале између подузорака, дајући потврду хипотези о постојању разлика у корелатима статуса између ученика са ЛИО и ученика ТР. Изостанак значајних разлика између групе „одбачених” и „просечних” у подузорку адолесцената са ЛИО када је у питању самоперцепција лидерске улоге можда би могао да се објасни неким од разлога који су поменути приликом разматрања преузимања водеће улоге код „популарних” ученика – нижим нивоом самопоуздања, субмисивним/пасивним стилем понашања или придавањем негативне конотације овом понашању услед чега га нерадо пријављују. С друге стране, самоперцепција „одбачених” испитаника ТР може бити резултат нереалне процене властите социјалне ситуације, односно прецењивања властите социјалне позиције, посебно када су у питању агресивни одбачени ученици (Patterson, Kupersmidt, & Griesler, 1990; Zakriski & Coie, 1996), али и могућности да је самоперцепција ових ученика базирана на позитивним вршњачким интеракцијама које имају ван свог одељења (Boivin & Bégin, 1989).

За разлику од самопроцена, наставници у редовним школама су знатно ређе опажали „одбачене” ученике (по оба социометријска критеријума) као лидере, што

би било у складу са резултатима других истраживања у којима се ова социометријска група разликује од групе „просечних” и по nižем нивоу вођства (нпр. Coie et al., 1982; Frederickson & Furnham, 2004). У оквиру критеријума дружења, регистроване су значајне разлике у коефицијентима корелација добијеним у два подузорка у погледу везе између наставничке процене преузимања водеће улоге и групне припадности (просечан/одбачен), па и овај сегмент испитивања корелата даје потврду поменуте хипотезе.

Интересантан је налаз да особина стидљивост/повученост у нашем истраживању, ни према једном извору процене, није представљала значајан корелат социометријског статуса код ученика са ЛИО, иако је у великом броју истраживања управо ова карактеристика, осим агресивности, најчешће повезивана са статусом „одбачен” код деце ТР (нпр. Bierman et al., 1993; DeRosier & Thomas, 2003; French, 1988, 1990; French & Waas, 1985; Newcomb et al., 1993). Резултати појединих истраживања указују на то да је између 40% и 50% „одбачене” деце агресивно, док је између 10% и 20% „одбачене” деце повучено (Rubin et al., 2006). За разлику од налаза добијених у подузорку испитаника са ЛИО, у контролном подузорку стидљивост/повученост је била значајно повезана са припадношћу групи „одбачених” ученика и када је у питању дружење и када је у питању рад са другима. Такође, ова карактеристика се појављује као важно обележје „одбачене” деце ТР према сва три извора процене. Статистички значајне разлике у коефицијентима корелације између групне припадности (просечан/одбачен) и стидљивости/одбачености добијених у два испитивана подузорка иду у прилог хипотези о постојању значајних разлика у корелатима социометријског статуса између ученика са ЛИО и ученика ТР. Изгледа да адолесценти са ЛИО стидљивост/повученост не опажају као девијантно понашање, слично као и млађа деца ТР. Испитујући, између осталог, начин на који деца различитих разреда (просечног узраста 7, 10, 13 и 17 година) опажају агресивно понашање и стидљивост/повученост, Кои и Пенингтон (Coie & Pennington, 1976) проналазе да се агресија опажа као девијантно понашање и код млађе и код старије деце, али да млађа деца не доживљавају стидљивост/повученост као девијантност. С друге стране, стидљивост/повученост се доживљава као веома девијантно понашање, чак и више

него агресија, код најстарије узрасне групе. На узрасне разлике у опажању агресивности и повучености упућују и други аутори указујући на то да се млађа деца у опажању и разумевању других ослањају на лако уочљива конкретна и за ситуацију специфична понашања, док старија деца укључују и апстрактне, мање уочљиве и трајније карактеристике особе (Younger, Schneider, & Daniels, 1991). Могуће је да се адолесценти са ЛИО у нашем истраживању, приликом доношења суда о прихватљивом/неприхватљивом понашању, лакше фокусирају на екстернализована, лако уочљива понашања са непосредним последицама, која нарушавају извесна групна правила, него на нека унутрашња стања појединца која му онемогућавају да се уклопи у групу. Стога би наши налази вероватно указивали на извесно кашњење или на дефицит у домену социо-когнитивног функционисања код адолесцената са ЛИО.

Осим тога, разлика у сагледавању стидљивости/повучености као корелата социометријског статуса у две испитиване популације могла би да буду и последица постојања различитих групних норми које важе у два образовна контекста. Имајући у виду мању учесталост социјалних интеракција (Gampel et al., 1972), нижи ниво социјалне партиципације (Banković i Đorđević, 2014), али и пасивније реаговање на усамљеност код деце са ИО у сегрегативном образовном окружењу у односу на децу ТР у редовим школама (Heiman, 2000a), могуће је да висок ниво социјалних интеракција не представља нормативно понашање у школама за ученике са сметњама у развоју. Стога, адолесценти са ЛИО стидљивост или повученост не доживљавају као девијантно понашање. Кристал (Crystal, 2000) даје слично тумачење разматрајући културолошке разлике у сагледавању социјалне повучености код деце и адолесцената у Америци и Јапану. У култури у којој ученици више времена проводе са пријатељима и породицом, ученици ће вероватније показати забринутост за некога ко је искључен из групе и повученост опажати као девијантно понашање него у култури у којој ученици проводе више времена у неким усамљеничким активностима. Наши резултати би били у складу са хипотезом или правилном несличности коју наводе Боивин и сарадници (Boivin et al., 1995) према којој ће понашање које води нарушавању вршњачких односа, попут агресије и повучености, бити негативно повезано са статусом, али само у оној групи у којој се такво понашање може



посматрати као одступање од норми. Дакле, у одељењима у којима стидљивост/повученост представља нормативно понашање оно је у већој мери прихваћено међу вршњацима него у одељењима са генерално нижим нивоом стидљивости/повучености (Chang, 2004; Stormshak et al., 1999). Осим тога, повученост се може посматрати као девијантност у зависности и од нивоа агресивности групе којој дете припада. У групама са високим нивоом агресивности повученост је повезана са одбаченошћу, али не и у групама са ниским нивоом агресивности у којима се агресивно понашање опажа као девијантно (Wright et al., 1986).

Имајући у виду да су и агресивно понашање и стидљивост/повученост били заступљенији међу „одбаченим” него међу „просечним” ученицима ТР, сасвим је могуће да унутар популације „одбачених” испитаника ТР постоји неколико подгрупа организованих око два наведена облика понашања (видети Parkhurst & Asher, 1992; Rubin et al., 2006; Volling et al., 1993; Wentzel & Asher, 1995). У неким истраживањима се издвајају и три подгрупе „одбачених” у зависности од истакнутости агресивног или социјално повученог понашања – агресивна, повучена и агресивно-повучена у којој су оба аспекта понашања заступљена у високој мери (видети Nymel et al., 1993). Нажалост, релативно мали број „одбачених” ученика у оба подузорка онемогућио нас је да детаљније испитамо потенцијалну хетерогеност унутар ове социометријске категорије. С обзиром на то да међу „одбаченим” ученицима са ЛИО стидљивост/повученост није чинила дистинктивно понашање, било би занимљиво неким будућим студијама испитати да ли постоји хетерогеност међу „одбаченом” децом са ЛИО и ако постоји, која обележја социо-бихевиоралних карактеристика су превалентна у идентификованим подгрупама.

Осим разлика у нормативном понашању ученика у школама за ученике са сметњама у развоју и редовним школама, још један контекстуални фактор који би могао да има утицај на добијене резултате у нашем истраживању јесте величина одељења. Чанг (Chang, 2004), на пример, проналази постојање јаче негативне повезаности социјалне повучености и вршњачке прихваћености у већим него у мањим одељењима. Могуће је да стидљивост/повученост, као девијантна карактеристика, не долази до изражаја у релативно малим одељењима, попут

одељења у школама за ученике са сметњама у развоју, где су ученици врло често упућени једни на друге и у којима и стидљиви ученици имају прилику да партиципирају у различитим вршњачким активностима. Услед тога, у мањим одељењима стидљиви/повучени ученици могу бити добро познати осталој деци. С друге стране, у већим одељењима редовних школа ови ученици можда неће бити довољно видљиви, а самим тим ни довољно познати осталим ученицима из одељења, што може довести до одбацивања деце која су повучена.

Величина одељења би могла да има ефекат и на наставничку процену стидљивости/повучености. За разлику од наставника у редовним школама, наставници у школама за ученике са сметњама у развоју нису опажали „одбачене” ученике као значајно стидљивије у односу на ученике „просечног” статуса. Мања одељења омогућавају већу видљивост ученика кроз интеракцију са наставницима, односно наставници су у чешћој непосредној интеракцији са децом (Blatchford, Bassett, & Brown, 2011; Finn, Pannozzo, & Achilles, 2003), што може довести генерално до опажања ученика као мање стидљивих. Могуће је и да су наставници у школама за ученике са сметњама у развоју свесни проблема у социјалним интеракцијама ученика са ЛИО услед чега користе другачије критеријуме за процену учесталости стидљивости/повучености у односу на наставнике у редовном образовном окружењу.

Када су у питању интернализовани проблеми, процењени наставничком формом Ахенбаховог интегрисаног система процене, нису регистроване статистички значајне разлике између групе „одбачених” и групе „просечних” ни на једној од синдромских скала (*Анксиозност/депресија*, *Повученост/депресија* и *Соматизација*), као ни на скору укупних интернализованих проблема. Овај налаз добијен је у оба подузорка, при чему се ни преостале две екстремне социометријске групе („популарни” и „занемарени”) нису значајно разликовале у нивоу интернализованих проблема у односу на „просечне”. Иако се у неким студијама проналази повезаност интернализованих проблема са одбаченошћу међу вршњацима (нпр. Flook et al., 2005; Inderbitzen et al., 1997; Maag et al., 1995; Taylor et al., 1987), изостанак значајних разлика у нашој студији могао би, између осталог, да буде резултат немогућности наставника да на адекватан начин процене унутрашње тешкоће испитаника (видети

Brojčin & Glumbić, 2014). Њуком и сарадници (Newcomb et al., 1993) указују на варијабилност извора информација у односу на приступ појединим врстама података, при чему самопроцена има предност у односу на наставничку и вршњачку процену када се разматрају лична осећања, вредности и веровања у вези са социјалним односима детета. Осим тога, ми нисмо испитивали да ли ученици имају блиске пријатеље и какав однос имају са њима. У раније датом прегледу истраживања о вези између интернализованих проблема и социометријског статуса већ је указано и на значај пријатељства које може умањити негативне ефекте одбачености (видети Demir & Urberg, 2004; Ladd & Troop-Gordon, 2003).

Осим досад поменутих обележја повезаних са одбаченошћу међу вршњацима (агресивног и просоцијалног понашања код деце са ЛИО и деце ТР, као и стидљивости код деце ТР), још једна карактеристика која се повезује са одбаченошћу јесте академска компетентност, односно некомпетентност (нпр. Baydik & Bakkaloğlu, 2009; Dodge et al., 1982; Janošević i Petrović, 2015; LaFontana & Cillessen, 2002; Ollendick et al., 1992; Zettergren, 2003). Низак ниво академске компетенције се посебно проналази код одбачене деце која су агресивна (нпр. Wentzel & Asher, 1995). Ученици са ЛИО у нашем истраживању приписују слабију академску компетентност „одбаченим” вршњацима што је у сагласности са резултатима поменутих истраживања. С обзиром на то да су и „одбачени” ученици ТР виђени као академски мање компетентни од стране својих вршњака, можемо рећи да и у овом сегмету процене адолесценти са ЛИО користе исте критеријуме као и адолесценти ТР када одређују са ким не желе да се друже или да раде. Додатну потврду сличности критеријума даје и одсуство значајних разлика у коефицијентима корелације, добијеним у ове две популације, између академске компетентности и групне припадности (просечан/одбачен).

Одбаченост међу вршњацима може умањити осећање припадности школском колективу што надаље може имати ефекат и на академско ангажовање ученика. На пример, поједини истраживачи проналазе позитивну везу између осећања припадности школи, с једне стране, и мотивације за школски рад, очекивања успеха у и вредновања тог рада, као и истрајности у школском раду, с друге (Goodenow & Grady, 1993). Они разматрају везу између осећања припадности и мотивације за

школски рад као реципрочну – доживљавање себе као прихваћеног и вреднованог члана школског колектива повећава мотивацију, као што и мотивација и залагање повећавају прихваћеност и поштовање које ученик добија од других. Осим тога, и недостатак просоцијалних вештина може допринети да их вршњаци опажају као лошије у школском раду. Спасеновић (Спасеновић, 2004) указује и на важност просоцијалних вештина за адекватно академско функционисање.

Занимљиво је да наставници нису видели „одбачене” ученике са ЛИО, али ни „одбачене” ученике ТР, као мање академски компетентне (ни у оквиру инструмента „Погоди ко”, ни у оквиру Скале академске компетенције Система за процену социјалних вештина). Такође, нису забележене ни значајне разлике у школском успеху између групе „одбачених” и „просечних” у оба подузорка. Изостанак значајних разлика у нашем истраживању може бити и последица поређења групе „одбачених” са групом ученика „просечног” социометријског статуса, док неки истраживачи проналазе да „одбачени” адолесценти имају значајно лошије оцене када се пореде са групом „популарних” вршњака (нпр. Zettergren, 2003). С обзиром на то да се школски успех, исказан кроз просек оцена на полугодишту, није показао као варијабла од значаја за разликовање деце различитог статуса (не само „одбачене”, већ и „популарне” и „занемарене”), изгледа да су вршњачке импресије о школском постигнућу (добрим оценама, академској одговорности и раду на часу) значајније од актуелних оцена из дневника у које шира вршњачка група не мора имати увид (Becker & Luthar, 2007).

Слично наставничкој процени, ни „одбачена” деца са ЛИО, ни „одбачена” деца ТР, нису себе проценила као значајно лошију у школском раду у односу на децу „просечног” статуса. Могуће је да адолесценти користе извесне стратегије како би сачували позитивну процену властитих способности у ситуацијама када их вршњаци негативније процењују. На пример, „одбачени” адолесценти могу придавати мању важност школским вештинама, али и већу важност оним способностима у којима су добри. Осим тога, селективни одабир групе за поређење, бирањем вршњака у оквиру своје групе, који су им слични по академском статусу, могла би да буде друга стратегија за очување позитивне самоперцепције (Crabtree & Rutland, 2001).

Међутим, када се узме у обзир да „одбачени” ученици у оба подузорка нису имали значајно ниже оцене од ученика „просечног” статуса, при чему их ни наставници нису опажали као значајно мање академски компетентне, могуће је да у оквиру процене коју су дали вршњаци постоји извешан „хало ефекат” претходно стечене негативне репутације (Popadić, 2009; Younger et al., 1991).

С обзиром на то да би учестало изостајање могло да буде опажено као „несличност” са вршњацима и стога да буде један од потенцијалних разлога за одбацивање ученика (Freeman & Alkin, 2000), испитан је и однос између броја изостанака и социометријског статуса. Осим тога, вршњачко одбацивање може имати и индиректан негативан ефекат на школски успех преко изостанака (DeRosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994; Krnjajić, 2007). Међутим, у популацији ученика са ЛИО нису забележене статистички значајне разлике између екстремних група и групе „просечних” ученика у броју изостанака. Ово је у складу и са неким другим истраживањима (нпр. Ollendick et al., 1992), али и са налазима добијеним у подузорку ученика ТР у којем, изузев значајно мањег броја изостанака у групи „популарних” испитаника (на самој граници статистичке значајности), за социометријски критеријум дружења, није било других значајних разлика. Могуће је да је период проведен у школи, без обзира на број изостанака, сасвим довољан да би вршњаци и наставници стекли одређени утисак о процењиваном ученику што може чинити додатне интеракције сувишним када је у питању мењање једном створене представе о ученику (видети Gottlieb et al., 1978, када је у питању укључивање ученика са ЛИО у редовне разреде).

Кои и сарадници (Coie et al., 1982) указују на то да тешкоће у академском функционисању могу бити повезане и са учесталошћу тражења помоћи, при чему већу учесталост овог понашања проналазе, између осталог, код „одбачених” ученика. Ово би било у сагласности са нашим резултатима добијеним у контролном узорку, али не и у групи адолесцената са ЛИО. Наиме, док вршњаци ТР „одбачену” децу виде као ону која чешће траже помоћ у раду у односу на децу „просечног” статуса, тражење помоћи није представљало дистинктивну карактеристику „одбачених” ученика са ЛИО (видети Табелу 16). Могуће је да се тражење помоћи не сагледава као негативно понашање у окружењу у којем већина ученика има академске тешкоће

и у којем, стога, постоји очекивање чешћег тражења помоћи. На овакав закључак наводи и истраживање у којем су ученици ТР одобравали овакво понашање када су процењивали ученике од којих су очекивали виши ниво тражења помоћи, односно када су процењивали вршњаке са тешкоћама у учењу. Док је виши ниво тражења помоћи регистрован код „одбачених” ученика ТР у односу на „просечне”, дотле ова карактеристика није представљала дистинктивно обележје „одбачених” вршњака са тешкоћама у учењу (Frederickson & Furnham, 2004). Осим тога, већ поменута преокупираност ученика са ЛИО академским тешкоћама може допринети повезивању концепта „доброг пријатеља” са академском помоћи (Heiman, 2000a). Такође, већа и пролонгирана зависност особа са ИО од других, односно мања аутономија у понашању, може имати за последицу да се често тражење помоћи, чак и онда када није неопходна, не опажа као неприкладно понашање код адолесцената у овој популацији. С друге стране, док ученици ТР млађег школског узраста могу некада тражити помоћ зато што се осећају зависним од наставника, код ученика старијег школског узраста може постојати отпор према овом понашању због страха да ће их други опазити као „глупе”. Код старијих ученика влада генерално уверење да деца којој је помоћ потребна нису баш паметна (Newman, 2002). Надаље, у вршњачкој групи која не вреднује високо академски успех, односно понашања која могу допринети том успеху, тражење помоћи може бити опажено као понашање које има негативан ефекат на статус међу вршњацима (Newman, 2002). Треба напоменути и да се ставка којом смо испитивали тражење помоћи односила на тражење помоћи и у ситуацијама када она није неопходна („и пре него што уложи напор да самостално уради неки задатак или неку активност”), што је могло да допринесе аверзивном ефекту овог понашања међу адолесцентима ТР.

Иако виши ниво успеха у спорту није био неопходан за висок социометријски статус у популацији ученика са ЛИО, без обзира на извор процене, вршњачка процена указује на то да је слабији успех у спорту повезан са одбацивањем, посебно када је у питању дружење. Слични резултати у оквиру вршњачке процене добијени су и у контролној групи испитаника, како у погледу дружења, тако и у погледу заједничког рада. Исто важи и за наставничку процену када је у питању критеријум дружења.

Поједини аутори указују на позитивне ефекте спорта на психо-социјално функционисање младих (Bailey, 2005). Учешће у спортским активностима пружа могућност за успостављање позитивних вршњачких односа. Бављење спортом захтева низ особина, попут сарадње, подршке, разумевања, при чему се ове вредности преносе и у социјалну сферу оних који се баве спортом (Gadžić & Vučković, 2009). Имајући у виду ову везу, није изненађујући налаз у нашем истраживању да нижи ниво успеха у спорту, уз нижи ниво просоцијалног понашања, буде критеријум вршњачког одбацивања у оба подузорка.

Међутим, изгледа да адолесценти ТР у већој мери него адолесценти са ЛИО вреднују успех у спорту. На ово упућују и добијени коефицијенти корелација између вршњачке процене успеха у спортским активностима и групне припадности (просечан/одбачен) који су генерално били у осегу високих вредности код ученика ТР, а ниских у популацији испитаника са ЛИО, при чему је значајна разлика у коефицијентима добијеним у ове две популације забележена у оквиру критеријума заједничког рада. С обзиром на то да је нижи ниво успеха у спорту представљао дистинктивну карактеристику ученика ТР са којима други не желе да се друже, али ни да раде, добијени резултати сугеришу да адолесценти ТР вреднују спортски успех у оквиру ширег спектра вршњачких односа. С друге стране, придавање мањег значаја спортској успешности у популацији испитаника са ЛИО може бити последица нижих или другачијих очекивања које имају, како у погледу физичких способности, које су слабије него код ученика ТР (видети Golubović et al., 2012), тако и у погледу начина партиципације у рекреативним и спортским активностима (видети поглавље Вршњачки односи код адолесцената са интелектуалном ометеношћу).

Слични резултати су забележени и у погледу вредновања физичког изгледа. Иако је у оба подузорка мања физичка атрактивност представљала значајну дистинктивну карактеристику „одбачених” адолесцената, виши коефицијенти корелације између вршњачке процене физичког изгледа и групне припадности (просечан/одбачен) поново су добијени у подузорку испитаника ТР, при чему је разлика у висини корелација између два подузорка била значајна у оквиру критеријума дружења. Значајне разлике су регистроване и у оквиру самопроцене физичке атрактивности, са обрнутим смером корелација добијеним у испитиваним

подузорцима. Док „одбачени” ученици са ЛИО негативније процењују свој физички изглед у односу на вршњаке „просечног” статуса, дотле је овај однос обрнут код испитаника ТР. Генерално, придавање мањег значаја физичком изгледу код ученика са ЛИО, такође би могло да буде последица нижих очекивања у погледу физичког изгледа с обзиром на то да неки аутори проналазе нпр. значајно више блажих физичких аномалија у популацији деце са лаком и умереном ИО у односу на децу из опште популације (нпр. Goodwin & Erickson, 1973, према Krouse & Kauffman, 1982; Firestone, Peters, Rivier, & Knights, 1978; видети и Smith & Bostian, 1964 ). У сваком случају, нижи ниво атрактивности ставља „одбачену” децу у неповољнији положај у односу на атрактивније вршњаке (видети дискусију за „популарне” ученике у вези са физичком атрактивношћу), при чему неки истраживачи указују на постојање снажнијег ефекта стереотипа „ружно је лоше” у односу на раније поменути стереотип „лепо је добро” (Griffin & Langlois, 2006).

„Одбачени” ученици са ЛИО су се разликовали од „просечних” на више од 50% ставки инструмента „Погоди ко” у оквиру вршњачке процене. Ово је у складу са наводима Рајта и сарадника (Wright et al., 1986) да ће деца са великим бројем дистинктивних карактеристика имати нижи социометријски статус.

Када се профили „популарних” и „одбачених” ученика посматрају кроз призму броја дистинктивних карактеристика у односу на ученике „просечног” социометријског статуса, може се рећи да адолесценти са ЛИО, исто као и адолесценти ТР, имају јаснију идеју о томе зашто не желе да се друже или раде са неким него зашто то желе. На постојање јасније слике о корелатима одбацивања него прихватања међу ученицима ТР указују и други аутори (нпр. Coie et al., 1982).

### **1.3. Дискусија резултата који се односе на профил социо-бихевиоралних карактеристика занемарених ученика**

Разматрањем резултата добијених за „занемарене” ученике са ЛИО, издвојених на основу оба социометријска критеријума, упадљив је изостанак значајних разлика у односу на ученике „просечног” социометријског статуса на већини испитиваних социо-бихевиоралних карактеристика. У оквиру вршњачке



процене издвојено је само једно специфично обележје „занемарених” адолесцената са ЛИО – мања физичка атрактивност (код критеријума дружења). Изузев тенденције нешто чешћег тражења помоћи, такође код критеријума дружења, наставничка процена није указала на постојање дистинктивних карактеристика ове социометријске групе. У оквиру самопроцене регистроване су свега две статистички значајне разлике које упућују на то да „занемарена” деца са ЛИО, у оквиру критеријума заједничког рада, опажају себе као мање физички атрактивну, али и склонију ометању других.

Нешто другачији профил ове социометријске групе добијен је у контролном подзоруку, али је и он обележен малим бројем дистинктивних карактеристика. Вршњачка процена упућује на већу стидљивост/повученост када је у питању дружење са другима, односно чешће испољавање физичке агресије и тенденције ка чешћој вербалној агресији (у оквиру другог социометријског критеријума – заједничког рада). Наставничка процена је указала само на ређе преузимање лидерске улоге код „занемарених” ученика за критеријум дружења. На основу самопроцене није издвојена ниједна специфична карактеристика.

Иако је регистрован сасвим мали број особених социо-бихевиоралних обележја „занемарених” у оба подзорка, издвојене карактеристике се нису подударале. Мада се у неким истраживањима стидљивост помиње као обележје „занемарене” деце (нпр. Coie & Dodge, 1983, према Cillessen, Bukowski, & Haselager, 2000; Coie et al., 1982), што је у складу са резултатима добијеним у контролном подзоруку, адолесцентима са ЛИО ова карактеристика поново није била од значаја (погледати дискусију у вези са профилем „одбачених” ученика са ЛИО). С друге стране, док физички изглед није био од значаја ученицима ТР, дотле је ова карактеристика повезивана са статусом „занемарен” код ученика са ЛИО. Изгледа да лошији физички изглед доводи до непопуларности међу децом са ЛИО, било да је она исказана активним одбацивањем или занемаривањем.

Веома мали број издвојених значајних разлика у односу на „просечне”, као и неподударност обележја регистрованих у популацији ученика са ЛИО и ученика ТР, генерално није изненађујућ налаз када се узму у обзир резултати других истраживања у којима понекад изостају разлике у односу на „просечне”, при чему,

такође, не постоји сагласност око типичних карактеристика „занемарених” ученика. На пример, има аутора који не проналазе значајне разлике између „занемарених” и „просечних” ученика у погледу нивоа партиципације у различитим активностима, социјалне и школске компетенције, као и бихевиоралним проблемима (интернализованим, екстернализованим, социјалној повучености, хиперактивности, агресивности, делинквентном понашању и опсесивно-компулзивним проблемима). Иако су ови подаци добијени на основу родитељске процене проблематичног понашања и директним поређењем две поменуте социометријске групе, индиректним поређењем резултата наставничке процене са нормативним подацима аутори налазе још једну потврду уједначеног бихевиоралног функционисања „занемарених” и „просечних” ученика. На основу добијених резултата они сматрају да „занемарене” ученике, за разлику од „одбачених”, не би требало посматрати као групу која је под ризиком од развоја проблема у прилагођавању (French & Waas, 1985).

До сличног закључка долазе Рубин и сарадници (Rubin, Hymel, Lemare, & Rowden, 1989) који не проналазе значајне разлике у односу на групу „просечних” проценом неколико социо-бихевиоралних карактеристика, попут агресивности, стидљивости и повучености, социјално компетентног понашања, нивоа усамљености. У овом истраживању коришћени су различити начини прикупљања информација – вршњачка процена, самопроцена и директна опсервација. Олендик и сарадници (Ollendick et al., 1992) такође нису регистровали значајне разлике између две поменуте социометријске групе у погледу проблематичног понашања, укључујући екстернализоване и интернализоване проблеме, али ни у погледу школских оцена, резултата на тестовима, изостанака или понављања разреда.

Резултати поменутих истраживања су слични нашим резултатима, имајући у виду изостанак значајних разлика између „занемарених” и „просечних” адолесцената са ЛИО у погледу заступљености различитих бихевиоралних проблема, испољавања просоцијалних облика понашања, стидљивости/повучености, као и академске компетенције.

Међутим, у другим студијама се проналазе извесне разлике које дају нешто другачију слику ове социометријске групе. У једној од тих студија аутори региструју значајно виши ниво социјалне анксиозности код „занемарених” ученика, при чему

вршњаци значајно ређе опажају „занемарене” ученике као лидере, кооперативне и оне који имају добар смисао за хумор, али и значајно чешће као субмисивне у односу на „просечне” (Inderbitzen et al., 1997). У другој студији „занемарени” ученици су имали знатно лошије оцене и опажени су као мање просоцијални у односу на ученике „просечног” статуса. Осим тога, „занемарени” испитаници су сматрали да добијају мање вршњачке подршке него њихови вршњаци „просечног” статуса. У овом истраживању су забележене и полне разлике када су у питању оцене – „занемарене” девојчице су имале значајно боље оцене од девојчица „просечног” социометријског статуса, док је код дечака тај однос био обрнут (Wentzel, 2003).

Генерално, резултати приказаних истраживања, укључујући и наше, указују на то да не постоји сагласност око специфичног профила деце која имају социометријски статус „занемарен”. Осим тога, без обзира на извор информација (самопроцена, вршњачка, наставничка, родитељска процена, опсервација), значајне разлике у односу на групу „просечних” се не бележе или се региструје релативно мало тих разлика.

Када се упореди профил „занемарених” ученика са ЛИО са профилом „популарних” и „одбачених” вршњака, може се рећи да је ова социометријска група најмање јасно дефинисана. Недовољна дефинисаност групе „занемарених” у нашем истраживању није специфичност само испитаника са ЛИО, већ, као што смо видели, она је присутна и у контролној групи. Сасвим мали број дистинктивних карактеристика није изненађујући имајући у виду нестабилност ове социометријске групе, односно кратак период током којег деца задржавају статус „занемарен” (Frederickson & Furnham, 2001; Rubin et al., 2006). Осим тога, у литератури се истиче да недовољна дискриминативност ове социометријске групе може потицати и од њене недовољне социјалне видљивости (видети Coie et al., 1982; Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990, према Newcomb et al., 1993). Надаље, методолошки разлози се помињу као један од могућих извора варијабилности обележја „занемарених”. На пример, различити класификациони системи који се користе за разврставање испитаника у поједине социометријске групе дају различит број „занемарене” деце (Maassen, Steenbeek, & van Geert, 2004; Newcomb & Bukowski, 1983), при чему су нека деца са статусом „одбачен” у оквиру једне класификације припадала групи

„занемарених” у оквиру друге, и обратно (Terry & Coie, 1991). Осим тога, чак и када се користи исти систем класификације, попут методе стандардног скорa, одабир граничне вредности за разврставање може довести до варирања броја „занемарених” ученика. Мање разлике у одабраним специфичним критеријумима за разврставање доводе до великих варијација у идентификовању „занемарене” деце, а последично и до тешкоћа у поређењу резултата различитих истраживања (Rubin et al., 1989). Дешава се и да група „занемарених” потпуно изостане у неким истраживањима (нпр. Чижмански и сар., 2008).

С обзиром на недовољну дефинисаност профила социометријски „занемарене” деце, у литератури постоје и различити ставови у погледу опажања ове деце као ризико групе. Иако се недостатак бихевиоралних проблема, а посебно агресивног понашања, може посматрати као знак добре прилагођености „занемарених” ученика и одсуства развојних ризика (видети French & Waas, 1985; Rubin et al., 1989), има аутора који сматрају да је извесна доза агресивног понашања можда неопходна у вршњачким односима. Наиме, Јаношевић и Петровић (2015) проналазе ниску и негативну повезаност физичке, вербалне и релационе агресије са социометријском занемареношћу, али и одсуство корелације са академским постигнућем. Добијене налазе тумаче недостатком продорности и борбености „занемарених” ученика, при чему ова деца могу бити под ризиком с обзиром на то да их несклоност агресивном понашању лишава једног од механизма заштите од виктимизације.

За разлику од „занемарених” испитаника са ЛИО, код који није забележен виши ниво ниједног облика агресивног понашања у односу на „просечне”, испитаници ТР су испољавали чешће физичку и вербалну агресију него вршњаци „просечног” статуса у нашем истраживању. Ово је донекле изненађујући налаз с обзиром на то да се виши ниво агресивног понашања не повезује са статусом „занемарен” (видети резултате претходно наведених студија у којима је ова група упоређена са групом „просечних”). Могуће је да се међу нашим „занемареним” ученицима налазе и они који би у оквиру неког другог класификационог система били „одбачени” (видети Terry & Coie, 1991), па се стога неке карактеристике „одбачених” појављују и у групи „занемарених” ученика. У вези с тим, занимљиво је

да мали број уочених обележја „занемарених” адолесцената са ЛИО (мања физичка атрактивности и учесталија дисруптивност) представљају карактеристике које су регистроване и у групи „одбачених” ученика. Слично је и у подзорку адолесцената ТР када су у питању стидљивост/повученост и преузимање водеће улоге, али и тенденција ка чешћем испољавању вербалне агресије. Без обзира на постојање веома малог броја дистинктивних обележја „занемарених”, изгледа да они деле одређене карактеристике са „одбаченима” ученицима услед чега је потребно обратити пажњу у школском окружењу и на ову социометријску групу као потенцијалну ризико категорију.

## **2. Дискусија резултата који се односе на везу социо-бихевиоралних карактеристика и социометријског статуса код дечака и девојчица и ученика различитог разреда**

У овом делу биће размотрени резултати који се односе на везу између испитаних социо-бихевиоралних карактеристика и социометријског статуса (израженог кроз скор социјалне преференције) код дечака и девојчица са ЛИО и дечака и девојчица ТР, као и код ученика са ЛИО и ученика ТР различитог разреда.

### **2.1. Дискусија резултата добијених код дечака и девојчица**

Када је у питању веза између социо-бихевиоралних карактеристика, испитаних инструментом „Погоди ко”, и социјалне преференције, просоцијална понашања (сарадња и помагање) су у оквиру вршњачке процене значајно корелирала са статусом и код дечака и код девојчица са ЛИО, без обзира на коришћени социометријски критеријум. Ове корелације су биле значајне и у контролном подзорку код ученика оба пола. Добијени коефицијенти корелација су генерално били у опсегу високих вредности указујући на важност просоцијалног понашања за прихваћеност међу вршњацима без обзира на пол и образовно окружење. Добијени налази би били у складу са наводима појединих аутора да просоцијално понашање представља институционалну или доминантну норму услед чега су и варијације у

вези овог понашања са статусом мање него када је у питању нпр. агресија или социјална повученост (Chang, 2004). Ченг проналази подједнак позитиван ефекат просоцијалног понашања на вршњачку прихваћеност адолесцената оба пола. Наши резултати су у сагласности и са другим истраживањима у којима је регистрована позитивна веза између просоцијалног понашања и статуса и код дечака и код девојчица (нпр. Stormshak et al., 1999).

Међутим, у оквиру наставничке процене просоцијалног понашања регистроване су разлике у односу на пол процењиване деце, односно веза са статусом је била значајна само код девојчица са ЛИО. Наставничке процена сарадње је била важна за статус девојчица када је у питању критеријум заједничког рада, док је процена помагања другима била значајна за статус и у погледу заједничког рада и у погледу дружења током одмора. Интересантно је да је идентичан образац резултата добијен и у контролној групи ученика.

Иако се у појединим истраживањима проналази значајан ефекат, како вршњачке, тако и наставничке процене просоцијалног понашања, на вршњачку прихваћеност ученика оба пола (нпр. Stick, 1996), налази добијени у нашој студији могли би да буду резултат постојања стереотипа који наставници имају у вези са карактеристичним понашањима дечака и девојчица. Наиме, девојчице се обично у већој мери опажају као просоцијалне и брижне, али и као добри ученици. За разлику од њих, дечацима се типично приписује виши ниво проблематичног и такмичарског понашања, агресије (Реџак et al., 2009). У складу са поменутих су и резултати наставничке процене социјалних вештина у контролној групи ученика. Наиме скорови добијени на свим супскалама Система за процену социјалних вештина, као и на скали у целини, позитивно и значајно су корелирали само са статусом девојчица ТР (изузев асертивности која је била значајна и за статус дечака). Међутим, у подзорку ученика са ЛИО није забележена слична тенденција. Изузев скор на супскали *Асертивност* који је значајно корелирао са статусом испитаника оба пола, остали аспекти процењиваних социјалних вештина (кооперација и самоконтрола), као и укупни скор, нису били значајно повезани са статусом ни дечака ни девојчица.

Имајући у виду наведено у вези са наставничком перцепцијом просоцијалног понашања код девојчица, није изненађујући резултат који се односи на проналажење

значајне повезаности наставничке процене академске компетенције, испитане инструментом „Погоди ко”, и социјалне преференције код девојчица са ЛИО, али не и код дечака. Резултати су били значајни у оквиру оба социометријска критеријума. Додатну потврду другачијих очекивања од девојчица дају и резултати веза између школског успеха на полугодишту и статуса, где је регистрован исти образац. Надаље, слична тенденција је забележена и приликом процене академске компетенције на истоименој супскали Система за процену социјалних вештина (у оквиру критеријума дружења).

Осим наставника, изгледа да и вршњаци са ЛИО имају виши ниво очекивања у погледу академских способности девојчица с обзиром на то је вршњачка процена академске компетенције, такође, била значајно повезана само са статусом девојчица, без обзира на социометријски критеријум. С друге стране, у контролној групи испитаника, веза између вршњачке процене академске компетенције и статуса (по оба социометријска критеријума) била је значајна и код дечака и код девојчица. Сличан резултат је добијен и погледу процене академске компетенције у оквиру Система за процену социјалних вештина, али само за критеријум заједничког рада, док је у оквиру инструмента „Погоди ко” (за исти социометријски критеријум) наставничка процена академског функционисања значајно корелирала само са статусом девојчица. За разлику од резултата у подузорку ученика са ЛИО, школски успех на полугодишту није био значајно повезан ни са статусом девојчица, ни са статусом дечака.

Резултати добијени у оквиру контролног подузорка, бар када је реч о вршњачкој процени, у сагласности су са резултатима неких других истраживања у којима се проналазе статистички значајне корелације социјалне преференције и академске компетенције код ученика оба пола (нпр. LaFontana & Cillessen, 2002). С друге стране, резултати добијени у подузорку испитаника са ЛИО донекле одговарају резултатима Бејкера и сарадника (Bakker et al., 2007) који проналазе значајан однос између академског постигнућа и социометријског статуса само код девојчица, али не и дечака који су похађали специјалне школе. Ученице са вишим нивоом академског постигнућа су биле чешће међу популарним и ређе међу одбаченим вршњацима, док је код ученица са нижим нивоом школског постигнућа регистрован обрнут однос. У

овој студији, за разлику од претходно наведене, значајан однос између статуса и академског постигућа код ученика ТР забележен је, такође, само код девојчица.

Тражење помоћи, које није представљало дистинктивну карактеристику екстремних социометријских група у подзорку ученика са ЛИО, није представљало ни значајан корелат статуса када се дечаци и девојчице са ЛИО посматрају одвојено (видети дискусију за „одбачене” ученике). С друге стране, тражење помоћи је било значајно повезано са статусом дечака ТР, и то само када је у питању критеријум заједничког рада. У литератури се генерално проналази већа склоност девојчица ка тражењу помоћи (Simon, 2010), па се може претпоставити да ово понашање, које одступа од нормативног понашања дечака ТР, може имати израженији ефекат на њихов статус него статус девојчица.

Слично просоцијалним облицима понашања, дисруптивност је значајно корелирала са статусом и дечака и девојчица са ЛИО, односно виши ниво дисруптивности је био повезан са нижим социометријским статусом. Ови резултати су добијени у оквиру вршњачке процене за оба социометријска критеријума. Међутим, у контролној групи дисруптивност се није показала као значајна карактеристика у погледу статуса ни дечака ни девојчица. Као што је већ поменуто у дискусији која се односила на профил „популарних” ученика, могуће је да неке особености окружења у школама за ученике са сметњама у развоју, попут одељења са малим бројем ученика, као и неке индивидуалне карактеристике, попут тешкоћа пажње, чине и дечаке и девојчице са ЛИО осетљивим на дисруптивно понашање. Међутим, када је наставничка процена у питању, дисруптивност је значајно била повезана само са статусом девојчица. Ченг (Chang, 2004) напомиње да се осим одељења, и пол може посматрати као контекст који одређује нормативна понашања, од чега даље може зависити веза одређеног понашања са статусом међу вршњацима. У мери у којој је одређено понашање превалентније код ученика једног пола у односи на други, присуство таквог понашања ће резултирати различитим полним нормама, као и различитим ефектима које то понашање има на статус дечака и девојчица. Стога је могуће да непожељни (негативни) облици понашања прате хипотезу или правило несличности према којој ће одређено понашање, које нарушава односе међу вршњацима, значајно корелирати са статусом само онда када није



нормативно за референтну групу (Voivin et al., 1995), у овом случају за групу девојчица.

Претходно поменути хипотеза могла би да објасни и значајну повезаност вршњачке процене физичке и вербалне агресије, као и наставничке процене вербалне агресије, само са статусом девојчица са ЛИО који се односи на дружење. Другим речима, изгледа да наставници у мањој мери очекују отворене облике агресије, као и дисруптивно понашање, код девојчица него код дечака. Борч и сарадници (Borch et al., 2011), на пример, наводе да су социјалне санкције за испољавање отворене агресије веће за девојчице него за дечаке. У једном од истраживања, којим су обухваћени ученици ТР, проналази се слабији негативан ефекат физичке агресије на социјалну преференцију код дечака него код девојчица, при чему се овај негативни ефекат губи код дечака, али не и код девојчица преласком у средњу школу (Cillessen & Maueux, 2004).

Међутим, у оквиру другог социометријског критеријума (заједничког рада) оба облика агресивног понашања су била значајно повезана са статусом адолесцената са ЛИО оба пола (у оквиру вршњачке процене понашања). Опет можемо претпоставити да су и дечаци и девојчице са ЛИО осетљивији на агресивна понашања у структурираним окружењима и ситуацијама, попут учионица/радионица, односно часова, када постоје јасно дефинисана правила понашања и супервизија наставника него у неформалним интеракцијама, попут дружења током одмора (видети дискусију за профил „популарних” ученика). Дакле, када је у питању заједнички рад у учионици/радионици изгледа да постоје подједнака вршњачка очекивања у погледу понашања и дечака и девојчица са ЛИО.

Слично томе, вршњачка процена релационе агресије се показала као значајна и за статус дечака и девојчица са ЛИО, али не само у погледу критеријума заједничког рада, већ и у погледу дружења. Када је разматран профил „популарних” ученика, већ је поменуто да неки истраживачи проналазе да се аверзивни ефекат релационе агресије повећава са узрастом, при чему отворени облици агресије постају донекле мање значајни (Cillessen & Maueux, 2004), што би било у складу и са теоријом развоја агресивних стратегија (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1992). Ове развојне промене би можда могле да

буду објашњење и за изостанак значајних корелација отворених облика агресивног понашања са статусом ученика оба пола у контролној групи испитаника. С друге стране, у овој групи вршњачка процена релационе агресије је била значајно повезана са статусом дечака (код оба социометријска критеријума) – виши ниво агресије је био повезан са мањом социјалном преференцијом. Док би налаз добијен у популацији ученика ТР био у складу са већ поменутом хипотезом несличности (очекује се ређе испољавање релационе агресије код дечака, па је одступање значајно повезано са статусом), резултат добијен у популацији испитаника са ЛИО би могао да буде резултат другачијих критеријума, односно подједнаких очекивања у погледу испољавања релационе агресије и дечака и девојчица. Осим тога, у оквиру дискусије која се односила на „популарне” испитанике, поменуто је да мали број ученика у одељењима у школама за ученике са сметњама у развоју може учинити да мање видљиви облици агресије, каква је релациона, не прођу неопажено. С обзиром на наводе Макдоналда и сарадника (McDonald et al., 2007), који посматрају оговарање као знак социјалне компетенције или социјалне умешности, могуће је и да су ученици са ЛИО мање вешти у примени релационих облика агресије, што доприноси њиховој видљивости код вршњака оба пола. Изостанак релационе агресије као значајног корелата статуса и дечака и девојчица у оба подузорка, када је у питању наставничка процена, могао би да буде резултат недовољне видљивости овог понашања (видети дискусију за „популарне” ученике).

Треба напоменути и да резултати других студија нису конзистентни када је у питању веза између различитих облика агресивног понашања и статуса у односу на пол испитаника (видети поглавље Однос социометријског статуса и екстернализованих проблема). На пример, док се у неким проналази значајна веза отворене и релационе агресије са статусом код ученика оба пола, уз израженију повезаност релационе агресије са социјалном преференцијом девојчица (Vaillancourt & Hymel, 2006), у другима се проналази значајна повезаност физичке, вербалне и индиректне агресије само код дечака (нпр. Yavuzer, 2013), при чему постоје истраживања у којима није регистрована значајна повезаност различитих облика агресије са статусом, ни код дечака ни код девојчица (Rajhvaajn, 2004). Ова неконзистентност налаза могла би, једним делом, бити објашњена и методолошким

разликама, попут начина прикупљања информација о агресивном понашању (коришћених инструмената и извора процене).

Када су у питању стидљивост/повученост, као и преузимање водеће улоге, нису добијене значајне корелације са статусом дечака и девојчица са ЛИО, без обзира на извор процене и социометријски критеријум. Добијени резултати су доследни налазима који се односе на профил екстремних група које се нису значајно разликовале од групе просечних према овим карактеристикама (за стидљивост/повученост видети дискусију за „одбачене”, односно дискусију за „популарне” и „одбачене” за преузимање водеће улоге). Слична доследност је забележена и у контролној групи ученика у којој је стидљиво/повучено понашање представљало значајан корелат статуса и дечака и девојчица, док је преузимање лидерске улоге, такође, било значајно, првенствено код дечака.

Други интернализирани проблеми, испитани наставничком формом Ахенбаховог интегрисаног система процене, такође нису били значајни за статус ни дечака ни девојчица са ЛИО, док је донекле неконзистентан налаз добијен у контролној групи у односу на два социометријска критеријума (значајни за дружење код девојчица, а за рад код дечака). Међутим, занимљиво је да су укупни проблеми у понашању испитани Ахенбаховим упитником били значајно повезани са статусом девојчица, када је у питању дружење током одмора. Исто важи и за наставничку процену поремећаја пажње, посебно непажљивости. Значајна повезаност између статуса и проблема пажње код девојчица са ЛИО, али не и код дечака, можда се може објаснити ређим очекивањем ових проблема у популацији девојчица. На пример, поједини истраживачи проналазе израженије проблеме пажње код дечака са ЛИО него код девојчица (Јарундџа-Милисављевић и Гагић, 2014). Стога се израженији проблеми пажње код девојчица могу доживљавати аверзивније и имати негативнији ефекат на њихов социометријски статус него на статус дечака. Ово би било у складу и са већ поменутом хипотезом или правилом несличности.

Вршњачка процена физичког изгледа и спортских способности, односно успеха у спорту, значајно је корелирала са статусом девојчица са ЛИО (у оквиру оба социометријска критеријума), док је физичка атрактивност била важна и за статус дечака када је у питању дружење. Изузев значајне повезаности између наставничке

процене успеха у спорту и статуса девојчица (за критеријум дружења), друге корелације између наставничке процене физичке атрактивности и спортске успешности, с једне стране, и статуса, са друге, нису биле значајне ни код дечака ни код девојчица са ЛИО. Међутим, у контролној групи, наставничка процена успеха у спорту је значајно корелирала са статусом ученика оба пола (код оба социометријска критеријума), при чему су се и вршњачке процене изгледа и спортског успеха показале као важне и за статус дечака и за статус девојчица. С обзиром на неконзистентност досадашњих налаза у погледу везе поменутих обележја и статуса у односу на пол код деце ТР и с обзиром на релативно мали број истраживања којима су обухваћени ученици са ИО (видети поглавље Однос социометријског статуса са физичком атрактивношћу и успехом у спорту), тешко је рећи да ли значајно повезивање поменутих карактеристика само са статусом девојчица представља специфичност адолесцената са ЛИО. Могуће је и да неки методолошки аспекти могу допринети добијеним резултатима у оба подузорка. Наиме, вршњачка процена социометријског статуса и социо-бихевиоралних карактеристика није била ограничена само на ученике истог пола, односно социо-бихевиорална обележја и статус испитаника су процењени из перспективе и дечака и девојчица. Иако неки аутори проналазе да дечаци виде успех у спорту као веома важну карактеристику која одређује статус дечака, док девојчице опажају физичку атрактивност као веома важну за статус девојчица, али и дечака (Chase & Dummer, 1992), могуће је да су извесне вредности значајне дечацима, односно девојчицама коришћене и приликом процене вршњака супротног пола. Осим тога, важност успеха у спорту за статус девојчица у оба подузорка може бити последица и промене ставова према учешћу девојчица у спортским активностима, као и већим могућностима за њихову партиципацију у спорту, за разлику од нпр. негативних ставова према учешћу девојчица и жена у спорту у прошлости (Chase & Dummer, 1992; Daniels & Leaper, 2006).

У оквиру корелационе анализе која се односи на везу између самопроцене социо-бихевиоралних карактеристика и социјалне преференције дечака и девојчица са ЛИО није регистрована ниједна статистички значајна корелација. Исто важи и за анализе у контролном подузорку, изузев значајне везе између стидљивости и статуса

девојчица. Генерални изостанак значајних корелата када је у питању самопроцена није изненађујући уколико се узму у обзир резултати претходних анализа профила екстремних социометријских група који указују на мању дискриминативну вредност самопроцене у односу на вршњачку и наставничку процену. Такође, резултати нису изненађујући с обзиром на то да и у неким другим истраживањима у којима је коришћена самопроцена нису забележене значајне разлике између социометријских група или значајне корелације са статусом (видети поглавље Преглед истраживања о социометријском статусу и социо-бихевиоралним карактеристикама).

Значајне корелације са социометријским статусом у оба подзорка изостале су и када је у питању веза између просечног броја школских изостанака и социјалне преференције дечака и девојчица, што је генерално у складу са резултатима добијеним поређењем екстремних социометријских група са групом ученика „просечног” социометријског статуса (видети дискусију за „одбачене” ученике у вези са изостанцима).

## **2.2. Дискусија резултата добијених код ученика различитог разреда**

Резултати корелационе анализе у односу на разред ученика указују на постојање одређеног обрасца у популацији адолесцената са ЛИО када је у питању вршњачка процена позитивних аспекта понашања и бихевиоралних проблема. Просоцијална понашања и академска компетенција представљале су значајне корелате у свим разредима, док су бихевиорални проблеми били значајно повезани са статусом у нижим разредима, првенствено првом, а врло ретко у трећем разреду. Иако корелације појединих аспеката вршњачке процене са статусом код ученика трећег разреда, попут сарадње (код критеријума дружења) и помагања (код критеријума заједничког рада), нису означене као статистички значајне, ове корелације су биле на граници статистичке значајности. Исто важи и за вршњачку процену дисруптивног понашања у другом разреду (код критеријума дружења). Просоцијално понашање и академска компетенција, испитани на основу вршњачке перцепције, представљали су значајне корелате социометријског статуса и у сва три разреда у подзорку адолесцената ТР (изузев академске компетенције у другом

разреду код критеријума дружења). С друге стране, ни у једном од испитиваних разреда није забележена статистички значајна корелација између вршњачке процене неког од облика агресивног понашања и статуса. Исто важи и за вршњачку процену дисруптивног понашања.

Добијени резултати који се односе на просоцијално понашање су у складу са налазима раније приказаних истраживања у којима се бележи позитиван ефекат просоцијалног понашања на прихваћеност међу вршњацима у широком узрасном опсегу деце (видети поглавље Однос социометријског статуса и просоцијалног понашања). Исто важи и када је академска компетенција у питању (Vannatta et al., 2009). Ипак, академско постигнуће, изражено просечном оценом на полугодишту, није се показало као значајно за статус на свим узрастима, односно у свим разредима. Као што је већ речено приликом дискусије која се односила на „одбачене” ученике, могуће је да деца немају добар увид у оцене својих вршњака (Becker & Luthar, 2007), али да зато аспекте академске компетенције, попут вештина, ставова и понашања која доприносе школском постигнућу (DiPerna & Elliott, 1999) сасвим добро опажају.

Слично академском постигнућу, ни просечан број изостанака није значајно корелирао са статусом ни у једном од разреда у оба подузорка. Могуће је да је период који су ученици провели заједно сасвим довољан за међусобно упознавање и стварање представе о сваком ученику, тако да већи или мањи број изостанака није значајан у погледу жеље за дружењем/радом са неким.

Повезаност бихевиоралних проблема са статусом испитаника са ЛИО, првенствено у нижим разредима, могла би, између осталог, да буде последица успостављања социјалне доминације, односно позиције у групи вршњака у транзиционом периоду, тј. новом школском контексту (Cillessen & Mayeux, 2004; Pellegrini & Bartini, 2001; Pellegrini & Long, 2002). Изостанак агресивног понашања као значајног корелата у сва три разреда код адолесцената ТР, с једне стране, али и значај вршњачке и наставничке процене стидљивости и успеха у спорту за статус у прва два разреда, с друге, упућује на то да адолесцентима ТР неке друге карактеристике могу бити важне за успостављање социјалне позиције у транзиционом периоду. У сличном смеру иду и резултати наставничке перцепције повучености/депресије, испитане Ахенбаховим интегрисаним системом процене.

Наиме, повученост/депресија је предствала значајан корелат у нижим разредима само код ученика ТР, али није била значајна ни у једном разреду код испитаника са ЛИО. Осим тога, за разлику од корелација у популацији адолесцената са ЛИО, које не указују на доследан образац везе физичке атрактивности и статуса, међу адолесцентима ТР сва три разреда физички изглед је представљао значајан корелат.

Иако не у потпуности конзистентан, налаз који се односи на тражење помоћи сугерише да овакав вид понашања може бити аверзивнији на старијим узрастима с обзиром на то да је значајна веза са статусом регистрована само у трећем разреду код ученика са ЛИО (за критеријум дружења), односно другом и трећем код ученика ТР (за критеријум рада). У складу с тим је и добијена значајна веза између проблема пажње, процењене наставничком формом Ахенбаховог интегрисаног система процене, и статуса само у трећем разреду код адолесцената са ЛИО. Изгледа да наставници и вршњаци од старијих ученика очекују више самосталности и усмерености у раду.

Генерално, резултати добијени на основу испитивања везе између наставничке процене и самопроцене социо-бихевиоралних карактеристика, с једне стране, и социјалне преференције, с друге, не пружају неки доследан образац повезаности (изузев већ поменуте наставничке процене код испитаника ТР, односно наставничке процене пажње код испитаника са ЛИО). Ово посебно важи за самопроцену где готово да нису регистроване статистички значајне корелације. Имајући у виду да наставници немају увек увид у вршњачке интеракције које се одвијају у различитим ситуацијама, при чему се понашања других вршњака директно тичу самих ученика (Newcomb et al., 1993; Спасеновић, 2008), није изненађујуће да је вршњачка процена пружила потпунији увид у дечје односе у различитим разредима. Осим тога, већ је речено да већи број информаната умањује могућу пристрасност појединачног процењивача, попут наставника или самог ученика, што доприноси повећању поузданости процене (Ledingham et al., 1982; Perry et al., 1988).

Свакако треба имати на уму да наша студија није лонгитудиналног карактера, тако да појављивање/непојављивање одређених корелата као значајних за статус у појединим разредима може бити и специфичност одређене генерације ученика, пре него одраз неких развојних промена. Стога би добијене образце у вези са

повезаношћу социо-бихевиоралних карактеристика и социометријског статуса требало проверити неким будућим студијама лонгитудиналног карактера.

### **3. Дискусија резултата који се односе на сагласност процена добијених на основу различитих извора информација**

Други циљ нашег истраживања односио се на утврђивање односа између самоперцепције социо-бихевиоралних карактеристика ученика са ИО и перцепције базиране на процени вршњака и наставника. Резултати корелационе анализе, спроведене на 12 ставки инструмента „Погоди ко”, упућују на већу сагласност између наставника и вршњака у погледу опажања различитих аспеката понашања испитиване деце са ЛИО него када је у питању сагласност између наставничке и вршњачке процене, с једне стране, и самопроцене, с друге. Овај образац резултата добијених на основу различитих извора информација регистрован је и у контролној групи адолесцената ТР.

Добијени налази у оба подузорка су у сагласности са већином досадашњих студија у којима се, такође, проналази статистички значајна повезаност између наставничке и вршњачке опсервације различитих аспеката понашања, попут отворене и релационе агресије, дисруптивности, просоцијалног понашања, академске компетенције, повучености/стидљивости (Crick, 1996; Gottlieb et al., 1978; Ledingham et al., 1982; McEvoy, Estrem, Rodriguez, & Olson, 2003; Putallaz et al., 2007; Stormshak et al., 1999; Taylor et al., 1987). И у једној од ретких студија којом су обухваћени ученици са ИО у специјалном образовном окружењу регистроване су значајне корелације наставничке и вршњачке процене када су у питању академска компетенција и проблематично понашање (MacMillan & Morrison, 1980). С друге стране, мања конзистентност резултата у погледу значајности везе између самопроцене са проценама наставника или вршњака бележи се и у другим истраживањима (нпр. Cillessen, Jiang, West, & Laszkowski, 2005; Xie, Cairns, & Cairns, 2002), при чему постоји тенденција добијања нешто нижих коефицијената корелације у односу на корелације између наставничке и вршњачке процене (Keresteš, 2006; Ledingham et al., 1982; Little & Hawley, 2003; Pakaslahti & Keltikangas-Järvinen, 2000).



Ово је у складу са резултатима нашег истраживања с обзиром на то да је висина корелација између самопроцене академске компетенције и дисруптивности, с једне стране, и процене наставника и вршњака са ЛИО, била нешто нижа од висине корелација добијених између процена наставника и вршњака са ЛИО. Иста тенденција је регистрована и у подузорку испитаника ТР, изузев корелације између самопроцене и вршњачке процене физичке агресије која је била мало виша од коефицијента корелације добијеног између процена наставника и вршњака. Иако је регистрован мали број значајних корелација између самопроцене и друга два извора информација, значајне корелације се појављују углавном на истим ставкама. У подузорку испитаника са ЛИО код процене академске компетенције, а у подузорку адолесцената ТР код процене негативних облика понашања (физичке и вербалне агресије и дисруптивности).

Изостанак значајних корелација између самопроцене и евалуације осталих процењивача може бити резултат давања социјално пожељних одговора приликом процене властитог понашања. Такође, сагласност између различитих процењивача варира, између осталог, и у зависности од понашања које је предмет опсервације, при чему постоји већа сагласност када су у питању лако уочљива понашања која изискују пажњу друге особе, попут агресије и дисруптивности (Ledingham et al., 1982). Можемо претпоставити и да академско компетентно, односно некомпетентно понашање изискује пажњу у школама за ученике са сметњама у развоју и стога представља лако уочљиво понашање.

Иако између наставника и вршњака постоји сагласност у вези са учесталošћу манифестовања већине испитиваних понашања, изгледа да се у нашем истраживању наставници и вршњаци у оба подузорка не слажу када је у питању процена физичког изгледа. Ставка којом се процењује физичка атрактивност је и једина на којој није регистрована значајна корелација између наставничке и вршњачке евалуације у подузорку испитаника са ЛИО. Може се рећи да је „лепота у очима посматрача” и да вероватно наставници и ученици на различит начин доживљавају физичку атрактивност. Међутим, треба напоменути да су у току прикупљања података неки наставници у редовним школама саопштавали да им је нелагодно да процењују физички изглед ученика услед чега су изоставили податке за тај део процене. Иако

нисмо наишли на овакву реакцију наставника у школама за ученике са сметњама у развоју, не треба искључити ни могућност давања социјално пожељних одговора који су могли да допринесу разликама између наставничке и вршњачке процене физичког изгледа.

За разлику од подударности процена у подзорку ученика са ЛИО, недостатак сагласности између процена наставника и вршњака у подзорку адолесцената ТР, када је у питању релациона агресија и вођство, може бити последица недовољне видљивости ових понашања која се дешавају у неструктурираним, неформалним вршњачким односима, далеко од погледа наставника. Крик (Crick, 1996) наводи да извесна неподударност процена релационе агресије коју дају наставници и вршњаци може бити резултат разлика у доступности опсервација (вршњаци имају више прилика за опсервацију у односу на наставнике), пре него пристрасности у саопштавању тог облика понашања. Постојање значајне повезаности евалуације поменутих понашања у подзорку испитаника са ЛИО могло би, између осталог, да буде резултат бољег познавања различитих аспеката понашања процењиване деце у односима са вршњацима у школама са мањим бројем ученика. Као што је већ речено приликом описа информаната, наставници у средњим школама за ученике са сметњама у развоју су не само знатно дуже, већ и знатно боље познавали процењивану децу него наставници у редовним школама.

Сагласност у подзорку ученика ТР није регистрована ни између наставничке и вршњачке процене сарадње. Могуће је да начин на који наставници организују часове не даје ученицима честе могућности за међусобну сарадњу, што умањује број прилика наставницима за опсервацију овог понашања. Такође, могуће је и да наставници и ученици узимају у обзир и вреднују другачије видове сарадње. Разлика и у овом домену између два подзорка можда би могла да буде објашњена већ поменутих мањим бројем ученика, као и дужим и бољим познавањем процењиване деце у школама за ученике са сметњама. Ипак, имајући у виду да су за сва три обележја (сарадњу, вођство и релациону агресију) вредности коефицијената корелација у подзорку испитаника ТР биле на граници статистичке значајности, можемо рећи да постоји тенденција вршњака ТР и наставника да и ове

карактеристике опажају на сличан начин. Изостанак значајних корелација на овим варијаблама могао би да буде последица и релативног малог узорка.

Треба напоменути да наставници и вршњаци у оба подузорка на сличан начин опажају отворене облике агресивности (физичку и вербалну агресију), укључујући и дисруптивно понашање. Такође, наставници, као и вршњаци, на сличан начин опажају децу која су чешће стидљива/повучена, као и ону којој је често потребна помоћ. Ово је значајан податак који указује на сензитивност наставника да уоче децу која могу имати потенцијалне проблеме у вршњачким односима и/или учењу. Ово би било у складу и са истраживањима у којима се проналази осетљивост наставника на физичку и релациону виктимизацију ученика, односно значајна повезаност између наставничке процене, с једне стране, и самопроцене и вршњачке процене виктимизације, с друге (Cullerton-Sen & Crick, 2005).

Генерално висока сагласност наставничке и вршњачке процене може имати и импликације на интервенције које би за циљ имале унапређивање односа међу ученицима. Наиме, идентификована подударност би могла да указује на могући утицај наставника на обликовање ставова према појединим ученицима. Ово би било у складу и са раније поменутих истраживањима у којима се проналази ефекат наставничких ставова према агресивном понашању на односе међу децом (Chang, 2003; Henry et al., 2000). У вези с тим, Готлиб и сарадници (Gottlieb et al., 1978) наводе да би интервенције за унапређење социјалне позиције ученика могле да буду усмерене на промену понашања наставника, пре него него на промену природе интеракција међу ученицима, у случају да наставничка перцепција утиче на вршњачку. Мишљења смо да би комбинација ових интервенција вероватно била ефикаснија од изолованих интервенција усмерених било ка интеракцијама међу децом, било ка наставницима. С обзиром на корелациону природу наше студије, будућим истраживањима би требало испитати и смер утицаја између наставничке и вршњачке перцепције.

Можемо рећи да резултати које смо добили у погледу сагласности процена наставника и вршњака готово у потпуности потврђују хипотезу да ће постојати значајни односи између резултата процена социо-бихевиоралних карактеристика испитаника са ЛИО добијених на основу различитих процењивача. С друге стране,

ова хипотеза је само делимично потврђена када је у питању однос између самопроцене социо-бихевиоралних карактеристика и процене добијене на основу опсервација наставника и вршњака.

## **VI ЗАКЉУЧАК**

Како су досадашња истраживања углавном пружала увид у однос између социометријског статуса и социо-бихевиоралних обележја ученика ТР или, пак, у однос између статуса и обележја ученика са ИО, али из угла посматрања њихових вршњака ТР, желели смо да испитамо како ученици са ИО опажају једни друге. Другим речима, желели смо да испитамо да ли се критеријуми вршњачког прихватања, односно одбацивања, разликују код адолесцената са ИО у односу на критеријуме које користе адолесценти ТР када процењују једни друге. Стога је први циљ нашег истраживања био да се утврди веза између социометријског статуса и профила социо-бихевиоралног функционисања ученика са ИО средњошколског узраста у окружењу у којем ова деца чине доминантну популацију – школама за ученике са сметњама у развоју.

Осим тога, имајући у виду да различити актери у школском окружењу могу имати различито виђење важности појединих карактеристика за статус међу вршњацима, истраживањем смо обухватили различите процењиваче (ученике, њихове вршњаке и наставнике). У вези с тим, наше истраживање је спроведено и са циљем да се утврди у којој мери постоји сагласност процена социо-бихевиоралних карактеристика добијених на основу различитих извора информација.

Резултати нашег истраживања дају потврду постојања дистинктивних профила социо-бихевиоралног функционисања испитаника са ЛИО који припадају екстремним социометријским групама – групи популарних, одбачених или занемарених.

Уколико се узму у обзир различити извори информација, популарне ученике са ЛИО карактерише нижи ниво физичке и релационе агресије и дисруптивног понашања (у оквиру вршњачке процене), као и ређе преузимање лидерске улоге (у оквиру самопроцене). Једном речју, популарност је у окружењу у којем ученици са ЛИО чине доминантну популацију одређена нижим нивоом бихевиоралних проблема.

С друге стране, одбаченост у овој популацији је одређена не само вишим нивоом бихевиоралних проблема, већ и нижим нивоом позитивних аспеката понашања или пожељних карактеристика. Уколико се профил одбачених ученика посматра у оквиру две поменуте шире категорије – проблема у понашању и

позитивних или пожељних обележја – постоји доследност између различитих извора информација која није присутна ни приликом процене популарних, ни приликом процене занемарених ученика. Наиме, наставници, вршњаци, па и сами одбачени ученици наводе виши ниво проблема и нижи ниво позитивног понашања, односно пожељних карактеристика. Тако је одбаченост међу адолесцентима са ЛИО, с једне стране, повезана са вишим нивоом вербалне и релационе агресије и дисруптивности (на основу процене вршњака), физичке агресије, дисруптивности и укупних екстернализованих проблема (на основу процене наставника), као и дисруптивности (на основу самопроцене). С друге стране, одбачене ученике са ЛИО карактерише и нижи ниво просоцијалног понашања, академске компетенције, успеха у спорту и физичке атрактивности (у оквиру вршњачке процене), затим нижи ниво просоцијалног понашања (у оквиру наставничке процене), као и нижи ниво атрактивности (у оквиру самопроцене).

Најмање дистинктивних карактеристика је регистровано у оквиру профила занемарених ученика са ЛИО. Ови испитаници имају нижи ниво физичке атрактивности (у оквиру вршњачке процене), као и нижи ниво атрактивности, али и виши ниво дисруптивности (у оквиру самопроцене).

На основу добијених социо-бихевиоралних профила у популацији ученика са ЛИО, може се рећи да су критеријуми одбацивања бројнији, јаснији и доследнији него у случају прихватања. Осим тога, резултати анализа у односу на пол и разред ученика са ЛИО наводе на закључак да је просоцијално понашање важно за статус и дечака и девојчица, без обзира на разред који похађају, док је важност бихевиоралних проблема у погледу статуса истакнута посебно у нижим разредима средње школе.

Просоцијално понашање се показало као важно и за статус ученика ТР, без обзира на пол или разред који похађају, при чему је и физичка атрактивност била значајна. Међутим, за разлику од ученика са ЛИО код којих су екстернализовани проблеми значајни у нижим разредима, код ученика ТР већи значај имају интернализовани проблеми, попут стидљивости и повучености/депресије. Надаље, док су академска компетенција и успех у спорту били важни само за статус девојчица у популацији адолесцената са ЛИО, дотле су ове карактеристике код ученика ТР биле значајне за статус и дечака и девојчица.

Анализе профила социо-бихевиоралних карактеристика у односу на припадност некој од екстремних социометријских група, такође, указују на извесне сличности, али и разлике између две испитиване популације.

Уколико се профил популарних ученика ТР посматра кроз призму различитих процењивача, можемо рећи да не само виши ниво позитивних аспеката понашања или пожељних обележја карактерише ове ученике, већ је то и виши ниво бихевиоралних проблема. Ови резултати упућују на постојање разлика у критеријума прихваћености, односно разлика у погледу понашања која су ученицима са ЛИО и ученицима ТР важна за висок статус међу вршњацима. Даља анализа, упоређивањем коефицијената корелација добијеним у две популације, доводи до закључка да су ове разлике значајне, при чему је значајност разлика посебно истакнута у оквиру вршњачке процене просоцијалног, агресивног и дисруптивног понашања и физичког изгледа, али и начина на који популарни ученици са ЛИО и ученици ТР опажају себе као лидере у активностима са вршњацима.

Иако, попут социо-бихевиоралног профила одбачених адолесцената са ЛИО, нижи ниво просоцијалног понашања, академске компетенције, успеха у спорту и физичке атрактивности, као и виши ниво вербалне и релационе агресије чини обележје профила одбачених адолесцената ТР, забележене су и неке специфичности које указују на разлике у профилима добијеним у ове две групе испитаника. Док је вршњачко опажање вишег нивоа тражења помоћи и стидљивост повезано са статусом одбачених ученика ТР, дотле ове карактеристике нису биле значајне међу адолесцентима са ЛИО. С друге стране, међу испитаницима са ЛИО вршњаци опажају виши ниво дисруптивности као негативну карактеристику, коју повезују са одбаченим ученицима, док дисруптивно понашање није било значајно за одбаченост у популацији испитаника ТР. Ове разлике у корелатима су присутне и у оквиру самопроцене, при чему резултати сугеришу да одбачени ученици у контролној групи себе виде у позитивнијем светлу у односу на то како их опажају вршњаци и наставници, и стога могуће прецењују неке своје карактеристике, попут преузимања водеће улоге или физичког изгледа. С друге стране, самопроцена одбачених ученика са ЛИО, када је у питању физички изглед и испољавање дисруптивног понашања, била је слична виђењу њихових вршњака. На основу резултата корелационе анализе



можемо закључити да, упркос неким сличностима између социо-бихевиоралног профила одбачених ученика са ЛИО и ученика ТР, постоје и значајне разлике у критеријумима одбачености између две испитиване популације. Ове значајне разлике се пре свега односе на придавање веће важности дисруптивном понашању, али и мање важности физичком изгледу и стидљивости/повучености међу адолесцентима у школама за ученике са сметњама у развоју. Такође, значајне разлике постоје и у већ поменутих аспектима самопроцене (преузимању лидерске улоге и атрактивности).

Слично профилу занемарених ученика са ЛИО, сасвим мали број дистинктивних карактеристика је издвојен и у оквиру профила занемарених испитаника ТР (виши ниво физичке агресије и стидљивости у оквиру вршњачке процене, односно нижи ниво преузимања водеће улоге у оквиру наставничке процене). Поређењем коефицијената корелација добијених у два подузорка регистрована је само једна статистички значајна разлика у корелатима и то када је у питању испољавање физичке агресије. Међутим, нису уочена подударана у погледу понашања која описују занемарене ученике са ЛИО и занемарене ученике ТР. С обзиром на мали број дистинктивних карактеристика и изостанак било какве сагласности између профила занемарених ученика у два подузорка, али и сагласности између различитих процењивача, можемо рећи да је ова социометријска група најмање јасно дефинисана. Иако се недовољна дефинисаност ове групе проналази генерално и у другим истраживањима у популацији деце ТР, наши резултати дају додатни допринос у смислу генерализовања ранијих резултата и на популацију деце са ЛИО.

**Имајући у виду поменуте резултате корелационе анализе и поређење коефицијената корелација, можемо рећи да је потврђена прва хипотеза истраживања којом је претпостављено да ће се социо-бихевиорални корелати социометријског статуса ученика са ЛИО значајно разликовати од ових корелата код ученика ТР.**

Испитивањем сагласности процена различитих процењивача у популацији испитаника са ЛИО регистроване су значајне корелације између наставничке и вршњачке процене на 11 од 12 испитаних социо-бихевиоралних обележја. Значајне корелације између самопроцене, с једне стране, и наставничке и вршњачке процене, с

друге, забележене су само на једној, односно две ставке инструмента „Погоди ко”. Слични резултати у погледу сагласности између различитих процењивача добијени су и у контролној групи испитаника.

**Стога, можемо рећи да је друга хипотеза, којом су претпостављени значајни односи између резултата процена социо-бихевиоралних карактеристика испитаника са ЛИО добијених на основу различитих процењивача, делимично потврђена и то у делу који се односи на везу између наставничке и вршњачке процене.**

Добијене резултате који се односе на социо-бихевиорални профил ученика различитог социометријског статуса и везу између процена различитих процењивача треба сагледати и у светлу потенцијалних предности и ограничења реализоване студије, које могу имати импликације и на нека будућа истраживања, али и на третман ученика са ЛИО.

Предност реализованог истраживања огледа се, између осталог, и у свеобухватности испитиваних социо-бихевиоралних корелата, што нам је омогућило да идентификујемо специфичне критеријуме вршњачке прихваћености, односно одбачености у два образовна контекста. С друге стране, ова свеобухватност нас је онемогућила да детаљније испитамо неке аспекте понашања од значаја за статус, али и за интервенције усмерене на унапређивање вршњачке прихваћености, попут финије анализе форми и функција агресивног понашања. Литл и сарадници (Little, Jones, Henrich, & Hawley, 2003) наводе да раздвајање форме од функције агресивног чина има импликације на планирање интервенција чији би циљ био да се умањи агресивно понашање. На пример, интервенције у вези са реактивном агесијом биле би фокусиране на технике којима се постиже емоционална регулација и делује корективно на процесе приписивања хостилних намера другима, док би у случају инструменталне агесије фокус био нпр. на унапређењу социјалне сензибилности, разумевању негативних ефеката које одређено понашање има на друге и вредновању просоцијалних понашања. Стога би у неким будућим истраживањима требало испитати у којој мери проактивна и реактивна агесија доприносе социометријском статусу ученика, али и укључити још неке аспекте понашања који могу бити релевантни за адолесцентни период, попут успостављања романтичних веза.

Једно од ограничења наше студије представља изостанак анализе корелата у односу на етничку припадност ученика. Наиме, како нам ови подаци нису били доступни за све ученике из узорка, нисмо могли да их узмемо у разматрање, иако поједини истраживачи упућују на варијације у значају појединих социобихевиоралних карактеристика за статус међу вршњацима у зависности од етничке/расне припадност ученика (нпр. Coie et al., 1982; LaFontana & Cillessen, 2002). Из истог разлога изостале је и анализа ефекта неких породичних варијабли.

Када су у питању неки методолошки аспекти, коришћење процедуре неограничног броја номинација у нашој студији може унапредити еколошку валидност избора, али сужавање социометријског испитивања на чланове истог одељења може представљати и потенцијално ограничење. Док одељење чини примарну групу у погледу социјализације током детињства, током адолесценције вршњачки односи постају разноврснији, при чему се проширује и разноврсност социјалних група које постају важне адолесцентима (Hymel et al., 2002). Иако се социометријски критеријум заједничког рада односио на ситуацију на часу, и стога потенцијално ограничавао могућност избора, с друге стране дружење током одмора пружа могућност провођења времена и са ученицима из других одељења. Ограничавање социометријског испитивања на ниво одељења у адолесцентном периоду може донекле сузити поглед на вршњачке односе. На овакав закључак нас упућује сугестија наставника из једне школе за ученике са сметњама у развоју да је листу имена на социометријском упитнику требало проширити и именима деце из другог одељења с обзиром на то да се ученици међусобно добро познају и друже. Давање листе ученика који припадају истом разреду, а не само одељењу, релативно је уобичајено у другим образовним системима у којима ученици похађају различите часове са различитим вршњацима (нпр. DeRosier & Thomas, 2003; Wentzel & Asher, 1995). Иако промена одељења током различитих часова генерално није стандардна пракса у нашем образовном систему, могуће је да су деца у одељењима са мањим бројем ученика, попут оних у школама за ученике са сметњама у развоју, упућена током одмора и на вршњаке из других одељења (мада то важи и за редовне школе). Стога би у неким будућим истраживањима, којима би били обухваћени адолесценати,

требало размотрити могућност проширивања листе ученика у оквиру социометријског упитника или дати могућност ученицима да номинују и децу из других одељења.

С обзиром на то да је у нашој студији коришћен пригодан узорак адолесцената са ЛИО из школа за ученике са сметњама у развоју, ограничена је могућност генерализације резултата на ученике млађег школског узраста, затим ученике са другим нивоима ИО, али и на ученике са ЛИО у редовном образовном окружењу. Иако су у појединим истраживањима испитани и ученици са ИО у редовним школама, резултати су приказани из перспективе ученика ТР. Било би занимљиво неким наредним истраживањима испитати и које критеријуме користе деца са ИО у редовним школама када бирају вршњаке за одређене активности.

Мада се у литератури указује на дистинктиван профил ученика који заузимају статус „контроверзан”, веома мали број ових ученика у нашој студији није нам омогућио испитивање корелата ове социометријске групе. И у другим истраживањима обично се проналази веома мали проценат контроверзне деце (нпр. Чижмански и сар., 2008; DeRosier & Thomas, 2003; Dubow, 1988; Frederickson & Furnham, 1998a; Newcomb & Bukowski, 1983; Wright et al., 1986). Како би се повећала вероватноћа проналажења довољног броја контроверзне деце са ЛИО, будућим студијама би требало проширити узорак што би, између осталог, омогућило и потенцијално издвајање неких подгрупа са дистинктивним обрасцима понашања унутар појединих екстремних социометријских група. Ово може имати импликације на планирање различитих интервенција у зависности од примарног проблема (нпр. претежно агресивног или претежно повученог/стидљивог понашања код одбачених ученика).

Једна од предности спроведеног истраживања свакако представља коришћење различитих информаната како би се прикупили подаци о социо-бихевиоралним карактеристикама испитаника. Осим тога, коришћењем инструмента са истим ставкама, без обзира на извор процене, омогућено је испитивање и упоређивање различитих перспектива у вези са идентичним облицима понашања или карактеристикама. Стога, идентификоване разлике у корелатима у односу на извор процене могу потицати од различитог односа процењивача са испитиваним дететом,

при чему такве разлике имају комплементаран допринос у разумевању понашања ученика. На пример, иако се самопроцена није показала као дискриминативна попут вршњачке процене, у смислу диференцирања ученика различитог социометријског статуса у односу на испитивана обележја, она је пружила увид у то како ученици различитог статуса доживљавају себе у вршњачком колективу. Дискрепанца у односу на друга два извора процене може сугерисати да дете нема реалну перцепцију властитог понашања, односно да можда није свесно одређених потешкоћа и потребе да мења сопствено понашање што може имати импликације на интервенције усмерене нпр. на унапређивање социјалних вештина или редуковање проблематичног понашања.

С обзиром на генерални недостатак студија у којима су испитивани критеријуми прихваћености, односно одбачености међу децом са ИО, посебно у нашој средини, ова студија пружа додатни допринос сагледавању вршњачких односа унутар популације ученика са ЛИО и открива аспекте понашања који могу бити значајни за креирање интервенција са циљем да се побољшају односи међу децом. Ово нарочито важи за одбачену децу која свакако представљају ризико групу. Имајући у виду бројност понашања која се повезују са одбаченошћу, можемо рећи да би интервенције вероватно требало усмерити у више праваца – ка редуковању проблематичног понашања, ка унапређивању просоцијалног понашања и академске компетенције, уз стварање образовног окружења у којем ће се подстицати међусобна сарадња и подршка. Ако се у обзир узме и значајна повезаност између наставничке и вршњачке процене, додатни правац деловања требало би усмерити и ка наставницима у смислу преиспитивања ставова и њиховог односа према одбаченим ученицима с обзиром на то да тај однос може обликовати и вршњачку перцепцију према појединој деци.

## **VII ЛИТЕРАТУРА**

1. Abells, D., Burbidge, J., & Minnes, P. (2008). Involvement of adolescents with intellectual disabilities in social and recreational activities. *Journal on Developmental Disabilities, 14*(2), 88–94.
2. Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
3. Agnew, R. (2003). An integrated theory of the adolescent peak in offending. *Youth & Society, 34*(3), 263–299.
4. Ágota, S. (2014). Social integration of children with mild intellectual disabilities in the primary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 1855–1860.
5. Alimović, S. (2013). Emotional and behavioural problems in children with visual impairment, intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 57*(2), 153–160.
6. Allen, J. P., Porter, M. R., McFarland, F. C., Marsh, P., & McElhaney, K. B. (2005). The two faces of adolescents' success with peers: Adolescent popularity, social adaptation, and deviant behavior. *Child Development, 76*(3), 747–760.
7. Allen, J. P., Weissberg, R. P., & Hawkins, J. A. (1989). The relation between values and social competence in early adolescence. *Developmental Psychology, 25*(3), 458–464.
8. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports, 11th ed.* Washington, DC: AAIDD.
9. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Arlington, VA, American Psychiatric Association.
10. American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision*. Washington, DC: Author.
11. Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*(4), 500–505.
12. Asher, S. R., & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen

- (Eds.), *The handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 232–248). New York, NY: Guilford Press.
13. Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., & Kantaraki, C. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational Research Review, 20*, 68–80.
  14. Babad, E. (2001). On the conception and measurement of popularity: More facts and some straight conclusions. *Social Psychology of Education, 5*(1), 3–30.
  15. Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *New Directions for Child and Adolescent Development, 91*, 25–50.
  16. Bailey, P. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review, 57*(1), 71–90.
  17. Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E. M., & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly, 30*(1), 47–62.
  18. Baldwin, W. K. (1958). The social position of the educable mentally retarded child in the regular grades in the public schools. *Exceptional Children, 25*(3), 106–112.
  19. Banković, S., i Đorđević, M. (2014). Samoprocena nivoa aktivnosti, socijalizacije i akademskog postignuća kod adolescenata sa lakom intelektualnom ometenošću i adolescenata tipičnog razvoja. U M. Japundža-Milisavljević (Ur.), *Zbornik radova „Problemi u adaptivnom funkcionisanju osoba sa intelektualnom ometenošću”* (str. 105–123). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
  20. Baydik, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Sciences: Theory & Practice, 9*(2), 435–447.
  21. Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2007). Peer-perceived admiration and social preference: Contextual correlates of positive peer regard among suburban and urban adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 17*(1), 117–144.



22. Bell-Dolan, D. J., Foster, S. L., & Sikora, D. M. (1989). Effects of sociometric testing on children's behavior and loneliness in school. *Developmental Psychology, 25*(2), 306–311.
23. Bellmore, A. D., & Cillessen, A. H. N. (2003). Children's meta-perceptions and meta-accuracy of acceptance and rejection by same-sex and other-sex peers. *Personal Relationships, 10*(2), 217–233.
24. Benson, B. A., & Ivins, J. (1992). Anger, depression and self-concept in adults with mental retardation. *Journal of Intellectual Disability Research, 36*(2), 169–175.
25. Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development, 64*(1), 139–151.
26. Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*(2), 117–127.
27. Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Björkqvist & P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 51–64). San Diego: Academic Press.
28. Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction, 21*(6), 715–730.
29. Boivin, M., & Bégin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development, 60*(3), 591–596.
30. Boivin, M., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(2), 269–279.
31. Borch, C., Hyde, A., & Cillessen, A. H. N. (2011). The role of attractiveness and aggression in high school popularity. *Social Psychology of Education, 14*(1), 23–39.

32. Bowers, F. E., Jensen, M. E., Cook, C. R., McEachern, A. D., & Snyder, T. (2008). Improving the social status of peer-rejected youth with disabilities: Extending the research on positive peer reporting. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 4(3), 230–246.
33. Boyatzis, C. J., Baloff, P., & Durieux, C. (1998). Effects of perceived attractiveness and academic success on early adolescent peer popularity. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(3), 337–344.
34. Boyce, M. W. (1979). Physical attractiveness – a source of teacher bias? *Australian Journal of Teacher Education*, 4(1), 41–44.
35. Brame, B., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 42(4), 503–512.
36. Bramston, P., & Fogaty, G. (2000). The assessment of emotional distress experienced by people with an intellectual disability: A study of different methodologies. *Research in Developmental Disabilities*, 21(6), 487–500.
37. Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). Internalizovani problemi u ponašanju kod dece sa umerenom intelektualnom ometenošću. U B. Brojčin (Ur.), *Zbornik radova „Problemi u ponašanju kod dece i mladih s intelektualnom ometenošću”* (str. 31–66). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
38. Бројчин, Б., Банковић, С., и Јапунца-Милисављевић, М. (2011). Социјалне вештине деце и младих с интелектуалном ометеношћу. *Настава и васпитање*, 60(3), 419–429.
39. Bronfenbrenner, U. (1943). A constant frame of reference for sociometric research. *Sociometry*, 6(4), 363–397.
40. Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology, 2nd edition* (pp. 363–394). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
41. Brown, B. B., & Klute, C. (2003). Friendships, cliques, and crowds. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 330–349). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

42. Buha, N., i Gligorović, M. (2013). Problemi u ponašanju kod osoba sa intelektualnom ometenošću: osnovni pojmovi, učestalost i faktori rizika. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(2), 203–219.
43. Buljan Flander, G., Durman Marijanović, Z., i Ćorić Špoljar, R. (2007). Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 16(1-2(87-88)), 157–174.
44. Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., & Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79(2), 359–374.
45. Cambell, S. B. (2006). Maladjustment in preschool children: A developmental psychopathology perspective. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 358–377). Malden, MA: Blackwell Publishing.
46. Caplan, B., Neece C. L., & Baker, B. L. (2015). Developmental level and psychopathology: Comparing children with developmental delays to chronological and mental age matched controls. *Research in Developmental Disabilities*, 37, 143–151.
47. Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74(2), 535–548.
48. Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40(5), 691–702.
49. Chase, M. A., & Dummer, G. M. (1992). The role of sports as a social status determinant for children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(4), 418–424.
50. Cheng, C. L. (2009). No blood means less harm?: Relational aggression and peer rejection in adolescence. *Bulletin of Educational Psychology*, 40(3), 511–528.
51. Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25(3), 327–339.
52. Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L., (2011). Conceptualizing and measuring popularity. In A. H. N. Cillessen, C. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 25–56). New York, NY: Guilford Press.

53. Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75*(1), 147–163.
54. Cillessen, A. H. N., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science, 14*(2), 102–105.
55. Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M., & Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. In A. H. N. Cillessen & W. M. Bukowski (Eds.), *New direction for child and adolescent development, No. 88. Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75–93). San Francisco: Jossey-Bass.
56. Cillessen, A. H. N., Jiang, X. L., West, T. V., & Laszkowski, D. K. (2005). Predictors of dyadic friendship quality in adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 29*(2), 165–172.
57. Clifford, M. M., & Walster, E. (1973). Research note: The effect of physical attractiveness on teacher expectations. *Sociology of Education, 46*(2), 248–258.
58. Coben, S. S., & Zigmond, N. (1986). The social integration of learning disabled students from self-contained to mainstream elementary school settings. *Journal of Learning Disabilities, 19*(1), 614–618.
59. Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1993). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*(3), 261–282.
60. Coie, J. D., & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development, 55*(4), 1465–1478.
61. Coie, J. D., & Pennington, B. F. (1976). Children's perceptions of deviance and disorder. *Child Development, 47*(2), 407–413.
62. Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*(4), 557–570.
63. Crabtree, J., & Rutland, A. (2001). Self-evaluation and social comparison amongst adolescents with learning difficulties. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 11*(5), 347–359.
64. Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development, 67*(5), 2317–2327.

65. Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(2), 337–347.
66. Crystal, D. S. (2000). Concepts of deviance and disturbance in children and adolescents: A comparison between the United States and Japan. *International Journal of Psychology, 35*(5), 207–218.
67. Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review, 34*(2), 147–160.
68. Cummins, R. A. (1997). *Comprehensive quality of life scale – intellectual/cognitive disability – fifth edition (ComQol-15)*. Melbourne: School of Psychology, Deakin University.
69. Cutts, S., & Sigafos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 26*(2), 127–141.
70. Чижмански, А., Петровић, Ј., и Зотовић, М. (2008). Повезаност агресивног понашања код деце и адолесцената са социометријским статусом и перцепцијом васпитних ставова родитеља. *Настава и васпитање, 57*(3), 303–317.
71. Ćurković, K., i Franc, R. (2010). Stereotip fizičke privlačnosti 'lijepo je dobro' u okviru petofaktorske teorije ličnosti. *Psiholgijske teme, 19*(1), 123–144.
72. Daniels, E., & Leaper, C. (2006). A longitudinal investigation of sport participation, peer acceptance, and self-esteem among adolescent girls and boys. *Sex Roles, 55*(11–12), 875–880.
73. de Jung, J. E., Holen, M. C., & Edmonson, B. (1973). Test of social inference for retarded adolescents: Measuring social-cue perception. *Psychological Reports, 32*(2), 603–618.
74. de Ruiter, K. P., Dekker, M. C., Verhulst, F. C., & Koot, H. M. (2007). Developmental course of psychopathology in youths with and without intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(5), 498–507.

75. Dekker, M. C., & Koot, H. M. (2003). DSM-IV disorders in children with borderline to moderate intellectual disability. I: Prevalence and impact. *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 42(8), 915–922.
76. Dekker, M. C., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1087–1098.
77. Demir, M., & Urberg, K. A. (2004). Friendship and adjustment among adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 68–82.
78. DeRosier, M. E., & Thomas, J. M. (2003). Strengthening sociometric prediction: Scientific advances in the assessment of children's peer relations. *Child Development*, 74(5), 1379–1392.
79. DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65(6), 1799–1813.
80. DfES (2003). Data Collection by Type of Special Educational Need. London: DfES. Retrieved August 9, 2015. from <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFES-0536-2003.pdf>
81. Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., Verhulst, F. C., Ormel, J., & Veenstra, R. (2009). The relation between popularity and aggressive, destructive, and norm-breaking behaviors: Moderating effects of athletic abilities, physical attractiveness, and prosociality. *Journal of Research on Adolescence*, 19(3), 401–413.
82. Dinner, S. (2015). *Relationships between peer victimization, social skills, and sociometric status in school-aged youth* (Doctoral dissertation). Retrieved November 13, 2016 from <http://hdl.handle.net/10150/595652>
83. Dion, K. K. (1972). Physical attractiveness and evaluation of children's transgressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24(2), 207–213.
84. Dion, K. K., & Berscheid, E. (1974). Physical attractiveness and peer perception among children. *Sociometry*, 37(1), 1–12.

85. DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). Development and validation of the academic competence evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17(3), 207–225.
86. Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146–1158.
87. Dodge, K. A., Coie, J. D., & Brakke, N. P. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10(3), 389–410.
88. Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61(5), 1289–1309.
89. Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374–393.
90. Dolva, A. S., Kleiven, J., & Kollstad, M. (2014). Actual leisure participation of Norwegian adolescents with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disabilities*, 18(2), 159–175.
91. Dubow, E. F. (1988). Aggressive behavior and peer social status of elementary school children. *Aggressive Behavior*, 14(5), 315–324.
92. Dunn, J. C., Dunn, J. G. H., & Bayduza, A. (2007). Perceived athletic competence, sociometric status, and loneliness in elementary school children. *Journal of Sport Behavior*, 30(3), 249–269.
93. Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 327–346.
94. Đorđević, M., i Banković, S. (2014). Profil problema u ponašanju kod učenika sa lakom intelektualnom ometenošću i učenika tipičnog razvoja u odnosu na nivo usvojenosti nastavnih sadržaja. U B. Brojčin (Ur.), *Zbornik radova „Problemi u ponašanju kod dece i mladih s intelektualnom ometenošću”* (str. 87–110). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

95. Eagly, A. H., Ashmore, R. D., Makhijani, M. G., & Longo, L. C. (1991). What is beautiful is good, but . . . : A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. *Psychological Bulletin*, *110*(1), 109–128.
96. Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed.)* (pp. 646–718). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
97. Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, *12*(1-2), 63–83.
98. Elovitz, G. P., & Slavia, J. (1982). Attractiveness as a biasing factor in the judgments of school psychologists. *Journal of School Psychology*, *20*(4), 339–345.
99. Embregts, P., & van Nieuwenhuijzen, M. (2009). Social information processing in boys with autistic spectrum disorder and mild to borderline intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *53*(11), 922–931.
100. Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1998). Meta-analyses of age and sex differences in children's and adolescents' prosocial behavior. Retrieved February 27, 2016 from <http://www.public.asu.edu/~rafabes/meta.pdf>
101. Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *Journal of Early Adolescence*, *19*(1), 5–16.
102. Farmer, T. W. (2000). Misconceptions of peer rejection and problem behavior: Understanding aggression in students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, *21*(4), 194–208.
103. Farmer, T. W., Stuart, C. B., Lorch, N. H., & Fields, E. (1993). The social behavior and peer relations of children with emotional and behavioral disorders in residential treatment: A pilot study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *1*(4), 223–234.
104. Fenning, R. M., Baker, B. L., & Juvonen, J. (2011). Emotion discourse, social cognition, and social skills in children with and without developmental delays. *Child Development*, *82*(2), 717–731.



105. Filazoğlu-Çokluk, G., Kirimoğlu, H., Öz, A. Ş., & İlhan, E. L. (2015). The effects of physical education and sports on the self-concept of the children with mild mental disabilities [Special issue]. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(3), 55–72.
106. Findley, D., & Ojanen, T. (2013). Adolescent resource control: Associations with physical and relational aggression, prosocial and withdrawn behaviors, and peer regard. *International Journal of Behavioral Development*, 37(6) 518–529.
107. Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The "why's" of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321–368.
108. Firestone, P., Peters, S., Rivier, M., & Knights, R. M. (1978). Minor physical anomalies in hyperactive, retarded and normal children and their families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19(2), 155–160.
109. Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319–327.
110. Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (1998a). Sociometric-status-group classification of mainstreamed children who have moderate learning difficulties: An investigation of personal and environmental factors. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 772–783.
111. Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (1998b). Use of sociometric techniques to access the social status of mainstreamed children with learning difficulties. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 124(4), 381–433.
112. Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 581–592.
113. Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 391–410.

114. Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education, 21*(1), 3–18.
115. French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development, 59*(4), 976–985.
116. French, D. C. (1990). Heterogeneity of peer-rejected girls. *Child Development, 61*(6), 2028–2031.
117. French, D. C., & Waas, G. A. (1985). Behavior problems of peer-neglected and peer-rejected elementary-age children: Parent and teacher perspectives. *Child Development, 56*(1), 246–252.
118. Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Martinez, E. A. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and no-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*(4), 205–215.
119. Gadžić, A., & Vučković, I. (2009). Participation in sports and sociometric status of adolescents. *Biomedical Human Kinetics, 1*, 83–85.
120. Gampel, D. H., Gottlieb, J., & Harrison, R. H. (1973). A comparison of the classroom behaviors of special class EMR, integrated EMR, low IQ, and nonretarded children. *Studies in learning potential, 3*(41). Cambridge, MA: Research Institute for Educational Problems. Retrieved from ERIC database. (ED085964)
121. Gampel, D. H., Harrison, R. H., & Budoff, M. (1972). An observational study of segregated and integrated EMR children and their nonretarded peers: Can we tell the difference by looking? *2*(27). Cambridge, MA: Research Institute for Educational Problems Retrieved from ERIC database. (ED062747)
122. Gary, L. A., Hinmon, S., & Ward, C. A. (2003). The face as a determining factor for successful social manipulation: Relational aggression, sociometric status, and facial appearance. *Colgate University Journal of the Sciences, 93–114*.
123. Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development, 10*(1), 23–40.

124. Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235–284.
125. Glumbić, N., i Brojčin, B. (2014). Agresivnost dece sa umerenom intelektualnom ometenošću. U M. Japundža-Milisavljević (Ur.), *Zbornik radova „Problemi u adaptivnom funkcionisanju osoba sa intelektualnom ometenošću”* (str. 7–36). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
126. Golubović, Š., & Škrbić, R. (2013). Agreement in quality of life assessment between adolescents with intellectual disability and their parents. *Research in Developmental Disabilities, 34*(6), 1863–1869.
127. Golubović, Š., Maksimović, J., Golubović, B., & Glumbić, N. (2012). Effects of exercise on physical fitness in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 33*(2), 608–614.
128. Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education, 62*(1), 60–71.
129. Goodman, H., Gottlieb, J., & Harrison, R. H. (1971). Social acceptance of EMRs integrated into a nongraded elementary school, *1*(20). Cambridge, MA: Research Institute for Educational Problems. Retrieved from ERIC database. (ED050510)
130. Gottlieb, J., & Budoff, M. (1973). Classroom Behavior and Social Status. *Studies in Learning Potential, 3*(53). Cambridge, Ma: Research Institute for Educational Problems. Retrieved from ERIC database. (ED085968)
131. Gottlieb, J., Semmel, M. I., & Veldman, D. J. (1978). Correlates of social status among mainstreamed mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology, 70*(3), 396–405.
132. Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system (SSRS)*. American Guidance Service.
133. Gresham, F. M., & Nagle, R. J. (1980). Social skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48*(6), 718–729.

134. Griffin, A. M., & Langlois, J. H. (2006). Stereotype directionality and attractiveness stereotyping: Is beauty good or is ugly bad? *Social Cognition, 24*(2), 187–206.
135. Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1988). Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis. *Exceptional Children, 54*(5), 415–425.
136. Hansen, K. (2016). The relationship between teacher perceptions of pupil attractiveness and academic ability. *British Educational Research Journal, 42*(3), 376–398.
137. Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review, 19*(1), 97–132.
138. Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 26*(2), 167–176.
139. Hawley, P. H. (2003a). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology, 85*(3), 213–235.
140. Hawley, P. H. (2003b). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*(3), 279–309.
141. Hawley, P. H., Little, T. D., & Card, N. A. (2007). The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development, 31*(2), 170–180.
142. Hawley, P. H., Little, T. D., & Pasupathi, M. (2002). Winning friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood. *International Journal of Behavioral Development, 26*(5), 466–474.
143. Hayvren, M., & Hymel, S. (1984). Ethical issues in sociometric testing: Impact of sociometric measures on interaction behavior. *Developmental Psychology, 20*(5), 844–849.
144. Heiman, T. (2000a). Friendship quality among students in three educational settings. *Journal of Intellectual & Development Disability, 25*(1), 1–12.
145. Heiman, T. (2000b). Quality and quantity of friendship – Students' and teachers' perceptions. *School Psychology International, 21*(3), 265–280.

146. Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education, 32*(3), 154–163.
147. Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 28*(1), 59–81.
148. Hinde, R. A. (1976). Interactions, relationships and social structure. *Man, New Series, 11*(1), 1–17.
149. Hubbard, J. A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development, 72*(5), 1426–1438.
150. Hubers, M. D., Burk, W. J., Segers, E., Kleinjan, M., Scholte, R. H. J., & Cillessen, A. H. N. (2016). Personality and problem behaviours as predictors of adolescents' social status: Academic track and gender as moderators. *Educational Psychology, 36*(8), 1443–1461.
151. Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development, 64*(3), 879–896.
152. Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P. D. (2002). Peer acceptance and rejection in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 265–284). Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd.
153. Илић, М. (2013). Социометријска истраживања у педагогији. *Зборник Института за педагошка истраживања, 45*(1), 24–41.
154. Inderbitzen, H. M., Walters, K. S., & Bukowski, A. L. (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*(4), 338–348.
155. Iverson, A. M., & Iverson, G. L. (1996). Children's long-term reactions to participating in sociometric assessment. *Psychology in the Schools, 33*(2), 103–112.
156. Iverson, A. M., Barton, E. A., & Iverson, G. L. (1997). Analysis of risk to children participating in a sociometric task. *Developmental Psychology, 33*(1), 104–112.

157. Jacobs, L., Turner, L. A., Faust, M., & Stewart, M. (2002). Social problem solving of children with and without mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14*(1), 37–50.
158. James, R. (2011). *An evaluation of the 'Circle of Friends' intervention used to support pupils with autism in their mainstream classrooms* (Doctoral dissertation). Retrieved February 10, 2015 from <http://eprints.nottingham.ac.uk/13013/1/555707.pdf>
159. Janošević, M. i Petrović, B. (2015). Socijalni status i nasilno ponašanje učenika osnovne škole – efekti na akademsko postignuće. *Primenjena psihologija, 8*(2), 147–165.
160. Japundza-Milisavljevic, M., Macesic-Petrovic, D., & Djuric-Zdravkovic, A. (2010). Attention and social behavior of children with intellectual developmental disabilities. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 41–44.
161. Japundža-Milisavljević, M., i Gagić, S. (2014). Poremećaj pažnje i hiperaktivnost kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. U M. Japundža-Milisavljević (Ur.), *Zbornik radova „Problemi u adaptivnom funkcionisanju osoba sa intelektualnom ometenošću”* (str. 59–78). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
162. Jiang, X. L., & Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review, 25*(1), 1–25.
163. Jones, A. P., & Frederickson, N. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(9), 1094–1103.
164. Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior, 25*(2), 81–89.
165. Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). Social intelligence and empathy as antecedents of different types of aggression. In C. F. Ferris & T. Grisso (Eds.), *Annals of the New York Academy of Sciences, Vol. 794, Understanding aggressive behavior in children* (pp. 364–366). New York: New York Academy of Sciences.

166. Keltner, D., Gruenfeld, D. H., & Anderson, C. (2003). Power, approach, and inhibition. *Psychological Review*, *110*(2), 265–284.
167. Keresteš, G. (2006). Mjerenje agresivnoga i prosocijalnoga ponašanja školske djece: usporedba procjena različitih procjenjivača. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, *15*(1-2(81-82)), 241–264.
168. Kodžopeljić, J., Smederevac, S., i Čolović, P. (2010). Razlike u učestalosti i oblicima nasilnog ponašanja između učenika osnovnih i srednjih škola. *Primenjena psihologija*, *3*(4), 289–305.
169. Košir, K., & Pečjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure? *Educational Research*, *47*(1), 127–144.
170. Kravetz, S., Weller, A., Tennenbaum, R., Tzuriel, D., & Mintzker, Y. (1992). Plastic surgery on children with Down syndrome: Parents' perceptions of physical, personal, and social functioning. *Research in Developmental Disabilities*, *13*(2), 145–156.
171. Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
172. Krouse, J. P., & Kauffman, J. M. (1982). Minor physical anomalies in exceptional children: A review and critique of research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *10*(2), 247–264.
173. Kuhlen, R. G., & Lee, B. J. (1943). Personality characteristics and social acceptability in adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *34*(6), 321–340.
174. Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, *61*(5), 1350–1362.
175. Kwon, K., Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2012). A contextual approach to social skills assessment in the peer group: Who is the best judge? *School Psychology Quarterly*, *27*(3), 121–133.
176. Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, *50*, 333–359.
177. Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, *74*(5), 1344–1367.

178. LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology, 38*(5), 635–647.
179. Laird, R. D., Jordan, K. Y., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology, 13*(2), 337–354.
180. Lam, M. C. (2012). Prosocial involvement as a positive youth development construct: A conceptual review. *Scientific World Journal, 2012* (Article ID 769158). Retrieved September 11, 2016 from <https://www.hindawi.com/journals/tswj/2012/769158/>
181. Lane, K. L., Wehby, J. H., & Cooley, C. (2006). Teacher expectations of students classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success? *Exceptional Children, 72*(2), 153–167.
182. Langlois, J. H., Kalakanis, L., Rubenstein, A. J., Larson, A., Hallam, M., & Smoot, M. (2000). Maxims or myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin, 126*(3), 390–423.
183. Lansford, J. E., Capanna, C., Dodge, K. A., Caprara, G. V., Bates, J. E., Pettit, G. S., & Pastorelli, C. (2007). Peer social preference and depressive symptoms of children in Italy and the United States. *International Journal of Behavioral Development, 31*(3), 274–283.
184. Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during middle childhood. *Development and Psychopathology, 22*(3), 593–602.
185. Laws, G., Taylor, M., Bennie, S., & Buckley, S. (1996). Classroom behaviour, language competence, and the acceptance of children with Down syndrome by their mainstream peers. *Down Syndrome Research and Practice, 4*(3), 100–109.
186. Lease, A. M., Kennedy, C. A., & Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development, 11*(1), 87–109.



187. Ledingham, J. E., Younger, A., Schwartzman, A., & Bergeron, G. (1982). Agreement among teacher, peer, and self-ratings of children's aggression, withdrawal, and likability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *10*( 3), 363–372.
188. Leffert, J. S., & Siperstein, G. N. (2002). Social cognition: A key to understanding adaptive behavior in individuals with mild mental retardation. In L. M. Glidden (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation* *25* (pp. 135–181). San Diego, CA: Academic Press.
189. Leffert, J. S., Siperstein, G. N., & Widaman, K. F. (2010). Social perception in children with intellectual disabilities: The interpretation of benign and hostile intentions. *Journal of Intellectual Disability Research*, *54*(2), 168–180.
190. Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (1977). Effects of age, sex, and physical attractiveness on child-peer relations, academic performance, and elementary school adjustment. *Developmental Psychology*, *13*(6), 585–590.
191. Lesser, G. S. (1959). The relationships between various forms of aggression and popularity among lower-class children. *Journal of Educational Psychology*, *60*(1), 20–25.
192. Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., & Hawley, P. H. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, *49*(3), 343–369.
193. Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, *27*(2), 122–133.
194. Litwack, S. D., Aikins, J. W., & Cillessen, A. H. N. (2012). The distinct roles of sociometric and perceived popularity in friendship: Implications for adolescent depressive affect and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, *32*(2), 226–251.
195. Luthar, S. S., & McMahon, T. J. (1996). Peer reputation among inner-city adolescents: Structure and correlates. *Journal of Research on Adolescence*, *6*(4), 581–603.
196. Maag, J. W., Vasa, S. F., Reid, R., & Torrey, G. K. (1995). Social and behavioral predictors of popular, rejected, and average children. *Educational and Psychological Measurement*, *55*(2), 196–205.

197. Maassen, G. H., Steenbeek, H., & van Geert, P. (2004). Stability of three methods for two-dimensional sociometric status determination based on the procedure of Asher, Singleton, Tinsley and Hymel. *Social Behavior and Personality*, 32(6), 535–550.
198. Maassen, G. H., van Boxtel, H. W., & Goossens, F. A. (2005). Reliability of nominations and two-dimensional rating scale methods for sociometric status determination. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(1), 51–68.
199. Maassen, G. H., Van der Linden, J. L., Goossens, F. A., & Bokhorst, J. (2000). A ratings-based approach to two-dimensional sociometric determination. In A. H. N. Cillessen, & W. M. Bukowski (Eds.), *New direction for child and adolescent development, No. 88. Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 55–73). San Francisco: Jossey-Bass.
200. Macfarlane, J. W., Honzik, M. P., & Davis, M. H. (1937). Reputation differences among young school children. *Journal of Educational Psychology*, 28(3), 161–175.
201. MacMillan, D. L., & Morrison, G. M. (1980). Correlates of social status among mildly handicapped learners in self-contained special classes. *Journal of Educational Psychology*, 72(4), 437–444.
202. Male, D. (2003). Challenging behaviour: The perceptions of teachers of children and young people with severe learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(3), 162–171.
203. Manetti, M., Schneider, B. H., & Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 279–286.
204. Matheson, C., Olsen, R. J., & Weisner, T. (2007). A good friend is hard to find: Friendship among adolescents with disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 112(5), 319–329.
205. Mayeux, L., Underwood, M. K., & Risser, S. D. (2007). Perspectives on the ethics of sociometric research with children: How children, peers, and teachers help to inform the debate. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(1), 53–78.
206. Mayeux, M., Bellmore, A. D., & Cillessen, A. H. N. (2007). Predicting changes in adjustment using repeated measures of sociometric status. *Journal of Genetic Psychology*, 168(4), 401–424.

207. McDonald, K. L., Putallaz, M., Grimes, C. L., Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (2007). Girl talk: Gossip, friendship, and sociometric status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(3), 381–411.
208. McEvoy, M. A., Estrem, T. L., Rodriguez, M. C., & Olson, M. L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 51–61.
209. McKown, C., Gumbiner, L. M., & Johnson, J. (2011). Diagnostic efficiency of several methods of identifying socially rejected children and effect of participation rate on classification accuracy. *Journal of School Psychology*, 49(5), 573–595.
210. McNeilly-Choque, M. K., Hart, C. H., Robinson, C. C., Nelson, L. J., & Olsen, S. F. (1996). Overt and relational aggression on the playground: Correspondence among different informants. *Journal of Research in Childhood Education*, 11(1), 47–67.
211. Meijs, N., Cillessen, A. H. N., Scholte, R. H. J., Segers, E., & Spijkerman, R. (2010). Social intelligence and academic achievement as predictors of adolescent popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 62–72.
212. Милановић Доброта, Б. З. (2015). *Индикатори радне ефикасности ученика са лако м интелектуалном ометеношћу* (Докторска дисертација). Преузето 16. јануара 2017 са <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4223>
213. Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., Bierman, K., & the Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(3), 217–230.
214. Montemayor, R. (1982). The relationship between parent-adolescent conflict and the amount of time adolescents spend alone and with parents and peers. *Child Development*, 53(6), 1512–1519.
215. Moreno, J. L. (1934). *Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations*. Washington, DC: Nervous and Mental Diseases Publishing Co.
216. Moreno, J. L. (1943). Sociometry and the cultural order. *Sociometry*, 6(3), 299–344.
217. Moreno, J. L. (1947). Progress and pitfalls in sociometric theory. *Sociometry*, 10(3), 268–272.
218. Moreno, J. L. (1962). *Osnovi sociometrije*. Beograd: Savremena škola.

219. Morrison, G. M. (1981). Sociometric measurement: Methodological consideration of its use with mildly learning handicapped and nonhandicapped children. *Journal of Educational Psychology*, 73(2), 193–201.
220. Morrison, G. M., Forness, S. T., & MacMillan, D. L. (1983). Influences on the sociometric ratings of mildly handicapped children: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 63–74.
221. Morrison, J. Q., & Jones, K. M. (2006). The effects of positive peer reporting as a class-wide positive behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 16(2), 111–124.
222. Mulenga, M. C. (1997). *Sociometric status and social behaviour of boys with learning disabilities in a special school in Zambia* (Doctoral dissertation). Retrieved October 3, 2016 from <http://hdl.handle.net/10393/4299>
223. Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1435–1448.
224. Nelson, D. A., Robinson, C. C., & Hart, C. H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education & Development*, 16(2), 115–140.
225. Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19(6), 856–867.
226. Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99–128.
227. Newman, R. S. (2002). What do i need to do to succeed...when i don't understand what i'm doing!?: Developmental influences on students' adaptive help seeking. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 285–332). San Diego, CA: Academic Press.
228. Ngai, I. (2007). *Developmental trends in social cognition for children with and without disabilities* (Master's thesis). Retrieved February 15, 2017 from [http://scholarworks.gsu.edu/psych\\_theses/36](http://scholarworks.gsu.edu/psych_theses/36)

229. Ninot, G., Bilard, J., & Sokolowski, M. (2000). Athletic competition: A means of improving the self-image of the mentally retarded adolescent? *International Journal of Rehabilitation Research*, 23(2), 111–117.
230. Ninot, G., & Maïano, C. (2007). Long-term effects of athletics meet on the perceived competence of individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 28(2), 176–186.
231. Ojanen, T., & Findley-Van Nostrand, D. (2014). Social goals, aggression, peer preference, and popularity: Longitudinal links during middle school. *Developmental Psychology*, 50(8), 2134–2143.
232. O'Keefe, P. F., Saxon, S. E., & Siperstein, G. N. (1991). *Relationship between social status and peer assessment of social behavior among mentally retarded and nonretarded children*. Retrieved from ERIC database. (ED340500)
233. Ollendick, T. H., Greene, R. W., Francis, G., & Baum, C. G. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(3), 525–534.
234. Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), 80–87.
235. Orue, I., & Calvete, E. (2011). Reciprocal relationships between sociometric indices of social status and aggressive behavior in children: Gender differences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(7) 963–982.
236. Pakaslahti, L., & Keltikangas-Järvinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(2), 177–190.
237. Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 137–144.
238. Papoutsaki, K., Gena, A., & Kalyva, E. (2013). How do children with mild intellectual disabilities perceive loneliness? *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 51–61.

239. Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28(2), 231–241.
240. Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125–144.
241. Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61(5), 1335–1349.
242. Pavlović, M., Žunić-Pavlović, V., & Glumbić, N. (2013). Students' and teachers' perceptions of aggressive behaviour in adolescents with intellectual disability and typically developing adolescents. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 3789–3797.
243. Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Kalin, J., & Peklaj, C. (2009). Students' social behaviour in relation to their academic achievement in primary and secondary school: Teacher's perspective. *Psiholgijske teme*, 18(1), 55–74.
244. Pellegrini, A. D. (1994). The rough play of adolescent boys of differing sociometric status. *International Journal of Behavioral Development*, 17(3), 525–540.
245. Pellegrini, A. D. (1995). A longitudinal study of boys' rough-and-tumble play and dominance during early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 77–93.
246. Pellegrini, A. D. (2002). Rough-and-tumble play from childhood through adolescence: Development and possible functions. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 438–453). Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd.
247. Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 142–163.
248. Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280.

249. Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*(6), 807–814.
250. Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju.
251. Postigo, S., González, R., Mateu, C., & Montoya, I. (2012). Predicting bullying: maladjustment, social skills and popularity. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 32*(5), 627–639.
252. Poulin, F., & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment, 12*(2), 115–122.
253. Prestia, S., Silverston, J., Wood, K., & Zigarmi, L. (2002). The effects of attractiveness on popularity; an observational study of social interaction among college students. *Perspectives in Psychology, 40*, 3–11.
254. Price, J. M., & Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*(4), 455–471.
255. Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology, 45*(5), 523–547.
256. Radić Šestić, M., i Milanović Dobrota, B. (2016). *Profesionalno i radno osposobljavanje osoba sa intelektualnom ometenošću*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Izdavački centar (ICF).
257. Rajhvajn, L. (2004). *Povezanost agresivnosti i sociometrijskog statusa srednjoškolaca* (Diplomski rad, Sveučiliste u Zagrebu, Filozofski fakultet). Preuzeto 11. septembra 2016 from <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/164>
258. Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*(3), 174–181.
259. Ritts, V., Patterson, M. L., & Tubbs, M. E. (1992). Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students: A review. *Review of Educational Research, 62*(4), 413–426.

260. Roberts, C., & Zubrick, S. (1992). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children*, 59(3), 192–202.
261. Robinson, M. J. (2004). *Factors affecting peer acceptance of children with disabilities in regular schools* (Master's thesis, The University of Tasmania). Retrieved January 20, 2017 from <http://eprints.utas.edu.au/21421/>
262. Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14–24.
263. Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(7), 761–776.
264. Rosen, L. H., & Underwood, M. K. (2010). Facial attractiveness as a moderator of the association between social and physical aggression and popularity in adolescents. *Journal of School Psychology*, 48(4), 313–333.
265. Rubin, K. H., Hymel, S., Lemare, L., & Rowden, L. (1989). Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(1), 94–111.
266. Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 506–534.
267. Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology (volume three: Social, Emotional, and Personality Development)*, sixth edition (vol. 3, pp. 571–645). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
268. Rubin, R. M., & Hubbard, J. A. (2002). Children's verbalizations and cheating behavior during game playing: The role of sociometric status, aggression, and gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 65–78.
269. Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135–1150.



270. Sabornie, E. J., Marshall, K. J., & Ellis, E. S. (1988). Behaviorally disordered, learning disabled, and nonhandicapped students' social status in mainstream classes. In R. B. Rutherford, Jr. & J. W. Maag (Eds.), *Monograph in Behavioral Disorders: Severe behavior disorders of children and youth, 11* (pp. 32–45). Retrieved February 25, 2015 from <https://eric.ed.gov/?id=ED305816>
271. Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology, 41*(1), 17–24.
272. Salvia, J., Sheare, J. B., & Algozzine, B. (1975). Facial attractiveness and personal-social development. *Journal of Abnormal Child Psychology, 3*(3), 171–178.
273. Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2006). Likeable versus popular: Distinct implications for adolescent adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 30*(4), 305–314.
274. Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior, 32*(3), 261–275.
275. Sentse, M., Lindenberg, S., Omvlee, A., Ormel, J., & Veenstra, R. (2010). Rejection and acceptance across contexts: Parents and peers as risks and buffers for early adolescent psychopathology. The TRAILS study. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(1), 119–130.
276. Simon, P. (2010). *Gender differences in how help-seeking attitudes mediate the effect of academic competence on Latino youth's academic help-seeking* (Master's thesis, The State University of New Jersey). Retrieved January 20, 2017 from <https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/30439/>
277. Simpkins, S. D., Parke, R. D., Flyr, M. L., & Wild, M. N. (2006). Similarities in children's and early adolescents' perceptions of friendship qualities across development, gender, and friendship qualities. *Journal of Early Adolescence, 26*(4), 491–508.
278. Siperstein, G. N., Glick, G. C., & Parker, R. C. (2009). Social inclusion of children with intellectual disabilities in a recreational setting. *Intellectual and Developmental Disabilities, 47*(2), 97–107.

279. Smith, D. C. (1986). Interpersonal problem-solving skills of retarded and nonretarded children. *Applied Research in Mental Retardation*, 7(4), 431–442.
280. Smith, D. W., & Bostian, K. E. (1964). Congenital anomalies associated with idiopathic mental retardation. *Journal of Pediatrics*, 65(2), 189–196.
281. Smoot, S. L. (2004). An outcome measure for social goals of inclusion. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 15–22.
282. Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 226–236.
283. Спасеновић, В. (2003). Вршњачка прихваћеност/одбаченост и школско постигнуће. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 35, 267–288.
284. Спасеновић, В. (2004). Просоцијално понашање и школско постигнуће ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 36, 131–150.
285. Спасеновић, В. (2008). *Вршњачки односи и школски успех*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
286. Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., Coie, J. D., & the Conduct Problems Prevention Research Group (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70(1), 169–182.
287. Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P., & Hawley, P. H. (2009). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: A case for considering foundational human needs. J. L. Matson (Ed.), *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 23–37). New York, NY: Springer.
288. Sukhodolsky, D. G., & Butter, E. M. (2007). Social skills training for children with intellectual disabilities. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick, J. Rojahn (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (pp. 601–618). New York: Springer.
289. Svetska zdravstvena organizacija (1992). *ICD-10 Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja – Klinički opisi i dijagnostička uputstva*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

290. Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International, 31*(5), 478–494.
291. Taylor, A. R. (1982). Social Competence and interpersonal relations between retarded and nonretarded children. In N. R. Ellis (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation II* (pp. 247–283). New York, NY: Academic Press.
292. Taylor, A. R., Asher, S. R., & Williams, G. A. (1987). The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. *Child Development, 58*(5), 1321–1334.
293. Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. In A. H. N. Cillessen & W. M. Bukowski (Eds.), *New direction for child and adolescent development, No. 88. Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 27–53). San Francisco: Jossey-Bass.
294. Terry, R., & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology, 27*(5), 867–880.
295. Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The Social Psychology of Groups*. New York: John Wiley & Sons, inc.
296. Thomas, K. K., & Bowker J. C. (2013). An investigation of desired friendships during early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 33*(6), 867–890.
297. Tipton, L. A., Christensen, L., & Blacher, J. (2013). Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 26*(6), 522–532.
298. Tuersley-Dixon, L., & Frederickson, N. (2016). Social inclusion of children with complex needs in mainstream: Does visibility and severity of disability matter? *International Journal of Developmental Disabilities, 62*(2), 89–97.
299. Tversky, A. (1977). Features of similarity. *Psychological Review, 84*(4), 327–352.
300. Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2006). Aggression and social status: The moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior, 32*(4), 396–408.
301. van den Berg, Y. H. M., Burk, W. J., & Cillessen, A. H. N. (2014). Identifying subtypes of peer status by combining popularity and preference: A cohort-sequential approach. *Journal of Early Adolescence, 3*, 1–30.

302. van den Berg, Y. H. M., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2015). Measuring social status and social behavior with peer and teacher nomination methods. *Social Development, 24*(4), 815–832.
303. Van Nieuwenhuijzen, M., Orobio de Castro, B., Wijnroks, L., Vermeer, A., & Matthys, W. (2004). The relations between intellectual disabilities, social information processing, and behaviour problems. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(3), 215–229.
304. Vandell, D. L., Nenide, L., & Van Winkle S. J. (2006). Peer Relationships in Early Childhood. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 455–470). New York: Blackwell.
305. Vannatta, K., Gartstein, M. A., Zeller, M., & Noll, R. B. (2009). Peer acceptance and social behavior during childhood and adolescence: How important are appearance, athleticism, and academic competence? *International Journal of Behavioral Development, 33*(4), 303–311.
306. Vaughn, B. E., & Langlois, J. H. (1983). Physical attractiveness as a correlate of peer status and social competence in preschool children. *Developmental Psychology, 19*(4), 561–567.
307. Volling, B. L., Mackinnon-Lewis, C., Rabiner, D., & Baradaran, L. P. (1993). Children's social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal, and peer rejection. *Development and Psychopathology, 5*(3), 459–483.
308. Voyer, A.-P., Tessier, R., & Nadeau, L. (2017). Sociometric status and the attribution of intentions in a sample of adolescents with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation, 39*(5), 477–482.
309. Waasdorp, T. E., Baker, C. N., Paskewich, B. S., & Leff, S. S. (2013). The association between forms of aggression, leadership, and social status among urban youth. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(2), 263–274.
310. Wallander, J. L., Dekker, M. C., & Koot, H. M. (2003). Psychopathology in children and adolescents with intellectual disability: Measurement, prevalence, course, and risk. *International Review of Research in Mental Retardation, 26*, 93–134.

311. Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*(3), 367–385.
312. Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O’Neil, R. (2001). Linkages between children’s social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, *39*(6), 463–481.
313. Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, *23*(1), 5–28.
314. Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, *66*(3), 754–763.
315. Wentzel, K. R., & McNamara, C. C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence*, *19*(1), 114–125.
316. Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, *31*(3), 366 – 377.
317. Werner, N. E., & Nixon, C. L. (2005). Normative beliefs and relational aggression: An investigation of the cognitive bases of adolescent aggressive behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(3), 229–243.
318. Wheeler, L., & Kim, Y. (1997). What is beautiful is culturally good: The physical attractiveness stereotype has different content in collectivistic cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *23*(8), 795–800.
319. Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. H. N., & Verhoeven, L. (2014). Behavioral, personality, and communicative predictors of acceptance and popularity in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, *34*(5), 585–605.
320. Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*(3), 523–536.
321. Wu, X., Hart, C. H., Draper, T. W., & Olsen, J. A. (2001). Peer and teacher sociometrics for preschool children: Cross-informant concordance, temporal stability, and reliability. *Merrill-Palmer Quarterly*, *47*(3), 416–443.

322. Xie, H., Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (2002). The development of social aggression and physical aggression: A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior, 28*(5), 341–355.
323. Yavuzer, Y. (2013). Investigation of relationship between aggression and sociometric popularity in adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(2), 775–780.
324. Younger, A. J., Schneider, B. H., & Daniels, T. (1991). Aggression and social withdrawal as viewed by children's peers: Conceptual issues in assessment and implications for intervention. *Journal of Psychiatry & Neuroscience, 16*(3), 139–145.
325. Zakriski, A. L., & Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development, 67*(3), 1048–1070.
326. Zakriski, A. L., Wright, J. C., & Underwood, M. K. (2005). Gender similarities and differences in children's social behavior: Finding personality in contextualized patterns of adaptation. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*(5), 844–855.
327. Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology, 73*(2), 207–221.
328. Zettergren, P. (2007). *Children's peer status and their adjustment in adolescence and adulthood: Developmental issues in sociometric research* (Doctoral dissertation). Retrieved March 16, 2016 from <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A196809&dswid=-314>
329. Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2015). Adolescent vulnerability and the distress of rejection: Associations of adjustment problems and gender with control, emotions, and coping. *Journal of Adolescence, 45*, 149–159.
330. Zion, E., & Jenvey, V. B. (2006). Temperament and social behaviour at home and school among typically developing children and children with an intellectually disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(6), 445–456.
331. Zubić, D., i Burušić, J. (2009). Fizička atraktivnost kao odrednica sociometrijskog statusa: moderirajući utjecaj samopoštovanja i socijalne anksioznosti. *Suvremena psihologija, 12*(1), 63–80.

332. Žic, A., & Igrić, L. (2001). Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(3), 202–211.
333. Žunić-Pavlović, V., i Kovacević-Lepojević, M. (2014). Eksternalizovani problemi u ponašanju dece i adolescenata sa intelektualnom ometenošću. U Brojčin (Ur.), *Zbornik radova „Problemi u ponašanju kod dece i mladih s intelektualnom ometenošću”* (str. 7–29). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

## Биографија аутора

Слободан Банковић је рођен 11. септембра 1977. године у Београду (СФРЈ), где је завршио основну и средњу школу. Дефектолошки факултет у Београду уписује 2000. године. Дипломирао је 2007. године са просечном оценом 9,57 и стекао звање дипломирани дефектолог-олигофренолог. У школској 2008/2009. години уписује докторске студије на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију (ранији назив Дефектолошки факултет).

Од 2004. до 2008. године је радио у ОШ „Нови Београд” као наставник дефектолог-олигофренолог са ученицима са умереном и лакоом интелектуалном ометеношћу. Од маја 2008. године ради на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитета у Београду, у звању сарадника за ужу научну област Олигофренологија, а од 2009. године у звању асистента.

Од 2011. године је ангажован као истраживач на научно-истраживачким пројектима „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу” (број 179017) и „Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (број 179025), Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Учествовао је на националним и међународним скуповима и у периоду од 2007. до 2017. објавио већи број радова у земљи и иностранству посвећених области специјалне едукације и рехабилитације.



# Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Слободан Банковић

Број индекса 19/08-Д

## Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

**Социометријски статус и социо-бихевиоралне карактеристике ученика са  
интелектуалном ометеношћу**

---

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: **Слободан Банковић**

Број индекса: **19/08-Д**

Студијски програм: **Специјална едукација и рехабилитација**

Наслов рада: **Социометријски статус и социо-бихевиоралне  
карактеристике ученика са интелектуалном ометеношћу**

Ментор: **Проф. др Бранислав Бројчин, ванредни професор**

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

**Потпис аутора**

У Београду, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

**Социометријски статус и социо-бихевиоралне карактеристике ученика са интелектуалном ометеношћу**

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

**1. Ауторство (CC BY)**

2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)

5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)

6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.

Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

**Потпис аутора**

У Београду, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_