



UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET



Socijalno ponašanje i vršnjački status učenika na ranom osnovnoškolskom uzrastu

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor: Prof. dr Slađana Zuković

Kandidat: Tamara Radovanović

Novi Sad, 2022. godine

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA¹

Vrsta rada:	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora:	Tamara Radovanović
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje, institucija):	dr Slađana Zuković, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
Naslov rada:	Socijalno ponašanje i vršnjački status učenika na ranom osnovnoškolskom uzrastu
Jezik publikacije (pismo):	Srpski (latinica)
Fizički opis rada:	Uneti broj: Stranica: 201 Poglavlja: 7 Referenci: 313 Tabela: 24 Slika: 3 Grafikona: 9 Priloga: 9
Naučna oblast:	Pedagogija
Uža naučna oblast (naučna disciplina):	Školska pedagogija; Socijalna pedagogija.
Ključne reči / predmetna odrednica:	Socijalno kompetentno ponašanje; problemi u ponašanju; vršnjački status; sociometrijska prihvaćenost; opažena popularnost.
Rezime na jeziku rada:	Rad se bavi socijalnim domenom razvoja dece ranog osnovnoškolskog uzrasta, konkretno oblicima socijalnog ponašanja i statusom u grupi vršnjaka. Navedeni konstrukti predstavljaju važne faktore uspešne adaptacije u novim i izazovnim situacijama, akademskog postignuća, mentalnog zdravlja i uopšte pravilnog razvoja. U svetlu toga, a potkrepljeno teorijskim i istraživačkim nalazima, analizirani su oblici socijalnog ponašanja - socijalno kompetentno ponašanje i problemi u ponašanju, kao i njihova korelacija sa statusom koje dete ima u grupi vršnjaka, posmatranom posredstvom dve dimenzije - sociometrijske prihvaćenosti i opažene popularnosti. Analiza je dopunjena prikazom određenih (ne)biheviornalnih korelata, neminovnih implikacija u okvirima drugih konteksta, te sublimiranim oblicima podrške usmerenim ka jačanju kapaciteta dece, porodice i praktičara. Cilj sprovedenog istraživanja je ispitivanje prirode odnosa između oblika socijalnog ponašanja učenika i dimenzija vršnjačkog statusa, te njihova uslovljenost opštim sociodemografskim karakteristikama dece, roditelja i

¹ Autor doktorske disertacije potpisao je i priložio sledeće Obrasce:

5b – Izjava o autorstvu;

5v – Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije i o ličnim podacima;

5g – Izjava o korišćenju.

Ove Izjave se čuvaju na fakultetu u štampanom i elektronskom obliku i ne koriče se sa tezom.

	<p>porodice. Uzorkom je obuhvaćeno 280 učenika III razreda osnovnih škola na teritoriji grada Novog Sada. Od instrumenata su korišćeni Skala socijalnog ponašanja u školi dopunjena sociodemografskim pitanjima i Sociometrijski upitnik upotpunjen pitanjima o značenjima koji učenici pripisuju (ne)popularnosti.</p> <p>Rezultati istraživanja ukazuju na opravdanost dvojake analize vršnjačkog statusa učenika i očekivanu distinkciju između dimenzija i njihovih kategorija. Navedenu razliku potvrđuju i bihevioralne karakteristike koje ukazuju da učenici neprihvaćenog, nepopularnog i sociometrijski/opaženo kontroverznog vršnjačkog statusa više ispoljavaju nepoželjne oblike ponašanja u poređenju sa učenicima prihvaćenog i sociometrijski/opaženo prosečnog statusa, koji su skloniji oblicima poželjnog ponašanja. Značajno je da su opaženo popularni učenici skloni i jednom i drugom obliku ponašanja, što ponovno potvrđuje potrebu razlikovanja u odnosu na socijalnu preferenciju. Usled velikog broja učenika zanemarenog všnjačkog statusa, važan je podatak koji ukazuje na njihovu sklonost ka socijalnoj izolovanosti i uopšte slabije ispoljavanje oblika socijalnog kompetentnog ponašanja. Rezultati takođe upućuju na važnost mapiranja značenja koja se pripisuju (ne)popularnosti, posebno imajući u vidu dobijenu nekoherentnost u tumačenju. Roditeljske i porodične karakteristike više objašnjavaju i prave razlike u odnosu na oblike socijalnog ponašanja, nego što je to slučaj sa dimenzijama vršnjačkog statusa. Primetna je polna uslovljenost u odnosu na oba konstrukta, i to u korist devojčica koje imaju povoljniji vršnjački status i više ispoljavaju oblike prihvatljivog ponašanja u odnosu na dečake.</p> <p>Vrednost realizovanog istraživanja se ogleda u potvrđenoj distinkciji između dimenzija vršnjačkog statusa i njihove povezanosti sa (ne)bihevioralnim karakteristikama koje ih karakterišu. Istraživački nalazi upućuju na važnost primene različitih oblika podrške usmerenih ka jačanju potencijala svih agenasa spomenutih u radu. Posebno se iskristalisala potreba implementiranja socioemocionalnih aspekata u kurikulum posredstvom programa socioemocionalnog učenja. Na kraju, otvoren je prostor za dalja istraživanja i otkrivanje faktora koji doprinose građenju i održavanju podržavajućih odnosa na različitim relacijama u okvirima raznovrsnih konteksta.</p>
Datum prihvatanja teme od strane nadležnog veća:	21.06.2019.
Datum odbrane: (Popunjavanje odgovarajuća služba)	
Članovi komisije: (titula, ime, prezime, zvanje, institucija)	Predsednik: Član: Član: Član:
Napomena:	

KEY WORD DOCUMENTATION²

Document type:	Doctoral dissertation
Author:	Tamara Radovanović
Supervisor (title, first name, last name, position, institution)	dr Slađana Zuković, full professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Thesis title:	Social behaviour and peer status of pupils at the early Primary School age
Language of text (script):	Serbian language (latin script)
Physical description:	Number of: Pages: 201 Chapters: 7 References: 313 Tables: 24 Illustrations: 3 Graphs: 9 Appendices: 9
Scientific field:	Pedagogy
Scientific subfield (scientific discipline):	School pedagogy; Social pedagogy.
Subject, Key words:	Socially competent behaviour; behavioural disorders; peer status; sociometric acceptance; perceived popularity.
Abstract in English language:	<p>The paper is about the social domain of the children's development at the early Primary School age, i.e. the types of social behaviour and the status in the peers' group. The below-mentioned elements present essential factors of the successful adaptation to new and challenging situations, academic accomplishment, mental health and general healthy development. That being said, supported by the theoretical and empirical findings, different types of social behaviour have been analyzed- socially competent behaviour and behavioural disorders as well as their correlation with the status that the child has in their peer group observed in two dimensions- sociometric acceptance and perceived popularity. Certain (un)behavioural correlation, inevitable implications regarding other contexts and sublimated support directed to strengthening the capacities of children, family and practitioners have been added to the analysis.</p> <p>The aim of the conducted research is to investigate the conditions of the relationship between special kinds of the pupils' social behaviour and the dimension of the peers' status as well as them being conditioned by socio-demographic variables of children, parents and family. The survey was</p>

² The author of doctoral dissertation has signed the following Statements:

56 – Statement on the authority,

5B – Statement that the printed and e-version of doctoral dissertation are identical and about personal data,

5r – Statement on copyright licenses.

The paper and e-versions of Statements are held at the faculty and are not included into the printed thesis.

	<p>conducted among 280 third grade Primary School pupils of the schools in the city of Novi Sad. The instruments used in the research were the School Social Behavior Scale with added socio-demographic questions and the Sociometric test completed with the questions regarding the significance that students mark as (un)attractive.</p> <p>The results of the research show the double analysis of the peer status of students and the expected distinction between the dimensions and their categories. The herein mentioned diversity has been confirmed using behavioural characteristics which imply the following: pupils with unaccepted, unattractive and sociometrically controversial peer status manifest more their undesirable kind of behaviour in comparison to the pupils with the accepted, attractive and sociometrically average status who tend to have more desirable behaviour. It is significant that attractive and popular pupils tend to have both kinds of behaviour which, once again, confirms the necessity to differentiate the pupils in relation to their social preference. As the number of peers with unattended status has become high, the information that implies the tendency towards social isolation and generally poor expression of socially competent behaviour has become of utmost importance. The results also emphasize the importance of the significance mapping due to the existence of the (un)popularity, especially after getting the incoherence in their interpretation. The characteristics that affect this kind of social behaviour are rather family and parents- related in comparison to the dimensions of the peer status. Both of the constructs have been conditioned by the sex where girls are those that have better peer status and are more likely to show the types of acceptable behaviour in comparison to boys.</p> <p>The significance of the conducted research is visible in the confirmed distinction between the dimenisons of the peer status and the waythey are linked to the (un)behavioural characteristis. The findings of the rearsch point out the importance of the application of different forms of support that are directed to strengthening of all the agents mentioned in the paper. The necessity of the implementation of the social-emotional aspects into the curriculum using social-emotional learning has been specially explained. Finally, this has led to the possiblity for further research and detections of the factors that contribute the supportive relationship businding and maintainance on various distancs and in various contexts.</p>
Accepted on Scientific Board on:	21.06.2019.
Defended: (Filled by the faculty service)	
Thesis Defend Board: (title, first name, last name, position, institution)	President: Member: Member: Member:
Note:	

SOCIJALNO PONAŠANJE I VRŠNJAČKI STATUS UČENIKA NA RANOM OSNOVNOŠKOLSKOM UZRASTU

Rezime

Rad se bavi socijalnim domenom razvoja dece ranog osnovnoškolskog uzrasta, konkretno oblicima socijalnog ponašanja i statusom u grupi vršnjaka. Navedeni konstrukti predstavljaju važne faktore uspešne adaptacije u novim i izazovnim situacijama, akademskog postignuća, mentalnog zdravlja i uopšte pravilnog razvoja. U svetlu toga, a potkrepljeno teorijskim i istraživačkim nalazima, analizirani su oblici socijalnog ponašanja - socijalno kompetentno ponašanje i problemi u ponašanju, kao i njihova korelacija sa statusom koje dete ima u grupi vršnjaka, posmatranom posredstvom dve dimenzije - sociometrijske prihvaćenosti i opažene popularnosti. Analiza je dopunjena prikazom određenih (ne)bihevioralnih korelata, neminovnih implikacija u okvirima drugih konteksta, te sublimiranim oblicima podrške usmerenim ka jačanju kapaciteta dece, porodice i praktičara.

Cilj sprovedenog istraživanja je ispitivanje prirode odnosa između oblika socijalnog ponašanja učenika i dimenzija vršnjačkog statusa, te njihova uslovljenost opštim sociodemografskim karakteristikama dece, roditelja i porodice. Uzorkom je obuhvaćeno 280 učenika III razreda osnovnih škola na teritoriji grada Novog Sada. Od instrumenata su korišćeni Skala socijalnog ponašanja u školi dopunjena sociodemografskim pitanjima i Sociometrijski upitnik upotpunjen pitanjima o značenjima koji učenici pripisuju (ne)popularnosti.

Rezultati istraživanja ukazuju na opravdanost dvojake analize vršnjačkog statusa učenika i očekivanu distinkciju između dimenzija i njihovih kategorija. Navedenu razliku potvrđuju i bihevioralne karakteristike koje ukazuju da učenici neprihvaćenog, nepopularnog i sociometrijski/opaženo kontroverznog vršnjačkog statusa više ispoljavaju nepoželjne oblike ponašanja u poređenju sa učenicima prihvaćenog i sociometrijski/opaženo prosečnog statusa, koji su skloniji oblicima poželjnog ponašanja. Značajno je da su opaženo popularni učenici skloni i jednom i drugom obliku ponašanja, što ponovno potvrđuje potrebu razlikovanja u odnosu na socijalnu preferenciju. Usled velikog broja učenika zanemarenog vršnjačkog statusa, važan je podatak koji ukazuje na njihovu sklonost ka socijalnoj izolovanosti i uopšte slabije ispoljavanje oblika socijalnog kompetentnog ponašanja. Rezultati takođe upućuju na važnost mapiranja značenja koja se pripisuju (ne)popularnosti, posebno imajući u vidu dobijenu nekoherentnost u

tumačenju. Roditeljske i porodične karakteristike više objašnjavaju i prave razlike u odnosu na oblike socijalnog ponašanja, nego što je to slučaj sa dimenzijama vršnjačkog statusa. Primetna je polna uslovljenost u odnosu na oba konstrukta, i to u korist devojčica koje imaju povoljniji vršnjački status i više ispoljavaju oblike prihvatljivog ponašanja u odnosu na dečake.

Vrednost realizovanog istraživanja se ogleda u potvrđenoj distinkciji između dimenzija vršnjačkog statusa i njihove povezanosti sa (ne)bihevioralnim karakteristikama koje ih karakterišu. Istraživački nalazi upućuju na važnost primene različitih oblika podrške usmerenih ka jačanju potencijala svih agenasa spomenutih u radu. Posebno se iskristalisala potreba implementiranja socioemocionalnih aspekata u kurikulum posredstvom programa socioemocionalnog učenja. Na kraju, otvoren je prostor za dalja istraživanja i otkrivanje faktora koji doprinose građenju i održavanju podržavajućih odnosa na različitim relacijama u okvirima raznovrsnih konteksta.

Ključne reči: socijalno kompetentno ponašanje; problemi u ponašanju; vršnjački status; sociometrijska prihvaćenost; opažena popularnost.

SOCIAL BEHAVIOUR AND PEER STATUS OF PUPILS AT THE EARLY PRIMARY SCHOOL AGE

Summary

The paper is about the social domain of the children's development at the early Primary School age, i.e. the types of social behaviour and the status in the peers' group. The below-mentioned elements present essential factors of the successful adaptation to new and challenging situations, academic accomplishment, mental health and general healthy development. That being said, supported by the theoretical and empirical findings, different types of social behaviour have been analyzed- socially competent behaviour and behavioural disorders as well as their correlation with the status that the child has in their peer group observed in two dimensions- sociometric acceptance and perceived popularity. Certain (un)behavioural correlation, inevitable implications regarding other contexts and sublimated support directed to strengthening the capacities of children, family and practitioners have been added to the analysis.

The aim of the conducted research is to investigate the conditions of the relationship between special kinds of the pupils' social behaviour and the dimension of the peers' status as well as them being conditioned by socio-demographic variables of children, parents and family. The survey was conducted among 280 third grade Primary School pupils of the schools in the city of Novi Sad. The instruments used in the research were the School Social Behavior Scale with added socio-demographic questions and the Sociometric test completed with the questions regarding the significance that students mark as (un)attractive.

The results of the research show the double analysis of the peer status of students and the expected distinction between the dimensions and their categories. The herein mentioned diversity has been confirmed using behavioural characteristics which imply the following: pupils with unaccepted, unattractive and sociometrically controversial peer status manifest more their undesirable kind of behaviour in comparison to the pupils with the accepted, attractive and sociometrically average status who tend to have more desirable behaviour. It is significant that attractive and popular pupils tend to have both kinds of behaviour which, once again, confirms the necessity to differentiate the pupils in relation to their social preference. As the number of peers with unattended status has become high, the information that implies the

tendency towards social isolation and generally poor expression of socially competent behaviour has become of utmost importance. The results also emphasize the importance of the significance mapping due to the existence of the (un)popularity, especially after getting the incoherence in their interpretation. The characteristics that affect this kind of social behaviour are rather family and parents-related in comparison to the dimensions of the peer status. Both of the constructs have been conditioned by the sex where girls are those that have better peer status and are more likely to show the types of acceptable behaviour in comparison to boys.

The significance of the conducted research is visible in the confirmed distinction between the dimensions of the peer status and the way they are linked to the (un)behavioural characteristics. The findings of the research point out the importance of the application of different forms of support that are directed to strengthening of all the agents mentioned in the paper. The necessity of the implementation of the social-emotional aspects into the curriculum using social-emotional learning has been specially explained. Finally, this has led to the possibility for further research and detections of the factors that contribute the supportive relationship building and maintenance on various distances and in various contexts.

Key words: socially competent behaviour; behavioural disorders; peer status; sociometric acceptance; perceived popularity.

SADRŽAJ:

UVOD	4
1. ISTRAŽIVAČKA PITANJA KROZ PRIZMU RELEVANTNIH TEORIJSKIH TUMAČENJA	7
1.1. Teorija ekoloških sistema.....	10
1.2. Pedagogija odnosa.....	14
2. SOCIJALNO PONAŠANJE	19
2.1. Socijalno kompetentno ponašanje.....	19
2.1.1. Terminološke (ne)podudarnosti.....	20
2.1.2. Teorijska polazišta, teorijski pristupi i pristupi u definisanju	23
2.1.3. Teorijski modeli.....	24
2.1.4. Odrednice socijalnih kompetencija	27
2.1.5. Načini merenja i procene socijalnih kompetencija.....	29
2.2. Problemi u ponašanju.....	32
2.2.1. Terminološka tumačenja problema u ponašanju	33
2.2.2. Klasifikacija problema u ponašanju	35
2.2.3. Eksternalizovani problemi u ponašanju i njegovi oblici	38
2.3. Korelati oblika socijalnog ponašanja dece.....	43
2.3.1. Individualni korelati	44
2.3.2. Roditeljski i porodični korelati	48
3. VRŠNJAČKI STATUS KAO ASPEKT VRŠNJAČKIH ODNOSA	55
3.1. Vršnjački status - dvodimenzionalno distinktivno tumačenje.....	57
3.1.1. Geneza vršnjačkog statusa kroz istoriju	58
3.1.2. Dimenzije vršnjačkog statusa	60
3.1.3. Procena vršnjačkog statusa	64
3.1.4. Stabilnost vršnjačkog statusa.....	65
3.2. (Ne)bihevioralne karakteristike dece različitog vršnjačkog statusa.....	67
3.2.1. Bihevioralni korelati	67

3.2.2. Nebihevioralni korelati	76
3.3. Oblici socijalnog ponašanja i dimenzije vršnjačkog statusa dece - implikacije u drugim oblastima	78
4. TEORIJSKE POSTAVKE IZ PERSPEKTIVE PRAKSE - POSTUPCI PODRŠKE I MOGUĆNOSTI INTERVENCIJE	83
4.1. Strategije podrške usmerene ka deci	83
4.1.1. Programi socioemocionalnog učenja.....	84
4.1.2. Dečja igra.....	88
4.1.3. Savetodavni rad usmeren ka deci	89
4.1.4. Terapija igrom	90
4.2. Strategije podrške usmerene ka porodici	91
4.2.1. Triple P - Positive Parenting Program.....	93
4.2.2. Savetodavni rad usmeren ka porodici.....	94
4.3. Strategije podrške usmerene ka praktičarima.....	96
5. METODOLOŠKI DEO ISTRAŽIVANJA.....	101
5.1. Predmet i problem istraživanja.....	101
5.2. Cilj i zadaci istraživanja	103
5.3. Hipoteze istraživanja	104
5.4. Varijable istraživanja.....	104
5.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja	105
5.5.1. Skala socijalnog ponašanja u školi	106
5.5.2. Sociometrijski upitnik.....	108
5.6. Uzorak istraživanja.....	109
5.7. Organizacija i tok istraživanja.....	112
5.8. Načini obrade podataka.....	113
6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	115
6.1. Povezanost između oblika socijalnog ponašanja učenika	115
6.2. Razlike u oblicima socijalnog ponašanja učenika u odnosu na karakteristike učenika, roditelja i porodičnih karakteristika	115

6.3. Deskriptivni podaci o kategorijama dimenzija vršnjačkog statusa učenika.....	121
6.4. Povezanost između kategorija dimenzija vršnjačkog statusa.....	122
6.5. Karakteristike „popularnih“ i „nepopularnih“ na osnovu dečijih iskaza	123
6.6. Razlike u značenjima koja se pripisuju pojmovima popularnost i nepopularnost u odnosu na pol dece i status koji imaju u grupi vršnjaka	127
6.7. Razlike u dimenzijama vršnjačkog statusa učenika u odnosu na karakteristike učenika, roditelja i porodičnih karakteristika	129
6.8. Razlike u oblicima socijalnog ponašanja učenika različitog vršnjačkog statusa	132
7. DISKUSIJA	135
7.1. Socijalno ponašanje učenika	135
7.2. Razlike u oblicima socijalnog ponašanja u odnosu na opšte karakteristike učenika, roditelja i porodice	136
7.3. Dimenzije vršnjačkog statusa.....	142
7.4. Razlike u dimenzijama vršnjačkog statusa u odnosu na opšte karakteristike učenika, roditelja i porodice	148
7.5. Razlike u oblicima socijalnog ponašanja učenika različitog vršnjačkog statusa	150
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	153
LITERATURA	159
PRILOZI.....	188

UVOD

Dece se aktivnim i interaktivnim putem uključuje u raznovrsne forme odnosa u okvirima različitih socijalnih konteksta. U tim situacijama angažuje lične kapacitete koji objedinjeni sa reakcijama sredine oblikuju socijalno iskustvo, koje predstavlja značajan činilac njegovog sveopšteg razvoja. Iako su lični potencijali, veštine i kompetencije od posebnog značaja, često dominantnu ulogu preuzimaju faktori sredine koji određuju tok i kvalitet odnosa na različitim relacijama. S tim u vezi se javlja rastuće interesovanje za istraživanje prirode odnosa između faktora koji čine deo socijalnog razvoja dece i koji sve više privlače pažnju teoretičara i istraživača različitih usmerenja. U tim okvirima se posebno izdvajaju oblici socijalnog ponašanja dece i odnosi sa vršnjacima koji predstavljaju važno svojstvo savremenog vaspitanja i obrazovanja.

Teorijsko utemeljenje ove problematike predstavlja Bronfenbrennerova Teorija ekoloških sistema (1979) koja ističe uloge više sistema za razvoj deteta i apostrofira njihovu međusobnu povezanost i uzročnost. U okviru navedene teorije posebnu komponentu čini socijalna interakcija i važnost odnosa na različitim relacijama. O samom konstruktivnom odnosu pisano je iz perspektive pedagogije odnosa, pedagoške paradigme koja afirmiše pitanja relacije, kao i veština i ponašanja njoj bliska (Aspelin, 2014; Bingam & Sidorking, 2004). Predstavlja zapravo način minimiziranja i/ili prevazilaženja polarizacije obrazovanja kao potpuno individualističkog ili sasvim socijalnog konstrukta (Aspelin, 2011).

U kontekstu navedenih teorijskih polazišta koji čine bazu rada, kao naročito determinišući se izdvajaju oblici socijalnog ponašanja dece i subdomeni za njih vezani, elementi vršnjačkih odnosa i posebno važne dimenzije vršnjačkog statusa. Postavlja se pitanje zašto? Kako odgovor nije jednostavan i opšte postavljen, može se naslutiti da se analizom datih konstrukata stvara prilika za razumevanje kvaliteta dečjeg socijalnog funkcionisanja (Waters & Sroufe, 1983), identifikovanje (ne)ispoljavanja onih oblika ponašanja koji su determinišući za dalji razvoj i napredak (Campbell et al., 2000), utvrđivanje statusa u grupi vršnjaka koji ima jake prediktivne vrednosti za različite oblike ponašanja i celokupno funkcionisanje (Vandel, 1994), te planiranje konkretnih mera prevencije i intervencije na što ranijem uzrastu (Raver & Zigler, 1997). Brojna teorijska tumačenja, dopunjenja empirijskim nalazima, ukazuju na važnost ispitivanja i analiziranja različitih aspekata socijalnog razvoja dece, posebno jer se relacije

kompetencije dece prepoznaju kao izuzetno bitno obeležje savremenog vaspitanja i obrazovanja. Kako se datim tumačenjima ukazuje na određene tendencije u razmišljanjima i rezultatima, tako se istovremeno otvaraju i druga, brojna pitanja. Jedno od njih je i istraživanje prirode odnosa između oblika socijalnog ponašanja dece i njihovog statusa u grupi vršnjaka, te i uloge pojedinih faktora koji ih bliže određuju.

S tim u vezi je i fokus u teorijskom delu rada prevashodno usmeren ka analizi oblika socijalnog ponašanja dece, konkretno socijalno kompetentnom ponašanju i oblicima problema u ponašanju. Oblici socijalnog ponašanja dece, bili oni prihvatljivi ili ne, često su posledica, a neretko i uzrok, različitih i važnih događaja koji se tiču svih članova društvene zajednice. Prepoznaju se kao determinišući faktori u mnogobrojnim i svakodnevnim situacijama i izazovima kroz koje prolaze sva deca i njihove porodice, te su tako data pitanja tumačena kroz prizmu individualnih i porodičnih korelata koja ih bliže određuju i ukazuju na izvesne tendencije u rezultatima različitih istraživanja.

Drugi važan konstrukt koji je podrobno prikazan u nastavku teorijskog dela predstavlja status u grupi vršnjaka. Prikazan je kao aspekt šire shvaćenih vršnjačkih odnosa, dok je detaljnije interpretiran posredstvom dve dimenzije - sociometrijska prihvaćenost i opažena popularnost, analizirane u odnosu distinkcije. Biti prihvaćen i prepoznat u bilo kojoj grupi predstavlja jednu od osnovnih potreba čoveka kao socijalnog bića, dok biti vidljiv i prihvaćen u vršnjačkoj grupi, imajući u vidu nemerljiv uticaj vršnjaka u procesu formiranja identiteta sve dece, predstavlja aspekt koji se tiče svakog deteta, porodice, grupe i institucije. S tim u vezi je teorijsko tumačenje vršnjačkog statusa dopunjeno prikazom određenih (ne)biheviornalnih korelata dece različitog vršnjačkog statusa.

Na važnost i ulogu oblika socijalnog ponašanja i vršnjačkog statusa u životu svakog deteta ukazano je prikazom pojedinih implikacija koje su iz ugla istraživačke prakse prepoznate kao ključne. Sublimirana su tumačenja i empirijski rezultati o povezanosti postavljenih istraživačkih pitanja i procesa tranzicije iz jedne sredine u drugu, akademskih ishoda i sveopšte adaptacije i osećaja blagostanja. Kako posledice, ali i dobiti, mogu biti dalekosežni i udruženi s drugim oblicima funkcionisanja, teorijski deo rada se završava prikazom različitih oblika podrške i postupaka intervencije usmerenih ka jačanju kapaciteta i potencijala dece, njihovih porodica i praktičara.

U skladu sa stremljenjima prepoznatim u ranijim istraživanjima i teorijskim postavkama iznetim u radu, oblikovan je i empirijski okvir rada. Čine ga metodološki prikaz istraživanja koncipiran kroz osnovna pitanja o predmetu i problemu istraživanja, cilju i zadacima istraživanja, hipotezama i varijablama, izabranim metodama, tehnikama i instrumentima istraživanja, uzorku, organizaciji i toku istraživanja, te na kraju i o načinima obrade podataka. Empirijski deo rada sadrži osnovne rezultate istraživanja koji su prikazani shodno postavljenim istraživačkim zadacima, te predstavljeni kroz formu tabela i grafikona. Diskusija rezultata je koncipirana i predstavljena u odnosu na sledeća pitanja: povezanost oblika socijalnog ponašanja učenika, razlike u oblicima socijalnog ponašanja u odnosu na opšte karakteristike učenika, roditelja i porodice, dimenzije vršnjačkog statusa, razlike u dimenzijama vršnjačkog statusa u odnosu na opšte karakteristike učenika, roditelja i porodice, te i razlike u oblicima socijalnog ponašanja učenika različitog vršnjačkog statusa.

Rad se završava zaključnim razmatranjima o osnovnim rezultatima istraživanja kroz prizmu teorijsko-empirijskog i praktičnog tumačenja, ograničenjima realizovanog istraživanja, preporukama za dalja istraživanja, kao i pedagoškim implikacijama u kontekstu navedene oblasti.

1. ISTRAŽIVAČKA PITANJA KROZ PRIZMU RELEVANTNIH TEORIJSKIH TUMAČENJA

Interesovanje za izučavanje socijalnog razvoja dece, kao krovne paradigme ovog rada, kontinuirano postoji decenijama unazad. Međutim, bez obzira na stalnost u istraživanju i izučavanju i dalje ne postoji opšteprihvaćeno tumačenje ovog domena razvoja ličnosti i njegovih pojedinačnih karakteristika, te se tako neminovno javljaju određene terminološke konfuzije, nedoumice i (ne)podudarnosti. Postoji više različitih teorijskih tumačenja i polazišta koja analiziraju pitanja usko vezana za socijalni razvoj dece. Teorije koje će biti istaknute u radu, a ima ih značajno više, dale su izuzetan doprinos vidljivosti pitanja koja se nalaze u središtu naše pažnje. Izdvojena su tumačenja u okviru tri teorijska pravca: socio-kognitivnog, teorija uticaja sredine i etioloških postavki. Tumačenje je dopunjeno gledištima iz humanističkog i konstruktivističkog domena.

Socio-kognitivni pravac - Prilikom analize rada nezaobilaznog teoretičara dečjeg razvoja Vigotskog, individualni razvoj deteta se ne može razumeti van konteksta socijalne sredine. U tim okvirima kultura predstavlja odrednicu razvoja svakog pojedinca, što znači da socijalno učenje prethodi razvoju, pa shodno tome socijalna interakcija ima strukturalnu ulogu u procesu dečjeg razvoja (Vasta, Haith, & Miller, 2005). Njegova sociokulturna teorija u okviru kognitivno-razvojnog modela kao pristupa proučavanju ranog socijalnog razvoja dece (Brajša-Žganec, 2003), dala je veliki doprinos u isticanju važnosti socijalnog konteksta za razvoj deteta. Ukazuje na neophodnost razumevanja kulturnih specifičnosti socijalne sredine u kojoj dete odrasta, jer ono gradi lična i društvena iskustva kroz različite diskurse koji reflektuju raznovrsne sociokulturne vrednosti i verovanja (Krnjaja & Pavlović-Breneselović, 2017). Prepoznatljivo tumačenje o zoni narednog razvoja vodi do zaključka da je razvoj rezultat interakcije i dijaloga (Huitt & Dawson, 2018). Navedena tumačenja idu u prilog činjenici da je naše istraživanje usmereno ka kontekstu školske sredine, procene vršnjačkog statusa i socijalnog ponašanja u datim uslovima kao podrška tezi da se dete razvija i uči kroz zajedničko iskustvo i odnose.

Teorija uticaja sredine - Bandurina teorija socijalno kognitivnog učenja polazi od pretpostavke da se učenje i razvoj odvijaju posmatranjem drugih. Ključni procesi su opažanje, imitacija i modeliranje koji uključuju pažnju, pamćenje i motivaciju (Griffin, 2006). Suština ove teorije se odnosi na shvatanje da spoljašnji svet oblikuje ljude, ali i da ljudi podjednako

modeliraju spoljašnji svet, poznato kao tzv. recipročni determinizam (Vasta i dr., 2005). Bandurina teorija često predstavlja nit između biheviorističke i kognitivističke paradigme shvatanja učenja i razvoja, te se zasniva na moći primera iz okruženja (Griffin, 2006) i interakcijske prirode razvoja, tačnije analize interakcije osobe, njenog ponašanja i okoline (Vasta i dr., 2005). U tom smislu osobe iz okruženja, u našem slučaju vršnjaci i značajni odrasli, prepoznati su kao modeli ponašanja na ranom osnovnoškolskom uzrastu, što je posebno značajno u procesu analize i otkrivanja potencijalnih uzroka neprihvatljivog ponašanja dece datog uzrasta.

Etološke teorijske postavke - na čelu sa Džon Bolbijem (John Bowlby) utemeljena je teza da rani odnosi deteta sa značajnim odraslima u porodičnoj sredini (roditeljima/starateljima, užim članovima porodice) od prvog dana života imaju važnu ulogu i veliki uticaj na socijalne odnose deteta tokom celog života i da se reagovanjem na dečje signale uspostavlja međusobna privrženost na relaciji roditelj-dete (Klarin, 2006). Takođe, određeni autori (npr. Park & Waters, 1989) ističu da kvalitet odnosa majka-dete predviđa i oblikuje kvalitet odnosa u kasnijim vršnjačkim odnosima. Kroz sigurne afektivne veze, svesnost sopstvene moći i pripadanje, deca razvijaju samopoštovanje, samostalnost, istrajnost i rezilijentnost (Pavlović-Breneselović, 2012).

Iako su odnosi uspostavljeni u porodičnom okviru ključni, nakon stupanja u različite institucionalne kontekste dete širi dijapazon odnosa s drugim osobama, te se tako obrasci ponašanja i privrženosti reflektuju i na nove sredine i okolnosti. Tome govori u prilog i analiza veze između privrženosti i adaptacije na zahteve školske sredine autorke Klarin (2016) i tumačenje tipologije učenika s obzirom na vrstu privrženosti. Autorka istovremeno ističe da deca koja su razvila sigurnu privrženost, kao jedan od najpovoljnijih tipova privrženosti, su ona deca koja će u školskim uslovima imati veći akademski i socijalni uspeh. Pored navedenih, postavke ove teorije značajne za naš rad tiču se porodičnih faktora, pritom uzimajući u obzir pojedine porodične i roditeljske karakteristike koje su bile dostupne tokom istraživanja, te i postavke o uopšte značajnoj međusobnoj privrženosti kao konstrukt koji se prepoznaje u odrednicama pedagogije odnosa koja će kasnije detaljnije biti prikazana.

Humanizam i konstruktivizam - Izuzev istaknutih pojedinca i njihovih teorija koje su spomenute, razmatranja koje se nalaze u središtu ovog rada značajan udeo imaju u okvirima dve pedagoške paradigme, humanizma i konstruktivizma. U okvirima humanističkog diskursa dete se posmatra kao celovito biće koje uspostavlja i održava humane i iskrene odnose. Polazna teza humanista odnosi se na jačanje i oslanjanje na sopstvene unutrašnje snage, na samorazvoj,

samorelizaciju i subjektivnost, pri čemu se veliki naglasak stavlja na osećanja i mišljenja u cilju dostizanja samoaktualizacije i preuzimanja odgovornosti za vlastiti život (Milutinović, 2008). Slično navedenom su sve prihvaćenija mišljenja o holističkom razvoju dece, što konkretno znači da se u svetlu tih razmatranja sve više piše, govori i sagledava onaj kontekst u kojem dete angažuje i razvija sve svoje modalitete - fizičke, intelektualne, motoričke, socijalne i emocionalne (Bašić, 2011).

S druge strane, polazeći od konstruktivističkih postavki dete doživljava svet kroz odnose koje uspostavlja i razvija, a koji istovremeno određuju njegov razvoj, napredak i učenje. Odnosi predstavljaju stalni kontekst u kome dete uči kako njegove akcije utiču na reakcije drugih i „kako da na siguran način istražuje svoju okolinu, da tumači i konstruktivno se nosi sa širokim spektrom osećanja, misli i iskustava“ (Pavlović-Breneselović, 2012:133). I drugi autori (npr. Brajša-Žganec, 2003; Jones, Greenberg, & Crowley, 2015; Jurčević-Lozančić, 2016; Klarin, 2006; Petrović, 2006, 2015) ističu interakciju i odnose kao osnovu pravilnog socijalnog razvoja. Celovita ličnost, koju ističe konstruktivistički diskurs, takođe se zasniva se već spomenutom principu holizma i holističke perspektive uvažavanja osobe. Navedeni konstruk podržava i model afektivne socijalne konstrukcije (Halberstadt, Denham, & Dunsomore, 2001), u čijem centru je dete okruženo različitim kontekstima u kojima istovremeno razvija emocionalne i socijalne dispozicije, o kojem će nešto kasnije biti više reči. Navedene postavke, humanizam i konstruktivizam, podržavaju naš pristup u kojem se dete posmatra i kao individua i kao ravnopravan član zajednice koje svojim veštinama, kompetencijama i ponašanjem modeluje odnose s drugima.

Imajući sve navedeno u vidu, evidentna je moć odnosa, interakcije, veština i kompetencija potrebnih za konstrukciju stvarnosti i znanja o sebi i drugima. Odnos predstavlja osnovu za razvoj socijalno kompetentnog deteta, koje će svoje socijalne potencijale, dispozicije i znanja razvijati prilikom uspostavljanja i održavanja humanih, recipročnih i pozitivnih odnosa uz simultan proces samorelizacije i razvoja unutrašnjih radnih modela. Na tragu toga se kao jedan od najadekvatnijih okvira ovog rada izdvojila Teorija ekoloških sistema Jurija Bronfenbrenera (Uri Bronfenbrenner), koja objedinjuje određena tumačenja u okviru prikazanih teorijskih pristupa i koja pruža širu perspektivu za tumačenje istraživačkih pitanja ključnih za rad.

1.1. Teorija ekoloških sistema

Bronfenbrennerova teorija ljudskog razvoja u svom izvornom obliku (1979) je opštepoznata i priznata. Određeni teoretičari ukazuju na procese i faze revidiranja ove teorije tokom kojih je poprimala različite oblike, nazive i funkcije (Rosa & Tudge, 2013). Počev od I faze (1973-1979) u kojoj su stvoreni njeni temelji i u kojoj je imenovana kao Ekološki model ljudskog razvoja sa prepoznatljivim mikro, mezo, egzo i maskrosistemom. Tokom II faze menja naziv u Teorija ekoloških sistema (1980-1993), pri čemu se dodatno apostrofira uloga pojedinca u sopstvenom razvoju i vremena vidljivog kroz dodavanje petog - hronosistema. III faza (1994-2006) je iznedrila kompletiran teorijski i metodološki model „proces-osoba-kontekst-vreme“ (eng. PPCT), objašnjen u okvirima poslednje verzije Bioekološke teorije razvoja. U poslednjem, bioekološkom modelu, razvoj se definiše kao „fenomen kontinuiteta i promena u biopsihološkim karakteristikama ljudskog bića, kao pojedinca i kao člana grupe“ (Bronfenbrenner & Morris, 2006:793). Ključnu ulogu imaju tzv. proksimalni procesi, odnosno procesi interakcije između osobe, objekata i simbola koji su prepoznati kao osnovni pokretači razvoja (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Rosa & Tudge, 2013).

Prilikom teorijske analize u cilju uočavanja razlike između verzija date teorije primetna je pomalo nejasna distinkcija upotrebe terminologije i ključnih elemenata, kako u svetlu ekološke tako i bioekološke teorije, posebno na našem govornom području. Autorka Marojević (2017) je takođe ukazala na razvoj i genezu ove teorije, čija analiza je značajno zasnovana na radu već spomenutih autora (Rosa & Tudge, 2013). Jedan od zaključaka navedenih prikaza sugerira autorima da posebno naznače koja verzija je njihovo teorijsko polazište. U tom smislu naglašavamo da se cilj našeg istraživanja najmerodavnije objašnjava postulatima u okvirima *Teorije ekoloških sistema* i njene verzije tokom 80-ih godina 20. veka, čije su teze na našem području metodološki naučno proverene i prihvaćene. U odeljku koji sledi ukazaćemo na njene osnovne odrednice, pri čemu će naglasak ipak biti na njenoj vrednosti i vezi s temom koja je ovde ključna.

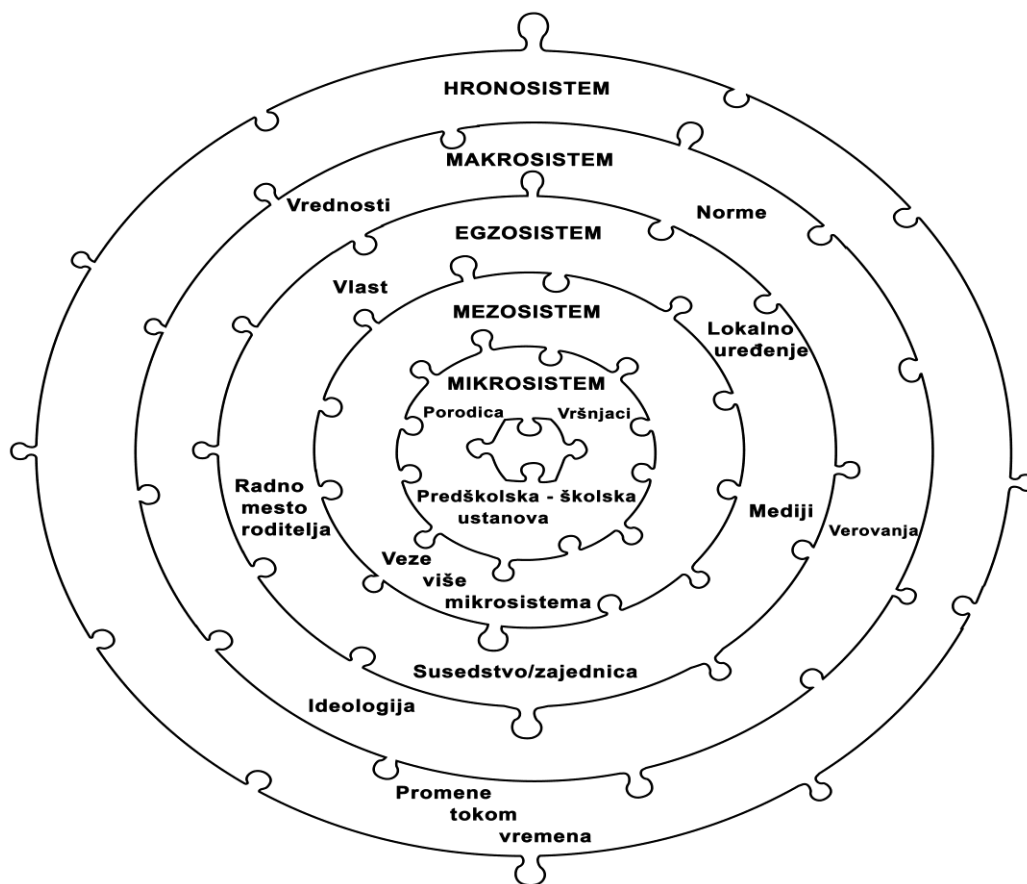
Nužnost razmatranja dečjeg razvoja unutar konkretnog konteksta predstavlja osnovu ekološkog pristupa (Bronfenbrenner, 1997). Celokupni kontekst u kojem se dečji razvoj odvija značajno utiče na tok razvoja i razvojne ishode, pri čemu se ne zapostavljaju individualne osobine i angažman deteta. Naprotiv, interakciju deteta i okoline karakteriše reciprocitet (Bronfenbrenner, 1997), odnosno činjenica da jedno na drugo utiču na transakcijski način (Vasta

i sar., 2005) i da je razvoj deteta rezultat međudelovanja njegovih osobina i okoline u kojoj raste (Zuković, 2012). Navedeni zaključak je omeđen stavom objašnjenim kroz tzv. ekološku paradigmu (Rosa & Tudge, 2013), karakterističnu za izabranu verziju teorijske postavke i koja se najjasnije objašnjava navedenim tumačenjem razvoja.

Složenije gledano, Bronfenbrenner teoriju zasniva na revidiranoj verzije formule Kurt Levina iz 1935. (Kurt Lewin, prema: Johnson, 2008), $D = f(PE)$, prema kojoj je razvoj (eng. D) rezultata interakcije (f) između osobe (P) i njene sredine (E), pri čemu kasnije dodaje element vremena (T). Spominje se metodološki model osoba-proces-kontekst, koji ukazuje na već istaknut zaključak iz formule da se razvojni rezultat posmatra iz okvira interakcije osobe i konteksta koji je, kako je već navedeno, dopunjen i detaljnije prikazan u domenu bioekološke teorije razvoja (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Međutim ono što je nama prijemčivo predstavlja tumačenje ekološke paradigme u kojoj je interaktivan odnos pojedinca i sredine prikazan kroz slojeve ili sisteme. Naime, ekološka sredina se smatra nečim što prevazilazi neposredne situacije i podjednaki značaj se pridaje vezama između osoba u datom okruženju (Bronfenbrenner, 1997). Tačnije, u njegovom modelu okolina je predstavljena kao niz slojeva ili sistema koje naziva ekološkim sistemima. Oni čine ekološko okruženje ili kontekst u kome se odvija fizički, kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj deteta.

Iako se ekološki sistemi najčešće predstavljaju u vidu već prepoznatljivih koncentričnih krugova s detetom u središtu, odnosno „ugnežden“ model (eng. nested), postoje i druga nastojanja koja teže ka tome da se umesto navedenog načina koristi tzv. umrežen model (eng. networked) koji ekološki sistem posmatra kroz preklapajući raspored struktura (Neal & Neal, 2013). Zadržaćemo se na tradicionalnom modelu.



Slika 1. Teorija ekoloških sistema
(prilagođeno prema: Woolcott et al., 2019)

U skladu sa prikazom sa slike i osnovim principima teorije (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner, 1997; Johnson, 2008; Neal & Neal, 2013; Rosa & Tudge, 2013; Vasta i dr., 2005; Woolcott et al., 2019), uočava se da interaktivan odnos između ekosistema i deteta svoje polje delovanja ostvaruje posredstvom sledećih sistema:

- *mikrosistem* - uključuje porodicu, predškolsku/školsku ustanovu i vršnjake, kao i sve aktivnosti, uloge i interpersonalne odnose uspostavljene unutar tih okruženja i njihov (in)direktan i dvosmeran uticaj;
- *mezosistem* - sistem koji povezuje procese i veze više mikrosistema u kojima dete u razvoju postaje aktivan učesnik, odnosno veze porodice i vaspitača/učitelja, sibilngina, vršnjaka, susedstva i sl.;
- *egzosistem* - socijalna okruženja u kojima dete neposredno ne učestvuje, a koja zasigurno utiču na dešavanja i strukturu bližih okruženja. To su, npr. lokalno uređenje

i vlast, predškolsko i školsko veće, a počev od 80-ih godina posebno se izdvaja mesto zaposlenja roditelja, porodični socijalni sistemi i konteksti susedstva, odnosno zajednice;

- *makrosistem* - sastoji od delova već spomenutih sistema, ali i verovanja, tradicije i stavova objedinjenih u sistemu kulture, subkulture i socijalne zajednice u kojoj dete živi;
- *hronosistem* - finalni sistem koji ukazuje da na razvoj deteta utiče okolina u kojoj dete provodi kraći ili duži vremenski period, uključujući promene i prelaze tokom datog perioda.

Vasta sa saradnicima (2005) navodi da oni sistemi koji su najbliži detetu imaju najneposredniji uticaj na njega, dok oni udaljeniji utiču na posredniji način. Iako je dominantan interaktivan odnos, ne treba izostaviti ulogu ličnih kapaciteta deteta i proces samoangažovanja. Navedeno se najjasnije ogleda u Bronfenbrennerovom objašnjenju prirode pojedinca kao „veoma složene biopsihološke strukture organizma koju karakteriše međusobno povezani i dinamični kapaciteti za mišljenje, osećanja i akciju“ (Bronfenbrenner, 1993, prema: Rosa & Tudge, 2013:251).

Bronfenbrenner (1997:21) ističe da „detetova konstrukcija sveta u razvoju ne može se direktno posmatrati, već se o njoj može zaključiti na osnovu verbalnog i neverbalnog ponašanja, uloga, aktivnosti i odnosa u kojima osoba učestvuje“. Na tragu toga je i odabran naš način „dobijanja i stvaranja“ empirijske slike o obrascima socijalnog ponašanja učenika i njihovog statusa u grupi vršnjaka. Očekivano da će se tradicija i verovanja vezani za kulturu i sredinu u kojoj je realizovano istraživanje implicitno prepoznati u odgovorima učenika i učitelja u domenima poželjnog i nepoželjnog ponašanja, opisa pojma (ne)popularnost i slično. Takođe, posredstvom hronosistema, odnosno promena koje se odražavaju na ličnost deteta, kao što su npr. promene u porodičnoj strukturi (Bronfenbrenner, 1994) u našem istraživanju je pokriveno varijablama koje se tiču porodične strukture (tip porodice i uzroci njene strukture i sl.) i njihove povezanosti s drugim varijablama. Iako ne zapostavljamo ulogu i poruke koje šalju drugi, dalji sistemi, za nas su posebno značajni mikro i mezosistem.

U međusobnoj vezi pojedinca i slojeva sredinskog konteksta transakcijski uticaji najbliže „oblikuju“ iskustvo deteta, istovremeno mu pružajući model odnosa i uloga u njemu. Faktori interpersonalnih odnosa, uloge i aktivnosti čine srž mikrosistema, dok odnosi između porodice,

institucija vaspitanja i obrazovanja i vršnjaka predstavljaju građu makrosistema (Bronfenbrenner, 1997; Johnson, 2008; Neal & Neal, 2013). Odnosi u okviru mikro i mezosistema koji uključuju dete, porodicu, vršnjake, institucije s pedagoškim delovanjem, članove šire zajednice itd., predstavljaju obrasce odnosa koji utiču na formiranje slike deteta o sebi, drugima i svetu. To sve znači da je potrebno da dete shvati značenje „mi“ kako bi bilo motivisano da se integriše u zajednicu čiji je član u tom trenutku (Sigel & Brajson, 2019). Navedenu integraciju moguće je ostvariti ravnopravnim učešćem u svim oblicima i aktivnostima socijalne zajednice u okviru navedenih sistema.

Ukoliko je socijalna zajednica institucija vaspitanja i obrazovanja, to znači da dete kao jedinstvena individua treba da bude aktivan član zajednice, doprinoseći oblikovanju njene uloge i forme. Potom, socijalna zajednica sa svim svojim specifičnostima utiče na razvojni tok svih članova koji nju čine, što vodi da zaključka da dete i članovi date zajednice uzajamno utiču jedni na druge. Uz sve navedeno se istovremeno šalje poruka o obrascima (ne)poželjnog i (ne)prihvatljivo ponašanja, što dalje znači da biti socijalno kompetentan i ravnopravan član zajednice nije isto u porodičnim, institucionalnim ili nekim drugim uslovima. Iz tih razloga je opravdana Bronfenbrennerova teza procenjivanja razvoja i posebnih karakteristika u kontekstu konkretne zajednice i njoj bliskih faktora.

Takođe, kako je krucijalna komponenta konkretne teorije socijalna interakcija (Neal & Neal, 2013), tako se apostrofira činjenica da se dete i faktori određene zajednice nalaze u dvosmernom odnosu. Mogućnost za plodonosno učešće u različitim oblicima aktivnosti ostvaruje se uspostavljanjem značajnih odnosa s osobama iz bliskog okruženja, što zapravo predstavlja sponu između faktora u okviru sistema koji su navedeni. Međutim, o kulturi odnosa u pedagoškom kontekstu najpodesnije je pisati iz perspektive paradigme koja sve više privlači pažnju brojnih teoretičara i praktičara, tačnije iz ugla pedagogije odnosa.

1.2. Pedagogija odnosa

Dosta dugo je pedagoška praksa bila orijentisana ka detetu, porodici, stručnjacima, sadržaju i sl., objašnjavajući i naglašavajući njihove izolovane, pojedinačne uloge i doprinos u različitim vaspitnim i obrazovnim kontekstima. Slično zaključuje i Buljubašić-Kuzmanović (2016), ističući da je tradicionalna kultura škole godinama bila usmerena ka sticanju znanja, akademskih kompetencija i uopšte naglašavala makropedagošku strukturu škole, neretko

zapoostavljajući mikropedagoške elemente. Škole se previše fokusiraju na proizvodnju znanja i povremeno zanemaruju izvornu potrebu za upoznavanjem, komunikacijom i saradnjom (Bingham & Sidorkin, 2004). Brojna empirijska istraživanja (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008; Skolverket, 2009; Aspelin 2012, prema: Aspelin 2014) ukazuju da društvene kompetencije čine značajno obeležje sistema obrazovanja. U tom smislu Gergen (2009:243) kao osnovni obrazovni cilj ističe „povećanje potencijala za učešće u relacionim procesima - od lokalnog do globalnog“, te se tako škola budućnosti prepoznaje kao „humana i stvaralačka prosocijalna zajednica učenika, nastavnog osoblja i porodice“ (Buljubašić-Kuzmanović, 2016:290).

Tek se u skorije vreme, kako ističe Bilić (2016), posebna pažnja pridaje značaju međuljudskih odnosa u okvirima sveopšteg razvoja deteta. U skladu s relacionom perspektivom posmatranom iz antropološkog ugla navodi se da ljudska bića postoje u odnosima, njihov su produkt i realizuju se posredstvom njih (Aspelin, 2014). Odnos se može definisati kao složen i dinamičan proces između osoba koje u njemu učestvuju (Bratanić, 1991:31, prema: Bilić, 2016), obojen reciprocitetom i cirkularnošću. Bronfenbrenner (1997) ga definiše kao usmeravanje pažnje ka aktivnostim drugih osoba, te i na sopstveni proces angažovanja. Neurološki posmatrano, mozak je „društveni organ stvoren za uspostavljanje odnosa“ (Sigel & Brajson, 2019:125), koji funkcioniše tako da prima signale iz socijalne sredine koji se odražavaju na unutrašnji svet pojedinca. Odnos, kao ontološka stvarnost, izvire iz prirodnog odnosa deteta i majke pre samog rođenja, te se već na najranijem periodu prepoznaje da je sklonost prema odnosu izvorna (prema: Bilić, 2016), što i objašnjava Bolbijeva teorija afektivne vezanosti o kojoj je već bilo reči. Izraelski filozof Buber (1990) razvija svoju misao polazeći od temeljne spoznaje da čovek postaje ja u dodiru sa ti, s kojom se donekle slažu i savremenici, npr. Sigel i Brajson (2019:125) zaključujući da „naše ja“ otkriva smisao i sreću tako što se pridružuje zajedničkom „mi“.

Okrilje za raznovrsne teorijske orijentacije koje analiziraju pitanje odnos pruža pedagoška paradigma - *pedagogija odnosa* (eng. relational pedagogy). Kao pravac ona je u konstantnom procesu menjanja i oplemenjivanja, dok se kao medijatori tog procesa izdvajaju međuljudski odnosi koji uključuju raspon različitih socijalnih i emocionalnih sposobnosti (Buljubašić-Kuzmanović, 2016). Kako teorije obrazovanja teže korisnosti i aplikativnosti onima kojima su namenjene, u tom kontekstu određeni autori izdvajaju pedagogiju odnosa kao paradigmu koja svakako nije nova i koja se ponekad, kako oni navode, nalazi u „krizi“. (Bingham & Sidorkin, 2004). Aspelin (2011:5) zaključuje da „globalnom obrazovnom diskursu nedostaje

vitalni koncept odnosa“. U tom smislu i ne čudi shvatanje Bilić (2016) koja dodaje da pedagogija odnosa predstavlja jedan od glavnih trendova, ali i izazova vaspitanja i obrazovanja 21. veka.

U cilju njenog definisanja nailazi se na različita tumačenja koja se preklapaju u nekoliko domena - interakcija, komunikacija, odnos, obrazovanje i razvoj. Naime, može se opisati kao teorijska perspektiva koja pojedinca tumači kao „biće odnosa“ (Aspelin & Pessons, 2011, prema: Aspelin, 2014). Tumači se i kao težnja ka „uvažavanju, otvorenosti, susretljivosti i brižnosti, odnosno uzajamnosti i partnerstvu na svim nivoima“ (Buljubašić-Kuzmanović, 2016:300), tačnije socijalni odnosi, klima i organizaciona kultura čine njen integralni deo. Objašnjava se i kao „sistematska izgradnja odgovarajućih odnosa implementiranih u proces školovanja koji se razvijaju kroz društvene interakcije i promišljene metode“ (Crownover & Jones, 2018:18). Može se zaključiti da predstavlja teorijski koncept koji pitanjima vaspitanja i obrazovanja pristupa naglašavajući važnost odnosa među osobama koje učestvuju u vaspitnom i obrazovnom procesu (Bingham & Sidorkin, 2004), tj. usmerena je na pitanja kako međuljudski odnosi utiču i definišu razvoj, učenje i nastavu.

Određeni autori (Bingham & Sidorkin, 2004; Sidorkin, 2000) pedagogiju odnosa interpretiraju kao kvalitet interakcije i odnosa na relaciji nastavnik-učenik, te kao i priliku da se razviju akademske, socijalne i emocionalne kompetencije učenika (Reeves & Mare, 2017). Drugi (npr. Crownover & Jones, 2018) je objašnjavaju kao jedan od mogućih posrednika u iskorenjivanju različitih oblika problema u ponašanju dece različitog uzrasta. Naime, diskurs pedagogije odnosa nalazi se u različitim istraživačkim kontekstima (Aitken et al., 2007; Bergum, 2003; Boid et al., 2006; Papatheodoru & Moiles, 2009, prema: Aspelin, 2011, 2014), koji se pretežno fokusiraju na obrazovne postavke, posebno na međuljudskom nivou i na relaciji nastavnik-učenik (Bašić & Bilić, 2016; Bingham & Sidorkin, 2004). Upoređujući koncepcije odnosa tumačene iz ugla Gergena (2006, 2009) i Bubera (1990), Aspelin (2011) tvrdi da bi pedagogiju odnosa trebalo odrediti kroz dve osnovne dimenzije:

- *saradnja* (eng. co-operation) - predstavlja proces u kojem pojedinci koordiniraju svoje akcije,
- *koegzistencija* (eng. co-existence) - označava njihov lični susret.

Ističe se takođe da učenici i profesionalci u oblasti obrazovanja čine delove različitih relacionih mreža i deluju u različitim krugovima učešća, uključujući odnos nastavnik-učenik, grupni odnosi i odnosi sa zajednicom (Gergen, 2009). Međutim, potrebno je ukazati da odnosa u

školskoj sredini ima značajno više, te se ona u ovom radu shvata i kao značaj i uloga odnosa uspostavljenih na svim relacijama, posebno vršnjačkim.

Osnovni princip relacionog pristupa ogleda se u činjenici da pozitivan razvoj dece u značajnoj meri zavisi od toga da li su konteksti u kojima se razvijaju, uključujući institucije vaspitanja i obrazovanja, pouzdani izvori podrške (Noddings, 2002; Pianta, 1999, prema: Reeves & Mare, 2017). Kako je mozak predodređen za interpersonalnu integraciju, objašnjenu kao proces „prelaska iz stanja „ja“ u stanje „mi““ (Sigel & Brajson, 2019:124), zaključuje se da prikazana vrsta integracije predstavlja presudan faktor snalaženja dece u budućnosti. To dalje znači da odnosi koje deca razviju i dožive u najranijem uzrastu predstavljaju temelj i odrednicu svih budućih odnosa. Kvalitet odnosa detetu šalje poruku usamljenosti, zbunjenosti i neprihvaćenosti s jedne, i/ili prihvaćenosti, sigurnosti i razumevanja s druge strane (Sigel & Brajson, 2019). S tim u vezi pedagogija odnosa stvara okruženje koje uzdiže važnost odnosa. Naime, ona tumači odnose na relaciji učenik-učenik, nastavnik-učenik i otvara mogućnosti za holističko obrazovanje i vaspitanje deteta u svim, a ne samo u akademskim okvirima (Crownover & Jones, 2018). Pedagoški odnos nastoji pružiti podršku učenicima u cilju optimalnog razvoj, unapređenja ličnih sposobnosti i uključivanja u svet rada, kulture i društva (Bašić, 2009, 2015: prema: Kolak, 2016).

Pedagogija odnosa neće nužno rešiti probleme nejednakosti i predrasuda u institucijama vaspitanja i obrazovanja, međutim ona nudi ideju utemeljenu na pojmu demokratskih odnosa (Bingham & Sidorkin, 2004). Za uspešan odnos u školskim uslovima značajno je da subjekti tačno percipiraju određenu situaciju i dodele joj odgovarajuće značenje. Navedeno podržava i model obrade socijalnih informacija (eng. social-information processing model, Crick & Dodge, 1994), koji pruža mogućnosti da se razumeju prihvatljivi i neprihvatljivi obrasci ponašanja, na koji ćemo detaljnije ukazati u nekom od narednih poglavlja. Za odnose je važno „kako ih subjekti shvataju, kakvo značenje im dodeljuju (apercepcija) i kakvo značenje predstavljaju za njih (valorizacija)“ (Kolak, 2016:25). Subjekti, tačnije svi učesnici u obrazovnom i vaspitnom procesu, konstruišu stvarnost u skladu s određenim referentnim okvirima koju čine elementi: ja, drugi i svet.

U institucionalnim uslovima razlikuju se četiri vrste pozicioniranja subjekata u odnosu (Kolak, 2016:27-28):

- *Ja vredim - ti vrediš*: najpoželjnija pozicija u kojoj su svi subjekti osvestili svoje kvalitete. Prepoznata kao podržavajuća za razvoj samopoštovanja i poštovanja svih subjekata uključenih u odnos;
- *Ja ne vredim - ti vrediš*: kao pozicija u kojoj subjekt umanjuje svoju vrednost, pritom preuveličavajući tuđu. Karakteriše je osećaj neadekvatne lične vrednosti uz istovremenu idealizaciju drugog subjekta;
- *Ja vredim - ti ne vrediš*: pri čemu se precenjuje lična, a potcenjuje vrednost drugog;
- *Ja ne vredim - ti ne vrediš*: tačnije odnos osećaja opšte bezvrednosti, kako prema sebi tako i prema drugima.

Kako su ljudi biološki pripremljeni za život u zajednici i svaka interakcija menja fizički izgled mozga osoba uključenih u odnos (Sigel & Brajson, 2019), s tim u vezi je značajno istražiti kvalitet odnosa u školskom kontekstu, pozicioniranje subjekata u njemu, te i kompetencija potrebnih za uspešan i podržavajući odnos. Neuropsihijatar Sigel sa svojim kolegama (2019) izuzev isticanja vrednosti detetovog „ja“, značajan deo tumačenja posvećuje analizi uloge i značaja odnosa u dečjem zivotu, posebno ističući vezu mozga i međuljudskih odnosa. Dodaje da se deca ne rađaju sa socijalnim veštinama, iako je mozak „dizajniran“ da se povezuje s drugima. Slično ističe Buljubašić-Kuzmanović (2016), navodeći da se pedagogija odnosa razvija posebnim socijalnim i emocionalnim veštinama potrebnim za pravilan rast i razvoj svake jedinke, te ćemo u nastavku rada pažnju posvetiti pojedinostima spomenutim u poslednjim pasusima ovog odeljka, konkretno različitim oblicima socijalnog ponašanja dece.

2. SOCIJALNO PONAŠANJE

U istraživačkim praksama velikog broja autora primetna su nastojanja da se za predmet rasprava, dilema i istraživanja polazi od analize i procene socijalnog ponašanja dece različitog uzrasta. Nekada su ti istraživački poduhvati isključivo usmereni ka procenjivanju socijalno prihvatljivih oblika ponašanja i njihove povezanosti s biološkim, porodičnim, institucionalnim i drugim kontekstima razvoja deteta, dok su negde u fokusu socijalno neprihvatljiva ponašanja i tumačenja vezana za njihove oblike. Međutim, u najvećem broju slučajeva pažnja autora usmerena je ka oba oblika socijalnog funkcionisanja dece. Neretko su ta istraživanja usmerena ka specifičnim populacijama koje uključuju karakteristične ciljne grupe, npr. deca bez roditeljskog staranja, deca sa potrebom za dodatnom vaspitno-obrazovnom podrškom, pripadnike nacionalnih manjina-zajednica i sl., dok je značajniji broj autora usredsređen ka istraživanju socijalnog ponašanja dece iz opšte, odnosno tipične populacije. Takođe, češće ova istraživanja uključuju decu na starijim uzrastima, dok su ona na predškolskom i ranom osnovnoškolskom uzrastu ređa. U ovom radu se socijalno ponašanje dece ranog osnovnoškolskog uzraste sagledava kroz prizmu dva oblika ponašanja: prihvatljivog - socijalno kompetentnog i neprihvatljivog - problema u ponašanju.

2.1. Socijalno kompetentno ponašanje

Imajući u prvom planu analizu oblika socijalno prihvatljivog ponašanja dece, manifestuje se znatan broj teorijskih i empirijskih objašnjenja i terminoloških (ne)slaganja koji su često uslovljeni kulturološkim, ideološkim, lingvističkim, te i teorijsko-istraživačkim kontekstima i ciljevima. Izdvajaju se, između ostalog, sledeći termini: socioemocionalne kompetencije, „meke“ veštine, nekognitivne sposobnosti, socijalne kompetencije, socijalne veštine, prosocijalno ponašanje, adaptivno ponašanje i sl. U cilju realizacije disciplinarnih, interdisciplinarnih i kros-kulturalnih istraživanja izuzetno je značajno precizno i jasno određenje i upotreba pojmova koji su u središtu pažnje. Pojam koji odgovara našem istraživačkom nacrtu i koji će se koristiti u nastavku radu označen je kao termin *socijalno kompetentno ponašanje*, koji ćemo pokušati da prikažemo i objasnimo praveći paralelu između onih formulacija i konstrukta koji su mu bliski, ali ne i jednaki. Oni pojedinačno imaju svoje polje delovanja, te ih je neophodno posmatrati

nezavisno, kontekstno i razvojno uslovljeno. Socijalno kompetentno ponašanje učenika je najpodesnije objasniti u kontekstu šireg domena - socijalnih kompetencija.

Socijalne kompetencije dece čine predmet mnogih istraživačkih i teorijskih analiza, ali zbog svoje kompleksnosti, različitih promišljanja i važnosti na području brojnih naučnih disciplina, one i dalje privlače pažnju stručne i naučne javnosti. Jasnije određenje i razumevanje iziskuje analizu u okviru nekoliko domena: terminološka određenja, teorijska polazišta, teorijski pristupi i pristupi u definisanju, teorijski modeli, osnovni subdomeni ili komponente, načini merenja i dr. Budući da u literaturi i dalje ne postoji saglasje i univerzalno određenje, u nastavku teksta ukazaćemo na pokušaj sinteze različitih i relevantnih viđenja. Potreba za ovakvom vrstom analize i distinkcije u kontekstu pedagoškog istraživanja je poželjna, možda čak i neophodna.

2.1.1. Terminološke (ne)podudarnosti

Imajući u vidu terminološke odrednice, najčešća konfuzija nastaje usled upotrebe termina koji su u bliskom, ali ne sinonimnom odnosu. Izdvajaju se: intra i interpersonalna inteligencija, socijalna i emocionalna inteligencija, socijalno-emocionalne kompetencije, nekognitivne veštine, „soft skills“, socijalne veštine, prosocijalno ponašanje, socijalna umeća i dr. Pokušaćemo da ukažemo na razlike i sličnosti u odnosu na određene termine.

Socijalna (interpersonalna) i emocionalna (intrapersonalna) inteligencija - Shodno tumačenju istaknutih teoretičara Gardnera i Golemana na polju socijalne i emocionalne inteligencije, primetno je da pojmu intrapersonalna inteligencija korespondira pojam emocionalna inteligencija, dok pojmu interpersonalna inteligencija pojam socijalna inteligencija (Suzić, 2002, prema: Marić Jurišin & Kostović, 2016). Prevažodno je Goleman kao sastavni deo emocionalne smatrao socijalnu inteligenciju, te su otuda nastala shvatanja koja socijalnu inteligenciju shvataju kao deo šireg, emocionalnog konteksta. Međutim, u svojim kasnijim radovima ukazuje na njihova preklapanja i neopravdano tumačenje socijalne inteligencije kao dela šireg modela emocionalne inteligencije (Goleman, 2017). Fokusirajući se na socijalnu inteligenciju, ističe da je socijalno inteligentna osoba „ne samo inteligenta povodom interpersonalnih odnosa, nego i u njima“, objašnjavajući to kao „mudro postupanje u ljudskim odnosima“ (Goleman, 2017:19), te tako izdvaja dve komponente socijalne inteligencije:

- *socijalna svesnost* - podrazumeva osećaj o drugima, obuhvatajući primalnu empatiju, podešavanje, empatičku tačnost i socijalnu kogniciju,

- *socijalna spretnost* - odnosi na delotvorno postupanje u skladu sa osećajima o drugima, pokrivajući sinhroničnost, samopredstavljanje, uticaj i brigu.

Kada je reč o odnosu socijalne inteligencije i socijalne kompetencije, veći broj autori ih koristi jednoznačno (npr. Brdar, 1994; Buljubašić-Kuzmanović, 2016; Goleman, 2006), dok postoje i oni (npr. Huitt & Dawson, 2018), koji socijalnu inteligenciju određuju kao kapacitet i potencijal, dok dostizanje ili aktualizaciju tog potencijala definišu kao socijalne kompetencije pojedinca.

Nekognitivne i „meke“ veštine - Kao značajan za objašnjenje izdvaja se pojam nekognitivne veštine (eng. non-cognitive skills), koji na našem govornom području nije prisutan u istraživačkim i teorijskim krugovima, dok se u inostranoj literaturi sve češće koristi (Jones et al., 2015; Kautz et al., 2014; Zhou, 2016 i dr.). Odnosi se na „obrasce mišljenja, osećanja i ponašanja koji su društveno određeni i mogu se razvijati tokom celog života, obuhvatajući lične osobine, stavove i motivaciju“ (Zhou, 2016: 2). Drugi autori (npr. Jones et al., 2015:2282) konkretizuju i navode „bihevioralne karakteristike, regulaciju emocija, pažnju, samoeфикаsnost i interpersonalne veštine dece“ kao sastavne komponente. Kao ključnu karakteristiku izdvajaju socijalne kompetencije. Navedeni termin predstavlja ekvivalent nama već jako bliskom i opštepoznatom terminu „meke“ veštine (eng. soft skills). Međutim, potrebno je dodati da se u poslednje vreme neformalno sugeriše da je upotreba navedenog termina neopravdana jer su date veštine prepoznate kao esencijalne i u razvoju svakog pojedinca ključne i determinišuće.

Socijalno-emocionalne kompetencije - Sinonimna veza s prethodno navedenim terminom je očigledna i jasna. Ono što se razlikuje, i to uzavisnosti od konteksta analize ili autora, predstavlja njihova podela. Tako (npr. Denham, 2006:63) razlikuje: emocionalnu ekspresivnost, razumevanje emocija, regulaciju emocija i ponašanja, rešavanje problema i socijalne i relacione veštine. Zajednici akademskog, socijalnog i emocionalnog učenja (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL, 2013) izdvaja: samosvest, samoregulaciju, odgovorno donošenje odluka, socijalnu svesnost i interpersonalne veštine. Nešto opširnije o navednoj podeli biće na kraju teorijskog dela.

Dileme i konfuzije postoje prilikom korišćenja termina *socijalne veštine i socijalne kompetencije*. Značajan broj autora ranije (McFall, 1982, prema: Brdar, 1994; Gresham, 1986; Cavell, 1990; Rose-Krasnor, 1997), a i sada (Hukkelberg et al, 2019; Jurčević-Lozančić, 2011, 2016; Kennedy, 2018; Petrović, 2015) ukazuje na nužnost njihovog razlikovanja. Na primer,

polazeći od modela socijalne kompetencije (npr. Cavell, 1990 i Rose-Krasnor, 1997), u kojima socijalne veštine čine sastavni deo socijalne kompetencije jasno se zaključuje da kompetencije predstavljaju širi konstrukt u odnosu na veštine. Naime, socijalne veštine su situacijski specifična ponašanja, dok socijalne kompetencije predstavljaju širi, evaluativan termin (Hukkelberg et al., 2019) koji se najčešće odnosi na „efikasno funkcionisanje u određenom socijalnom kontekstu“ (Cavell, 1990:111). Naime, socijalne kompetencije svojim multidimenzionalnim karakterom nisu određene na jednu situaciju i ponašanje. Njihovo razlikovanje će biti očiglednije u nastavku rada, kada u fokusu budu tumačenja drugih domena s kojima su socijalne kompetencije u bliskom, ali ne sinonimnom odnosu.

Prosocijalno ponašanje - Navedeno ponašanje se smatra oblikom prihvatljivog ponašanja dece različitog uzrasta, dok se kod određenih autora (Gresham & Elliott, 1990; Junttila, Voeten, Kaukiainen, & Vauras, 2006; Jurčević-Loznačić, 2016; Wentzel, 2015) izdvaja kao jedan od najznačajnijih pokazatelja, odnosno odrednica socijalne kompetencije. Iako i u određenju ovog termina ne postoji usaglašenost, prosocijalno ponašanje je moguće odrediti kao oblik deljenja, pomoći i saradnje (Wentzel, 2015). Kao takvo često predstavlja važnu odrednicu socijalne kompetencije (Jurčević-Loznačić, 2016), odnosno njen pokazatelj i ishod (Gresham & Elliott, 1990; Wentzel, 2015). Kao značajni pojmovi vezani za prosocijalno ponašanje navode se altruizam i empatija. Altruističko ponašanje predstavlja uži pojam, određen kao nastojanje da se drugome pomogne i učini određenja korist (Eisenberg & Miller, 1990; Eisenberg & Mussen, 1990; Raboteg-Šarić, 1995, prema: Kerešteš, 2006), bez lične koriste ili nagrade (Jurčević-Loznačić, 2016), dok prosocijalno ponašanje uključuje i ličnu dobit i korist. Empatija se može razumeti kao znanje o tuđim osećanjima, razumevanje osećanja drugih i saosećajno reagovanje u skladu s onim što drugi oseća (Goleman, 2017), dok su sposobnosti za nju urođene, ističe danski psihoterapeut Jul sa saradnicima (Jul & Jensen, 2014). Zaključuje se da prosocijalno ponašanje čini sastavni deo višedimenzionalnog konstrukta socijalne kompetencije i da je nemoguće između njih staviti znak jednoznačnosti.

Navedena različitost u upotrebi termina može da bude opravdana činjenicom da i dalje ne postoji opšteprihvaćen pristup, model i određenje sastavnih komponenti socijalne kompetencije, već oni često zavise od samih autora, teorijsko-metodoloških utemeljenja i načina merenja. Tome posebno doprinose različita teorijska polazišta i pristupi u shvatanju i interpretiranju ovog konstrukta.

2.1.2. Teorijska polazišta, teorijski pristupi i pristupi u definisanju

Kada su u pitanju socijalne kompetencije i njihni domeni, značajan broj *teorijskih polazišta* može da bude osnova. Neki od njih su već navedeni u uvodnom delu rada, počev od socio-kulturne teorije Vigotskog pa sve to Bronfenbrennerove teorije ekoloških sistema. Usled navedenog i činjenice da operacionalizacija zavisi od konkretnog teorijskog polazišta, kao značajnije se izdvaja analiza *teorijskih pristupa* u shvatanju i interpretiranju, jer kako ističe Brdar (1994) različiti teorijski pristupi uslovljavaju različito definisanje.

- Određeni autori (McConnell & Odom, 1999) su klasifikovali pristupe u četiri grupe: 1) sveobuhvatni pristup koji uključuje sva kompetentna ponašanja, 2) bihevioralni pristup koji obuhvata samo pojedinačna ponašanja, 3) kognitivni pristup koji uključuje socijalne i kognitivne veštine i 4) pristup usmeren na učinke.
- Objedinjujuća klasifikacija (Allter & Gottlieb, 1987) ukazala je na sledeće pristupe: 1) bihevioralni, 2) humanistički, 3) psihološki, 4) kognitivno-razvojni i 5) pristup socijalnog učenja (prema: Brdar, 1994).
- Za pedagoško polje istraživanja posebno je značajan pedagoški pristup autorki Kas i Meklilen (Katz & McClellan, 2005), svrstavanjem socijalne kompetenciju u područje pedagoške interakcije, posebno u kontekst vršnjačkih odnosa.

U zavisnosti od teorijsko-metodološkog nacrtu istraživanja, autori teže određenom teorijskom pristupu koji uslovljava različito definisanje socijalne kompetencije. U cilju jasnijeg određenja socijalnih kompetencija dece i mladih, nailazi se na različite *pristupe u definisanju*. Izdvajaju se sledeći:

- definisanje socijalne kompetencije u zavisnosti da li se akcentuju: a) ishodi, b) sadržaji i/ili c) procesi socijalnog ponašanja (Greenspan, 1981, prema: Gresham, 1986);
- tumačenje socijalne kompetencije kao: a) molarnog koncepta i/ili b) specifične karakteristike (Waters & Sroufe, 1983);
- objašnjene posredstvom: a) produkata ili ishoda socijalnog funkcionisanja, b) veština potrebnih za socijalno funkcionisanje i c) samog procesa funkcionisanja (Cavell, 1990);
- definisanje koje zavisi od usmerenost ka: a) veštinama i osobinama, b) ishodima i/ili c) socijalnoj efikasnosti (Vaughn et al., 2009);

- posebno zapažen pristup koji objedinjuje različita definisanja: a) skup različitih veština, b) status u grupi vršnjaka, c) uspešnost u interpersonalnim odnosima i d) funkcionalistička određenja (Rose-Krasnor, 1997).

Međutim, kako bi se izbegli redukcionistički pristupi u određenju socijalne kompetencije uslovljeni određenim pristupom i operacionalizacijom, nastali su različiti teorijski modeli.

2.1.3. Teorijski modeli

Hrvatska autorka Ingrid Brdar (1994) je dala značajan naučni doprinos jasnim i kritičkim prikazom različitih teorijskih modela socijalnih kompetencija koji su se u teorijskim i istraživačkim okvirima javljali u različitim vremenskim periodima. Ističe da ne postoji univerzalan i opšteprihvaćen model, jer oni koji se u literaturi izdavaju nisu podjednako „podlegli“ empirijskoj proverbi. Hronološki ukazuje na modele socijalnih kompetencija sledećih autora: Argyl, 1967; Guilford, 1967; Ford, 1982; McFall, 1982; Marlowe, 1986; Dodge, 1987; Riggio, 1989 (Brdar, 1994). U kasnijim godinama i posebno ističući psihološko-pedagoški kontekst nadovezuju se:

- Kavelov model socijalne kompetencije (Cavell, 1990);
- Model obrade socijalnih informacija (Crick & Dodge, 1994);
- Model afektivne socijalne kompetencije (Halberstadt et al., 2001);
- Integrativni model-prizma socijalne kompetentnosti (Rose-Krasnor, 1997);
- Pedagoški model (Katz & McClellan, 2005);
- Model socijalne kompetencije dece predškolskog uzrasta (Vaughn et al., 2009);
- Model socijalne i emocionalne kompetencije na školskom uzrastu (Collie, 2020) i dr.

Dirks sa saradnicima (Dirks, Treat, & Weersing, 2007) ih objedinjuje u tri grupe:

- *model „osobina“* (eng. traits model) - najveći deo varijanse socijalne kompetencije može se objasniti individualnim faktorima deteta;
- *model socijalnih veština* - usmeren na bihevioralnu dimenziju, odnosno lokalizaciju socijalne kompetencije na određeno ponašanja i konkretnu akciju;
- *molekularni model* - objedinjuje interakciju između ponašanja i situacije.

Ukoliko se, na primer, akcentuje uloga i značaj socijalne kognicije i/ili mentalnih šema u procesu analize socijalne kompetencije, svakako da je značajna podobnija analiza Krik i

Dodžovog modela (eng. social-information processing model, Crick & Dodge, 1994). Međutim, ukoliko se ističe uloga emocija i njene korelacija i uloge u kontekstu socijalne interakcije, odgovarajući je model afektivne socijalne kompetencije (Halberstadt et al., 2001). U literaturi je znatno veći broj modela koji u osnovi razmatraju koncept socijalne kompetencije, međutim ovde su spomenuti nama značajni i različitim istraživanjima empirijski provereni. Posebno važni za opširniji prikaz i vezu sa našim istraživačkim pitanjima predstavljaju Kavelov (Cavell, 1990) trokomponentni model, integrativni model-prizma (Rose-Krasnor, 1997) i pedagoški model (Katz & McClellan, 2005).

Trokomponentni hijerarhijski model socijalne kompetencije - Kavel (Cavell, 1990) je predložio model koji predstavlja kombinaciju i integraciju nekoliko već postojećih modela. Prema datom modelu socijalna kompetencija se sastoji od tri subkonstrukta: socijalne adaptacije, socijalnog funkcionisanja i socijalnih veština.

- Socijalna adaptacija ili prilagođenost se nalazi na vrhu hijerarhije i odnosi se na stepen u kojem pojedinac ostvaruje socijalno određene i razvojno priklade ciljeve (Ford, 1982; Zigler & Trickett, 1978, prema: Cavell, 1990). U zavisnosti od navedenog, određuju se i indikatori (npr. zdravstveni, akademski i socioekonomski status) i načini procene (socijalni-vršnjački status, interakcijski-kvalitet vršnjačkih odnosa, emocionalni i sl.). Kavel (Cavell) zaključuje da je ovakav način tumačenja socijalne adaptacije paralelan načinu definisanja socijalne kompetencije kao jednog od produkata socijalnog funkcionisanja (npr. socijalna dostignuća, vršnjačka prihvaćenost i dr.).
- Socijalno funkcionisanje ili učinak predstavlja meru u kojoj odgovori pojedinca na važne i relevantne socijalne situacije zadovoljavaju postavljene i prihvaćene socijalne kriterijume (Dodge & Murphy, 1994; Goldfried & D’Zurilla, 1969; Hops, 1983; McFall, 1982, prema: Cavell, 1990). Ovako definisanje ukazuje da se socijalno funkcionisanje razlikuje od njegovih pretpostavljenih veština, štaviše procenjuje se na osnovu kriterijuma specifičnih za zadatak, za razliku od stope socijalne interakcije ili diskretnog ponašanja za koje se pretpostavlja da imaju unutrašnju socijalnu vrednost (Cavell, 1990).
- Na dnu hijerarhije su socijalne veštine objašnjene kao specifične sposobnosti koje pojedincu omogućavaju kompetentno ponašanje u okvirima postavljenih socijalnih

zadataka. Između ostalog uključuju komponente iz već spomenutog Krik i Dodžovog (Crick & Dodge, 1994) modela obrade informacija (npr. kodiranje stimulusa, donošenje odluke i odgovor), socijalnu kogniciju i veštine emocionalne regulacije (Cavell, 1990).

Može se zaključiti da su socijalne kompetencije predstavljene kao višedimenzionalan konstrukt koji se sastoji od najnižeg, ujedno i nužnog nivoa socijalnih veština koje mogu da doprinesu efikasnom socijalnom funkcionisanju. Oni potom, objedinjeno, utiru put uspešnoj i adekvatnoj socijalnoj adaptaciji koja je razvojno i situacijski determinisana.

Integrativni model-prizma socijalne kompetencije - Sa sličnim ciljem kao i prethodno navedeni model nastao je model Rouz-Krasnorove (Rose-Krasnor, 1997) koji se sastoji od tri nivoa analize. Na najvišem, teorijskom nivou, socijalna kompetencija je određena kao uspešnost u interakcijama, odnosno kao sistem ponašanja koja su transakcijski i kontekstualno uslovljena i kao takva su relativna u odnosu na specifične ciljeve. Središnji, indeks nivo, sastoji se od sumarnih pokazatelja socijalne kompetencije koji odražavaju kvalitet interakcije, status u grupi i socijalnu samoefikasnost podeljenu na dva domena analize efikasnosti u socijalnim situacijama: perspektiva pojedinca (Ja domen) i perspektive drugih (domen Drugog). Poslednji, nivo veština, odnosi se na specifične socijalne, emocionalne i kognitivne sposobnosti, te i motavaciju povezanu sa socijalnom kompetencijom (Rose-Krasnor, 1997). Iz okvira ovog modela, akcentat je na efikasnosti u različitim socijalnim situacijama, odnosno dominantno je interakcionističko gledište. Za naš rad je posebno značajan središnji nivo analize, odnosno procena socijalne efikasnosti iz perspektive drugih (domen Drugog), konkretno procena socijalnog funkcionisanja učenika ig ugla učitelja.

Pedagoški model socijalne kompetencije - Doprinos razvoju pedagoškog pristupa socijalnim kompetencijama i isticanju važnosti odnosa u procesu vaspitanja i obrazovanja dale su već spomenute autorke Kas i Meklilen (Katz & McClellan, 2005). One su to učinile svrstavanjem socijalne kompetenciju u područje socijalnih odnosa i pedagoške interakcije, odnosno detetove sposobnosti iniciranja i održavanja odnosa s vršnjacima. Naime, model su postavile u kontekstu interakcije individualnih karakteristika deteta, socijalnih umeća i vršnjačkih odnosa. Razlikuju dva aspekta socijalne kompetencije: vršnjački status (sociometrijski status) i prijateljstvo, dok kao osnovne odrednice izdvajaju: regulaciju emocija, socijalna znanja i razumevanja, socijalna umeća i socijalne dispozicije (Katz & McClellan, 2005).

Naglašavaju vršnjački, institucijski (predškolski i školski) i porodični uticaj na razvoj dečje socijalne kompetencije, ulogu rasporeda vremena, prostora i značaj igre. Za nas su značajna njihova tumačenja socijalne dispozicije kao jedne od sastavnih delova socijalne kompetencije. Poželjna i odgovarajuća socijalna ponašanja predstavljaju pokazatelj socijalne zrelosti na određenom razvojnom stupnju ili terminološki rečeno - ispoljavaju socijalne dispozicije tumačene kao „trajno, namerno i usmereno ponašanje prema širokim ciljevima“ (Katz & McClellan, 2005:19). Mogu da se jave u oblicima prihvatljivog, prosocijalnog ponašanja, dok se neke prepoznaju u formama neprihvatljivog ponašanja. Međutim, ono što je iz našeg ugla problematično u navednom modelu i što ujedno predstavlja prepreku za njegovo sveobuhvatno prihvatanje predstavlja definisanje socijalne kompetencije kroz aspekt vršnjačkog statusa koji je određen jednodimenzionalno, tačnije kao mera popularnosti, a ne kao dvodimenzionalan konstrukt kako ćemo ga u ovom radu tumačiti.

Imajući u vidu navedene modele, očigledno da je u istraživanju socijalne kompetencije neophodno odrediti nivo teorijske i empirijske analize, odnosno izdvojiti one komponente socijalne kompetencije koje se konkretno istražuju. Kako je teško istražiti na njenom najvišem nivou analize, kao važno se izdvaja određenje njenih sastavnih odrednica.

2.1.4. Odrednice socijalnih kompetencija

Imajući u vidu dostupnu i relevantnu literaturu, čini se da paralelno s terminološkom i teorijskom raznovrsnošću podjednaka postoji i kada je u pitanju razmatranje osnovnih odrednica ovog konstrukta. U skladu s multidimenzionalnim karakterom, autori koriste neke od sledećih termina: odrednice socijalne kompetencije, subdomeni, determinante, dimenzije, elementi, domeni, komponente i sl. Već je ukazano na neke od teorijskih modela socijalne kompetencija i tumačenja koje komponente čine njen sastavni deo (Cavell, 1990; Katz & McClellan, 2005; Rose-Krasnor, 1997 i dr.). Međutim, u zavisnosti od teorijskog polazišta, teorijskog pristupa, modela, čak negde i od samih autora, postoje dodatna i različita tumačenja koje odrednice čine njen sastavni deo:

- Ašer (Asher, 1983) razlikuje tri dimenzije socijalne kompetencije: važnost, saosećajnost i socijalna znanja.
- Merel (Merrell, 2002) kao najznačanije subdomene ističe: socijalne veštine i vršnjačku prihvaćenost ili odbačenost.

- U kontekstu predškولstva izdvajaju se sledeće komponente: samoregulacija, interpersonalna znanja i veštine, pozitivan self-identitet, kulturne kompetencije i usvajanje socijalnih vrednosti (Han & Kemple, 2006).
- U sličnom razvojnom kontekstu Jurčević-Lozančić (2016) razlikuje: prosocijalno ponašanje, altruizam i empatiju;
- U okvirima školskog uzrasta izdvojene su: motivaciona, kognitivna i bihevioralna komponenta (Belitskaya, 1995, prema: Kalatskaya & Zaripova, 2018).
- Autori koji su analizirali istraživanja nastala u periodu od 1990. do 2003. godine (ten-Dam & Volman, 2007), zaključuju da se razlikuju tri dimenzije: intrapersonalna, interpersonalna i socijalna dimenzija. Kao drugu grupu dimenzija navode znanja, veštine i stavove.
- Analiza 35 istraživanja nastalih u periodu od 1989. do 2011. godine autora (Kuranchie & Addo, 2015), ukazuje da se socijalne kompetencije najčešće svrstavaju u kontekst interakcije koja uključuje socijalne veštine, veštine uspostavljanja odnosa, vršnjačku prihvaćenost, sposobnost rešavanja problema i uspeh u skladu s postavljenim socijalnim ciljevima (Rose-Krasnor, 1997).
- U meta-analizi teorijskih i metodoloških radova nastalih u periodu od 2008. do 2018. autora (Hukkelberg et al, 2019), izdvajaju se adaptivno ponašanje i socijalne veštine, izvorno navedene od strane Grešama i Eliota (Gresham & Elliott, 1987, prema: Hukkelberg et al, 2019).

Imajući sve navedeno u vidu, može se zaključiti da se određene konceptualizacije preklapaju i da je većini zajedničko isticanje efikasnosti u interakciji i socijalnom funkcionisanju. Neretko se pojmovi za prihvatljive oblike ponašanja (npr. prosocijalno ponašanje, empatično ponašanje, socijalna umeća, socijalne dispozicije i sl.), ili elemente vršnjačkih odnosa (sociometrijski status i prijateljstvo) navode kao ishodi socijalne kompetencije ili se čak poistovećuju s njom. Evidentno je da oni zapravo čine sastavne delove ovog multidimenzionalnog konstrukta čija se kompleksnost neminovno odražava i na načine identifikovanja i merenja.

2.1.5. Načini merenja i procene socijalnih kompetencija

Sve dosada ukazuje da i proces procene na bilo kom uzrastu, uzorku i kontekstu nije jednostavan. Postoje autori koji dele i pristupe u merenju socijalne kompetencije na: a) molekularne i b) molarne (Ingrid, 1993), dok neki drugi ih dele na a) direktne i b) indirektne mere (Meisels et al, 1996, prema: Petrović, 2006). Objedinjuje ih činjenica da se koriste različiti pristupi, metode, tehnike i instrumenti koje se razlikuju u odnosu na uzrast deteta (predškolski, školski, adolescentski), kontekste procene (porodica, institucija, vršnjaci i sl.) i cilj istraživanja. Spasenović (2004a:78) ih sublimira na sledeći način:

- *sociometrija* - jedna od najčešćih mera za procenu vršnjačkog statusa učenika;
- *procena ponašanja od strane značajnih drugih* - različiti izvori podataka i instrumenti;
- *sistematsko posmatranje* - posmatranje ponašanja u prirodnim uslovima;
- *bihevioralno igranje uloga* - istraživanje onih ponašanja koja se ne dešavaju učestalo i otkrivanje teškoća u ispoljavanju potrebnih socijalnih veština;
- *metode simulacije* - igre uloge na određene hipotetičke situacije kojima je cilj utvrđivanje znanja koja pojedinac ima u okviru različitih socijalnih situacija.

Drugi autori, (npr. Vaughn et al., 2009), zaključuju da se kao najčešće metode i tehnike izdvajaju: a) procene ponašanja od strane detetu značajnih odraslih (porodice, vaspitača, učitelja i dr.) u vidu skala za procenu učestalosti ispoljavanja određenih ponašanja; b) vršnjačke procene (najčešće sociometrija) i direktno posmatranje. Navode da je kombinovanje više metoda i tehnika najpodesnije za dostizanje što kompletnije slike. U tom smislu se izdvaja zalaganje već spomenutih autora Dirksa sa saradnicima (Dirks et al., 2007), koji ukazuju na značaj multifaktorske analize. Predlažu bihevioralno-analitički pristup i nude *četvorofaktorski integrativni okvir* koji se sastoji od sledećih prediktora:

- individualne karakteristike deteta;
- ponašanja;
- situacije;
- procenjivač.

Individualna obeležja deteta - Obuhvataju nivo razvoja, godine, pol, fizički izgled, temperament deteta i sl., koji determinišu način razumevanja i postupak procene (Dirks et al.,

2007). Uzrast ispitanika je faktor koje značajno uslovljava izbor metode, o(ne)mogućava samoprocenu i uopšte određuje kvalitet procene od strane drugih (Dirks et al., 2007; Cambell et al., 2016; Junttila et al., 2006). Spasenović (2004a) dodaje da realnu prepreku predstavlja činjenica da nisu utvrđene norme socijalno kompetentnog ponašanja za konkretne uzraste koje bi bile osnova za selekciju. S tim u vezi se izdvajaju konteksti (porodični, predškolski, školski i sl.) i njihove karakteristike, određivanje ciljeva i očekivanih ponašanja specifičnih za dati kontekst, kao i procena šta je to što je razvojno moguće istražiti.

Procena ponašanja - Kada je reč o proceni ponašanja koje je situacijski i razvojno uslovljeno, navodi se da procena posredstvom sociometrije ne uključuju podatke koji su u vezi sa specifičnim ponašanjem (Dirks et al., 2007). Tačnije, sociometrijom se ne dobijaju podaci o bihevioralnim korelatima vršnjačkog statusa (Spasenović, 2004a). Zaključke o njihovoj uzročno-posledičnoj vezi, kako navode (Coie & Kupersmidth, 1983, prema: Petrović, 2015), često je nemoguće i dobiti. Moguće su korelacione analize koje istražuju prirodu veze između vršnjačkog statusa i specifičnih karakteristika i mogućnost predikcije određenog ponašanja (Kupersmidth & Coie, 1990). U tom smislu, Dirks sa saradnicima (Dirks et al., 2007) navodi naturalistička zapažanja, odnosno posmatranje od strane obučeni osoba kojima je cilj identifikacija ključnih ponašanja i njihova učestalost. Dodaju i vrednost skala koje pružaju opise socijalnog funkcionisanja deteta, usklađene s individualnim obeležjima spomenutim na početku i koje se koriste od strane osoba bliskih detetu. Tako, na primer, postoji skala koja uključuje verzije za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski uzrast (Social Scale Rating System - SSRS, Gresham & Elliott, 1990) i njena revidirana verzija (Social Skills Improvement System-Rating Scales - SSIS-RS, Gresham & Elliott, 2008) (prema: Gresham, Elliott, Vance, & Cook, 2011)

Situacioni faktori - Zauzimaju značajno mesto u njihovom modelu jer smatraju da socijalno kompetentno ponašanje u jednoj situaciji ne podrazumeva takvo ponašanje u svim drugim situacijama. Navode da već spomenute sociometrija i skale procene ne uključuju situacione prediktore u analizi socijalnog funkcionisanja, te tako predlažu tzv. ABC model koji uključuje bihevioralne igre uloga, situacione priče, odnosno analogne situacije i njihove analize koji ukazuje na socijalna znanja koja deca imaju, ali ne i to da li ih primenjuju u različitim socijalnim situacijama. Uz sve navedeno ističu i značaj samoprocene o učestalosti određenog ponašanje i povratnog uticaja na njih (Dirks et al., 2007). U svetlu ovih zaključaka su i osmišljene verzije skala za procenu socijalnog ponašanja koje podrazumevaju posebne verzije za

porodični (npr. Home and Community Social Behavior Scale - HCSBS, Merrell & Caldarella, 2000) i institucionalni kontekst (School Social Behavior Scale - SSBS, Merrell, 1993) (prema: Merrell, 2002).

Procenjivač - Različiti autori (Cambell et al., 2016; Hukkelberg et al., 2019; Junttila et al., 2006; Keresteš, 2006; Koller-Trbovic & Žižak, 2012; ten-Dam & Volman, 2007) navode značaj procene ponašanja od strane više procenjivača, te upoređivanje i kombinovanje rezultata. Istraživanjem kojim se ispitivalo kako vršnjaci i učitelji, viđeni kao ključne figure u dečjem školskom socijalnom okruženju, ocenjuju efikasnost ponašanja dece u odnosu na vršnjačku fizičku, verbalnu i relaciju provokaciju, zaključeno je da ne postoje slaganja u percepciji ove dve grupe ispitanika (Dirks, Treat & Weersing, 2010). Metaanalitičkom studijom sa obuhvatom 74 istraživanja o proceni socijalne kompetencije kod dece i adolescenata ukazuje se na nisku povezanost između samoprocene dece i adolescenata u odnosu na izveštaje i procene roditelja, učitelja i vršnjaka (Renk & Phares, 2004). Takođe su došli i do rezultata da je korespondencija između učitelja i vršnjaka bila viša u odnosu na poređenje procena drugih procenjivača, kao i u slučaju procene roditelja i drugih ispitanika (ne uključujući decu i adolescente) u odnosu na procene između izveštaja dece i bilo kog drugog ispitanika. Navedeno potvrđuju i drugi istraživači (npr. Junttila et al., 2006) koji dodaju da razlike postoje između samoprocene i procene drugih, te se kao najadekvatniji način preporučuje kombinovanje u situacijama u kojima uzrasne i kognitivne mogućnosti ispitanika to dozvoljavaju.

Iako su izuzetno značajna mišljenja i procene od strane vršnjaka, nezahvalno je zapostaviti i perspektive drugih. Već spomenuta Skala socijalnog ponašanja u školi (SSBS, Merrell, 2002) poseduje verziju za roditelje i nastavnike, dok Skala za procenu socijalnih veština (SSRS, Gresham & Elliott, 1990; SSIS, Elliott, 2008, prema: Gresham et al., 2011) verzije za roditelje, stručno osoblje i samoprocenu. Ono na šta Dirks sa saradnicima (Dirks et al., 2007) posebno ukazuju predstavlja vrednost provere i utvrđivanja značenja koja procenjivači pripisuju konstrukt koji se ispituje, a koje može da rezultira usklađivanjem i dopunom sadržaja u planiranim i postojećim instrumentima. Biti socijalno kompetentan iz ugla roditelja, vaspitača, učitelja i nastavnika viših razreda ne znači uvek isto. Slično važi i za druge oblike ponašanja na koje su ukazale i autorke Koller-Trbović i Žižak (2012) istaknuvši značaj višeperspektivnosti, odnosno vrednost tumačenja iz sopstvenog, potom iz ugla roditelja, učitelja, stručnjaka, novinara i donosioca odluka.

Zaključuje se da više različitih procenjivača, procene ponašanja u različitim socijalnim situacijama, kombinovanje metoda i sl., ukazuju na kompleksnost predloženog okvira i (ne)mogućnost da jedan istraživač ispita socijalne kompetencije na predloženi način, odnosno na najvišem nivou njene analize. To je ostvarivo timskim radom kojim se sistematski i kontinuirano koordinira između različitih procenjivača (deteta, vršnjaka, roditelja, vaspitača, učitelja, nastavnika i sl.) u različitim socijalnim situacijama (porodica, škola, igralište i dr.) na različite načine (sociometrija, skale (samo)procene, igre uloga, metode simulacije i sl.). Ono što je ostvarivo, na mikronivou, predstavlja istraživanje jedne ili više komponenti koje čine njen sastavni deo. U našem slučaju to se odnosi na procenu socijalno kompetentnog ponašanja u jednom kontekstu (školi), od strane jednog procenjivača (učitelja), pritom imajući u vidu razliku između dečjih mogućnosti, viđenih kroz prizmu socijalnih veština i/ili socijalnih sposobnosti i njegovog socijalnog ponašanja, odnosno ideje da nečije ponašanje u specifičnoj situaciji nije uvek isto kao ono za šta je sposoban (Raver & Zigler, 1997). S navedenim se slaže i autorka (Reitz, 2012) koja ukazuje na potrebu diferenciranja socijalne kompetencije od socijalno kompetentnog ponašanja, objašnjavajući da socijalne kompetencije predstavljaju sumarni pojam, dok socijalno kompetentno ponašanje predstavlja ponašanje karakteristično za specifičnu situaciju (prema: Gedviliene et al., 2014).

Sve istaknuto je u skladu s prikazanim modelima u prethodnim odeljcima i našom težnjom da se ukaže na konkretan domen koji se procenjuje u okviru navedenog konstrukta. U skladu sa razvojnom perspektivom (Rever & Zigler, 1997) i potrebom da se napravi razliku u odnosu na socijalna znanja, socijalne veštine i socijalno ponašanje (Arsenio & Lemerise, 2001, prema: ten-Dam & Volman, 2007) istraživačka pitanja su pozicionirana u kontekstu relacije, a ne jednakosti ili uzročno-posledičnosti. Kako se cilj ovog rada odnosi na utvrđivanje prirode odnosa između oblika socijalnog ponašanja i dvodimenzionalno shvaćenog vršnjačkog statusa učenika, u navedenim relacijama dominantnu ulogu često preuzimaju neprihvatljivi oblici socijalnog ponašanja, odnosno problemi u ponašanju dece.

2.2. Problemi u ponašanju

Kada je reč o drugom obliku socijalnog ponašanja - socijalno neprihvatljivom ponašanju, teorijska tumačenja su u značajnoj meri preciznija i jasnija u odnosu na prethodnu kompleksnost u razmatranju na koju je ukazano. Prilikom proučavanja termina koji se mogu smatrati opozitnim

prihvatljivim oblicima ponašanja, nailazi se na određenu neujednačenost i različita poimanja pretežno uslovljena terminološkim varijacijama. Uočavaju su neke od sledećih formulacija: neprihvatljivo, neprilagođeno, rizično, nepoželjno, delinkventno, nasilničko, problematično, antisocijalno, asocijalno, agresivno, maladaptivno, emocionalni i bihevioralni problemi u ponašanju, problemi u ponašanju, poremećaji ponašanja, eksternalizovani i internalizovani problemi/poremećaji u ponašanju i dr. Kako među navedenim pojmovima postoje oni koji su sinonimni bez obzira na kontekst u kojem se razmatraju, za druge određene razlike u shvatanja i interpretiranju neminovno postoje.

Često se neusaglašenost u upotrebi termina manifestuje u zavisnosti od teorijskog opredeljenja autora, cilja i metodološke organizacije samog istraživanja. Razlike takođe postoje i u odnosu na naučnu disciplinu u čijim okvirima se razmatra, pa tako postoje varijacije u odnosu na pravne, medicinske, psihološke, sociološke, defektološke, pedagoške i druge pristupe. Tako su određeni autori, npr. Žunić-Pavlović i Pavlović (2007), analizirali termin poremećaji u ponašanju kroz prizmu pravnog, medicinskog, specijalno-pedagoškog i empirijskog pristupa i ukazali na opasnost od pogrešnog izbor terminologije koji može da rezultira stigmatizacijom, separacijom i devalviranjem dece. Ujedno su predočili potrebu za preciznim određenjem koje će omogućiti adekvatnu realizaciju istraživanja, komparaciju rezultata i planiranje konkretnih mera prevencije i intervencije.

2.2.1. Terminološka tumačenja problema u ponašanju

Kako nije moguće, a ni neophodno, analizirati sve pojmove koji su spomenuti, kao poželjna se ističe distinkcija između određenih pojmova. Termin koji se u medicinskim i socijalnopedagoškim krugovima dominantno koristi je poremećaji u ponašanju (Bouillet & Uzelac, 2007; Ilić, 2019; Žunić-Pavlović & Pavlović, 2007), dok autori Buha i Gligorović (2013) ukazuju na sintagmu „ponašanje koje predstavlja izazov” (eng. challenging behavior), objašnjavajući je kao reakciju na sredinske faktore, a ne kao karakteristiku ličnosti. Zanimljiv je pojam maladaptivna ponašanja, koji svoju upotrebu uglavnom ima u psihološkim i defektološkim krugovima (npr. Buha & Gligorović, 2013; Ladd et al., 2014; Petrović, 2015; Trbojević & Petrović, 2014, Rubin et al., 2012) i koji se mahom upotrebljava kao sinonim za nepoželjne oblike ponašanja manifestovane u eksternalizovanom i internalizovanom obliku.

Autori Žunić-Pavlović i Pavlović (2007) istovremeno ukazuju na upotrebu određenih kliničkih termina (npr. emocionalni poremećaji, poremećaji ponašanja i emocija, poremećaji prilagođavanja i dr), te i angažovanje drugih autora u upotrebi termina deca u riziku, problematična deca, vaspitno zapuštena deca i dr., u cilju redukovanja stigmatizacije. Iako su ova nastojanja napravila pomak, moramo dodati da iz pedagoškog ugla formulacija problematična deca predstavlja neadekvatan termin koji vodi ka etiketiranju ličnosti deteta, a ne ukazivanje ponašanja koje je u datom trenutku problematično i neprihvatljivo. Slično važi i za sve druge termine koje se mogu pronaći u različitim izvorima i krugovima komunikacije.

Posebno je primetno da određeni autori istovremeno i sinonimno koriste termine problemi u ponašanju i poremećaji u ponašanju, bez obzira na naučnu disciplinu. Da bi se neko ponašanje označilo kao poremećaj onda se govori o „značajnim odstupanjima, štetnosti i potrebom za intervencijom“ (Bouillet & Uzelac, 2007:130). Kao osnovne karakteristike izdvajaju se „prepoznatljivost, multipla determinisanost, različitost pojava oblika, višestruke negativne posledice i prediktivnost za nastajanje ozbiljnijih poremećaja na starijem uzrastu“ (Žunić-Pavlović & Pavlović, 2007:56).

Postoje određeni kriterijumi (trajanje, intenzitet, sredinski uslovljeno ispoljavanje poremećaja, prisutnost većeg broja poremećaja i sl.) koji doprinose kategorizaciji i razlikovanju poremećaja od određenih odstupanja u svakodnevnom ponašanju (Bouillet & Uzelac, 2007). Može se zaključiti da pojava izolovanih oblika društveno neprihvatljivog ponašanja ne podrazumeva automatski postojanje poremećaja u ponašanju (Ilić, 2019). U svetlu navedenog i nastojanja da se izbegne etiketiranje ličnosti deteta i težnje da se akcentuje ponašanje koje je u datoj situaciji (ne)poželjno, ujedno razvojno uslovljeno i/ili očekivano, mišljenja smo da je najopravdanije u kontekstu našeg istraživanja govoriti o terminu *problemi u ponašanju*.

Problemi u ponašanju se najopštije mogu definisati kao „vidovi ponašanja koji se u određenoj kulturi smatraju aberantnim i takvog su intenziteta, učestalosti i trajanja da ugrožavaju fizičku bezbednost same individue ili osoba iz njenog okruženja“ (Emerson & Einfeld, 2011, prema: Buha & Gligorović, 2013:204). Ovako formulisan termin predstavlja „krovni pojam za kontinuum oblika ponašanja od jednostavnijih, manje težine i opasnosti/štetnosti za sebe ili druge, do onih utvđenih i/ili sankcionisanih propisima i često težih po posledicama i potrebama za tretmanom“ (Koller-Trbović, Žižak, & Jeđud-Borić, 2011:12, prema: Bouillet, 2014). Deca s problemima u ponašanju su pod dodatnim rizikom negativnog i nepovoljnog razvojnog puta na

kojem mogu doživeti akademski neuspeh, depresiju, anksioznost, poremećaj ishrane, interpersonalne i zdravstvene probleme (Hukkelberg et al., 2019). Poteškoće se mogu odraziti na sveopšte funkcionisanje dece u porodičnom, institucionalnom i vršnjačkom kontekstu.

Ispoljavanje problema u ponašanju u značajnoj meri ometa usvajanje novih adaptivnih veština i nepovoljno utiče na celokupnu interakciju deteta s okruženjem (Buha & Gligorović, 2013). Povezani su sa sukobima među vršnjacima i nepodržavajućim odnosima na relaciji učitelj-dete (Ladd et al., 1999; Miller et al., 2004, prema: Montroy et al., 2014) i posebno mogu ometati proces usvajanja akademskih znanja (Malecki & Elliot, 2002). Bez obzira na pojedinosti u razvoju na koje problemi u ponašanju mogu nepovoljno da utiču, njihove posledice se uopšteno odražavaju na mentalno zdravlje u kasnijem životu (Briggs-Gowan & Carter, 2008; Calkins et al., 2007; Kim-Cohen et al., 2005, prema: Hosokawa & Katsura, 2018).

2.2.2. Klasifikacija problema u ponašanju

Iako postoje različite klasifikacije problema u ponašanju, značajan broj autora (Brajša-Žganec, 2003; Bouillet & Uzelac, 2007; Buha & Gligorović, 2013; Duncan & Magnuson, 2011; Henricsson & Rydel, 2006; Hukkelbert et al., 2019; Ilić, 2019; Jianghong, 2004; Klarin, Miletić, & Šimić-Šašić, 2019; Mihić & Bašić, 2008, i dr) ističe da se najčešće izdvajaju dve široke dimenzije: eksternalizovani i internalizovani oblici problema u ponašanju. Navedena podela je proizašla iz Akenbakovog (Achenbach, 1991) konstrukta eksternalizovanih i internalizovanih problema (prema: Mihić & Bašić, 2008), izvedenih analizom subskala povlačenja, somatskih poteškoća, anksioznosti, depresije, socijalnih problema, probleme pažnje, delinkventnog ponašanja, agresivnosti i sl.

- *Eksternalizovani oblici problema u ponašanju* se odnose na grupu ponašanja koja uključuju antisocijalno ponašanje, nepoštovanje pravila, impulsivnost, probleme pažnje, agresiju i sl. (Duncan & Magnuson, 2011). Predstavljaju ponašanja koja su nedovoljno kontrolisana i usmerena ka drugima (Bouillet & Uzelac, 2007). Karakterišu ih ponašanja štetna za druge: impulsivnost, neprijateljska prkos i destruktivno ponašanje (Henricsson & Rydel, 2006) i najčešće su povezana s poteškoćama deteta da prepozna i reguliše različite emocije (Brajša-Žganec, 2003).
- *Internalizovani oblici problema u ponašanju* se takođe svode na širok skup postupanja koji uključuju anksioznost i depresiju, ponašanje koje se može

okarakterisati kao povučeno (eng. withdrawn), somatske probleme i dr. (Duncan & Magnuson, 2011). Takvi oblici ponašanja često su obojeni raspoloženjima poput tuge, krivice, brige, usamljenosti i povlačenja (Henricsson & Rydel, 2006).

Najopštije rečeno, eksternalizovani oblici problema u ponašanju su nedovoljno kontrolisana ponašanja usmerena ka spolja, ka drugima, dok su internalizovani usmereni ka unutra, odnosno najčešće posledice oseća sam pojedinac, odnosno dete.

Potrebno je ukazati da navedena dihotomija nije ni savršena ni potpuna. Na primer, dečji internalizovani problemi u ponašanju mogu imati negativan uticaj na druge osobe, uključujući roditelje, braću i sestre, vršnjake, vaspitače, učitelje i dr., dok deca koja ispoljavaju eksternalizovane oblike problema u ponašanju ne samo da mogu negativno uticati na okolinu koja ih okružuje, već i lično mogu osetiti patnju (Jianghong, 2004). Nekada su navedeni oblici udruženi i ispoljavaju se zajedno (Brajša-Žgance, 2003), s manjim ili većim intezitetom. Istraživači (npr. Hosokawa & Katsura, 2017) imajući u vidu rezultate nekolicine istraživanja, zaključuju da navedeni obrasci ponašanja utiču jedni na druge tokom vremena, odnosno da internalizovani oblici predviđaju kasnije eksternalizovano ponašanje i obrnuto. Italijansko istraživanje (Gritti et al., 2014) koje se odnosilo na uzrast dece od 8 i 9 godini i procene od strane roditelja i učitelja, ukazuje da više od 2/3 dece ispoljava različite oblike problema u ponašanju.

Iako postoje istraživanja koja ukazuju na prevalenciju internalizovanih oblika ponašanja u odnosu na eksternalizovane i to konkretno u školskom kontekstu (Gritt et al., 2014), češće se u cilju razumevanja ponašanja koja utiču i oblikuju razvoj i napredak dece pažnja posvećuje eksternalizovanim oblicima, što zbog njihovih očiglednih posledica na okruženje, te zbog poteškoća identifikovanja i „ispitivanja“ internalizovanih oblika na svim uzrastima (Achenbach, 1991, 1992, prema: Duncan & Magnuson, 2011; Reddy et al., 2009, prema: Šaljić, 2014). Značajno je napomenuti da prepoznati problemi u ponašanju na ranom uzrastu predviđaju bihevioralne probleme u periodu adolescencije (Margetts, 2005), iako je jasna distinkcija između navedenih oblika neretko onemogućena što zbog njihove udruženosti, tako i zbog drugih oblika ponašanja kojima su neretko „prikriveni“.

Određeni oblici eksternalizovanih problema u ponašanju, razvojno gledano, mogu se primetiti već na uzrastu od 12 meseci (Miner, Clarke-Stewart, 2008, Van Zeijl et al., 2006, prema: Pavlović & Kovačević-Lepojević, 2011), dok rezultati istraživanja ukazuju da s porastom uzrasta dolazi do vidljivog povećanja agresivnog ponašanja, depresije i anksioznosti (Vasta i dr.,

2005; Macuka, 2016, prema: Klarin i dr., 2019; Loeber et al., 2003, prema: Coelho, Neves, & Caridade, 2020). Kada je reč o polnim razlikama, autori ukazuju da devojčice češće ispoljavaju internalizovane, a dečaci eksternalizovane oblike (Brajša-Žganec, 2003; Coelho et al., 2020; Mihić & Bašić 2008), dok postoje i istraživanja koja su potvrdila postojanje polnih razlike u odnosu na internalizovane oblike ponašanja (Abdi, 2010; Klarin i dr., 2019).

Struktura porodice se prepoznaje kao jedan od važnih faktora u kontekstu analize dimenzija problema u ponašanju. Naime, autorka Brajša-Žganec (2003) na temelju izvesnog broja istraživanja zaključuje da deca iz jednoroditeljskih porodica češće ispoljavaju oblike problema u ponašanju. Istraživanja takođe ukazuju da su porodične interakcije u bliskoj korelaciji s internaliziranim i eksternaliziranim problemima u ponašanju, odnosno da snažna roditeljska kontrola podstiče razvoj agresivnosti, depresivnosti i anksioznosti i da porodična klima u kojoj vladaju konflikti predstavlja „pogodno tlo“ za razvoj i ispoljavanje navedenih oblika ponašanja (Kuterovac-Jagodic & Keresteš 1997; Reitz Dekovic & Meijer 2006; Van den Akker et al., 2010; Vulić-Prtorić, 2002, prema: Klarin i dr., 2019).

Japansko istraživanje je analizom odnosa između roditeljskih stilova i navedenih oblika problema u ponašanju došlo do rezultata da autoritaran stil utiče na eksternalizovane probleme u ponašanju i kod devojčica i dečaka, dok permisivno definisan stil na ispoljavanje eksternalizovanih oblika ponašanja samo kod dečaka (Hosokawa & Katsura, 2018). Kao značajni prediktori internalizovanih problema u ponašanju pokazali su se pol, uzrast, (ne)zadovoljstvo porodicom i osećaj socijalne podrške, dok je značajan prediktor eksternaliziranih problema u ponašanju (ne)zadovoljstvo porodicom (Klarin i dr., 2019). Sve navedeno ukazuje na značaj porodične fleksibilnost, odnosno adaptibilnosti koja se prepoznaje kroz njenu spremnost i sposobnost balansiranja usled izazovnih perioda i promena (Zuković, 2012).

Eksternalizovana i impulsivno/hiperaktivna ponašanja na početku škole bila su povezani sa viktimizacijom vršnjaka tri godine kasnije i sličnim ponašanjima u 6. razredu, navodi se u rezultatima više istraživanja (Merrell & Timms, 2001; McLelland & Morrison, 2003; Schwartz et al., 1999; Pettit, Dodge, & Bates, 1997, prema: Margetts, 2005). Deca koja ispoljavaju eksternalizovane oblike ponašanja češće postižu lošije rezultate, jer takvi oblici ponašanja određuju i rezultiraju lošijim akademskim postignućem i uopšte nerazvijenim radnim navikama i veštinama. Agresivno i destruktivno ponašanje su najčešće u bliskoj i stabilnoj korelaciji sa

vršnjačkom odbačenosti. Povlačenje i stidljivost su takođe povezani sa slabom prihvaćenošću od strane vršnjaka (Henricsson & Rydel, 2006).

Navedeni oblici ponašanja, posebno eksternalizovani, stabilni su tokom vremena i udruženi s lošim vršnjačkim odnosima i slabim akademskim postignućem predstavljaju dodatnu opasnost za razvoj i ispoljavanje znatno kompleksnijih oblika ponašanja u kasnijoj dobi (Henricsson & Rydel, 2006; Montroy et al., 2014). Suprotno tome, vršnjačko prihvatanje olakšava i pozitivno utiče na razvoj dece s problemima u ponašanju (Garmezi et al., 1985; Kupersmidt et al., 1990, prema: Henricsson & Rydel, 2006), međutim nešto detaljnije o korelaciji ovih konstrukta u nekom od narednih odeljaka.

Kada je reč o odnosu oblika prihvatljivog ponašanja i problema u ponašanju autori navode da je, naprimer, nizak nivo prosocijalnog ponašanja povezan s eksternalizovanim i internalizovanim problemima u ponašanju dece osnovnoškolskog uzrasta, i obrnuto (Henricsson & Rydel, 2006; Hosokawa & Katsura, 2017; Hukkelbert et al., 2019). Nizak nivo socijalne inicijative je povezan sa problemima internalizacije, zaključci su istraživanja autora (Henricsson & Rydel, 2004), što je ponovno potvrđeno njihovim istraživanjem dve godine kasnije (Henricsson & Rydel, 2006), u kojem ističu da je prosocijalno ponašanje predviđalo niže nivoe eksternalizovanih i internalizovanih problema u ponašanju prilikom kasnijih merenja.

Kao važno se izdvaja ispitivanje prirode odnosa između navedenih oblika ponašanja (Hukkelbert et al., 2019) i moderatorskih činilaca koji mogu da objasne prirodu odnosa između njih. Imajući to u vidu, istraživači (Dodge & Crick, 1990, prema: Henricsson & Rydel, 2006) predlažu koncept socijalne kompetencije kao moderator veze između oblika problema u ponašanja i problematičnih društvenih odnosa. Iako su oba oblika problema u ponašanju značajana za pedagošku teoriju i praksu, naša pažnja će u nastavku rada posebno biti usmerena ka eksternalizovanim oblicima ponašanja koje u okvirima empirijskog dela rada i procenjujemo.

2.2.3. Eksternalizovani problemi u ponašanju i njegovi oblici

Određeni autori (Hukkelbert et al., 2019; Jianghong, 2004) ukazuju da se termini eksternalizovani oblici problema u ponašanju i antisocijalno ponašanje često koriste sinonimno, dok drugi autori (npr. Duncan & Magnuson, 2011) antisocijalno ponašanje predstavljaju kao dimenziju eksternalizovanih oblika problema u ponašanju. Pretežno se navodi da je potraga za univerzalnim određenjem termina antisocijalno ponašanje i dalje u toku (Žunić-Pavlović,

Kovačević-Lepojević, & Pavlović 2009). Međutim, za neke druge autore (npr. Šaljić, 2014:7) on predstavlja najširi pojam koji se odnosi na sve „oblike ponašanja kojima se narušava sistem vrednosti i norme određenog društva“, te kao takav obično „izaziva spontanu i/ili organizovanu reakciju društva“ (Bouillet & Uzelac, 2007:126). Tako opisano ponašanje je posledica neadekvatne socijalizacije, destruktivno, štetno je i rezultira negativnim socijalnim ishodima (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995, prema: Merrell, 2002). U okvirima sociologije se za navedene oblike ponašanja koristi termin devijantno, dok se iz perspektive prava i kriminologije upotrebljava formulacija delinkventno ponašanje (Bouillet & Uzelac, 2007).

U zavisnosti od konteksta istraživanja, eksternalizovani oblici problema u ponašanju se češće koriste za opisivanje manje teških, razarajućih i destruktivnih ponašanje dece (Eisner, 2015; Shaw & Winslow, 1997, Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008, prema: Hukkelbert et al., 2019; Jianghong, 2004), dok je suprotno tome antisocijalno ponašanje pojedine dece vrlo stabilno i trajno. U tom smislu Mofit (Moffitt, 1993) ukazuje na značaj razlikovanja trenutnog i stabilnog ispoljavanja antisocijalnog ponašanja. Značajno je predočiti da se određeni oblici antisocijalnog ponašanja dece na ranom uzrastu, iako izazivaju moralne osude i reakcije okruženja, mogu smatrati „normativnim razvojnim procesima“ (Žunić-Pavlović i sar., 2009:405).

Faktore rizika za ispoljavanje antisocijalnog ponašanja španski autori (APA, 2014; Gardner et al., 2015, prema: Coehlo et al., 2020) grupišu u četiri široke kategorije:

1. individualni (npr. nivo IQ);
2. faktori okruženja i društvene sredine (porodica, vršnjaci i zajednica);
3. genetski i fiziološki (porodična istorija);
4. faktori koji ukazuju na komorbiditet s drugim poremećajima i rano usvajanje oblika antisocijalnog ponašanja.

Imajući u vidu skalu koja se koristi u ovom radu, njen autor Merel (Merrell, 2002) navodi da antisocijalni problemi u ponašanju ili imaju antisocijalnu komponentu (nepoštovanje prava ili imovine drugih) ili vode direktno do negativnih socijalnih ishoda, kao što su odbačenost od strane vršnjaka, delinkvencija, povlačenja, odnosno zatvorenost. Bez obzira na terminološke razlike, može se zaključiti da pojedini eksternalizovani problemi u ponašanju mogu da budu predstavljeni kao antisocijalna ponašanja, dok neki drugi mogu imati odlike poremećaja u ponašanju ili delinkvencije (Hinshaw, 1987, prema: Šaljić, 2014), te opredeljenje za neki od navednih pojmova često zavisi od teorijskog i metodološkog nacrtu istraživanja.

Kada je reč o konkretnim oblicima eksternalizovanih problema u ponašanju, posebnu pažnju zavređuje agresivno ponašanje i tumačenja vezana za njegove oblike. Najopštije se može definisati kao „širok raspon specifičnih ponašanja kojima je zajedničko obeležje nanošenje štete ili povrede drugim osobama ili stvarima“ (Bouillet & Uzelac, 2007:2014), fizičkim i/ili psihičkim putem (Berkovitz 1993, prema: Salmivalli, Kaukiainen, & Lagerspetz, 2000). Kako se manifestuje u širokom spektru dela, pored najrasprostranjenijeg razlikovanja fizičke i verbalne agresije, nailazi se i na sledeće podele:

- *Direktna i indirektna agresija* - direktna agresija podrazumeva ponašanja kojima pojedinac direktno napada žrtvu, bilo verbalnim i/ili fizičkim putem. Indirektna se odnosi na socijalno manipulativna ponašanja kojima se ciljano nanosi šteta drugoj osobi posrednim putem (Björkquist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Lagerspetz, Björkquist & Peltonen, 1988; Salmivalli et al., 2000).
- *Fizička, psihološka i socijalna* - jasno je da se fizička i verbalna agresivnost svode pod okrilje direktne, dok je socijalna u domenu indirektna agresije (Bouillet & Uzelac, 2007).
- *Otvorena i relaciona* - korespondirajući opisanim navode se otvorena - za direktan oblik i relaciona agresija - za indirektnan oblik agresije (Crick, 1996; Crick & Grotpeter, 1995).
- *Agresivna igra* - navodi se da je agresivna igra vrsta agresije, koja je rezultat specifične igre tokom koje se nanose i povrede deci (Žužul, 1989, prema: Bouillet & Uzelac, 2007; Đuranović & Opić, 2018)
- *Reaktivna i proaktivna agresija* - reaktivna se definiše kao odbrambena, odnosno kao odgovor na stvarnu ili percipiranu provokaciju, dok proaktivna podrazumeva upotrebu prisile ili štete na putu ostvarenja ciljeva (Hubbard, McAuliffe, Morrow, & Romano, 2010; Jambon, Peplak, Colasante, & Malti, 2019);
- *Instrumentalna, neprijateljska i emocionalna* - osnovna svrha instrumentalne agresije je dostizanje određenih ciljeva (Brajša-Žganec, 2003; Vasta i dr., 2005), dok je određeni autori (npr. Salmivalli et al., 2000) definišu kao agresiju usmerenu na objekte. Osnovni cilj neprijateljske predstavlja nanošenje štete i bola drugoj osobi (Vasta i dr., 2005), dok je emocionalna agresija izazvana emocionalnim promenama u organizmu (Brajša-Žganec, 2003).

Postoje istraživanja, kao na primer hrvatske autorke Keresteš (2004), kojim su dobijeni rezultati da učitelji direktne oblike agresivnog ponašanja smatraju „ozbiljnijim“ i „agresivnijim“ od indirektnih obrazaca agresivnog ponašanja. Međutim, smatramo da je opravdanije govoriti o kontekstima i posledicama različitih oblika, jer „suptilniji“ i neuhvatljiviji oblici reflektuju značajne posledice na mentalni i celokupni razvoj deteta. U kontekstu pedagogije odnosa posebno je interesantna, ujedno i „preteća“, relacionalna vrsta agresije. Definiše se kao „oblik agresivnog ponašanja kojim se namerno kvari odnos ili preti oštećenjem odnosa“ (Pellegrini & Roseth, 2006:269), dok je deca različitog uzrasta opisuju kao neprijateljsku, tačnije hostilnu, štetnu, emocionalno uznemirujuću i često izazvanu u ljutnji (Ostrov et al., 2006). Navedena definicija uključuje direktnu relacionalu agresiju, na primer, reći vršnjaku da ga nećete pozvati na svoju zabavu ili mu direktno pretiti prekidom prijateljstva ukoliko ne ispuni određeni zahtev i sl., te i indirektnu npr. ignorisanje vršnjaka ili širenje lažnih informaciju o njemu i sl. (Ostrov et al., 2006; Pellegrini & Roseth, 2006). Autori (Crick & Grotpeter, 1995) navode da oštećenje odnosa ili pretnje služe kao sredstvo štete, dok se posebno izdvaja manipulisanje, odnosno socijalno isključivanje kao sredstvo ponašanja (Crick, 1996).

Neki teoretičari i istraživači (Crick, 1996; Crick & Grotpeter, 1995; Ostrov et al., 2006) ukazuju na očigledne polne razlike kada je reč o ovoj vrsti agresije. Naime, devojčice češće ispoljavaju relacionalo agresivno ponašanje u odnosu na dečake koji neretko pribegavaju drugim formama agresije. Postoje i oni koji ukazuju na drugačije rezultate (Coyne et al., 2006; Đuranović & Opić, 2018; Lansford et al., 2012; Stauffacher & DeHart, 2006). Na primer, istraživanje realizovano u devet zemalja s decom uzrasta od 7 do 10 godina, rezultiralo je podacima koji ukazuju da dečaci češće ispoljavaju fizičku agresiju, dok ne postoje polne razlike u odnosu na relacionalu agresiju (Lansford et al., 2012). Takođe je istraživanje o razlikama u ispoljavanju relacionalne agresije između sibliinga i u okviru vršnjačkih grupa, ustanovilo da ne postoje polne razlike (Stauffacher & DeHart, 2006). Naš autor Krnjajić (2002a) pretpostavlja da se razlike u ispoljavanju agresivnih obrazaca ponašanja ne mogu objasniti jačinom agresivnih nagona, već načinom ispoljavanja.

Bez obzira na razlike u rezultatima koje se javljaju u različitim istraživanjima, očigledno je da postoje određene tendencije, odnosno polna uslovljenost svih oblika agresija (Cillessen, Lansu, & Van Den Berg, 2014; Keresteš, 2006; Underwood, Galen, & Paquette, 2001; Vasta i dr, 2005), posebno kada je reč o relacionaloj, koja je u kontekstu pedagoških promišljanja izuzetno

bitna. Između ostalog, navedene razlike predstavljaju značajan podatak u cilju planiranja mera prevencije i intervencije, naročito imajući vidu rasprostranjeno polno i rodno stereotipiziranje.

Izuzev terminoloških razlika, određeni autori (npr. Lansford et al., 2006; Cillessen et al., 2014) ukazuju na značaj analize agresivnog ponašanja posredstvom modela obrade socijalnih informacija (eng. social information processing - SIP, Crick & Dodge, 1994), na koji smo već ukazali u poglavlju u kontekstu analize socijalno kompetentnog ponašanja. Naime, navedeni model pretpostavlja da deca ulaze u različite socijalne situacije s određenim biološki sposobnostima i bazom podataka o sećanjima iz prošlih iskustava. U konkretnoj situaciji oni dobijaju različite signale kao input, odnosno ulaz, te njihovo ponašanje i odgovor (output) na datu situaciju zavisi od obrade tih signala i znakova i to u nekoliko koraka koje su opisali u svom modelu (Crick & Dodge, 1994; Cillessen et al., 2014). Autori (Lansford et al., 2006:715) opisuju navedeni model u kontekstu agresivnog ponašanja kao „skup kognitivno-emocionalnih mehanizama za koje je delom utvrđeno da povezuju mnoštva rizičnih faktora i posledičnog razvoja agresije“. U preciznijem razumevanju agresivnog ponašanja, navedena teorijska orijentacija pruža mogućnost identifikacije i razumevanja potencijalnih uzroka, odnosno kako načini na koje deca tumače određeni događaj utiču na njihovu kasniju reakciju u konkretnoj situaciji.

Kada je reč o drugim oblicima eksternalizovanih problema u ponašanju, postoje autori, (npr. Jianghong, 2004), koji ih posmatra kroz prizmu tri oblika ponašanja:

- *agresivno ponašanje;*
- *delinkvencija;*
- *hiperaktivnosti.*

Autori (Bouillet & Uzelac, 2007) ukazuju da delinkvenciju nije jednostavno definisati jer predstavlja širok i heterogen koncept (Jianghong, 2004) koji se odnosi na kršenje zakona, tačnije „ponašanja kojim se ostvaruju različita obeležja kaznenih ili prekršajnih normi“ (Bouillet & Uzelac, 2007:127). Kada je reč o hiperaktivnosti, može se označiti kao „razvojni poremećaj nedostatka inhibicije ponašanja, koji se ogleda u neodgovarajućem nivou nepažnje, preterane aktivnosti i impulsivnosti“ (Bouillet & Uzelac, 2007:211). Najčešće se identifikuje, odnosno dijagnostifikuje na osnovnoškolskom uzrastu (Jianghong, 2004). Posebno se apostrofira razlikovanje hiperaktivnosti i tzv. preterane aktivnosti dece koja češće predstavlja razvojnu karakteristiku dece na ranom uzrastu (Bouillet & Uzelac, 2007).

S druge strane, autor skale koju koristimo u radu Merel (Merrell, 2002), izdvaja:

- *Hostilno/iritabilno ponašanje* - može se okarakterisati kao egocentrično, odnosno samousmereno, iritantno i neugodno ponašanje, koje često vodi ka odbačenosti od strane vršnjaka;
- *Prkosno/disruptivno ponašanje* - predstavlja ponašanje kojim se samoinicijativno prekida obavljanje određene aktivnosti ili se čak sprovodi lošije (Ilić, 2019). Merel (Merrell, 2002) konkretizuje definisanje ovog ponašanja u školskom kontekstu, opisujući ga kao ponašanje koje ometa tekuće školske aktivnosti, postavljajući preterane i neprimerene zahteve drugima;
- *Antisocijalno/agresivno ponašanje* - bilo je već reči, dok će detaljniji opis navedenih oblika ponašanja biti prikazan u metodološkom delu, tačnije prilikom opisa instrumenta.

Imajući u vidu izabranu i navedenu terminološku i teorijsku elaboraciju oblika socijalnog ponašanja učenika, evidentno se izdvajaju određeni faktori koji ih bliže opisuju, determinišu i ukazuju na korelacije s drugim teorijskim i istraživačkim konstruktima. U svetlu tog zaključka, u nastavku ćemo ukazati ne neke od korelata i determinantni koji su iz perspektive empirijskih istraživanja prepoznati kao fundamentalni.

2.3. Korelati oblika socijalnog ponašanja dece

Socijalni razvoj deteta je usko vezan za svaku drugu oblast razvoja, uključujući emocionalni razvoj, detetov fizički rast i napredak, razvoj komunikacije, jezičkih i kognitivnih veština, kao i uspostavljanje i održavanje ranih veza i odnosa (Kids Matter, 2012; Marić-Jurišin & Kostović, 2016). Međutim, često su navedene oblasti determinisane određenim faktorima. U prethodnom teorijskom delu navodili smo pojedina istraživanja i faktore koji bliže određuju oblike socijalnog ponašanja dece, dok ćemo u ovom poglavlju pokušati da sublimiramo viđenja i rezultate istraživanja imajuću u vidu određene kriterijume.

Kada je u fokusu analiza istraživanja vezanih za oblike socijalnog funkcionisanja, primetni su determinišući faktori koje smo razvrstali u sledeće grupe:

- *Individualna obeležja deteta* - uzrast, pol, nivo razvoja, temperament, emocije i emocionalni doživljaji, socijalna kognicija, samoregulacija, kognitivne karakteristike,

- teorije uma, egzekutivne funkcije, akademska postignuća, teškoće u razvoju, darovitost i mnogi drugi;
- *Roditeljske i porodične karakteristike* - individualna obeležja roditelja/staratelja (godine, nivo obrazovanja, zaposlenje i sl.), socioekonomski status porodice, struktura porodice, kvalitet bračnih odnosa, uloga siblinga, kvalitet odnosa na relaciji roditelj-dete, roditeljske kompetencije, kvalitet rane brige i dr.;
 - *Sredinski faktori* - kulturološke i socijalne specifičnosti i razlike, uloga institucija vaspitanja i obrazovanja, vaspitači/učitelji kao faktori i kvalitet odnosa s njima uspostavljen, klima u grupi/razredu, kurikulum i sl.

Imajući u vidu intezitet i porast istraživanja ove tematike, prikazana sinteza nije konačna ni sveobuhvatna. Takođe, kako je nemoguće i trenutno suviše ukazati na sve korelate koji su empirijski ispitani, u nastavku ćemo ukazati na individualne, roditeljske i porodične korelate koji su za naš rad izuzetno značajni, odnosno one koje se u okviru njih izdvajaju kao najprediktabilniji i koji su za potrebe ovog rada relevantni.

2.3.1. Individualni korelati

Uzrast deteta - Kada je reč o personalnim, odnosno individualnim korelatima, najčešće se izdvaja uzrast deteta i njegova povezanost s različitim oblicima socijalnog ponašanje. Naime, neretko se istraživanja grupišu s obzirom na to da li su ciljna grupa deca predškolskog i/li školskog, tačnije osnovno i srednjoškolskog uzrasta ili je istraživanjem pokriveno više uzrasta u kontekstu longitudinalnih studija. Budući da se razlikuju četiri stadijumi u socijalnom razvoju na uzrastu od rođenja do 3. i 4. godine, potom do 7. i 8. godine, zatim do 13. i 14. i krajnjeg stadijuma svesnih socijalnih odnosa u kojima se je potrebno razlikovati socijalnost - spontanu želju za druženjem i socijabilnost - sposobnost da se prilagođavamo drugima (Nilsen, 1990), analiza oblika socijalnog ponašanja dece na ranom osnovnoškolskom uzrastu predstavlja pogodno tlo za otkrivanje poteškoća i primenu pravovremenih mera intervencije, te uopšte formiranje slike o socijalnom funkcionisanju detetu u navedenom periodu.

Kada je reč o (dis)kontinuitetu oblika ponašanja dece tokom predškolskog i ranog osnovnoškolskog perioda, istraživanje koje je realizovao tim istraživača iz Instituta za dečje zdravlje i ljudski razvoj (National Institute of Child Health and Human Development - NICHD, 2003) kojim su pratili decu u periodu tranzicije u školu, dobijeni su rezultati da su

internalizovani oblici ponašanja češći u prvom razredu nego što su pre bili ispoljeni, procene su majki. Učitelji su procenili veću ispoljenost ekternalizovanih oblika ponašanja i manje bliske vršnjačke odnose, nego što su to bile procene vaspitača. Navedene oscilacije se mogu objasniti razlikama u proceni različitih procenjivača, na koje smo već ukazali, jer individualne razlike u proceni oblika socijalnog ponašanja u predškolskoj ustanovi i u školi nisu statistički značajne, odnosno stabilne su tokom datog perioda.

Istraživanja generalno ukazuju na određenu stabilnost u oblicima ispoljavanja oblika socijalnog ponašanja u odnosu na uzrast, tačnije ono što je primećeno kod dece na predškolskom uzrastu, s većim ili manjim intezitetom, uočeno je i na starijim uzrastima. Navedeno potvrđuje i jedna longitudinalna studija kojoj je cilj bio ispitivanje stabilost socijalnih kompetencija na uzrastu od 3. do 15. godine života u odnosu na efekte rane brige i institucionalizacije (Campbell, Lamb, & Hwang, 2000). Ukazano je da dete koje ispoljava oblike socijalno kompetentnog ponašanja i socijalnih veština na uzrastu od 3 godine, pretenduje da isto ispolji i na kasnijem uzrastu, tačnije sa 15. godina. Autorke koje su procenjivale odnos oblika socijalno neprihvatljivog ponašanja i drugih faktora tokom prvih 6 godina osnovne škole (Henricsson & Rydell, 2006), takođe ukazuju na stabilnost u ponašanju tokom vremena, posebno za ekternalizovane oblike ponašanja.

Kada je u pitanju veza prihvatljivih i neprihvatljivih oblika ponašanja u odnosu na uzrast, meta-analiza radova o relaciji navednih ponašanja (Hukkelberg et al., 2019), ukazuje da je korelacija bila veće na uzrastu dece ispod 6 godina ($r=.45$), nego kod dece iznad 6 godina ($r=.37$). Na navedeno ukazuje i istraživanje naših autora Žunić-Pavlović i saradnici (2009) koji su predočili negativnu korelaciju između socijalne kompetencije i antisocijalnog ponašanja ($r=.45$). Može se zaključiti da je korelacija između njih stabilna tokom vremena i uzrasta.

Pol deteta - Naredni korelat koji se izdavlja kao važan predstavlja pol ispitanika, odnosno deteta. Posebno su interesantne kros-kulturne razlike, te će izbor rezultata istraživanja biti prikazan imajuću u vidu i dati kriterijum. Kada su pitanju deca ranog uzrasta, npr. na uzrastu od 0 do 5, postoje istraživanja koja ukazuju da devojčice više ispoljavaju oblike prihvatljivog ponašanja a manje ekternalizovane obliku u odnosu na dečake, zaključci su američkog istraživanja (Anthony et al., 2005), dok su slični rezultati dobijeni od strane kiparskih istraživača koji su u fokusu imali decu od 4 godine (Amca & Kivanç Öztug, 2016). Iransko istraživanje (Abdi, 2010) je ustanovilo da na uzrastu od 5 do 6 i po godina postoje polne razlike u kontekstu

procene oblika socijalnog ponašanja. To konkretno znači da devojčice imaju više skorove na skali socijalnih veština, a dečaci na subskali eksternalizovanih oblika ponašanja.

Longitudinalnim istraživanjem kojim su se pratila decu od upisa u predškolsku ustanovu pa do kraja petog razreda osnovne škole, zaključuje se da polne razlike, u korist devojčica, počinju od predškolskog i nastavljaju tokom školskog uzrasta (DiPete & Lennings, 2012). Istovremeno ukazuju na značaj analize i otkrivanja uzroka i posledica nastalog polnog jaza u kontekstu socijalnog ponašanja i s njim povezanih korelata (akademska postignuća, vršnjački status i sl.). Takođe zaključuju da polne razlike u kontekstu socijalnog ponašanja imaju veće efekte na kasnija postignuća, opet u korist devojčica. Istraživanje u kojem su se pratila deca tokom tranzicije iz predškolske ustanove u školi ukazuje da dečaci više ispoljavaju neprihvatljive oblike ponašanja, ali da su u odnosu na prethodne procene iz predškolske ustanove od strane vaspitača i roditelja sada napredovali u pozitivnom pravcu, procene su učitelja i roditelja (NICHD, 2003).

Autorka Romer sa saradnicima (Romer et al., 2011) u istraživanju s ciljem ispitivanja polnih razlika u socijalnom funkcionisanju dece i mladih uzrasta od 4. do 20. godine na osnovu procena vaspitača, učitelja, roditelja i same dece, je došla do rezultata da devojčice u okviru svih uzrasta češće ispoljavaju socijalna i emocionalna pozitivna ponašanja. Važno je napomenuti da računanjem veličine efekta (Cohen's d) u ovom istraživanju utvrđeno da je veličina razlike između skorova za dečake i devojčice ipak mala. Jedno zanimljivo švajcarsko istraživanje (Perren & Alsaker, 2006) je ukazalo da se dečaci češće nalaze u statusu „žrtve“ nasilja (eng. victim), u ulozi „nasilnika-žrtve“ (eng. bully-victim) te i u ulozi samo „nasilnika“ (eng. bully), u odnosu na devojčice koje najčešće nisu uključene u navedene kategorije.

Imajući u vidu konkretne oblike, na primer agresivno ponašanje, istraživanja ukazuju da devojčice češće ispoljavaju indirektno, tačnije relacione oblike agresije u odnosu na dečake (Björkquist et al., 1992; Crick, 1996; Crick & Grotpeter, 1995; Ostrov et al., 2006), o čemu je detaljnije bilo reči u teorijskom prikazu navedenog oblika ponašanja. Navedene polne razlike su potvrđene i u kontekstu drugih oblika agresije (Cillessen et al., 2014; Keresteš, 2006; Krnjajić, 2002a; Underwood et al., 2001; Vasta i dr, 2005), dok u drugim istraživanjima (Coyne, Archer, & Eslea, 2006; Đuranović & Opić, 2018; Lansford et al., 2012; Stauffacher & DeHart, 2006) polna uslovljenost ispoljavanja određenih oblika agresivnog ponašanja nije prepoznata.

Istraživanjem polnih razlika u korelaciji s prihvatljivim i neprihvatljivim obrascima ponašanja bavili su se autori i s naših prostora. Naime, istraživanjem na predškolskom uzrastu su takođe potvrđene polne razlike u ispoljavanju oblika socijalnog ponašanja, odnosno devojčice češće ispoljavaju oblike socijalno prihvatljivog ponašanja (Klemenović, Marić-Jurišin, & Nikolić, 2016). Hrvatske autorke (Buljan-Flander i dr., 2005) koje su istraživale pojavu nasilja u školskom kontekstu, zaključile su da se dečaci češće nalaze u situacijama koje se mogu okarakterisati kao nasilne i da je to vidljivije s porastom uzrasta. Takođe, imajući u vidu nalaze više istraživača (Archer, 2004; Coie & Dodge, 1997; Eisenberg & Miller, 1990; Eisenberg & Mussen, 1990; Keresteš, 2002; Raboteg-Šarić, 1995; Tremblay, 1991) autorka Keresteš (2006) ukazuje na dosledne polne razlike, pri čemu dečaci češće ispoljavaju oblike agresivnog ponašanja (posebno otvorene i direktne agresije) u odnosu na devojčice koje češće ispoljavaju prosocijalne oblike ponašanje. Navedeno je potvrdila i svojim istraživanjem o uporednim procenama više procenjivača. Polne razlike su primetne i u poređenju oblika socijalnog ponašanja dece s teškoćama u razvoju i dece iz tipične populacije autorki (Bakoč & Kaljača, 2019), koje zaključuju da su navedene specifičnosti i s njima povezana ponašanja uslovljena polnim razlikam, opet u korist devojčica.

U zavisnosti od teorijsko-metodološke strukture rada, autori su istraživali i druge individualne korelate: emocije (Brajša-Žganec & Slunjski 2006; Petrović, 2006, Trentacosta & Fine, 2010), samoregulaciju (Korucu, Selcuk, & Harma, 2016; Montroy et al., 2014), socijalnu kogniciju (Camodeca & Goossens, 2005; Lansford et al., 2006; Ziv i Arbel, 2020), teorije uma (Etel & Yagmurlu, 2014; Korucu et al., 2016; Walker, 2005), te navedeni faktori na uzorku dece s potrebom za dodatnom vaspitno-obrazovnom podrškom (Bakoč & Kaljača, 2019; Baurain & Nader-Grosbois, 2013; Boyes et al., 2019; Frostad & Jan Pijl, 2007; Zion & Jenvey, 2006). Svaki od navedenih faktora u značajno meri objašnjava prirodu socijalnog ponašanja dece, doprinoseći njenom jasnijem i temeljnijem sagledavanju. Neicrpan je spisak onih faktora koji se povezuju s oblicima socijalnog funkcionisanja dece različitog uzrasta i neminovno da svaki pojedinačno doprinosi njenom sveobuhvatnom razumevanju. Pored personalnih, za naše razmatranje su značajna ona tumačenja koja analiziraju ulogu i doprinos roditeljskih i porodičnih faktora u navedenom diskursu.

2.3.2. Roditeljski i porodični korelati

Kako porodični kontekst odrastanja i razvoja predstavlja nezamenljivu sredinu, očekivano je da se pomenuta pitanja promišljaju i istražuju u relaciji s njegovim karakteristikama. Kada je reč o odnosu oblika socijalnog ponašanja dece i roditeljskih i porodičnih karakteristika, autori istraživanja često posredno obuhvate pojedine sociodemografske karakteristike, npr. (Campbell et al., 2000; DiPrete & Jennings, 2012; Henricsson & Rydel, 2006; Javo, Rønning, Handegard, & Rudmin, 2009; Magelinskaitė-Legkauskienė et al., 2018), dok impozantan broj istraživanja to ciljano ispituje (Anthony et al., 2005; Carlson & Carcoran, 2001; Chen et al., 2014; Čizmanski, Petrović, & Zotović, 2008; Jiménez, Dekovic, & Hidalgo, 2009; Kokanović & Opić, 2018; NICHD, 2003; Rothenberg et al., 2019; Soares et al., 2019, Šurbanovska, 2012; Ziv & Arbel, 2020). Kao najčešće opšte karakteristike roditelja, u nama dostupnim i relevantnim istraživanjima, izdvajaju se njihove godine starosti, nivo obrazovanja, mesto zaposlenja, socioekonomski status, određene individualne karakteristike i sl. Značajna pažnja je posvećena bračnim odnosima i efektima na celokupno funkcionisanje deteta, pa tako i na socijalno. Kada je reč o opštim porodičnim karakteristikama, struktura porodice, roditeljske prakse, odnosi između dece i roditelja i opšta porodična klima predstavljaju faktore koji se dominantni. Nama je takođe značajna uloga sibliinga. Izdvojićemo određene korelate u nastavku teksta.

Nivo obrazovanja roditelja - U istraživanju o razlikama između grupe dece s različitim oblicima problema u ponašanju i grupe u kojoj deca ne ispoljavaju oblike nepoželjnog ponašanja, zaključuje se da nivo obrazovanja roditelja ne pravi razliku (Henricsson & Rydel, 2006). Takođe, već spomenuto američko istraživanje je došlo do zaključka da broj sibliinga, nivo obrazovanja i zanimanje roditelja nisu rezultirali statističkim značajnim razlikama u proceni polnih razlika u ispoljavaju oblika socijalno prihvatljivog ponašanja (DiPete & Lennings, 2012). Dobili su rezultate da povoljan socioekonomski status i prisustvo biološkog oca u porodici su u pozitivnoj korelaciji sa ispoljavanjem oblika prihvatljivog ponašanja. S navedenim se slažu autori (Webster-Stratton, 1988, prema: Henricsson & Rydel, 2006) koji istuču da stresne situacije u porodici i nizak socioekonomski status predstavljaju faktore rizika, odnosno da socioekonomski status porodice već od rođenja determiniše socijalni i psihički razvoj deteta (van Oort, van der Ende, Wadsworth, Verhulst i Achenbach 2011, prema: Klarin i dr., 2019). Imajući u vidu i kinesko područje, postoji istraživanje kojim je istaknuto da postoje indikacije da zanimanje i

obrazovanje roditelja i broj generacija koje žive zajedno ne predstavljaju presudan faktori u određivanju ponašanja dece u proučavanom području Pekinga (Jiao, Ji, & Jing, 1986).

Međutim, jednim drugim istraživanjem tima Instituta (NICHD, 2003) su dobijeni rezultati da razvijenije socijalne veštine i manje sukoba imaju deca čije su majke imale viši nivo obrazovanja. Na blisku vezu višeg nivoa obrazovanja roditelja i ispoljavanja prihvatljivih oblika socijalnog ponašanja ukazuje i autori kiparskog istraživanja (Amca & Kivanç Öztug, 2016), kao i autori s japanskog područja (Hosokawa & Katsura, 2017). Određeni istraživači sugerišu da je posebno visok nivo obrazovanja majke povezan s pozitivnim kognitivnim, socijalnim, emocionalnim i fizičkim razvojem dece (Bradley & Caldwell, 1995; Barber, Stolz, Olsen, Collins, & Burchinal, 2005; Dallaire & Weinraub, 2005; Waylen, Stallard, & Stewart-Brown, 2008, prema: Hosokawa & Katsura, 2017).

Starosna dob roditelja - Kada je u pitanju starosna dob roditelja, istraživanja takođe ukazuju na određene nepodudarnosti u rezultatima. Naime, američkim istraživanjem o korelaciji starosti očeva i socijalnog ponašanja dece, došlo se do rezultata da deca čiji su očevi mlađi od 25. ili stariji od 51. godine obično ispoljavaju oblike prosocijalnog ponašanja u ranom razvoju, ali su zaostajala za svojim vršnjacima čiji su očevi srednjih godina u periodu adolescencije (Janecka et al., 2017). Zaključuju da deca čiji su očevi mlađi od 25. ili stariji od 51. godine na starijim uzrastima socijalne situacije doživljavaju značajno izazovnije. S druge strane, postoje istraživanja koja ukazuju da deca roditelja starije dobi, posebno majki, imaju manje problema u ponašanju, tačnije emocionalnih problema, nego deca mlađih roditelja (Carslake et al., 2017; McGrath et al., 2014; Myrskylä & Fenelon, 2012; Myrskylä et al., 2017; Orlebeke et al., 1998; Tearne et al., 2015, prema: Zondervan-Zwijnenburg et al., 2019).

Grupa nemačkih autora (Zondervan-Zwijnenburg et al., 2019) je realizovala istraživanje u cilju ispitivanja efekata godina starosti roditelja na eksternalizovane i internalizovane oblike ponašanja dece uzrasta od 10. do 13. godina. Ustanovljeno je da postoji snažna negativna linearna vezi između starosti roditelja i eksternalizovanim problemima u ponašanju, procene su roditelja, dok su učitelji ukazali na negativnu linearnu korelaciju između starosti majki i eksternalizovanih oblika. Naime, iz ugla učitelja navedena korelacija je u značajnoj meri objašnjena socioekonomskim statusom porodice. Autori studije su takođe uočili da starost roditelja nije povezana s dečjim internalizovanim problemima u ponašanju. Može se zaključiti da su deca starijih roditelja u proseku imala manje problema u ponašanju, poput agresije i kršenja

pravila u poređenju s decom mlađih roditelja i da starost roditelja nije povezana s dečjim emocionalnim problemima, kao što su anksioznost i depresivno raspoloženje.

Struktura porodice - Imajući u vidu porodične činioce, struktura porodice se izdvaja kao faktor koji posebno privlači pažnju istraživača. Istraživanjem o povezanosti strukture porodice, socijalnog ponašanja i akademskih ishoda dece je ustanovljeno da su deca iz dvoroditeljskih porodica od rođenja u boljem položaju u pogledu porodičnog dohotka i okruženja, karakteristika majke, kognitivnih i socijalnih ishoda u poređenju s decom koja su neko vreme provela u samohranj porodici (Carlson & Carcoran, 2001). Kada je reč o ranom uzrastu, kiparskim istraživanjem je ustanovljeno da deca čiji su roditelji razvedeni češće ispoljavaju fizičku i relaciju agresije, dok je nivo njihovog prihvatljivog ponašanja niži u odnosu na dece čiji su roditelji bili u braku (Amca Toklu, 2020). Posebno se izdvajaju češko (Kuruczova, Klanova, Jarkovsky, Pikhar, & Bienertova-Vasku, 2020) i holandsko istraživanje (Sillekens & Notten, 2020) koja ukazuju na povezanost „nove“ strukture porodice, tačnije razvoda roditelja i eksternalizovanih problema u ponašanju dece i odraslih. Naime, postoji tendencija u rezultatima koja ukazuje da deca iz jednoroditeljskih porodica više ispoljavaju probleme u ponašanju nego deca koja žive u dvoroditeljskim porodicama od rođenja (Carlson & Carcoran, 2001), što potvrđuju i hrvatske autorke Brajša-Žganec (2003) i Klarin (2006).

Međutim, neka druga istraživanja, npr. hrvatskih autora Kokanović i Opić (2018), su ustanovila da ne postoje razlike u prevalenciji navedenih ponašanja u odnosu na to da li su deca iz jednoroditeljskih ili dvoroditeljskih porodica. To je potvrđeno i jednim drugim istraživanjem s obuhvatom 600 dece uzrasta od 6. do 18. godine indijskih autora (Jogdand & Naik, 2014). Datim istraživanjem je ukazano da je većina dece sa identifikovanim problemima u ponašanju iz nuklearnih porodica. Špansko istraživanje koje se bavilo socijalnim kompetencija dece koja su usvojena (Soares et al., 2019), zaključuje da nestimulativno usvojenje predstavlja rizik za razvijanje oblika socijalno prihvatljivog ponašanja, što dovodi do toga da razvod nije jedini uzrok nepotpunosti porodice. To mogu biti i napuštanje porodice od strane jednog roditelja, vanbračne zajednice, nepoznat jedan od roditelja i sl. Pored navedenih, postoje i drugi činioci koji mogu da budu uzrok nepotpunosti, smrt jednog od roditelja, preseljenje člana porodice, te i faktori koji doprinose da se jedna porodica „okarakteriše“ kao porodica u krizi, npr. nasilje, siromaštvo, građanski stil života i sl. (Zuković, 2012).

Kvalitet porodičnih odnosa - Čini se da bez obzira na strukturu porodice, s biološkim starateljima ili ne, značajniju ulogu u relaciji s oblicima socijalnog ponašanja dece često ima kvalitet odnosa između članova porodice i uopšte zdravo i podržavajuće porodično okruženje. Na primer, metaanalitička studija o međupartnerskim konfliktima, roditeljstvu i adaptaciji dece čiji su roditelji razvedeni ukazuje da su međupartnerski konflikti značajno povezani sa internalizovanim i eksternalizovanim problemima u ponašanju njihove dece (van Dijk et al., 2020). Tačnije, porodična kohezivnost koja se odnosi na „emocionalnu vezanost koju članovi porodice imaju jedni prema drugima“ (Zuković, 2012:81), predstavlja faktor koji znatno oblikuje socijalno iskustvo i ponašanje deteta. Bračni odnosi, roditeljske prakse, odnosi na relaciji dete-roditelj i sl., predstavljaju faktore koji dominantno determinišu oblike socijalnog ponašanja dece u pozitivnom, ali i u negativnom smeru (Hosokawa & Katsura, 2017).

Deca koja osećaju sigurnu povezanost sa značajnim odraslima u svom okruženju mogu, između ostalog, da utiču i organizuju svoje ponašanje tokom igre sa vršnjacima (Booth et al., 1994; LaFreniere & Sroufe, 1985; Vaters et al., 1979, prema: Raver & Zigler, 1997), što je podatak u prilog teorije privrženosti. Određeni autori, npr. Klarin (2002), naročito ukazuje na značaj i ulogu odnosa koje dete ima s ocem, dok češki autori (Kuruczova et al., 2020) ukazuju na blisku povezanost kvaliteta odnosa dete-otac i eksternalizovanih oblika ponašanja. Španskim istraživanje autora Himenesa i saradnika (Jiménez et al., 2009) kojim se ispitala adaptacija na uslove školske sredine učenika trećeg razreda u odnosu na specifične porodične i roditeljske varijable, zaključeno je da je lično zadovoljstvo majke iznenađujuće povezano sa internalizovanim oblicima problemima u ponašanju, dok je kvalitet porodičnog okruženja negativno povezan sa eksternalizovanim, a pozitivno s internalizovanim problemima u ponašanju i socijalnim veštinama.

Uloga sibliinga - Iako su istraživanja identifikovala porodicu kao ključni kontekst za dečji socijalni, kognitivni i emocionalni razvoj, većina istraživača se fokusirala na roditeljstvo i odnos roditelj-dete, zaključci su više autora (Eisenberg et al., 2009; Hoffman, 2001, prema: Bun Lam, Solmeyer, & McHale, 2012). Međutim, porodični sistem ima različite sisteme kao što su „sistem braće i sestara (sibling), sistem supružnika i sistem roditelj-dete“ (Zuković, 2017:78), te tako postoje istraživanja koja su usmerena i na druge odnose između sistema u porodici. Imajući u vidu odnose na relaciji sibliinga, nama su posebno zanimljiva ona koja su ulogu i kvalitet odnosa između sibliinga povezivala s oblicima socijalnog ponašanja (Bun Lam et

al., 2012; Carlson & Carcoran, 2001; Gass, Jenkins, & Dunn, 2007; Hosokawa & Katsura, 2017; Jiao et al., 1986; Jurkin & Ombla, 2015; Kokanović & Opić, 2018; Ostrov, Crick & Stauffacher, 2006; Stauffacher & DeHart, 2006; Stormshak, Bellanti, & Bierman, 1996).

Postoje istraživanja koja ukazuju da je veći broj siblinga u porodici povezan s manjim ispoljavanjem problema u ponašanju (Carlson & Carcoran, 2001), te i da deca sa sibliuzima ispoljavaju pozitivnije oblike ponašanja u odnosu na decu bez braće ili sestara (Amca & Kivanç Öztug, 2016). Međutim, postoje i ona istraživanja koja su ustanovila da ne postoji statistički značajna razlika između dece koji su jedinici i onih koji imaju braću i sestre u odnosu na ispoljavanje agresivnog i prosocijalnog ponašanja (Kokanović i Opić, 2018). Jednim longitudinalnim istraživanjem je naglašena jedinstvena uloga braće i sestara u oblikovanju socijalnih i emocionalnih karakteristika dece tokom rane adolescencije, tačnije na uzrastu od 7. do 14. godine (Bun Lam et al., 2012).

Pored broja siblinga u porodici, posebno su važni rezultati koji ukazuju na kvalitet odnosa između njih. I ranije su istraživanja ukazivala na podatak da deca koja imaju kvalitetnije odnose s braćom i sestrama uspešnije se prilagođavaju na različite tranziciona periode u odnosu na decu kojima je taj odnos narušen (Stormshak et al., 1996). Jedno istraživanje ukazuje da deca koja su imala bliske odnose sa sibliuzima, bez obzira na kvalitet odnosa na relaciji majka-dete, su manje podložna doživljaju promena internacionalizacije nakon što su doživeli određene stresne životne događaje (Gass et al., 2007). Tačnije, interakcija između stresnog životnog događaja i naklonost siblinga predstavlja važan prediktor promene dečje internalizujuće simptomatologije tokom vremena, ali ne i veza između stresnih životnih događaja i eksternalizirajuće simptomatologije. Naime, istraživanja ukazuju da deca koja dožive stresni životni događaji su pod dodatnim rizikom razvoja emocionalnih teškoća i doživljaja internalizacije simptomi u kasnijem detinjstvu i adolescenciji (Leadbeater et al., 1999; Shav et al., 1997; Sverington & Cohen, 1985, prema: Gass et al., 2007), te se svi oblici podrške i kvalitetni odnosi na različitim relacijama prepoznaju kao determinišući.

Kada je reč o korelaciji neprihvatljivih oblika ponašanja, konkretno vršnjačke fizičke i relacione agresije i uloge siblinga, jedno istraživanje ukazuje na nizak do umeren nivo interkorelacije, kao i na umeren nivo stabilnost za fizičku i relacionu agresiju tokom ranog uzrasta (Ostrov et al., 2006). Posmatranjem su otkrili da starije sestre više ispoljavaju oblike agresivnog ponašanja od starije braće, dok su starija braća bila fizički agresivnija od starijih

sestara. Starija braća i sestre su usmeravali agresivnije ponašanje prema istopolnim vršnjacima nego njihovi mlađi siblizi. Relaciona agresija starijih siblinga predviđa istu vrstu agresije mlađih siblinga i to prema vršnjacima, što takođe važi i za fizičku agresiju. U sličnom istraživanju je ustanovljeno da siblizi (dijadni) ispoljavaju veću stopu relacionalno agresivnog ponašanja u odnosu na prijateljske dijade na uzrastu od 4. godine (Stauffacher & DeHart, 2006). Međutim, u periodu 8. godine siblizi i prijatelji su pokazali slične stope relacionalno agresivnog ponašanja. Do navedene promene je došlo, kako smatraju autori istraživanja, usled smanjenja ispoljavanja relacione agresije između siblinga, dok se ista ta agresija između prijatelja povećavala. Ovaj obrazac se u određenoj meri razlikovao od pola i redosleda rođenja deteta u uzorku.

Na osnovu izbora prikazanih rezultata istraživanja i zapažanja različitih autora, može se zaključiti da individualni faktori deteta uzdruženi s funkcionalnom, stimualtivnom porodičnom sredinom i posebno negujućim sibling odnosima predstavljaju pogodno tlo za uspešan razvoj deteta u okvirima socijalnog domena. Imajući u vidu kros-kulturološku perspektivu i u određenoj meri različite rezultate navedenih istraživanja, mogu se izvesti opšti zaključci. Kada je reč o godinama starosti roditelja i nivou njihovog obrazovanja, rezultati istraživanja i viđena autora nisu koherentna. Naime, postoje istraživanja koja ukazuju da nivo obrazovanja nije faktor koji se izdvaja kao značajan u kontekstu analize socijalnog ponašanja dece, dok se s druge strane izdvajaju istraživanja koja ukazuju da navedeni faktor utiče i oblikuje socijalno iskustvo i ponašanje dece od najranijeg uzrasta. Slično važi i za godine njihove starosti. Ne može se reći da predstavljaju kriterijum koji dominantno uslovljavala i determiniše ispoljavanje oblika socijalnog ponašanja, ali svakako da u određenom domenu i uslovima projektuje svoj uticaj na socijalno iskustvo i delovanje dece.

Iako porodični odnosi i kvalitet okruženja imaju značajniju ulogu, struktura porodice u određenom segmentu utiče na učestalost ispoljavanja specifičnih oblika socijalnog ponašanja dece, odnosno dvoroditeljske porodice su prepoznate kao najpovoljnije. Ipak, značajno je ukazati da određene strukturno očuvane porodice karakteriše disfunkcionalost (Zuković, 2012), te je u tom smislu značajnije ukazati na ulogu (dis)funkcionalnosti određene porodice koja ima snažne korelacije sa socijalnim funkcionisanjem deteta. Takođe, broj i uzrast dece u relaciji sa socijalnim funkcionisanjem dece je prepoznat kao posebno značajan, jer rezultati ukazuju da broj

siblinga i pozitivni odnosi između njih su u pozitivnoj korelaciji s prihvatljivim oblicima socijalnog ponašanja.

Imajući u vidu izabrana istraživanja, nameće se zaključak o značaju višekontekstualnog pristupa u identifikovanju i razumevanju oblika socijalnog ponašanja dece i stvaranju prilika za planiranje i primenu budućih mera prevencije i intervencije. Element koji se neizbežno izdvaja kao korelirajući za prikazane oblike ponašanja predstavlja vršnjački status učenika, koji je ujedno jedna od naših ključnih varijabli. U prethodnim delovima je diskretno ukazano na određene veze između ovog faktora i specifičnih oblika socijalnog ponašanja dece, dok će se u nastavku posebna pažnja posvetiti njegovom teorijskom i istraživačkom objašnjenju.

3. VRŠNJAČKI STATUS KAO ASPEKT VRŠNJAČKIH ODNOSA

Vršnjačka grupa predstavlja mesto življenja svakog deteta koje na svom razvojnom putu ostvaruje i doživljava različita socijalna iskustva. Pored neminovnog porodičnog uticaja na sveopšti razvoj deteta, vršnjaci predstavljaju sledeći dominantan faktor socijalizacije i razvoja koji svoje delovanje ostvaruju još od najranijeg uzrasta. Kako je dete pre svega socijalno biće, njegova zainteresovanost za drugu decu javlja se već na uzrastu od šest meseci i koja se postepeno razvija u zajedničke aktivnosti s drugom decom (Colić & Velišek-Braško, 2014), dok s porastom uzrasta dolazi do povećanja interesovanja za njih (Vasta i dr., 2005).

Detetova potreba za uspostavljanjem vršnjačkih odnosa ostvaruje se posredstvom različitih aktivnosti i ponašanja, dok se posebno izdvaja dečja igra kao jedna od najdominantnijih aktivnosti tokom detinjstva putem koje dete uspostavlja, razvija i održava različite vršnjačke odnose (Milošević, 2018a). Ona ujedno predstavlja i priliku za razvoj socijalnih i emocionalnih veština i kompetencija nužnih za uspešne vršnjačke odnose. Igra ostaje značajna aktivnost i na školskom uzrastu, udružena s drugim oblicima i aktivnostima koje prate razvoj deteta u datom periodu. Uloga vršnjaka primetna je u svim periodima života deteta, dok je različitost ispoljavanja njenih oblika i oblasti uzrasno uslovljena (Joksimović, 2004). U skladu s tim i činjenicom da su vršnjaci bili i ostali nezamenljiv, neretko i ključni agens razvoja deteta, mnogim teoretičarima, istraživačima i praktičarima su u fokus profesionalnog rada upravo vršnjačke grupe i pitanja za njih vezana.

Na značaj vršnjaka u razvoju deteta ukazivali su neki od već spomenutih teoretičara razvoja. Naime, počev od teorije Pijažea koja ukazuje na ulogu vršnjaka u procesu sazajnog razvoja i esencijalni potencijal socijalne interakcije, radova Vigotskog koji posebno govori o socijalnog kogniciji kao procesu razmišljanja o drugima (npr. vršnjacima) i socijalnom kontestu i značaju vršnjaka u zoni narednog razvoja. Iako se navedene teorije razlikuju u svojim ključnim postavkama, zajedničko im je tumačenje da vršnjaci predstavljaju pokretač dečjeg razvoja. Značajno je ukazati na Kolbergovu teoriju moralnog razvoja, koja je važno mesto dala ulogu vršnjaka u procesu moralnog i sazajnog razvoja. Bandurin princip recipročnog determinizma se najbolji razume u kontekstu vršnjačkih odnosa, tačnije međudelovanja više faktora u međuvršnjačkom odnosu i njegovo tumačenje učenja posmatranjem (prema: Vasta i dr., 2005).

Pored navedenih, naročito se izdvajaju i tumačenja Salivena (Sullivan) koji je još 50-ih godina ukazivao da se koncepti poštovanja, jednakosti i reciprociteta razvijaju u okvirima vršnjačkih odnosa, dok je naročito naglašavao „posebne” odnose, tj. prijateljstva (Rubin et al., 2015). Nivo složenost dečjeg iskustva sa vršnjacima moguće je posmatrati kroz tri oblika (Hinde, 1987, 1995, prema: Rubin et al., 2008):

1. *Socijalna interakcija* - odnosi na socijalne razmene između dve individue;
2. *Odnosi* - unose viši nivo složenosti u dečje iskustvo sa vršnjacima;
3. *Grupa* - predstavlja skup interaktivnih pojedinaca koji imaju određeni stepen uzajamnosti i uticaja jednih na druge.

Kolominski (1990) piše o dečjim kolektivima kao jednom od oblika malih grupa, koji nije rezultat spontanog sazrevanja, već je formiran u određenom pravcu. Zadržaćemo se na drugom obliku, tačnije vršnjačkim odnosima.

Iako je koncept vršnjačkih odnosa prisutan u određenim tumačenjima tokom 60-ih godina i ranije, svoju posebnu istraživačku pažnju dobija počev od 70-ih godina (Ladd, 1999). O vršnjačkim odnosima nadalje su se bavili autori različitih disciplina koji su empirijski proveravali teoretske navode o efektima vršnjačkih odnosa na celokupno funkcionisanje i razvoj deteta. Uopšteno tumačeno, vršnjački odnosi se mogu definisati kao „socijalni odnosi čije učesnike karakteriše jednakost u pogledu razvojnog nivoa i socijalnog statusa” (Hartup, 1978, prema: Joksimović, 2004:38). Iako institucionalni kontekst karakteriše uzrasna homogenost dece, uzrasne varijacije u vršnjačkim odnosima postoje. Takođe, često su odnosi na relaciji odrasle dete asimetrični i obojeni dominantnošću odrasle osobe, dok vršnjačke odnose zapravo karakteriše egalitarnost, izbalansiranost i uzajamnost (Rubin et al., 2015). Mogu se analizirati u različitim kontekstima razvoja: porodični, institucionalni i sredinski (Blatchford & Baines, 2010), dok su ih navedeni autori posebno tumačili u školskom miljeu.

Bez obzira na spomenute specifičnosti i karakteristike, vršnjački odnosi se najčešće tumače kroz dve bazične dimenzije (Bukowski, Hoza, & Boivien, 1993):

- *popularnost;*
- *prijateljstvo.*

U nekim tumačenjima, npr. (Iyer et al., 2010; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997; Petrović, 2015) izdvaja se i *vršnjačka viktimizacija* (eng. peer victimization) koja uključuje

ograničenu manjinu koja obuhvata agresora i njegovu žrtvu (Ladd et al., 1997). Posvetićemo se prvom tumačenju.

Popularnost se može definisati kao „unilateralni konstrukt koji predstavlja odnos grupe prema detetu”, dok je prijateljstvo „bilateralni konstruk koji podrazumeva odnos između dve osobe” (Bukowski et al., 1993:25). Možemo reći da je prijateljstvo obojeno bliskošću dve osobe, dok se popularnost odnosi na status deteta u grupi vršnjaka i njegove potrebe da negde pripada. Autori modela vršnjačkog odnosa (Bukowski & Hoze, 1989) navode da su istaknute dimenzije odvojeni i različiti, ali empirijski povezani konstrukti (prema: Ladd et al., 1997). Naime, popularnost nije garancija za uspostavljanje prijateljstva (Berndt, 1996, prema: Klarin, 2006), odnosno biti popularan ne znači imati i bliske prijatelje i obrnuto.

Kada je konkretno reč o prijateljstvu, izdvajaju se sledeći konstrukti: 1) broj prijatelja, 2) participacija u bliskim prijateljstvima i 3) kvalitet prijateljstva (Ladd et al., 1997), dok neki drugi autori (Bukowski & Hoze, 1989) razlikuju: 1) uzajamnost, 2) reciprocitet, 3) broj uzajamno odabranih prijatelja i 4) kvalitet prijateljstva (prema: Klarin, 2006). Prisustvo prijatelja u životu svake individue je u bliskoj vezi sa osećajem blagostanja tokom čitavog životnog veka, odnosno razvojni ishod često i zavise od njegovog kvaliteta i stabilnosti (Hartup & Stevans, 1997; Hay, Payne, & Chadwick, 2004; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996). S obzirom na razlike u karakteristikama dijadnih odnosa odraslih i dece, na ranom uzrastu je možda opravdanije govoriti o drugarstvu dece, kako su autorke Colić i Velišek-Braško (2014) ukazale i empirijski ispitivale u svom radu, dok je terminologija na starijim uzrastima raznolika.

Međutim, imajuću u vidu razvojnu perspektivu prema kojoj se potreba za prijateljstvom javlja razvojno kasnije u odnosu na potrebu za prihvatanjem (Petrović, 2015), i metodološki okvir našeg rada, u nastavku ćemo se zadržati na prvoj, unilateralnoj dimenziji koju smo u našem radu označili terminom *vršnjački status*.

3.1. Vršnjački status - dvodimenzionalno distinktivno tumačenje

Već se u prethodnim teorijskim tumačenjima i prikazima različitih istraživanja vršnjački status izdvojio kao faktor koji se razmatra u okvirima različitih konstrukata i koji privlači pažnju mnogobrojnih autora iz spektra zasebnih naučnih disciplina. Kao i kod razgraničenja pojmova unutar oblika socijalnog ponašanja učenika, počecemo s terminološkim varijacijama koje su primetne prilikom teorijske analize ovog konstrukta, a koje su u značajno meri relaksiranije u

odnosu na pređašnja tumačenja oblika socijalnog ponašanja. Uočljive su sledeće formulacije: popularnost, prihvaćenost, omiljenost, vršnjački status, socijalni status, sociometrijski status i sl. Najšire posmatrano, termini socijalni status, sociometrijski status i vršnjački status predstavljaju pojmove koji se koriste sinonimno i koji se zapravo odnose na status deteta u grupi vršnjaka, dok je odnos termina prihvaćenost i popularnost prošao put od jednoznačnosti do distinktivne razlike na koju ćemo u nastavku rada ukazati i koju ćemo poštovati.

Termin izabran za ovaj rad, vršnjački status, predstavlja težnju i pravac ka apostrofiranju uloge i mesta vršnjaka u životu svakog deteta, dok je ujedno i odraz metodološkog opredeljenja da procena vršnjačkog statusa bude od strane vršnjaka. Posebnu karakteristiku i vrednost rada predstavlja činjenica da će vršnjački status, teorijski i empirijski, biti posmatran kroz dve distinktno dimenzije: *sociometrijsku prihvaćenost* i *opaženu popularnost*. Međutim, pre objašnjenja navedenih dimenzija potrebno je ukazati na kratku hronologiju tumačenja vršnjačkog statusa u okvirima relevantnih izvora kako bismo uopšte i došli do istaknute terminološke i sadržajne razlike.

3.1.1. Geneza vršnjačkog statusa kroz istoriju

Kada je reč o genezi vršnjačkog statusa kroz istorijsku perspektivu, moguće je sumirati određeni hronološki redosled. Naime, do 80-ih godina vršnjački status je posmatran kao jednodimenzionalan konstrukt (Babad, 2001; Newcomb, Bukowski, & Patte, 1993), koji je podrazumevao isključivo pozitivan kriterijum prilikom odabira vršnjaka s kojima dete voli da se druži ili igra, obrazložen etičkim razlozima o neopravdanosti biranja dece koja su nepoželjna za druženje. Međutim, posredstvom nastojanja određenih autora, konkretno (Lemann & Solomon, 1952), uveden je i negativan kriterijum prema kojem deca biraju i one vršnjake s kojima ne vole da se duže, igraju i sl. (prema: Newcomb et al., 1993). Navedeni autori su razvili „trouglasti“ model, prema kojem su decu razvrstavali u tri grupe: visok, srednji i nizak status.

Vršnjački status viđen kao jednodimenzionalni konstrukt, tumačen kroz opozitne krajevi jednog kontinuuma (Hymel et al., 2010), razlikovao je decu koja su u grupi ili prihvaćenih ili neprihvaćenih. Ono što je nedostajalo njihovom modelu je socijalna vidljivost u tumačenju određenog vršnjačkog statusa. To je korigovano od strane istaknutih autora na polju sociometrijske analize Koia i saradnika (Coie, Dodge, & Cappelletti, 1982), koji su uspostavili i ukazali na razliku između socijalne preferencije i socijalnog uticaja. Socijalni uticaj predstavlja

standardizovanu sumu prihvatanja i odbacivanja (eng. Like most + Like least), dok se socijalna preferencija odnosi na razliku između prihvaćenosti i odbačenosti (LM - LL). Tačnije, socijalna preferencija se odnosi na stepen (ne)prihvatanja i (ne)sviđanja, dok socijalni uticaj predstavlja meru vidljivosti deteta u grupi vršnjaka. Navedeno viđenje je označilo početak dvodimenzionalnog tumačenja, koje je kasnije prihvaćeno i od strane drugih autora.

U skladu s datim tumačenjem nastala je i klasifikacija vršnjačkog statusa koja prema spomenutim autorima (Coie et al., 1982) razlikuje 5 kategorija ili sociometrijskih grupa:

1. *popularni/prihvaćeni* (visoka socijalna preferencija i visok socijalni uticaj),
2. *odbaćeni* (niska socijalna preferencija i visok socijalni uticaj),
3. *zanemareni* (niska socijalna preferencija i nizak socijalni uticaj),
4. *kontroverzni* (prosečna socijalna preferencija i visok socijalni uticaj)
5. *prosečni* (umerena socijalna preferencija i umeren socijalni uticaj), dok Koi i Dodž (Coie & Dodge, 1983) navode da su u grupi prosečnih sva ona deca koja nisu razvrstana u preostale 4 kategorije (prema: Bukowski, Cillessen, & Velasquez, 2012).

Njihovo razvrstavanje nastaje na osnovu indeksa socijalne preferencije i indeksa socijalnog uticaja prema već utvrđenim formulama. Nešto više o navedenim kategorijama, te postupcima i formulacijama prema kojoj se deca razvrstavaju u pomenute kategorije biće u okviru metodološkog dela. Napominjemo da su se i tada konstrukti prihvaćenosti i popularnosti i dalje tumačili jednoznačno.

Poslednju fazu u razvoju termina vršnjački status, bar za sada i iz našeg ugla, predstavljaju nastojanja i tumačenja koja ukazuju na potrebu razlikovanja prihvaćenost i popularnost koje su, kako se moglo primetiti u prethodnim pasusima, decenijama unazad upotrebljavane sinonimno. Naime, dosta dugo se vršnjački status isključivo iskazivao indeksom sociometrijskog statusa deteta u grupi, odnosno (ne)dopadljivošću, na šta ukazuju i neka od relevantnih istraživanja (Asher, 1983; Bukowski et al., 1993, 2000; Coie et al., 1982; Dodge et al., 2003; Kupersmidt & Coie, 1990; Newcomb et al., 1993; Newcomb & Bukowski, 1994; Parker & Asher, 1987; 1993; Wentzel & Asher, 1995, i dr). Važno je napomenuti da je trend takvog tumačenja i dalje primetan u pojedinim radovima.

Tokom poslednje dve decenije različiti autori (Acher & McDonald, 2009; Cillessen & Mayeux, 2004; Cillessen & Rose, 2005; de Bruyn & Cillessen, 2006; Farmer et al., 2011;

Flannery & Smith, 2017; Hymel et al., 2010; Janjošević i Petrović, 2015, 2018; Košir & Pečjak, 2005; La Fontana & Cillessen, 2002; Litwack et al., 2012; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Puckett et al., 2008; Rose, Swenson, & Waller, 2004; Rubin et al., 2008, 2012, 2015; Slaughter, Imuta, Petersona, & Henry, 2015, i dr.) su empirijski i teorijski ukazali na postojanje dve osnovne distinktivne dimenzije vršnjačkog statusa:

1. *sociometrijska popularnost* (eng. sociometric popularity),
2. *opažena popularnost* (eng. perceived popularity) - „noviju” dimenziju.

Postoje tumačenja (npr. Lease, Musgrove, & Axelrod, 2002), koja interpretiraju multidimenzionalni model vršnjačkog statusa tako da razlikuju tri dimenzije: prihvaćenost, opaženu popularnost i socijalnu dominaciju. Mi smo se opredelili za dvodimenzionalno distinktivno tumačenje.

3.1.2. Dimenzije vršnjačkog statusa

Promeni perspektive kojom se tumači vršnjački status prvenstveno su doprinele autorke (Parkhurst & Hopmeyer, 1998) koje su svojim istraživanjem s učenicima 7. i 8. razreda ukazale na postojanje razlika između sociometrijske popularnosti i vršnjački opažene popularnosti (eng. peer perceived popularity). Na to su ih, između ostalog, motivisale longitudinalne studije američke autorke Eden (Eden, 1985; Eder & Kinney, 1995) koje su ukazale da se shvatanje popularnosti više objašnjava prestižom, nego sumom sviđanja ili nesviđanja (prema: Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Potom su analizirale pojam „popularnost“ kroz dve tradicije istraživanja. Na jednu smo već ukazali u našoj analizi vršnjačkog statusa prema kojoj se popularnost zapravo odnosila na stepen prihvatanja i sviđanja od strane vršnjačke grupe, dok se u drugoj tradiciji popularnost objašnjavala dominacijom u grupi vršnjaka (Parkhurst & Hopmeyer, 1998).

Ukazuju takođe na vezu i razlike između pojmova prihvatanje i socijalna dominacija, zaključujući da su to dve nezavisne dimenzije socijalnog funkcionisanja (Parkhurst & Asher, 1992, prema: Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Pretpostavile su da će se sociometrijska popularnost više odnositi na nivo socijalne preferencije, dok će opažena popularnost biti više povezana sa socijalnim uticajem. Ono što je značajno napomeniti da su učenike prema kriterijumu opažene popularnosti razvrstavale u tri grupe: visoka, niska i srednja opažena popularnost, dok su ih prema kriterijumu sociometrijske popularnosti razvrstavale u odnosu na već spomenute i prepoznatljivije kategorije autora Coie i saradnika (Coie et al., 1982).

Najvažniji zaključak njihovog istraživanja ogleda se u podatku da je samo 31% učenika koji su opaženo popularni bili i sociometrijski popularni, odnosno prihvaćeni, te da je opažena popularnost više povezana sa socijalnom dominantnošću, nego sociometrijskom popularnošću. Datim rezultatima one su zaključile da su sociometrijska popularnost i opažena popularnost dve distinktno dimenzije vršnjačkog statusa dece. Navedeni rezultati i zaključci su inspirisali brojne druge autore (Babad, 2001; Cillessen & Mayeux, 2004; Cillessen & Rose, 2005; de Bruyn & Cillessen, 2006; Hymel et al., 2011; Košir & Pečjak, 2005; La Fontana & Cillessen, 2002; Litwack et al., 2012, i dr) da istražuju razlike i korelacije između navedenih dimenzija vršnjačkog statusa. U cilju lakše diferencije, u našem radu i istraživanju koristiće se termini *sociometrijska prihvaćenost* umesto sociometrijska popularnost, kako bi jasnije i očiglednije bilo koja tumačenja i podaci se odnose na stepen (ne)prihvatanja deteta u grupi vršnjaka, a koja na stepen (ne)popularnosti bez obzira da li je dete prihvaćeno ili ne.

Sociometrijska prihvaćenost se odnosi na prihvaćenost ili neprihvaćenost deteta od strane vršnjaka (Hymel et al., 2010; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Slaughter et al., 2015), i koja se zapravo sinonimno koristila kao formulacija prihvaćenost/popularnost. Uvođenjem pojma *opažena popularnost*, koji se odnosi na stepen u kojem vršnjaci smatraju da dete ima visok status unutar grupe vršnjaka, zaključeno je da razlike ipak postoje (Cillessen & Rose, 2005; Hymel et al., 2010; Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Sociometrijska prihvaćenost se odnosi na nivo socijalne preferencije, dok se opažena popularnost odnosi na nivo socijalne dominantnosti (prema: Cillessen & Mayeux, 2004) tačnije biti popularan ili nepopularan bez obzira na to da li je prihvaćen ili odbačen od strane grupe. Simplifikovano rečeno, prihvaćenost se odnosi na individualnu procenu sviđanja, dok popularnost pokriva domen vidljivosti, često moći i reputacije.

Podaci za obe dimenzije se dobijaju posredstvom dva sociometrijska kriterijuma, odnosno pitanja. Na primer, za sociometrijsku prihvaćenost kriterijumi i formulacije mogu biti: „S kim voliš da se družiš, igraš, sediš u klupi i sl.“ i „S kim ne voliš da se družiš ... ?“, dok se za opaženu popularnost postavljaju sledeća pitanja: „Za koju decu u svoj grupi smatraš da su popularni, bez obzira da li voliš da se družiš s njima ili ne“, i za negativan kriterijum „Za koju decu u svoj grupi smatraš da su nepopularni, bez obzira da li voliš da se družiš s njima ili ne?“ . Koristi se vršnjačka nominacija kao tehnika. Postavljajući pitanje koga deca smatraju popularnim ili nepopularnim, opažena popularnost se meri kao reputacija, a ne kao lična preferencija (Luthar

& McMahon, 1996, prema: LaFontana & Cillessen, 2002; Rodkin et al., 2000), što će kasnije pokazati i istraživanja na koja ćemo ukazati. Navedenim je izbegnuto da se jednim terminom i/ili pitanjem (sociometrijskim kriterijumom) tumače i istražuju dva različita konstrukta - biti prihvaćen i biti popularan, čim je zapravo očigledno da vršnjački status nije apsolutno homogen.

Može se zaključiti da dete koje je sociometrijski prihvaćeno nije nužno i popularno, što ujedno i znači da dete koje je opaženo popularno nije neminovno i prihvaćeno. Međutim, postavlja se pitanje korelacije između datih dimenzija? Prvim istraživanjem je ukazano da je korelaciji umerena ($r = 0.47$) (Parkhurst & Hopmeyer, 1998), odnosno opseg je od .45 do .03 (Babad, 2001; LaFontana & Cillessen, 1999; Slaughter et al., 2015), dok autori Janošević i Petrović (2015) navode da su najčešće niske do umerene i da su uzrasno uslovljene. Jedan od najznačajnijih rezultata istraživanja naših autora je da sociometrijska prihvaćenost ima nultu korelaciju s opaženom popularnošću.

Odnos između opažene popularnosti i sociometrijske prihvaćenosti sistematski se razlikuje u zavisnosti od uzrasta i pola (Cillessen & Rose, 2005; Cillessen, 2009, prema: Hymel et al., 2010). Tačnije, odnos između ova dva konstrukta opada i slabi s godinama, dok je priroda tog pada polno uslovljena i različita. Autori (Cillessen & Marks, 2011) takođe ukazuju na polnu uslovljenost, odnosno zaključuju da je tokom određenog vremenskog perioda korelacija između socijalne preferencije i uticaja izraženija za dečake nego za devojčice. Longitudinalna istraživanja (Cillessen & Mayeux, 2004; Hymel et al., 2010) ukazuju da je odnos između opažene popularnosti i sociometrijske prihvaćenosti pozitivan tokom osnovnoškolskog uzrasta i za dečake i za devojčice, ali s prelazom u srednju školu razlike postaju očiglednije, odnosno korelacije se smanjuje, posebno za devojčice. I drugi autori ukazuju na slabljenje odnosa između dve spomenute dimenzije s povećanjem uzrasta učenika (Babad, 2001; Košir & Pečjak, 2005). Evidentno je da je korelacija između njih uzrasno i polno uslovljena i da je opšta generalizacija nemoguća. Ono što se iz istraživačkog ugla izdvaja kao posebno indikativno i inspirativno predstavlja tumačenje veze između pojedinačnih kategorija u okvirima distinktnih dimenzija vršnjačkog statusa.

Ukoliko se tumači odnos između već spomenutih kategorija vršnjačkog statusa u kojem nije naznačena jasna razlika između prihvaćenosti i popularnosti, znatno je veći broj istraživanja s decom različitog uzrasta (od predškolskog pa nadalje). Međutim, u skladu sa načinom na koji tumačimo i procenjujemo vršnjački status, ukazaćemo na značajno skromniji ali podjednako

značajan istraživački rad i rezultate. Kada je reč o odnosu konkretnih grupa između sociometrijske prihvaćenosti i opažene popularnosti posebno se izdvaja relacija između sociometrijske neprihvaćenosti i opažene popularnosti.

Istraživanjem s decom V razreda dobijeni su rezultati prema kojima je 54% devojčica i 49% dečaka koji su bili u grupi sociometrijski neprihvaćenih su i u grupi opaženo nepopularnih (Farmer et al., 2011). U studiji autorki (Parkhurst & Hopmeyer, 1998) je utvrđeno da je 11% sociometrijski odbačenih učenika istovremeno u grupi opaženo popularnih, dok je kod Janoševića i Petrovića (2015) utvrđeno da varijable sociometrijske odbačenosti i zanemarenosti pozitivno i umereno koreliraju sa korespondentnim varijablama iz opažene popularnosti. Autori (Košir & Pečjak, 2005) su posebno istakli svoje rezultate prema kojima učenici koji su u grupi opaženo nepopularnih su i učenici koji su u grupi sociometrijski neprihvaćenih, dok je većina učenika koja su percipirani kao popularni bila i u grupi sociometrijski prihvaćenih. Pretpostavka da će učenici koji su u grupi sociometrijski kontroverznih ujedno biti i u grupi opaženo popularni, dok će sociometrijski zanemarenih učenici biti i opaženo nepopularni, potvrđena je istraživanjem autorki (Parkhurst & Hopmeyer, 1998).

Slično je predočeno i kanadskom studijom (Vaillancourt, 2001) prema kojoj su učenike kontroverznog vršnjačkog statusa vršnjaci posmatrali kao „najpopularnije i najmoćnije učenike“, odnosno rezultati popularnosti su i do četiri puta veći od sociometrijske prihvaćenosti učenika (prema: Hymel et al., 2010). U istraživanju naših autora, Janoševića i Petrovića (2015) nije utvrđena povezanost između kontroverznosti i drugih varijabli, što je potvrđeno i istraživanjem iz Slovenije (Košir & Pečjak, 2005) kojim je ukazano da deca koja su u grupi sociometrijski kontroverznih nisu i deca koja su opaženo popularna.

Evidentno je da razlike u rezultatima postoje, što je i očekivano kada su pitanju konstrukti koji se često različito mereni, tumačeni, ujedno uzrasno i kulturološki determinisani. Važno je napomenuti da su spomenuti rezultati uglavnom dobijeni realizujući istraživanja s decom starijeg osnovnoškolskog i ranog srednjoškolskog uzrasta, dok su, prema našem uvidu, istraživanja koja zastupaju navedenu distinkciju kao kriterijum s decom predškolskog i ranog osnovnoškolskog uzrasta retka. Time je opredeljenje za ispitivanje razlika i korelacije između navedenih dimenzija kod dece ranog osnovnoškolskog uzrasta bilo dodatno motivisano.

3.1.3. Procena vršnjačkog statusa

Često su navedene razlike, rezultati i načini realizacije istraživanja uslovljeni istraživačkom metodom u postupku dobijanja podataka o vršnjačkom statusu dece različitog uzrasta. Prednosti vršnjačkih procena mogu se sumirati u nekoliko stavki (Bukowski et al., 2012):

- široka lepeza konteksta u kojima vršnjaci mogu da posmatraju ponašanje;
- prednost više procenjivača čime se dobijaju podaci o kolektivnom znanju i mišljenju grupe;
- direktne, „insajderske“ informacije koje neretko mogu biti i ključne.

Iako postoje različite tehnike vršnjačke procene za istraživanja vršnjačkog statusa dece (Bukowski, Castellanos, & Persram, 2017), često se izdvajaju sociometrija i rejting skale (Rubin et al., 2015). Postoje nastojanja koja ukazuju na potrebu procene vršnjačkog statusa od strane više procenjivača, pa tako predlažu samoprocene, tj. samorangiranje, procenu od strane vaspitača/učitelja i posmatranje (Cillessen & Marks, 2011). Tome govori u prilog i tzv. fenomen neadekvatnog uviđanja (Kolomonski, 1990). Naime, deca procenjena od strane drugih kao deca nepovoljnog statusa u grupi prilikom samoprocene svoj status precenjaju, dok deca povoljnijeg statusa neretko svoj status potcenjuju, navodi Kolomonski (1990). Takođe, razlikuje se dva osnova pristupa - kvantitativni i kvalitativni (Cillessen & Marks, 2011), dok određeni autori koriste kombinaciju navedena dva pristupa, npr. (de Bruyn & Cillessen, 2006; LaFontana & Cillessen, 2002). Zadržimo se na sociometriji za koju smo se i opredelili.

Sociometrija ima dugu istoriju koja potiče još od rođonačelnika Morena tokom 30-ih godina (prema: Cillessen & Marks, 2011). Počev od tih godina sociometrijska istraživanja su se bavila najboljim načinom procene nečijeg vršnjačkog (ne)prihvatanja u grupi (Hymel et al., 2010). Ona omogućava deci da nominuju vršnjake iz svoje cele referentne grupe (vaspitne grupe, odeljenja, razreda, sportskog tima sl.) (Bukowski et al., 2012), pruža izbor dece oba pola (Poulin & Dishion, 2008, prema: Hymel et al., 2010) i objedinjeno poboljšava prediktivnu važnost sociometrijskih mera. Posebno je značajna stabilnost podataka dobijenih ovim putem tokom dužeg vremenskog perioda (prema: Hymel et al., 2010), dok je pouzdanost nešto veća kada su pozitivni izbori u pitanja u odnosu na negativne, kao i kod dece školskog u odnosu na decu predškolskog uzrasta (Spasenović, 2004).

U njenim okvirima se razlikuju sledeće tehnike (Ilić, 2019):

- *Tehnika vršnjačkih nominacija* - koristi različite varijante sociometrijskog upitnika;
- *Tehnika rejting skale* - služe se različitim skalama procene;
- *Tehnika rangiranja* - rangiranjem se upotrebljavaju različite skale rangova u cilju rangiranja svih učenika prema određenom kriterijumu.

Popadić, Pavlović i Žeželj (2018) ukazuju i na tehniku poređenje parova. Odnosi se na postupak u kojem se članovi grupe međusobno upare i potom ispitanik bira u okviru svakog para.

Vršnjačkom nominacijom učenici najčešće nominuju 3 do 5 učenika negativnog i pozitivnog izbora prema postavljenom sociometrijskom kriterijumu koji smo već spominjali, dok se rejting tehnika zapravo odnosi na procenjivanje svih članova grupe kojim se dobija prosečan skor (Spasenović, 2003). Sve spomenute metode, tehnike i instrumenati imaju svoje prednosti i mane u empirijskim istraživanjima i njihovo korišćenje najčešće zavisi od cilja i zadataka istraživanja. Imajući u vidu istaknutu potrebu za distinkcijom dimenzija u okvirima vršnjačkog statusa, sociometrija, konkretno tehnika vršnjačke nominacije i instrument sociometrijski upitnik se prepoznaju kao najpouzdaniji način za dobijanje rezultata koji teže razlikovanju dimenzija i kategorija unutar njih. O procesu i načinu sociometrijske procedure i merenja primenjenih u ovom radu nešto opširnije u okviru metodološkog dela.

3.1.4. Stabilnost vršnjačkog statusa

Bez obzira na razlike u rezultatima o odnos između kategorija i dimenzija vršnjačkog statusa, merenja i interpretiranja, većina autora je saglasna po pitanju važnosti istraživanja stabilnosti statusa koje dete ima u grupi vršnjaka. Informacije o stabilnosti su češće u ciljano sociometrijskim studijama (Cillessen & Mayeux, 2004), dok postoji i rezultati u studijama kojima to nije bio primaran cilj (Jiang & Cillessen, 2005). Neki od naših autora (npr. Krnjajić, 2002b; Petrović, 2005; Spasenović, 2003) ukazuju na stabilnost vršnjačkog statusa tokom vremena imajući u vidu rezultate većeg broja referentnih istraživanja. Postoje i istraživanja koja ukazuju na kratkoročnu stabilnost (merenje nakon četiri nedelje) i to u predškolskom periodu (Asher et al., 1979), dok postoje i opsežnija koja ukazuju na dugoročnije mere (ponovljenja merenja nakon 5 godina) u školskom periodu (Coie & Dodge, 1983), zaključci su metaanalitičke studije (prema: Jiang & Cillessen, 2005). Stabilnost je posebno vidljiva kada je neprihvaćenost dece u pitanja (Newcomb & Bukowski, 1984). Naime, navodi se da i prilikom promene sredine

(Kupersmidt et al., 1995, prema: Krnjajić, 2002b; Coie & Kupersmidt, 1983, prema: Petrović, 2005) i ponašanja (Coie & Dodge, 1983, prema: Spasenović, 2003) deca ponovo stiču status neprihvaćenog. Značajno je napomenuti da ove studije nisu razlikovale i samim tim ni ispitivale stabilnost distinktnih dimenzija vršnjačkog statusa.

Specifikovano na istaknute dimenzije, jednim longitudinalnim istraživanjem je zaključeno da je opažena popularnost bila stabilnija u odnosu na socijalnu preferenciju, što se opravdava verovatnoćom da postoji viši konsenzus vršnjačkih grupa kada je reputacija u pitanju nego individualne naklonosti koje se ogledaju preko indeksa prihvaćenosti (Cillessen & Mayeux, 2004). To je potvrđeno i studijama koje su direktno uporedile stabilnost popularnosti u odnosu na preostale dimenzije i ukazale da je stabilnost opažene popularnosti veća od stabilnosti prihvatanja u odnosu na određeni vremenski period (Cillessen & Mayeux, 2004; Rose et al., 2004). Opažena popularnost je bila stabilnija tokom vremena u korist devojčica, dok se socijalna prihvaćenost pokazala stabilnijom za dečake (Cillessen & Mayeux, 2004). U meta-analizi koja je obuhvatila 77 studija (Jiang & Cillessen, 2005) ukazano je da su prosečne korelacije stabilnosti za prihvatanje, odbacivanje i preferenciju, dok su analize dugoročne stabilnosti pokazale da kontinuirane mere sociometrijskog statusa imaju umerenu do visoku stabilnost. Korelacije stabilnosti za popularnost su obično veće od navedene procene (Cillessen & Marks, 2011).

Prema već spomenutoj analizi utvrđeno je da na stabilnost vršnjačkog statusa tokom vremena utiču sledeći faktori: uzrast i pol dece, dužina vremenskog intervala tokom kojeg je ispitivana stabilnost i godina objavljivanja studije (Jiang & Cillessen, 2005). Međutim, bez obzira na razlike u tumačenjima vršnjačkog statusa i rezultate istraživanja, evidentno je da određena stabilnost u statusu koje dete ima u grupi vršnjaka postoji. To nam sugeriše da dete živi i prelazi na različite stupnjeve obrazovanja, sredine i grupe s osećajem (ne)prihvatanja i (ne)popularnosti koju je doživeo u prethodnom miljeu. Sve navedeno vodi ka zaključku neminovnost razmatranja date teme u kontekstu predikcije i identifikacije ponašanja i različitih ishoda koje određeni vršnjački status može da ima kao uzrok ili posledicu.

Pored razmatranja stabilnosti vršnjačkog statusa tokom određenog vremenskog perioda i predikcije njene uloge u različitim socijalnim, akademskim i emocionalnim situacijama i procesima adaptacije o kojoj će kasnije biti reči u posebnom odeljku, kao posebno determinišući se izdvajaju (ne)bihevioralni korelati koji bliže određuju različite kategorije u okvirima navedenih dimenzija vršnjačkog statusa.

3.2. (Ne)bihevioralne karakteristike dece različitog vršnjačkog statusa

U cilju traganja za odgovorima zašto neka deca imaju status neprihvaćenog, zanemarenog i nepopularnog, dok su neka druga deca u grupi povoljnijeg vršnjačkog statusa, nastala su mnogobrojna istraživanja. Uopšteno se može govoriti o bihevioralnim i nebihevioralnim karakteristikama dece različitog vršnjačkog statusa. Počev od individualnih svojstava dece, uslovljenosti polom, uzrastom i drugim personalnim karakteristikama, preko bihevioralnih i drugih obrazaca ponašanja, do porodičnih, institucionalnih i sredinskih faktora koji jasnije, bliže i detaljnije objašnjavaju status koji dete ima u grupi vršnjaka. Izdvajaju se, na primer, korelacija s prijateljstvom kao drugom dimenzijom vršnjačkih odnosa (Vandel & Hembree 1994), temperamentom (Trbojević, Perišić, & Petrović, 2014), regulacijom emocija (Blair et al., 2016), verbalnim sposobnostima (van de Wilt et al., 2019), teorijom uma (Slaughter et al., 2015) i posebno istražena korelacija s akademskim ishodom (Janošević & Petrović, 2015, 2019; Spasenović, 2003, 2009; Trbojević, 2013; Wentzel & Asher, 1995). Nama su prevashodno značajni bihevioralni korelati koje određeni autori (Cillessen & Marks, 2011) razvrstavaju u tri grupe: socijalno-bihevioralne, socijalno-kognitive i emocionalne, dok se najčešće piše o opštim bihevioralnim korelatima koje pokrivaju različite obrasce ponašanja koji su u bliskoj vezi s dimenzijama vršnjačkog statusa.

3.2.1. Bihevioralni korelati

Istraživanja o bihevioralnim korelatima vršnjačkog statusa dece različitog uzrasta imaju dugu istoriju (Asher, 1983). Podaci se najčešće dobijaju korišćenjem metoda (direktnog) posmatranja i procene od strane odraslih u detetovom okruženju, i posredstvom vršnjačkih procena putem opisa (Asher & McDonald, 2009; Bukowski et al., 2012). Izuzev pristupa, razlike postoje i u odnosu na dve grupe studija. Naime, jedna se odnosi na analizu dečjeg ponašanja koje nije situacijski i kontekstno određeno, dok druga grupa tumači ponašanje kao odgovor na specifičan i ciljano postavljen socijalni zadatak (Asher & McDonald, 2009). Svaki od navedenih pristupa i tipova imaju svoje prednosti i nedostatke, ali svakako da objedinjeno doprinose vidljivosti pitanja ponašanja dece i njegove veze sa statusom koje dete ima u grupi. Međutim spomenuta istorija istraživanja se uglavnom oslanja na podatke dobijene tumačenjem bihevioralnih karakteristika dece čiji vršnjački status nije tumačen na način na koji ga posmatramo u ovom radu. Za potrebe našeg razmatranja značajno je ukazati na bihevioralne

karakteristike imajuću u vidu distinkciju u odnosu na dimenzije sociometrijske prihvaćenost i opažene popularnosti.

Pored kvantitativnih razlika prilikom razmatranja dimenzija vršnjačkog statusa prvim istraživanjem je ukazano i na postojanje bihevioralnih disproporcija (Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Iako postoje određena preklapanja između navedenih konstrukta, indeksi sociometrijske prihvaćenosti (socijalna preferencija) i opažene popularnosti (socijalna istaknutost) različito su povezani sa karakteristikama međuljudskih odnosa (LaFontana & Cillessen, 2002; Farmer et al., 2011). Sociometrijska prihvaćenost je povezana sa pozitivnim karakteristikama (prijateljstvom, liderstvom, socijalnim veštinama i kompetencijama, akademskim kompetencijama, prijatnošću i sl.), dok se opažena popularnost odnosi i na pozitivne (liderstvo, socijalne kompetencije, prosocijalno ponašanje, akademske kompetencije, atletske sposobnosti i sl.), ali i na negativne (socijalno dominantno, fizičko i relaciono agresivno ponašanje i sl.) karakteristike (Farmer et al., 2011). Konkretnije, učenici koji su u grupi sociometrijski prihvaćenih i opaženo popularnih procenjeni su kao prosocijalni, društveni, zanimljivi, akademski kompetentni, moderni, kooperativni i sa razvijenim interpersonalnim i komunikacionim veštinama (Cillessen & Rose, 2005; Flannery & Smith, 2017; LaFontana & Cillessen, 2002; Slaughter et al., 2015; Vaillancourt & Hymel, 2006), dok su obe dimenzije negativno povezane sa socijalnom povučenošću (LaFontana & Cillessen, 2002).

Dok je sociometrijska prihvaćenost negativno ili slabo povezana sa oblicima neprihvatljivog ponašanja, opažena popularnost je povezana s agresivnim oblicima ponašanja, posebno s relacijom i fizičkom agresijom (Cillessen & Mayeux, 2004; Cillessen & Rose, 2005; Hymel et al., 2010; LaFontana & Cillessen, 2002; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Rose et al., 2004; Slaughter et al., 2015 i dr.). Takođe, učenici koji su popularni, ali ne i nužno prihvaćeni, opisani su kao fizički sposobni (LaFontana & Cillessen, 2002), imućni i boljeg materijalnog statusa (Vaillancourt & Hymel, 2006), agresivni, dominantni, neljubazni i nepouzdati (Parkhurst & Hopmeyer, 1998), dok su učenici koji su prihvaćeni ali ne i popularni opisani kao ljubazni i pouzdani, zaključci su prve studije iz 1998.

Kada je reč o polnim razlikama, devojčice obično dobijaju više skorove za opaženu popularnost i sociometrijsku prihvaćenost od dečaka (de Bruyn, Cillessen, & Wissink, 2010). Istraživanjima je ukazano da devojčice pokazuju viši nivo međuljudskog razumevanja, osetljivosti na socijalne znakove, tačnost percepcije i svesti o ličnom i tuđem statusu u grupi

vršnjaka u odnosu na dečake (Benenson, Apostoleris, & Parnass, 1998; Cillessen & Bellmore, 2000; Hall, 1978; Kurdek & Krile, 1982; LaFontana & Cillessen, 1999, prema: LaFontana & Cillessen, 2002). Evidentno da je sociometrijska prihvaćenost češće povezana s oblicima prosocijalnog ponašanje i sa niskim nivoom agresije, dok je opažena popularnost dominantnije udružena s ispoljavanjem agresivnih, ali i s pozitivno orijentisanim oblicima ponašanja (Farmer et al., 2011).

Posebno je interesantna korelacija između različitih oblika agresivnog ponašanja i vršnjačkog statusa učenika. U istraživanju autorki Keresteš i Milanović (2006) oba oblika agresije (direktna i indirektna) su povezana sa vršnjačkom neprihvaćenošću. Takođe su ukazali da je agresivno ponašanje devojčica snažnije povezano s odbacivanjem od strane vršnjaka, nego što je slučaj sa agresivnim ponašanjem dečaka nezavisno od vrste agresije. Navedeno potvrđuje i istraživanje naše autorke Čizmanski sa saradnicima (2008), koje je došlo do rezultata da deca i adolescenti koji su vršnjački neprihvaćeni u većoj meri ispoljavaju direktne i indirektno oblike agresivnog ponašanja, nego deca koja su označena kao prihvaćena. Postoje takođe i istraživanja koje ukazuju na malo drugačije rezultate. Tačnije, porast indirektnog agresivnog ponašanja nije objašnjeno variranjem u rezultatima odbacivanja od strane vršnjaka (Salmivalli et al., 2000). Suprotno tome, ispoljavanje indirektno agresije je doprinelo, naročito među dečacima, vršnjačkoj prihvaćenosti. U ovom istraživanju nisu utvrđene jasne razlike između prihvatanja ili odbijanja vršnjaka koji su ispoljavali agresivno ponašanje u odnosu na pol, uprkos otkriću da dečaci „lakše podnose“ indirektnu agresiju nego devojčice. Na slične rezultate ukazuje i studija u kojoj su popularni vršnjaci viđeni kao pojedinci koji ispoljavaju fizičke i relacione obrasce agresivnog ponašanja, procene su dece od IV do VIII razreda (La Fontana & Cillessen, 2002).

U jednom longitudinalnom istraživanju sa dve studije u kojoj su pratili decu od I do III i od V do VII razreda (prva studija) i one gde su pratili decu od predškolskog uzrasta do III razreda (druga studija), zaključeno je da vršnjačka neprihvaćenoost predviđa porast agresivnog ponašanja (Dodge et al., 2003). Na suprotno ukazuju naš autor Krnjajić, koji na osnovu rezultata istraživanja autora (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983), ističe da agresivno ponašanje prethodi vršnjačkom odbacivanju (prema: Krnjajić, 2002a). Čini se da je teško odrediti jasnu uzročno-posledičnu vezu, međutim ono što je značajno da su navedeni fenomeni svakako u bliskoj korelaciji.

Opažena popularnost - Dok je sociometrijska prihvaćenost pretežno povezana s prosocijalnim karakteristikama, opažena popularnost nije (LaFontana & Cillessen, 2002). Zaključeno nas vodi ka potrebi detaljnijeg objašnjenja onih oblika koji se pripisuju opaženoj popularnosti, koja je u ovom odnosu značajno kompleksnija. Posebno se izdvajaju ona istraživanja koja su analizirala odnos opažene popularnosti i pojedinih oblika agresije. Naime, najčešće se izdvajaju otvorena i relaciona agresija. Učenici koji su u grupi opaženo popularnih, ali ne i sociometrijski prihvaćenih, češće ispoljavaju otvoreni oblik agresije (Parkhurst & Hopmeyer, 1998), dok su autori svojom longitudinalnom studijom ukazali da opažena popularnost predviđa porast otvorene, posebno fizičke agresije tokom vremena (Cillessen & Mayeux, 2004)

Istraživači (Cillessen & Mayeux, 2004; La Fontana & Cillessen, 2002; Rose et al., 2004) ukazuju na pozitivnu vezu između opažene popularnosti i otvorene i relacione agresije. Izdava se snažna veza s relacionom agresijom koja je posebno očigleda kod devojčica (Cillessen & Mayeux, 2004; Rose et al., 2004), dok je zanimljiv podatak koji ukazuje na stabilnost ispoljavanja oba oblika agresivnog ponašanja kada su devojčice u pitanju (Cillessen & Mayeux, 2004). Naime, u datoj longitudinalnoj studiji je ustanovljeno da je relaciona agresija snažnije povezana s kasnijom opaženom popularnošću nego što je to slučaj s fizičkom (Cillessen & Mayeux, 2004). Na slično ukazuje i autorka Rouz sa saradnicima (Rose et al., 2004), koja ističe da je nakon kontrole relacione agresije veza između otvorene agresije i opažene popularnosti slabila, odnosno nije bila značajna. Drugi autori (npr. Puckett et al., 2008) navode da relaciona agresija i opažena popularnost uzajamno utiču jedna na drugu.

Pored navedenih oblika, rezultati kanadaskog istraživanja ukazuju je da je opažena popularnost blisko povezana i sa nasilništvom (eng. bullying), (Vaillancourt, Hymel, & McDougall, 2003), na šta ukazuju i drugi istraživači (Caravita, Blasio, & Salmivalli, 2009; de Bruyn et al., 2010; LaFontana & Cillessen, 2002). Jedno istraživanje je došlo do podatka da je veza nasilništva s popularnošću snažnija za one učenike koji su sociometrijski neprihvaćeni (de Bruyn et al., 2010), dok drugi autori (Coie et al., 1990; Salmivalli et al., 1996; Warden & MacKinnon, 2003) ukazuju da učenici koji nastoje da „brane“ žrtve procenjani su kao sociometrijski prihvaćeni (prema: Caravita et al., 2009). Pozitivna povezanost između opažene popularnosti i nasilništva je bila jača kod dečaka nego kod devojčica (de Bruyn et al., 2010).

S druge strane ona je često povezana i sa prosocijalnim oblicima ponašanja i karakteristikama, na šta ukazuju i autori u okviru svoje dve studije (LaFontana & Cillessen, 2002), a što potvrđuju i drugi (Closson, 2009; de Bruyn & Cillessen, 2006; Farmer et al., 2011; LaFontana & Cillessen, 2009; Rodkin, Farmer, Pearl, & Acker, 2000; Xie et al., 2006). Izdvajaju se specifične karakteristike, npr. talenti, kompetencije, atletske sposobnosti, moć koja se često spominje i u negativnom kontekstu (LaFontana & Cillessen, 2002; Vaillancourt & Hymel, 2006), prosocijalno ponašanje (LaFontana & Cillessen, 2002), smisao za humor (Vaillancourt & Hymel, 2006), te uticajnost i prijatnost (Xie et al., 2006). Može se zaključiti da učenici koji su procenjeni kao opaženo popularni koriste mehanizme iz oba spektra socijalnog ponašanja, prihvatljivog i neprihvatljivog, te time „postiču“ visok status i uticaj u grupi vršnjaka. Odlikuju ih različite forme pozitivnih karakteristika, bez obzira na čestu učestalost negativnih. To nas vodi ka zaključku o važnosti istraživanja značenja koje se pripisuju (ne)popularnosti u kontekstu vršnjačkog status. Time se dobijaju detaljniji i obuhvatniji pokazatelji u odnosu na izdvojen podatak o statusu iliti konkretnoj (ne)popularnosti deteta.

Značenja koja se pripisuju pojmu (ne)popularnost - Naime, razumevanje popularnosti postiže se mapiranjem značenja koja joj deca i mladi pripisuju, bez isticanja a priori definicija (Cillessen & Rose, 2005). Traženi podaci se, između ostalog, dobijaju pitanjima otvorenog tipa o tome šta deca različitog uzrasta smatraju pod pojmom popularnost i nepopularnost, odnosno koja značenja im pripisuju. Navedena pitanja mogu da budu deo sociometrijskog upitnika kojima se dobijaju podaci o vršnjačkoj nominaciji ili kao deo rejting skale, odnosno izbor zavisi od metodološke organizacije istraživanja.

Nalazi sociometrijskih studija ukazuju da ono što učenici podrazumevaju pod „popularnošću“ se razlikuje od načina na koji se popularnost najčešće koristi i meri u sociometrijskim istraživanjima (Košir & Pečjak, 2005). Do perioda rane adolescencije deca prednost daju popularnosti u mnogim oblastima, uključujući održavanje prijateljstava, pokazivanju saosećanja prema vršnjacima, ponašanje u skladu s normama, sportska i akademska postignuća i sl., zaključeci su istraživanja realizovanog s decom uzrasta od 6. do 22. godine (LaFontana & Cillessen, 2009). Jedan od zaključak je da prioritet vršnjačke reputacije raste s porastom uzrasta, dok je vrhunac primetan u srednjoj školi i u ranom periodu visokoškolskog obrazovanja, da bi se zatim izravnao. Sve navedeno je primetno kod oba pola, s tim da je izraženije kod dečaka nego kod devojčica.

U istraživanjima u kojima su deca i mladi direktno pitani o tumačenjima vezanim za popularnost, otkriveno je da su fizička privlačnost, veštine samoprezentovanja i socijalna povezanost ključni za njeno definisanje (Closson, 2009; LaFontana & Cillessen, 2002; Xie et al., 2006). Dečaci su više nego devojčice navodili sledeće prideve: kul, atletska građa, duhovitost i prkos, dok su devojčice više isticale stil oblačenja (lepa garderoba), društvenost, privlačnost i zloba i bezobraznost kao negativnije odlike (Closson, 2009). U već navodenoj studiji koja je obuhvatala dva istraživanja (LaFontana & Cillessen, 2002), je takođe primećeno da postoje polne razlike, tačnije devojčice više nego dečaci povezuju popularnost s negativnim ponašanjem i opisuju je kao funkciju dominacije a ne dopadljivosti. Istraživači (Vaillancourt & Hymel, 2006) ukazuju da devojčice u odnosu na dečake više izdvajaju materijalno bogatstvo kao kriterijum. Takođe je zanimljiv podatak o varijacijama opisa u zavisnosti od vršnjačkog status koji dati učenik ima. Naime, učenici koji su procenjeni kao popularni opisivali su popularnost u pozitivnoj konotaciji, dok su oni u grupi prosečnih i nepopularnih koristili i pozitivne i negativne opise (Closson, 2009).

Iz rezultata spomenutih istraživanja je primetna određena polarizaciji u tumačenju pojma popularnost koja se ogleda kako u pozitivnim, tako i negativnim karakteristikama. Posebno je vidljiva kod autora koji su i tumačili i merili različite subtipove popularnosti, te je u skladu s tim nastalo diferenciranje na (de Bruyn & Cillessen, 2006):

- *populistički* (eng. populist) - opisani kao agresivni, nasilni i često akademski neuspešni, ali ujedno i kao lideri, arogantni i uticajni.
- *prosocijalno popularni* (eng. prosocial-popular) - opisani kao afilijativni, korisni, uslužni i akademski angažovani.

Zaključuje da su obe kategorije popularnosti atraktivne. Navedenom studijom je predočena heterogenost u tumačenju popularnosti, na koju se ukazivalo i ranije. Na primer nastojanja koja izdvajaju prosocijalnu i antisocijalnu popularnost (Rodkin et al., 2000) Prvi tip odlikuju neki od sledećih atributa: kul, kooperativni, lideri, studiozni, nestidljivi, neagresivni i sl., dok drugu najviše karakteriše ispoljavanje antisocijalnog ponašanje, ali i opis da su kul. Za ovu studiju je karakteristično da su samo bili uključeni dečaci od IV do VI razreda i očigledno je da se socijalna dominantnost ili vidljivost značnije istakla u odnosu na socijalnu preferenciju prilikom opisa i tumačenja navedenog pojma. Sve objedinjeno, uz statističke razlike, ponovno

ukazuje na potrebu distinkcije prihvaćenosti i popularnosti kao konstrukta, te i razlikovanje pojedinih poimanja koji se mogu razmatrati u kontekstu samog termina popularnost.

Opažena nepopularnost - Kako se već primetno iz prethodnih delova, razumevanje karakteristika ovog pojma je često uslovljeno značenjima koja se pripisuju pojmu popularnost. Često su učenici tog statusa opisani kao socijalno izolovani, odnosno povučeni, ali i kao žrtve nasilništva (LaFontana & Cillessen, 2002). Uočljivo je da se kao kriterijum za procenu opažene (ne)popularnosti izdavaju učestalost interakcije s vršnjacima, tačnije kvantitet a ne kvalitet interakcije. Navedeni kriterijum je diskriminativniji u odnosu na npr. fizičku (ne)atraktivnost, koja je svakako determinišuća kada je u pitanju opažena (ne)popularnost.

Druga studija (Xie et al., 2006), realizovana s afroameričkom decom I, IV i VII razreda ukazala je na slične rezultate koji se odnose na shvatanje nepopularnosti. Razlike su vidljive u odgovorima dece I razreda koja nisu navodila fizičke karakteristike, tačnije atraktivnost kao kriterijum i kod kojih s otvoreno agresivno ponašanje izdvojilo kao dominantan razlog nepopularnosti. Takođe je istaknuto da su učenici četvrtog razreda svesni faktora koja čine nekog (ne)popularnim, dok opažena popularnost nije najbolje diferencirana među učenicima I razreda. Značajan procenat tih učenika je izvestio o sklonostima i druženju (npr. „voljen“ od drugih, omiljen saigrač u igri i sl.) kao kategorijama koje bliže opisuju popularnost. Iz navedenog se može zaključiti deca ovog uzrasta nisu najjasnije percipirala i razlikovala opaženu popularnost od sociometrijske prihvaćenosti, što je razvojno razumljivo, očekivano i opravdano. Razlike u razumevanju koje su nastale između učenika I i IV razreda ukazuju na razvojni pomak u tumačenju ovog pojma u periodu od 3 godine (Xie et al., 2006), što je značajan podatak prilikom planiranja istraživanja koja imaju tendenciju da ukažu na razlike između dimenzija vršnjačkog statusa. U tom pravcu je i naše istraživanje realizovano s decom III razreda.

Sociometrijska neprihvaćenost - Korespondentno navedenom, ali u okviru dimenzije sociometrijske prihvaćenosti, izdvaja se sociometrijska neprihvaćenost. Deca i mladi koji su „označeni“ kao neprihvaćeni posebno privlače pažnju autora i istraživača. Jedan od razloga je sadržan u rezultatima istraživanja koja ukazuju da su deca tog vršnjačkog statusa pod dodatnim rizikom od napuštanja škole (Klarin, 2006; Parker & Asher, 1987), delinkventnih oblika ponašanja, neadekvatnog socijalno funkcionisanja, loših akademskih ishoda i sl. (Asher & Coie, 1990, prema: La Fontana & Cillessen, 2002; Krnjajić, 2002a).

Kao i kod pojma opažena popularnost, ukazuje se na heterogenost u tumačenju ovakvog vršnjačkog statusa (Farmer et al., 2011). Naime, razlikuju se agresivni i neagresivni neprihvaćeni učenici (Bierman et al., 1993; Cillessen, et al., 1992; French, 1988, 1990, prema: Farmer et al., 2011). Lad sa saradnicima (Ladd et al., 2014) ukazuje na razliku između dece koja su neprihvaćena i agresivna i koja su neprihvaćena i povučena. Učenici su koji su procenjeni kao neprihvaćeni i agresivni imaju višestruke probleme u ponašanju i trajne obrasce vršnjačkog odbacivanja tokom vremena, dok suprotno tome njihovi neagresivni neprihvaćeni vršnjaci imaju tendenciju da budu stidljivi, sa slabije razvijenim socijalnim veštinama (Bierman, 2004; Bierman et al., 1993; Cillessen et al., 1992, prema: Farmer et al., 2011), preosetljivi, plašljivi i zabrinuti (Rubin et al., 2003, prema: Ladd et al., 2014). Stidljivost se često povezuje sa vršnjačkom neprihvaćenošću (Hay, 2005), pa se dati zaključak u određenoj meri preklapa s opisima opaženo nepopularnih učenika kao povučenih i izolovanih (npr. LaFontana & Cillessen, 2002).

Često se ispituje povezanost neprihvaćenosti i različitih obrazaca antisocijalnog ponašanja. Na primer, Dodž sa saradnicima (Dodge et al., 2003) je ukazao da rana odbačenost od strane vršnjaka predviđa porast ispoljavanja agresivnih oblika ponašanja. Naime, agresivne obrasce ponašanja najčešće ispoljavaju oni učenici koji se osećaju odbačeno u školi i da je to češći slučaj s dečacima (Buljan-Flander, Durman-Marijanović, & Ćorić-Špoljar, 2007) Ovde je zanimljivo da su sami učenici procenjivali da li se osećaju prihvaćeno ili odbačeno, te su zaključci izvedeni imajući to u vidu. Lad (Ladd, 2006) je u svom istraživanju na uzorku dece od 5. do 12. godine ustanovio da u kombinaciji s agresivnim ponašanjem vršnjačko neprihvatanje pokazalo kao jači prediktor eksternalizovanih oblika problema u ponašanju tokom ranog ali ne i kasnijeg detinjstva, dok su u odnosu na povučeno ponašanje efekti odbačenosti kao prediktor internalizovanih problema u ponašanju bili značajniji u ranom detinjstvu, nakon čega su se i povećavali. Opšte karakteristike koje se vezuju za učenike neprihvaćenog sociometrijskog statusa su: ometanje grupe, nasilje, konstantno traženje pomoći i sl. (Coie et al., 1982), manjak socijabilnosti (Newcomb et al., 1993) i bliska povezanost s osećajem usamljenosti (Asher & Wheeler, 1983; Parker & Asher, 1993). Poslednji podatak je sasvim očekivan s obzirom na da je potreba za kontaktom, obostranom i uspešnom komunikacijom, zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima svojstvena deci svih uzrasta.

Sociometrijska/opažena kontroverznost i zanemarenost - Istraživanje autora Janoševića i Petrovića (2015) ukazuje na pozitivnu korelaciju sociometrijske kontroverznosti i nasilnog

ponašanja (fizičkog i verbalnog, ali ne i relacionog), dok je primećena negativna povezanost između sociometrijske zanemarenosti i svih varijabli nasilnog ponašanja. Kontroverznost zapravo ima karakteristike i prihvaćenosti i odbačenosti (Coie et al., 1982), kao i popularnosti i nepopularnosti. To su deca koje određeni učenici biraju za druženje, drugi ne, za neke su oni popularni za druge nisu, te otuda nastaje data kontroverznost i bihevioralni opisi za nju vezani. Istovremeno se ukazuje da učenici kontroverznog vršnjačkog statusa pokazuju više nivoa socijalnosti u odnosu na druge kategorije statusa (Newcomb et al., 1993), ali se i ne zanemaruje njihova naklonost ka agresivnim oblicima ponašanja (Janoševića & Petrovića, 2015; Newcomb et al., 1993).

Kada su u pitanju učenici koje retko ko bira po bilo kojoj osnovi, odnosno zanemareni, istraživači i teoretičari nailaze na poteškoće u definisanju bližih faktor zbog njihove slabe vidljivosti u grupi (Newcomb et al., 1993). Ukazuje se na niži nivo depresije u odnosu na učenike koji su procenjeni kao prosečni, što se potencijalno može objasniti pretpostavkom da nemaju jako izraženu potrebu za čestim učešćem u grupi jer neretko praktikuju samostalne aktivnosti i igre (Newcomb et al., 1993). S druge strane, Klarin (2006) ukazuje na opasnost udruženosti zanemarenog vršnjačkog statusa i osećaja usamljenosti koji mogu da dovedu do različitih emocionalnih poteškoća. Karakteriše ih retka interpersonalna interakcija i povučenošć, dok su za njih zanimljivi podaci o akademskim karakteristikama o kojima ćemo pisati u posebnom odeljku. U datim kategorijama se najčešće nalazi manji broj učenika, te su detaljniji opisi za njih retki. Jedan od razlog može biti da se određen broj autora istraživanja opredeljuje za razlikovanje sledeći tri grupe: prihvaćeni/popularni, odbaćeni/nepopularni i prosečne. Takođe, često broj dece ili učenika u tim grupama (kontroverzni i zanemareni) nije statistički značajan za analizu i korelaciju s drugim faktorima, te otuda postoji manjak detaljnijih informacija i opisa.

Bez obzira na nedostatak opširnijih podataka, može se zaključiti da učenici kontroverznog vršnjačkog statusa iz okvira obe dimenzije ispoljavaju i prosocijalne i antisocijalne obrasce ponašanja i karakteristike, što znači da imaju karakteristike i prihvaćenih i popularnih, i njihovih opozita, dok učenici zanemarenog vršnjačkog statusa manje ispoljavaju i prihvatljive i neprihvatljive oblike ponašanja, te ih karakteriše slaba socijalna interakcija i manja vidljivost, a samim tim uticaj na vršnjake u čijoj grupi se nalaze.

3.2.2. Nebihevioralni korelati

Naspram bihevioralnih, moguće je izdvojiti i određene nebihevioralne korelate dece različitog vršnjačkog statusa. Za naš rad su značajne roditeljske i porodične karakteristike i njihova povezanost sa statusom koje dete ima u grupi svojih vršnjaka, mada je značajno veći broj korelata koji mogu da se označe kao nebihevioralni. Iako je skroman broj istraživanja koja su za predmet imala datu analizu, moguće je ukazati na određene tendencije.

Kada je reč o porodičnoj strukturi, češko istraživanje ukazuje da češće vršnjačke probleme imaju deca iz jednoroditeljskih porodica (Kuruczova et al., 2020). Drugi autori (npr. Sillekens & Notten, 2020) ukazuju na dominantan uticaj vršnjaka na decu iz porodica sa takvom strukturom, jer neretko određeni porodični nedostatak deca kompenzuju intenzivnijom interakcijom sa vršnjacima. Tome posebno svedoče istraživanja koja analiziraju koncept vršnjačkog uticaja (Lebedina-Manzoni, 2016). Međutim, kvalitet odnosa u porodici predstavlja uticajni faktor od same strukture porodice. Naime, postoje različiti teorijski modeli i rezultati istraživanja koji ukazuju na vezu odnosa roditelj-dete i dete-dete. Na primer, kvalitet odnosa roditelj-dete je u čestoj i direktnoj vezi s kvalitetom i karakteristikama koje dete ima u grupi vršnjaka (Klarin, 2002; McDowell & Parke, 2009). Klarin (2002) ukazuje na razlike u interakciji s majkom i ocem i njihovu povezanost sa vršnjačkim odnosima. Tačnije, kvalitet interakcije u porodici i osećaj prihvatanja od oca su negativno povezani s odbijanjem od strane vršnjaka, dok suprotni nalazi ukazuju na pozitivne korelacije između navedenih varijabli (Klarin, 2000, prema: Klarin, 2002).

Rezultati italijanskog istraživanja su ukazali na značaj odnosa majka-dete koji je obojen toplinom i razumevanjem u odnosu na slabije efekat interakcije s ocem (Attili, Vermigli, & Roazzi, 2010). Datim istraživanjem je zaključeno da deca koja ispoljavaju negativne obrasce komunikacije su deca koja u školskim uslovima ispoljavaju agresivnije oblike ponašanja i imaju status neprihvaćenih u vršnjačkoj grupi. U drugom istraživanju na uzorku dece IV razreda, ustanovljeno je da toplina u interakciji roditelj-dete predviđa sociometrijsku popularnost (McDowell & Parke, 2009). Kvalitet odnosa koji dete ima sa oba roditelja utiče i oblikuje odnos koji dete uspostavlja sa svojim vršnjacima, iako se u nekoliko slučajeva posebno apostrofira uloga i kvalitet odnosa s ocem. Pored navedenog, izdvajaju se i afektivna vezanost i stil roditeljstva i njihov uticaja na vršnjački status deteta (Deković & Raboteg-Šarić, 1997). Naime, sigurna afektivna vezanost i autoritativan stil roditeljstva su u pozitivnoj korelaciji s povoljnim statusom deteta u grupi vršnjaka.

U jednom kineskom istraživanju u kojem se istraživala povezanost određenih porodičnih karakteristika i detetovog vršnjačkog statusa u školi, zaključeno je da postoji pozitivna korelacija između roditeljke uključenosti u obrazovni proces svoje dece i povoljnijeg vršnjačkog statusa (Nguyen et al., 2020). Moderator navedene korelacije predstavljao je socioekonomski status porodice. Ukazano je da bez obzira na socioekonomske prilike porodice uključenost roditelja utiče na poboljšanje statusa koje dete ima u grupi i na određene individualne karakteristike, dok direktan uticaj uključenosti roditelja nije značajan u porodicama koje imaju nizak socioekonomski status i niže nivoe obrazovanja roditelja.

Kako su za naš rad značajni i siblizi, primetna su istraživanja koja ukazuju na određene rezultate i zaključke. Naime, deca sa više sibliinga imaju i veći broj prijatelja u školskom kontekstu, rezultati su istraživanja realizovanog s decom III razreda. U datom longitudinalnom istraživanju su dobijeni rezultati da deca koja su između 2. i 5. godine bili uključeni u pozitivne vršnjačke odnose imaju bolje socijalne i komunikacione veštine u III razredu, koje se u krajnjoj instanci odražavaju na povoljniji vršnjački status (NICHD, 2008). Takođe, deca koja imaju sibilinge obično postižu osećaj „vršnjačkog prestiža“, rezultati su istraživanja kineskih istraživača (Jiao et al., 1986).

Kada je u pitanju redosled rođenja, prvorodena deca neretko učestvuju u vođstvu, poučavanju, nezi i pomaganju, dok drugorođena češće prate, imitiraju i uče od svoje starije braće ili sestara (Howe & Recchia, 2014). Istim istraživanjem je ukazano da drugorođena deca vremenom postaju kognitivno, lingvistički i socijalno kompetentnija tokom ranih godina i često preuzimaju aktivnu ulogu u interakciji s bratom i/ili sestrom, što zapravo predstavlja model odnosa u interakciji sa vršnjacima. Klarin (2006) ukazuje da su prvorodena deca češće popularnija, s tim što je ona u svom razmatranju prihvaćenost i popularnost posmatrala jednoznačno.

Zaključuje se da viši nivo obrazovanja roditelja, nuklerna struktura porodice i viši dohodak (Kuruczova et al., 2020), roditeljska uključenost (Nguyen et al., 2020), privrženi i podržavajući odnosi na relaciji roditelj-dete (McDowell & Parke, 2009) redosled rođena i sibling interakcija (Howe & Recchia, 2014) predstavljaju protektivne faktore u više oblasti dečjeg razvoja i funkcionisanja, pa samim tim i ovog. (Ne)bihevioralni profili i druge bliske karakteristike dece različitog vršnjačkog statusa nisu uopšteno i jednoznačno postavljeni i određeni. Naime, rezultati prikazanih istraživanja i naše polazište o razvojnoj uslovljenosti datih

varijabli ne dozvoljavaju opštu generalizaciju i striktne zaključke. Može se ukazati na određene tendencije u rezultatima koji idu u prilog činjenici nemerljivog značaja istraživanja onih korelata koji su u bliskoj vezi sa statusom koje dete ima u grupi vršnjaka, jer fundamentalnije podatke pružaju značenja koja se pripisuju određenom statusu, bliskim korelatima i sl., nego izdvojeno posmatran vršnjački status. Individualne, roditeljske i porodične karakteristike, socioekonomski status, kvalitet odnosa na relaciji roditelj-dete, posebno uloga sibringa i uopšte negujuće porodično okruženje predstavljaju faktore koji utiču i oblikuju socijalno iskustvo deteta na različite načine, dok ujedno predstavljaju model za sve druga okruženja i ponašanja za njih vezana. Veza je višeslojna, te su značajni nalazi koji ukazuju na stabilnost statusa koje dete ima u grupi vršnjaka i koja otuda nameće potrebu za otkrivanjem povezanosti navedenih varijabli i drugih značajnih konteksta i domena razvoja koji se nalaze u uzročno-posledničnom odnosu, a koji ostavljaju nemerljiv trag na sveopšti razvoj i funkcionisanje deteta.

3.3. Oblici socijalnog ponašanja i dimenzije vršnjačkog statusa dece - implikacije u drugim oblastima

U uslovima u kojima institucionalizovane sredine postepeno ustupaju mesto praksi usredsređenoj na odnose, kao nužno se izdvaja potreba povećanja potencijala za učešće u različitim formama odnosa (Gergen, 2006). Tumačenja savremenih teorijskih polazišta baziraju se na pretpostavci da socijalni kapaciteti predstavljaju osnovu za uspostavljanje i održavanje pozitivnih socijalnih odnosa (Klemenović et al., 2016), dok se pozitivna i podržavajuća komunikacija s odraslima i odnosi s vršnjacima prepoznaju kao važni faktori uspešnog prilagođavanja na zahteve različitih sredina (Pianta et al., 1995; Guralnick, 1999; Cillessen & Mayeux, 2004, prema: McIntyre, Blacher, & Baker, 2006). Nezanemarljiv broj istraživanja je ukazao na značajnu povezanost kvaliteta socijalnih odnosa i kasnijih efekata vaspitno-obrazovnih aktivnosti (Dockett & Perry, 2009; O’Kane, 2016; Peters, 2010), te se u tom smislu sposobnost deteta da razvija svoje socijalne potencijale prepoznaje kao jedan od ključnih zadataka predškolskog i školskog perioda (Katz i McClellan, 2005; Pavlović-Breneselović, 2012).

Rastuće interesovanje za oblast dečjeg socijalnog i emocionalnog razvoja i njegovih konkretnih domena praćeno je paralelnim empirijskim istraživanjima. I ranije su istraživači ukazivali da kompetencije u okviru jednog domena, poput pozitivnih odnosa s drugima,

predviđaju kasniji uspeh u drugom domenu, kao što je npr. akademski uspeh (Berndt & Keefe, 1995; Connell et al., 1994; Masten et al., 1995, prema: Raver & Zigler, 1997). Poslednjih godina pažnja se sve više usmerava ka socijalnom domenu razvoja deteta kao značajnom činiocu i prediktoru (ne)uspešnog snalaženja u novim i izazovnim situacijama, npr. tranzicije u školu (Bulkeley & Fabian, 2006; Denham, 2006; Fabian & Dunlop, 2007; Milošević, 2018b, Zuković & Milošević, 2019), akademskih ishoda (Buljubašić-Kuzmanović & Botić, 2012; DiPrete & Jennings, 2012; Janošević & Petrović, 2015, 2019; Malecki & Elliott, 2002; Montroy, Bowles, Skkibe, & Foster, 2014; O'Neil et al., 1997; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017; Welsh, Parke, Widaman, & O'Neil, 2001), posebno značajnog (ne)pravilnog rasta i razvoja, (ne)blagostanja i uopšte (ne)očuvanja dobrobiti dece (Denham, 2006; Joksimović, 2004; Jones et al., 2015; Marić-Jurišin & Kostović, 2016; Petrović, 2006, 2015; Raver & Zigler, 1997; Tošić-Radev & Pešikan, 2017).

Kako se vršnjački status pokazao kao značajan korelat socijalnog ponašanja i zadovoljstva uopšte (Jones et al., 2015; Ladd et al., 1997; Petrović, 2015; Pečjak i dr., 2009; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017), (ne)povoljnih akademskih ishoda (Janošević & Petrović, 2015; 2018; Krnjajić 2002a, b; O'Neil et al., 1997; Spasenović, 2003; 2009; Vandell, 1994; Zettergren, 2003), a celokupno socijalno funkcionisanje dominantan faktor sveopšteg (ne)uspeha i razvoja deteta (Denham, 2006; Jones et al., 2015; Montroy et al., 2014; Walker & Graham, 2019), tako se neminovno iskristalisala potreba analize povezanosti navedenih konstrukata sa drugim elementima u više različitih konteksta. Tokom prethodnog razmatranja ključnih pojmova u radu ukazivano je na određene i pretežno suštinske korelacije s drugim faktorima. Međutim, u nastavku će sublimacija biti usmerena u nekoliko specifičnih oblasti: tranzicija deteta iz jedne sredine u drugu, akademskih ishoda i sveopšte adaptacije i blagostanja.

Tranzicija iz jedne sredine u drugu - Kada je reč o izazovnom periodu kroz koji prolaze sva deca, odnosno tranziciji iz jednog razvojnog konteksta u drugi, konkretno tranziciji iz predškolske ustanove u školu, oblici socijalno prihvatljivog ponašanja izdvajaju se kao faktori neutralizacije često prisutnog diskontinuiteta. Ukazuje se na socioemocionalne kompetencije i njima bliske faktore kao važne prediktore spremnosti za školu (Denham, 2006), što potvrđuje i istraživanja koje ukazuje na značaj socijalnog i emocionalnog blagostanja i osećaja pripadnosti školskoj zajednici (Bulkeley & Fabian, 2006). Istraživanja naših autora (Colić, 2012), koja su se bavila istraživanjem percepcija vaspitača i roditelja o pripremi dece za polazak u školu, ukazuju

da vaspitači dominantno ističu socijalnu i emocionalnu zrelost dece kao značajan faktor i preduslov spremnosti za školu. Slični rezultati su dobijeni i istraživanjem autorke Klemenović (2014), u kojem je predočeno da vaspitači i učitelji kao najvažnije karakteristike izdvajaju socijalne veštine i emocionalnu stabilnost.

Kada je reč o procesu adaptacije na uslove i zahteve školske sredine koji se može svesti pod okrilje tranzicionog perioda, grčkim istraživanjem su potvrđene snažne veze u odnosu na interpersonalne i akademske aspekte socijalne kompetencije (Magelinskaitė-Legkauskienė, Legkauskas, & Kepalaitė, 2018). Australijskim istraživanjem je posebno ukazano na značaj samoregulacije u kontekstu sveopšte tranzicije i adaptacije u kontekstu školske sredine (Walker & Graham, 2019). Vršnjačka prihvaćenost je povezana i s ranom školskom adaptacijom, tačnije veza je naročito izražena u odnosu prihvaćenosti i socijalnog zadovoljstva i akademske spremnosti, zaključuje Petrović (2015). Kao preostali determinišuće faktore uspešne adaptacije izdvajaju se poverenje, samokontrola i broj prijatelja (Betts & Rotenberg, 2007). Primetna su i nastojanja naših autora da ukazuju na važnost bavljenja konceptom tranzicije u školu (Krstić & Zuković, 2017; Zuković & Milošević, 2019), njene korelacijom sa određenim faktorima u specifičnim kontekstima (Klemenović, 2014), te ulogom socioemocionalnih faktora u navedenom procesu (Milošević, 2018b). Ukazuju na važnost ovog perioda i potrebu da se deci, porodici, institucijama i društvenoj zajednici pruži systemska i profesionalna podrška u cilju neutralizacije teškoća i izazova na koje nailaze u datom periodu.

Akademski ishodi - Pozitivni socijalno-emocionalni faktori ne samo da utiču na afirmativan stav dece prema školi i uspešnu adaptaciju na zahteve školske sredine, oni se odražavaju i na sveopšti akademski uspeh (Birch et al., 1997; Ladd et al., 1996; Ladd et al., 1999, prema: Denham, 2006). Emocionalna stabilnost, pozitivni stavovi i sposobnost da efikasno komuniciraju izdvajaju se kao osnovni temelji za učenje koji detetu omogućavaju ravnopravno i aktivno učešće u institucionalnom okruženju (Barel & Bubb, 2000; KCA, 2000; Porter, 2003; Roffei & O'Reirdan, 2001, prema: Fabian & Dunlop, 2007). Rezultati istraživanja su ukazala na povezanost odnosa i interakcije u grupi/razredu i obrazovno-vaspitnih efekata (Kostović, 2008), te i na snažnu međuzavisnost kvaliteta socijalnih odnosa i kasnijih ishoda vaspitno-obrazovnih aktivnosti (Dockett & Perry, 2009; O'Kane, 2016; Peters, 2010). Socijalne kompetencije učenika, prosocijalno ponašanje i vršnjačka status blisko su povezani s akademskim ishodima i njihovom uključenosti u aktivnosti škole (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017), te se time

bihevioralne i interpersonalne forme kompetentnosti u odnosu na intelektualne češće izdvajaju kao prediktabilnije (Krnjajić, 2002b; Spasenović, 2009).

Istraživanja koja navedeno i potvrđuju ukazuju da socijalne veštine predividaju akademski uspeh, dok problemi u ponašanju negativno određuju akademske ishode, odnosno ometaju proces učenja (DiPrete & Jennings, 2012; Malecki & Elliott, 2002; Margarets, 2005; Montroy et al., 2014; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017; Welsh et al., 2001). O odnosu akademskog uspeha i specifičnih oblika socijalnog ponašanja bavile su se hrvatske autorke Buljubašić-Kuzmanović i Botić (2012) koje su potvrdile pozitivnu korelaciju između socijalnih veština i školskog uspeha, dok je grupa autorki iz Slovenije (Pečjak, Kalin, Valenčič-Zuljan, & Peklaj, 2009) došla do rezultata da deca koja ispoljavaju prihvatljive oblike ponašanja imaju bolje odnose sa vršnjacima i uspešnije akademske rezultate.

Akademski život učenika različitog vršnjačkog status privlači pažnju značajnog broja autora. Naime, sociometrijski zanemarena deca pokazuju bolje akademske ishode, dok neprihvaćena, ujedno i deca koja pokazuje oblike agresivnog ponašanja imaju lošije „akademske profile“ (Wentzel & Asher, 1995). Janošević i Petrović (2015) ukazuju da učenici koji nisu skloni nasilnim oblicima ponašanja i koji su vršnjački prihvaćeni, pokazuju bolji uspeh u školskom kontekstu. Posebno su zanimljivi rezultati o pozitivnoj korelaciji opažene popularnosti i akademskog postignuća. Svojim drugim istraživanjem Janošević i Petrović (2019) zaključuju da sociometrijska prihvaćenost i opažena popularnost bolje predviđaju akademska postignuća i to u korist dečaka. Spasenović (2003) dodaje da je pozitivna povezanost između prihvaćenosti i akademskih postignuća prepoznata kako na mlađim, tako i na starijim uzrastima. Osećaj pripadnosti grupi vršnjaka omogućava detetu da aktivno učestvuje u svim školskim i zajedničkim aktivnostima, čime se objedinjeno postižu pozitivni akademski ishodi (Trbojević, 2013). S druge strana, ukazuje se i na povezanost neprihvaćenosti u grupi vršnjaka i nepovoljnih akademskih ishoda (O’Neil et al., 1997; Spasenović, 2003; 2009; Vandel, 1994; Zettergren, 2003).

Sveopšta adaptacija i blagostanje - Ukoliko je detetu uskraćena mogućnost da pravovremeno razvije svoje socijalne kapacitete, ono može biti pod dodatnim rizikom neadaptiranosti na nove okolnosti, školskog (ne)uspeha i drugih problema socijalne i emocionalne prirode (Marić-Jurišin & Kostović, 2016). Socijalna izolovanost u ranom detinjstvu predstavlja faktor rizika za kasnije probleme različite prirode (antisocijalno ponašanje, delinkvencija i problemi mentalnog zdravlja i sl.), zaključuju naši autori Joksimović (2004) i

Krnjajić (2002a). Podatak da deca žrtve vršnjačkog nasilja i deca s problemima u ponašanju imaju veći rizik od preranog napuštanja školovanja i (ne)adaptacije na rutine školskog života, ukazuje na usku povezanost neadekvatno i nedovoljno razvijenih socijalnih potencijala i opšteg razvoja deteta (Gagnon et al., 1995; Haapasalo & Tremblay, 1994; Kochenderfer & Ladd, 1996, prema: Denham, 2006). Klemenović (2014) navodi da su kod značajnog broja učenika neke od tih dispozicija narušene već pri samom ulasku u školu. To potvrđuje i nekoliko longitudinalnih studija (Campbell et al., 2000; Henricsson & Rydell, 2006; Jones et al., 2015; NICHD, 2003).

Istraživanja su više puta ukazala da decu koja su emocionalno pozitivna tokom grupnih interakcija procenjena su od strane nastavnog osoblja i vršnjaka kao ljubaznija, saradljivija i simpatičniji (Denham & Burger, 1991; Putallaz & Gottman, 1981, prema: Raver & Zigler, 1997). Različiti oblici problema u ponašanju primetni kod dece na ranom osnovnoškolskom uzrastu ne samo da negativno utiču na akademske ishode, već svoje polje delovanja ostvaruju i u okvirima dečije sposobnost da se uključe u procese učenja i ostvare pozitivne odnose na različitim relacijama u svom okruženju (Montroy et al., 2014).

Nepovoljan vršnjački status deteta ne utiče samo na njegovu ličnost, već se negativno odražava i na celu grupu (Kolominski, 1990). Petrović (2015) sublimacijom rezultata više istraživanja o posledicama neprihvaćenosti na sveopšte funkcionisanje deteta ukazuje na: manjak samopouzdanja, socijalnu anksiznost, depresivno raspoloženje i osećaj usamljenosti. S druge strane, jednim longitudinalnim istraživanjem je utvrđeno deca koja su radila kooperativno, bila povezana sa svojim vršnjacima i bolje rešavala problema u predškolskom periodu su deca koja su kasnije uopšteno bila uspešnija i ostvarenija (Jones et al., 2015). Dati rezultati su dobijeni nakon 19 godina od prvih procena u predškolskoj ustanovi. Oblici prihvatljivog ponašanja i pozitivan vršnjački status podržavaju spremnost deteta i svih drugih agenasa za novu sredinu, olakšavaju proces tranzicije i doprinose senzibilizaciji adaptacije na nove zahteve čineći to posredstvom veština i kompetencija iz emocionalnog i socijalnog domena, pozitivnih vršnjačkih odnosa i sveopšteg socijalnog i emocionalnog blagostanja.

Pored lične i relacione dobrobiti, dati konstrukti utiču i na druge sfere života u kojima dete aktivno učestvuje. U tom smislu se izdvajaju angažovanja iz domena prakse i određeni zakonski okviri i regulative koji objedinjeno doprinose vidljivosti tematike apostrofirane u radu. U poslednjem teorijskom poglavlju rada ukazaćemo na pojedina zalaganja i praktična stremljenja koja svoje polje delovanja ostvaruju iz preventivne i korektivne perspektive.

4. TEORIJSKE POSTAVKE IZ PERSPEKTIVE PRAKSE - POSTUPCI PODRŠKE I MOGUĆNOSTI INTERVENCIJE

Već je istaknuto i zaključeno da postoji rastuće interesovanje za oblast socijalnog i emocionalnog razvoja dece različitog uzrasta. Određeni autori (Ciarrochi et al., 2003, prema: Takšić, Mohorić, & Munjas, 2006) ukazuju na „ekspanziju interesa“ kada je ova oblast u pitanju. Kako su prethodno navedene dobiti pozitivno pozicioniranih oblasti socijalnog razvoja, kao očekivano se nadovezuje potreba sublimiranja nastojanja iz područja prakse koja su ciljano usmerena ka datim pitanjima. Kada je reč o oblicima podrške, postoji širok dijapazon programa, modela, strategija, okvira i različitih mera prevencije, intervencije i korekcije. Mogu biti usmereni ka detetu kao centralnom faktoru, dok su određeni orijentisani i ka drugim članovima sistema koji sinhrono utiču na oblikovanje socijalnog iskustva deteta, npr. porodici, roditeljima/starateljima, sibličima, bliskim članovima porodice i svim značajnim odraslima u životu deteta. Pažnja je takođe usmerena i ka praktičarima koji na (ne)posredan način utiču na razvoj socijalnih faktora analiziranih u ovom radu. Korak dalje su programski utemeljeni postupci, npr. kurikulumi i okviri koji predstavljaju jedan od suštinskih elemenata života jedne ustanove s pedagoškim delovanjem, pa sve do krajnje instance, odnosno zakonskih okvira i regulativa donetih od strane nadležnih institucija. Kako oblici podrške nisu opšte i jednostavno postavljeni, u nastavku ćemo ukazati na određene oblike delovanja i podrške kojima se osnažuje više karika koje zajednički deluju u ostvarenju krajnjeg cilja - očuvanje i afirmacija socijalne dobrobiti sve dece.

4.1. Strategije podrške usmerene ka deci

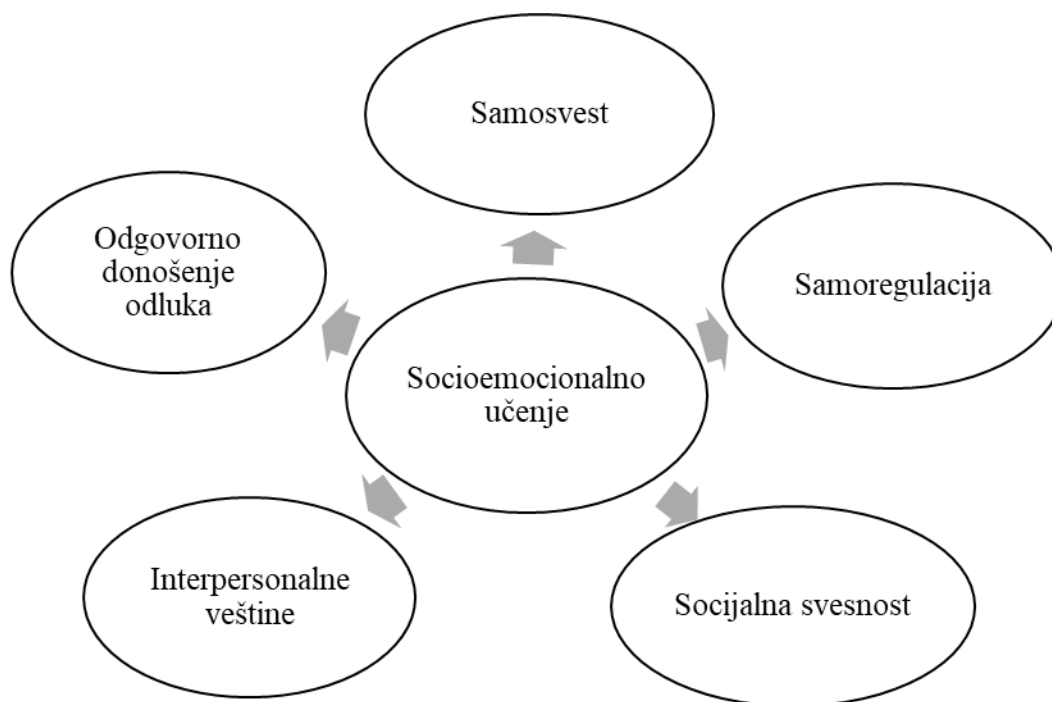
Postoje različiti načini podrške ciljano usmereni ka deci i jačanju njihovih kapaciteta. Kao najrasprostranjeniji oblici prevencije i intervencije u domenu socijalnog i emocionalnog razvoja dece različitog uzrasta prepoznaju se raznovrsni programi koji svoje polje delovanja ostvaruju formalnim i neformalnim putem. Elajs sa saradnicima (Elias et al., 2001) ukazuje na šest različitih tipova programa u institucionalnom kontekstu (prema: Takšić i dr., 2006:743):

- *Organizacijske strategije u okviru institucije* - cilj uspostavljanje produktivnih odnosa između vaspitno-obrazovne institucije i lokalne zajednice;

- *Struktura i klima u grupi i učionici* - povećanje mogućnosti za aktivno učestvovanje u učenju i razvoj podržavajućih odnosa s odraslima i vršnjacima;
 - *Programi jačanja socijalne kompetentnosti* - razvoj i unapređenje detetovih veština samokontrole, rešavanja problema, upravljanja stresom i emocionalne svesnosti;
 - *Ciljani programi prevencije* - imaju uži fokus i svrha im je prevencija identifikovanog problema u ponašanju;
 - *Programi zdravstvene edukacije* - afirmišu fizičko i mentalno zdravlje dece;
 - *Multikomponentne strategije prevencije* - usmerene na više domena funkcionisanja.
- Posebnu pažnju ćemo usmeriti ka programima socioemocionalnog učenja.

4.1.1. Programi socioemocionalnog učenja

Za nas su posebno značajni programi socijalno-emocionalnog učenja - *SEU* (eng. socio-emotional learning - SEL), iako postoje nastojanja autora (npr. Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2007) koja ukazuju na potrebnu redefinisana date sintagme u pravcu socijalnog, emocionalnog i akademskog učenja (SEAL). Autentični programi SEU predstavljaju pristup koji „integriše razvoj kompetencija i okvira za razvoj pojedinca u cilju redukcije faktora rizika i podsticanja protektivnih mehanizama za uspešno prilagođavanje“ (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011:406). Označavaju proces učenja prepoznavanja i regulisanja emocija, empatije, donošenja dobrih odluka, etičkog i odgovornog ponašanja, inhibiranje neprihvatljivog ponašanja i uspostavljanja pozitivnih odnosa (Elias et al., 1997, prema: Zins et al., 2007). Već spomenuta zajednica akademskog, socijalnog i emocionalnog učenja (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL, 2013), koja je ujedno i lider u popularizaciji ove tematike, izdvaja 5 međusobno povezanih kognitivnih, emocionalnih i bihevioralnih kompetencija koje čine srž jednog programa SEU, prikazane u okviru slike broj 2.



Slika 2. Kompetencije socioemocionalnog učenja (CASEL, 2013)

- *Samosvest ili pojam o sebi* se odnosi na sposobnost prepoznavanja vlastitih emocija, snaga i poteškoća i tiče se svesnosti njihovog uticaja na sopstveno ponašanje.
- *Samoregulacija*, odnosno samokontrola podrazumeva sposobnost efikasnog regulisanja sopstvenih emocija, misli i ponašanja u različitim situacijama, uključujući upravljanje stresom, kontrolu impulsa, motivisanje, postavljanje i postizanje ličnih i akademskih ciljeva.
- *Socijalna svesnost iliti svest od drugima* se odnosi na mogućnost zauzimanja tuđe perspektive i saosećanje s drugima iz različitih sredina i kultura. Podrazumeva i razumevanje socijalnih i etičkih normi ponašanja i prepoznavanje značaja resursa porodice, institucija i zajednice kao izvora podrške.
- *Interpersonalne ili socijalne veštine* predstavljaju kapacitet za uspostavljanje i održavanje zdravih i podržavajućih odnosa s različitim pojedincima i grupama. Uključuju jasnu komunikaciju, aktivno slušanje, saradnju, konstruktivno pregovaranje o sukobima, traženje i pružanje pomoći.
- *Odgovorno donošenje odluka* se odnosi na sposobnost donošenja konstruktivnih odluka o ličnom ponašanju. Podrazumeva socijalnu interakciju zasnovanu na

razmatranju etičkih standarda, socijalnih normi, realističkih procena posledica različitih akcija i sl. (CASEL, 2013:9).

Dalji korak u analizi datih programa predstavljaju načini implementacije. Zins sa saradnicima (Zins et al., 2007) sublimira i ukazuje na nekoliko pristupa: specifičan kurikulum SEU ciljano usmeren na ključna pitanja u programu, integracija programa u redovan kurikulum, primena različitih nastavnih metoda (npr. akcentovanje kooperativnog učenja), tzv. informalni kurikulum, odnosno učenje i razvoj u svakodnevnim i rutinskim aktivnostima, aktivno i iskustveno učenje, npr. učenje zalaganjem u zajednici (eng. service learning), oblici partnerstva roditelja i nastavnog osoblja i njihovo aktivno učešće i sl.

Određeni autori, npr. predstavnici spomenute Zajednice (CASEL, 2013), zaključuju da su određeni programi SEU usmerni na direktno poučavanje konkretnih socijalno-emocionalnih veština, sledeći na selektivnu primenu pitanja koja su u fokusu pažnje, dok neki drugi koriste specifične nastavne komponente koje neguju bezbedno, brižno i participativno okruženje za učenje. Durlak sa saradnicima (Durlak et al., 2011) ukazuje na dve strategije: prva koja podrazumeva primenu socioemocionalnih veština na razvojno, kulturološki i kontekstualno prilagođen način i druga koja se odnosi na izgradnju sigurne, brižne i podsticanje sredine koja uključuje porodicu, vršnjake, nastavne strategije i sveopštu klimu.

Pored navedenih način primene, utvrđeno je da spektar nekoliko faktora karakteriše uspešno implementiran program. Prema mata-analizi radova o intervenciji u cilju poboljšanja mentalnog zdravlja učenika (Weare & Nind, 2011), izdvajaju se sledeći faktori:

- veštine usredsređene na pozitivno mentalno zdravlje;
- integracija univerzalnog i ciljanog pristupa;
- implementacija od najranijeg uzrasta i kontinuirana primena tokom starije dobi;
- dovoljna dužina trajanja intervencije i adekvatna evaluacija;
- multikomponentni pristup koji uključuje širi spektar ljudi, metode i angažovanje cele škole, poboljšanje školskog etosa, obrazovanje osoblja i njihov holistički pristup radu;
- uključivanje vršnjaka;
- saradnja i aktivno učešće roditelja;
- koordinirani rad i povezivanje sa celokupnom zajednicom.

Druga metaanalitička studija Durlaka i saradnika (Durlak et al., 2011) koja je analizirala 213 istraživanja o primeni i efektima programa SEU namenjenih institucionalnom kontekstu, zaključuje da programi rezultiraju pozitivnim efektima u okvirima ciljanih socioemocionalnih kompetencija i stav o sebi, drugima i instituciji. Karakteriše ih integracija kognicije, emocija, komunikacije i ponašanja, te su kao krajnji ishodi primetne promene u ponašanju dece, odnosno ispoljavanje prosocijalnog ponašanja i inhibiranje problema u ponašanju i bolji akademski ishodi. Jedan od zaključaka navedene analize je da su učitelji i drugo osoblje efikasno sprovodili date programe, što sugeriše da se navedene intervencije mogu sprovoditi u okvirima rutinske obrazovne prakse. Autorke MindUp programa izuzev isticanja efekata programa na smanjenje agresivnosti i poboljšanje međusobnih odnosa, ukazuju i da su deca uključena u programe procenjena od strane svojih vršnjaka kao omiljenija, ljubaznija, pouzdanija, poštuju pravila i sl. Zaključuju da deca obuhvaćena programima SEU su bolje rangirana za 10 odsto više od svojih vršnjaka koji nisu uključeni (Houn & Holden, 2011).

Istraživači CASEL-a (2005:16) su u ranijoj studiji sumirali karakteristike efikasnog programa SEU u okvirima sledećih stavki:

- Utemeljen na teoriji i praksi;
- Teži ka implementaciji socijalno-emocionalnih veština i etičkih vrednosti u svakodnevnim situacijama;
- Razvija osećaj povezanost sa školom posredstvom negovanja brižnosti, aktivnog uključivanja i nastavnih strategija i praksi;
- Pruža razvojno i kulturno odgovarajuće iskustvo;
- Pomaže školama u koordinaciji i objedinjavaju programi koji su često fragmentirani;
- Poboljšava školske ishode baveći se emocionalnim i socijalnim dimenzijama akademskog učenja;
- Uključuje porodicu i zajednicu kao partnere;
- Uspostavlja organizacionu podršku i politiku koja neguje uspeh;
- Osigurava visokokvalitetnu podršku i usavršavanje nastavnog osoblja;
- Uključuje kontinuiranu evaluaciju i napredovanje.

Kada je reč o analizi konkretnih programa, primetne su publikacije (CASEL, 2013, Kautz, 2014), naučni radovi (Appelqvist-Schmidlechner et al., 2016; Conduct Problems Prevention Research Group, 2013; Greenberg & Kusche 1998; Marić-Jurišin & Kostović, 2016;

Merrell, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008; Munjas-Samarin & Takšić, 2009) i metaanalitičke studije (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003) koji, između ostalog, proučavaju pojedine programe SEU u okvirima različitih podneblja. U njima se oni sažimaju po određenim kriterijumima, navode pojedinačni primeri, opisi, načini implementacije i krajnji efekti. Kako je lista nepregledna, često uzrasno, kontekstualno i kulturološki uslovljena, spomenućemo samo neke: američki programi *PATHS* (Promoting Alternative Thinking Strategies) (Conduct Problems Prevention Research Group, 2013; Greenberg & Kusche 1998), *4Rs* (Reading, Writing, Respect, and Resolution), *Kompetentno dete, brižna zajednica* (Competent Kids, Caring Communities), *Open Circle* (CASEL, 2013), *StrongKids* (Merrell et al., 2008), *MindUP program* (Houn & Holden, 2011), *SSDP* (Seattle Social Development Project), *MLES* (Montreal Longitudinal Experimental Study), *Project STAR* (Kautz et al., 2014), finski *Zajedno u školu* (Together at school) (Appelqvist-Schmidlechner et al., 2016), britanski *RelaxKids*, kanadski *Koreni empatije* (Roots of Empathy), te mnogi drugi koji utiču i razvijaju različite socijalne i emocionalne domene ličnosti deteta.

Kako se ističe potreba kontinuirane primene počev od predškolskog perioda, postoje programi koji su ciljano usmereni ka predškolskom uzrastu, npr. *Al's Pals*, *Resilient Peer Treatment*, *I Can Problem Solve* (Kalvin, Bierman, & Erath, 2015), *The Perry Preschool programme* (Kautz et al., 2014), *Zrno empatije* (Seeds of Empathy) kao deo gorepomenutog programa *Koreni empatije*, dok značajan broj istaknutih programa ima razvijene verzije za više različitih uzrasta. Kada je reč o našem podneblju, i dalje ne postoji sistemski uspostavljen program SEU koji je svoje polje delovanja ostvaruje u određenoj instituciji vaspitanja i obrazovanja pod nadležnošću resornih institucija i Ministarstva. Primetni su mnogobrojni programi (ne)formalne prirode koji se realizuju u okvirima različitih nevladinih organizacija i/ili udruženja građana, privatnih edukativnih centara i sl., kojima je cilj promocija i unapređenje pitanja blisko vezanih za socijalni i emocionalni razvoj dece, porodice i praktičara.

4.1.2. Dečja igra

Izuzev najčešćeg oblika podrške u oblasti socijalnog ponašanja i vršnjačkih odnosa, njihovih produkata i bliskih elemenata na koje smo ukazali, postoje i drugi načini. Već je tokom rada spomenuta moć dečje igre koja svojom prirodnošću, slobodom i fleksibilnošću stvara prilike za razvoj veština i kompetencija neophodnih za pravilan razvoj. Ona ujedno pruža mogućnost za

interakciju i uspostavljanje podržavajućih odnosa na različitim relacijama. Određeni autori, npr. Kovačević i Opić (2014) apostorfiraju ulogu tradicionalnih igara u kontekstu vršnjačkih interakcija, drugi (npr. Milošević, 2018a) sublimiraju različite načine kojima dečja igra stvara prilike za razvoj socioemocionalnih veština, dok britanski autori ukazuju na rezultate istraživanja o povezanosti preferencije ka samostalnim igrama, različitim oblicima neprihvatljivog ponašanja i vršnjačke isključenosti (Ooi et al., 2018).

Dečja igra je neopravdano zapostavljena tokom osnovnoškolskog uzrasta, te se u tom kontekstu izdvaja kao jedan od postupaka kojim se ciljano ili spontano deci pruža priliku da prepoznaju i ispolje različita, često potisnuta osećanja. Mogu da zauzmu perspektivu drugih i razvijaju empatiju, da stvaraju mogućnosti za aktivnu participaciju, interakciju i „vežbanje“ socijalnih veština u odnosu sa vršnjacima, bez obzira na vršnjački status koji u datom trenutku imaju, što sveobuhvatno utiče na razvoj i održavanje kohezivnosti u grupi. Jedan je od načina integracije aktivnosti u okvirima različitih programa SEU posredstvom koje bi se ciljani postupci implementirali i realizovali u kontekstu realnog kurikuluma.

4.1.3. Savetodavni rad usmeren ka deci

Kada navedeni postupci nisu dovoljni ili se teži multistrategijskom pristupu, primenjuju i drugi oblici institucionalne podrške deci. U tim se okvirima izdvaja savetodavni rad kao jedan od bazičnih načina podrške i pomoći. Definiše se kao način pružanja pomoći pojedincima ili grupama u cilju prepoznavanja sopstvenih snaga, analize ličnih postupaka, te odlučivanje pravca i načina promene kvalitet sopstvenog života (Corey, 2004, prema: Zuković, 2017).

U monografiji posvećenoj teorijskim i praktičnim aspektima savetodavnog rada u institucijama s pedagoškim delovanjem, Zuković (2017), ukazuje na različite načine savetodavnog rada u institucionalnom kontekstu. U okvirima školske sredine izdvaja: nedirektivno savetovanje usmereno na osobu, kratko savetovanje ili na rešenje usmereno savetovanje i transakciono-analitičkog savetovanja. Razlikuje takođe: direktivni savetodavni rad kojeg karakteriše dirigentska uloga savetnika i slabija aktivnosti i učestvovanje učenika i nedirektivni u kojem savetnik prikuplja informacije o učeniku iz različitih izvora, planira akciju u kojoj učenik ima glavnu ulogu. Posebno su važni oblici savetodavnog rada sa učenicima:

- *individualni savetodavni rad;*
- *grupni savetodavni rad;*

- *savetodavni rad s celim odeljenjem.*

Svaki od navedenih oblika ima svoje karakteristike i situacije u kojima je pogodnija njegova primena. Povezujući s temom našeg rada, može se pretpostaviti da bi individualni savetodavni rad mogao biti usmeren ka deci s izraženim problemima u ponašanju, dok bi grupni i odeljenski savetodavni rad pokrivaio tematiku vršnjačkog statusa. Svakako da ovakva podela nije jedina i moguća, te Zuković (2017:112) zaključuje da integrativni model savetodavnog rada „koji odlikuje etos sistemskog školskog savetovanja”, predstavlja mogućnost putem koje se savetodavni rad usmerava ka osobi, odnosu i sistem kao celini. Školsko savetovanje postaje „dinamičan proces koji se usredsređuje na obrasce ponašanja, odnose i osećanja, na način koji omogućava da određeni problemi ili poteškoće budu stavljeni u novi okvir koji će dovesti do njihovog prevazilaženja, kao i da individue, grupe ili škola u celini budu osnaženi da se na adekvatan način suočavaju sa potencijalnim problemima i u budućnosti (Bor at al., 2002, prema: Zuković, 2017:113).

4.1.4. Terapija igrom

Kao spona savetodavnog rada i spomenute dečje igre izdvaja se jedan od oblika savetodavnog rada s decom (Zuković, 2017) uobličien u koncept Terapija igrom (eng. Play Therapy). U okviru ovog način intervencije zasnovanog na igri, razlikuju se nedirektivna ili terapija igrom usmerena na dete (eng. Child-Centered Play Therapy - CCPT) i filijalna terapija (eng. Filial Therapy) koja uključuje i porodicu (Bratton, Ray, Rhine, & Jones, 2005). Nedirektivna terapija igrom se primenjuje u radu s decom kod koje su identifikovani različiti problemi socijalne i emocionalne prirode i koji se odražavaju na sveopšte funkcionisanje (Bratton et al., 2005), dok će o filijalnoj terapiji biti nešto više u posebnom odeljku posvećenom porodici.

U nedirektivnoj vrsti terapije igra se posmatra kao sredstvo komunikacije između deteta i terapeuta pod pretpostavkom da će dete koristiti materijale za igru kako bi direktno ili simbolično ispoljilo svoja osećanja, misli i iskustva koja nije u stanju da smisleno izrazi rečima. Time mu se zapravo omogućava da premosti jaz između svojih iskustava i razumevanja, pružajući tako sredstva za uvid, učenje, rešavanje problema, suočavanje i savladavanje, zaključuju autori metaanalitičke studije (Bratton et al., 2005). Dečja igra kao vid savetodavnog

rada ključna je za rad s decom iz nekoliko razloga (Vernon & Kottman, 2009, prema: Zuković, 2017:104):

- predstavlja prirodan način komuniciranja kod dece;
- premošćuje jaz između konkretnog iskustva i apstraktnog mišljenja;
- pruža deci mogućnost da organizuju svoje svakodnevno iskustvo koje je često komplikovano i suviše apstraktno;
- omogućava razvoj osećaja kontrole.

Svakako da lista spomenutih dobiti za decu posredstvom terapije igrom nije konačna, kao ni svi predlozi strategija koji su navedeni u prethodnom delu. Kako je cilj prikaz širih koncepata koji u svojim okvirima uključuju mnoštvo pojedinačnih aktivnosti, postupaka, metoda, tehnika i načina realizacije, tako se nećemo baviti pojedinačnim načinima koji doprinose promovisanju, realizaciji i unapređenju slabih karika iz datih domena. Primetno je da se u kontekstu navedenih strategija izdvaja moć odnosa uspostavljenog na različitim relacijama, te uloge i kapaciteti drugih osoba u socijalnom razvoju dece. Posebno značajna uloga pripada porodici, kojoj je takođe potrebno osnaživanje u omogućavanju negujućeg i podsticajnog okruženja za sebe, dete i celokupnu zajednicu, te se u tom smislu izdvajaju postupci podrške ka njoj usmereni.

4.2. Strategije podrške usmerene ka porodici

Poštujući teorijske postavke postavljene na početku rada, Teoriju ekoloških sistema i postulate iz okvira pedagogije odnosa, sasvim je opravdano i poželjno ukazati na postupke podrške porodici, posebno roditeljima u cilju jačanja i njihovih ličnih i roditeljskih kompetencija. Kada je konkretno reč o njima, programi se mogu kategorizovati na sledeći način:

- *podrška porodici,*
- *obrazovanje roditelja,*
- *obuka za roditelje.*

Mogu da se ostvaruju informalnim (od drugih porodica, komšija i sl.), poluformalnim (nevladine organizacije iz zajednice ili volonterskog sektora) i formalnim postupcima (sistemski uspostavljeni centri i institucije) (prema: Britto, Ponguta, Reyes, & Karnati, 2015). Posebno su značajni preventivni modeli podrške u kojima se razlikuju sledeća tri modela (Ferić, 2002; Žunić-Pavlović & Kovačević-Lepojević, 2010):

- *Univerzalni* - odnose na prevenciju faktora rizika koji mogu da se odraze na porodicu i dete;
- *Selektovani* - na porodice i decu koje već ispoljavaju određene oblike neprilagođenog ponašanja;
- *Indikovani* - usmereni na one porodice i decu koje ispoljavaju evidentne i česte oblike problema u ponašanju (prema: Zuković, 2017).

U velikom broju spomenutih programa SEU namenjenih deci, roditelji su viđeni kao aktivni učesnici. Na primer, u okviru spomenutog programa 4Rs (Reading, Writing, Respect and Resolution) postoji *4Rs „Family Connections”*, koji se odnosi na proces implementacije različitih aktivnosti u cilju vežbanja socijalnih i emocionalnih veština u porodičnim uslovima. Zatim program *Caring School Community* i njegov sastavni deo *Homeside Activities*, potom *Competent Kids*, *Caring Communities* koji svojim principima naglašavaju i promovišu saradnju porodice i škole, i dr. (CASEL, 2013). Međutim, u praksi i literaturi je primetan značajan broj programa usmerenih ka jačanju roditeljskih i unapređenju ličnih, socijalnih i emocionalnih kompetencija. Zuković (2017) je napravila pregled određenih programa namenjenih roditeljima (npr. *Families First*, *Integrative Family and Systems Treatment*, *Multisystematic Treatment*, *Family Centered Treatment*, *Make Parenting a Pleasure*, *Parents Who Care*, *Parent Anonymous*, *Families and School Together* i dr.), te i programe s našeg podneblja (npr. *Integrativni pristup mladima u sukobu sa zajednicom*, *Naša priča* i dr.), kojima se pruža pomoć i podrška roditeljima u kontekstu različitih pitanja i izazova s kojima se susreću u odrastanju svoje dece.

Oblici podrške porodici u periodu tranzicije deteta u školi su analizirani iz ugla autorki Zuković i Milošević (2019), koje su ukazale na određene postupke podrške i specifične programe (npr. *Parent Management Training*, *Triple P - Positive Parenting Program*, *Every Family*) kojima se data podrška ostvaruje. Autori Unicefove publikaciji o programim namenjenim porodicama (Britto et al., 2015) izdvajaju dva programa koja imaju globalnu primenu *Care for Child Development* (WHO/UNICEF) i *Mother Child Education Programme* (MOCEP/ACEV). Značajno je istaći da na našem podneblju postoji značaj broj programa namenjenih jačanju roditeljskih kompetencija koji se realizuju u okvirima različitih centara za edukaciju. Zbog nemogućnosti uvida u teorijsku zasnovanost datog programa, adekvatnu evaluaciju i nepostojanja relevantnih empirijskih podatak njihove uspešnosti, na ovom mestu ih nećemo pojedinačno navoditi. Međutim, izdvojićemo program posebno blizak našoj tematici i koji je

ujedno naišao na široku primenu, detaljnu evaluaciju i koji je poslužio kao model mnogim drugim programima, poznat kao inostrani Triple P - Positive Parenting Program.

4.2.1. Triple P - Positive Parenting Program

Navedeni program je nastao u cilju pružanja podrške roditeljima čija deca imaju probleme u ponašanju osmišljen od strane australijskih autora tokom 70-ih godina (Sanders, Markie-Dadds, Tully, & Bor, 2000). Predstavlja preventivno orijentisanu strategiju zasnovanu na principima socijalnog učenja, kojoj je cilj inhibiranje ozbiljnih problema u ponašanju unapređivanjem znanja, veština i samopouzdanja roditelja dece uzrasta od rođena do 16. godine (Sanders, Markie-Dadds, & Turner, 2003). Ima 5 nivoa intervencije (Sanders et al., 2000; Sanders et al., 2003):

- *Prvi nivo* - odnosi se na opšte informisanje svih roditelja zainteresovanih na razvoj svoje dece (Universal Triple P);
- *Drugi nivo* - informacije o specifičnim i pojedinačnim brigama i nedoumicama roditelja. Postoje Selected Triple P i Selected Teen Triple P;
- *Treći nivo* - obuke za roditelje usmerene ka specifičnim roditeljskim pitanjima i brigama. Razlikuju Primary Care Triple i Primary Care Teen Triple;
- *Četvrti nivo* - podrazumeva intezivan i šire fokusiran trening za roditelje čija deca ispoljavaju višestruke probleme u ponašanju. Postoje Standard Triple P, Group Triple P, Group Teen Triple P, Self-Directed Triple i Stepping Stones Triple P;
- *Peti nivo* - intezivni, individualni program za porodice čija deca ispoljavaju probleme u ponašanja i kod kojih su primećeni disfunkcionalni obrasci porodičnog funkcionisanja. Razlikuju Enhanced Triple P i Pathways Triple P.

U jednom turskom istraživanju putem kojeg su se pratili efekti primene navedenog programa realizovanog sa majkama dece uzrasta od 4. do 12. godina, ukazuje se da su majke primetile promene u sopstvenom odnosu, postupanju i ponašanju prema deci nakon realizovanog programa, te da je sve potom rezultiralo i promenama u dečjem ponašanju (Özyurt, Dinsever, Çaliskan, & Evgin, 2018). Metaanalitička studija holandskih autora koja se bavila analizom četvrtog Tripel P nivoa, ukazuje da je primena intervencija ovog nivoa u cilju jačanja roditeljskih veština rezultirala redukovanjem neprilagođenog ponašanja dece i da su se poboljšanja održavala

i tokom vremena prilikom dugoročnih i „follow-up“ praćenja i studija (de Graaf, Speetjens, Smit, de Wolff, & Tavecchio, 2008).

Značajno je ukazati da se program uspešno primenjuje i u okvirima različitih porodičnih tipova, tačnije u dvoroditeljskim i jednoroditeljskim porodicama, partnerski disfunkcionalnim porodicama i u porodicama s decom sa teškoćama u razvoju (Sanderse et al., 2003). Naime, istraživanja potvrđuju uspešnost primene u odnosu na tip porodice, vrstu problema i uzrast dece (de Graaf et al., 2008). Benefiti ovog programa su nesumnjivo prepoznati i empirijski provereni, te o njihovim efektima govori i podatak o razvoju posebnih Triple P programa, npr. Stepping Stones Positive Parenting Program (za roditelje dece sa teškoćama u razvoju), Workplace Triple P (pomoć zaposlenim roditeljima), Lifestyle Triple P (za roditelje dece koja su gojazna), Teen Triple P (za roditelje tinejdžera); Family Transitions Triple P (za roditelje koji prolaze kroz proces razvod) i dr. (Sanders et al., 2003).

4.2.2. Savetodavni rad usmeren ka porodici

Savetovanje usmereno na porodicu treba da bude „fokusirano na osnaživanje roditeljskih kompetencija i osnaživanje porodičnih kapaciteta kao resursa za prevladavanje određenih problema u ponašanju deteta i/ili razvoja detetovih potencijala“ (King, 2012; Kolak, 2006, prema: Zuković, 2017:159). Značajno je da ista autorka ukazuje da savetodavni rad ne treba isključivo da bude usmeren ka roditeljima čija deca ispoljavaju različite oblike problema u ponašanju, već je potrebno pružiti profesionalnu savetodavnu podršku svim porodičnim sistemima, te se dati oblik podrške izdvaja i kao preventivan.

Poseban oblik savetodavnog rada koji je u bliskoj vezi sa dečjom igrom i koji je već spominjan predstavlja filijana terapija igrom (eng. filial Therapy). Nastala je 60-ih godina kao težnja da se preveniraju različiti problemi mentalnog zdravlja dece, da se roditelji motivišu i podstaknu da budu korisni savetnici u datom procesu (Cooper, Brown, & Yu, 2020; Lindo et al, 2016). U kasnijim godinama modifikovana je od strane nekoliko autora, te tako postoji npr. Child-Parent Relationship Therapy - CPRT (Landreth, 2012), Gestalt play therapy (Oaklander, 1994), Ecosystemic play therapy (O'Connor, 2000), Prescriptive play therapy (Schaefer, 2001) i dr., (prema: Bratton et al., 2005; Lindo et al., 2016). Usmerićemo se ka prvobitnoj verziji.

Filijalna terapija se zasniva na igri i usmerena je na odnos u kojem su uključeni i roditelj i dete (Topham & VanFleet, 2011). S obzirom na važnu ulogu igre u promociji zdravog odnosa

roditelj-dete, nedirektivna igra roditelja i deteta predstavlja centralnu komponentu ovog pristupa, pa se u kontekstu porodičnih odnosa kao osnovni ciljevi izdvajaju (VanFleet, 2005, prema: Topham & VanFleet, 2011:149):

- povećanje poverenja dece u njihove roditelje;
- građenje odnosa topline roditelja i prihvatanja dece;
- efikasnije i timsko funkcionisanje roditelji u dvoroditeljskim porodicama;
- promovisanje prihvatajuće i kohezivne porodične klime koja podstiče razvoj deteta.

Poseduje solidan stepen podrške demonstrirajući pozitivne promene u ponašanju dece, akademskim postignućimaa i prilagođavanju na uslove škole, depresiji i anksioznosti, povlačenju, somatskim simptomima i porodičnim odnosima. Ista istraživanja su ukazala da je funkcija roditelja kao agensa promene u filijalnoj terapiji proizvela veće efekte od intervencija u igri usmerenih na dete koje je sprovodio terapeut (Bratton et al., 2005; Cooper et al., 2020).

Filijalna terapija je pogodna iz više razloga (Topham & VanFleet, 2011:145-146):

- u tretmanu mogu da budu uključan sva deca, ne samo dete koje je identifikovano kao „rizično“;
- priroda igre u filijalnoj terapiji omogućava uključivanje širokog spektra uzrasta dece (od 2. do 12. godine);
- dizajniran je za širok spektar identifikovanih problema (npr. traume, problemi i poremećaja u ponašanju, tuga i gubitak, problematični porodični procesi i odnosi itd.);
- vremenski je ograničena, strukturirana i jednostavna.

Iako nisu eksplicitno izdvojeni programi i postupci usmereni ka siblizima kao značajnim faktorima u kontekstu socijalnog razvoja dece, značajno je napomenuti da postupci podrške usmereni ka porodici uključuju i strategije osnaživanja svih članova, tako i sibling odnosa. Već je navođeno da dobro implementiran program i uopšte mere intervencije usmerene ka deci i porodici karakteriše ostvareno partnerstvo između više članova sistema. Da bi se ostvarili efekti na višem nivou i da bi se uključili svi agensi iz detetovog okruženja, Zuković (2013, 2017) ukazuje na neophodnost i značaj uspostavljanja partnerstva na relaciji porodica, škola i zajednica. Između ostalog, partnerstvo uspostavljeno na navedenim relacijama poboljšava školsku klimu, pruža podršku porodici, omogućava povezivanje više porodica u školi i zajednici,

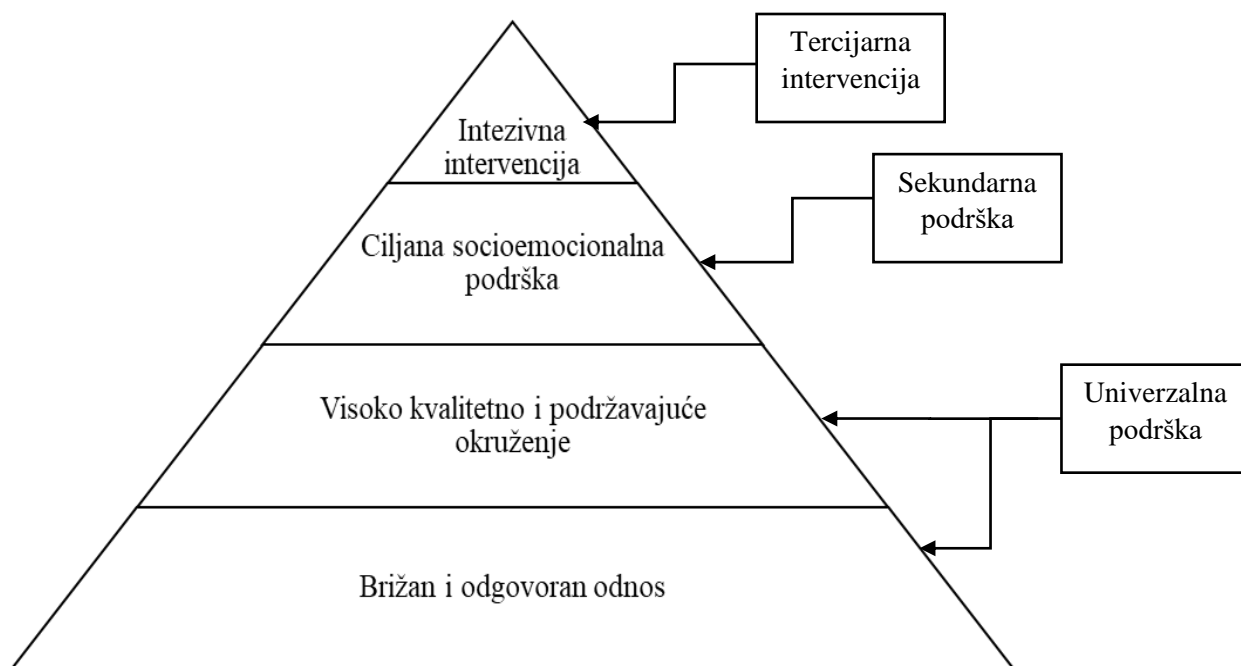
stvara prilike za usavršavanje nastavnog osoblja i obezbeđuje negujuće okruženje za razvoj sve dece (Zuković, 2013).

Postoje različiti način ostvarivanja istaknute saradnje od kojih se posebno izdvaja koncept roditeljske uključenosti. Odnosi na različite modele i strategije aktivnog uključivanja porodice kojim se ostvaruje odnos kolaboracije, tačnije uzajamnog uvažavanja, dogovaranja i uključivanja (Zuković, 2017). Navedeni koncept podržava rezultate istraživanja spomenute u delu o (ne)biheviornalnim karakteristikama dece različitog vršnjačkog stausa, a koji se odnose na pozitivnu korelaciju roditeljske uključenosti i povoljnog statusa deteta u grupi vršnjaka (Nguyen et al., 2020). Međutim, da bi sve strane u datom procesu kolaboracije bile osnažene u dostizanju postavljenog cilja, postupke podrške je potrebno usmeriti i ka praktičarima koji na (in)direktan način oblikuju socijalno iskustvo svakog deteta, pa je u tom smislu potrebno ukazati i na određene oblike podrške njima namenjene.

4.3. Strategije podrške usmerene ka praktičarima

Istaknuto je da vaspitači, učitelji, nastavnici i stručni saradnici imaju neprocenjivu ulogu u razvoju domena ključnih u ovom radu. Primetno je takođe da su oni nezaobilazan akter svih intervencija realizovanih u institucionalnom kontekstu, bilo da su ciljano usmerene ka detetu i/ili ka porodici. Jedan od primera intervencije u kojima preuzimaju jednu od glavnih uloga i kojim se osnažuju za primenu intervencija namenjenih deci, predstavlja tzv. *Model nastavne piramide* (eng. The Teaching Pyramid Model).

Osmišljen je kao integrativni okvir za promociju, prevenciju i intervenciju u cilju donošenja odluka koje su se pokazale kao podržavajuće za socijalni i emocionalni razvoj dece (prema: Fox et al., 2011). Sastoji se od nekoliko nivoa vidljivih u okviru slike broj 3.



Slika 3. Piramidalni model za promociju socioemocionalnog razvoja i suočavanja s izazovnim ponašanjima dece (Fox et al., 2011:179)

- U okviru *univerzalne podrške* su dva nivoa koja se ostvaruju različitim praksama nege, brižnog i odgovornog odnosa, saradnje s roditeljima i stvaranjem okruženja za učenje i razvoj u kojem se kreiraju prilike za aktivno učešće dece u svakodnevnim aktivnostima i rutinama;
- *Sekundarni* nivo se odnosi na eksplicitne instrukcije usmerene ka socijalnim i emocionalnim veštinama, te i dodatna uputstva i intervencije mimo onoga što se pruža svoj deci;
- Vrh piramide čini *tercijarna intervencija* koja podrazumeva individualizovan pristup deci koja ispoljavaju česte oblike problema u ponašanju (Fox et al., 2011).

Isti autori ukazuju i na konkretne postupke prakse kojima se ostvaruje potpora za svaki nivo podrške (npr. podrška dečjoj igri, otvorena komunikacija, česta povratna informacija, kombinacija metoda i tehnika rada, kombinovanje malih i velikih grupa, individualan i individualizovan pristup, jasna uputstva, partnerstvo s porodicom i kolegama i sl). Navedeni model se koristi u skoro 30 zemalja SAD-a i ne samo da je prepoznatljiv u pogledu pozitivnog uticaja na socijalno ponašanje dece, već i stvara mreže podrške, resursa i profesionalnog razvoja (Kennedy, 2018).

Pored ovako eksplicitih modela, praktičari svojim sveopštim ponašanjem, komunikacijom i načinom rada grade različite odnose s decom, njihovim roditeljima, kolegama i svim članovima zajednice. Izborom metoda, oblika, tehnika rada, stila i pristupa deci, učenju i radu, šalju poruku (ne)važnosti određenih tema. Primenom ciljanih aktivnosti i uopšte uspostavljenog odnosa, (in)direktno utiču na oblikovanje socijalnog iskustva dece, njihovog statusa u grupi vršnjaka i sveopšteg ponašanje. Naglašeno je da su najveći efekti postignuti primenom različitih mera intervencije implementiranih u okvirima redovnog kurikulumu, što nameće potrebu njihovog dodatnog osnaživanja i obučavanja, iako su bazična znanja i veštine stekli tokom incijalnog visokoškolskog obrazovanja. Kako se pažnja na ova pitanja ne usmerava isključivano u jednom trenutku razvoja deteta i/ili kada se ispolji određeni problem, značajno je i nužno sa primenom podrške početi na što ranijem uzrastu. U tom smislu treba osnažiti i vaspitače, nastavno osoblje i stručne saradnike.

Citirajući Džo Bilingsa, autorke Houn i Holden (2011:5) navode „da dete izvedete na put kojim valja ići, ponekad i sami tim putem pođite“, te se shodno tome najrasprostranjeniji oblici podrške i obučavanja prepoznaju u okvirima različitih akreditovanih seminara realizovanih od strane kompetentnih institucija i centara usavršavanja, makar kada je reč o našem podneblju. Primetno je da se seminari odnose na jačanje kompetencija stručnog kadra (vaspitača, učitelja, nastavnika, stručnih saradnika i sl.) u cilju pružanja pomoći i podrške deci u razvoju sopstvenih kapaciteta. Kod nas postoje i primeri inspirativnih grupa za profesionalni razvoj vaspitača, učitelja i nastavnika koji ilustruju potrebu osnaživanja onih od kojih se očekuje da budu modeli, posmatrači, praktičari i realizatori različitih oblika aktivnosti, strategija i programa namenjenih za negovanje i unapređene razvoja sve dece. Postoje različiti načini posredstvom kojih se praktičari mogu osnažiti i jačati sopstvene kapacitete. To su, između ostalog, različiti informalni i neformalni oblici podrške, međukolegijalna podrška, horizontalna razmena, interne obuke i seminari, međusektorska saradnja i sl.

Sve do sada navedeno rezultira određenim efektima u okvirima institucija i sredina u kojima se konkretne mere sprovode. Međutim, veću sveobuhvatnost i rezultate posebno imaju oni oblici prepoznati i priznati od strane nadležnih institucija, resornih Ministarstva i uopšte Zakona. Kako je ovo tema koja ne treba da se „uči“ u okviru jedne izdvojene aktivnosti, situacije, predmeta, časa i sl., već treba da živi u okvirima klime institucije, odnosa i načina rada, tako se kristališe potreba prepoznavanja značaja ovih pitanja od strane svih instanci: teoretičara,

praktičara, onima kojima je namenjena i donosiocima odluka. Na početku smo pisali o pedagogiji odnosa kao paradigmi koja apostrofira moć odnosa na različitim relacijama i koja pruža teorijski okvir za razumevanje značaja ovog pitanja. Ja vredim-ti vrediš ukazuje na potrebu pozicioniranja subjekata u odnosu na način čije će blagodati svi osetiti.

Kao primer zakonske regulative i zvaničnog dokumenta i okvira koji je prepoznao i istakao značaj odnosa u procesu razvoja, učenja i napredovanje sve dece, izdvajaju se nove Osnove programa za predškolsko vaspitanje i obrazovanje Republike Srbije. Kao osnovni cilj se izdvaja podrška dobrobiti deteta koja podrazumeva kapacitet za uspešno (inter)personalno funkcionisanje, ispoljavanje i kultivisanje ljudskih potencijala za razvoj i napredak. Može se sagledati kroz tri osnovne dimenzije (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta, 2018):

- *personalna* (biti dobro i funkcionisati uspešno);
- *delatna* (umeti i hteti) i
- *socijalna dimenzija* (pripadati, prihvatati i učestvovati).

Podrška navedenoj dobrobiti se ostvaruje i kroz odnose s fizičkim okruženjem, vršnjacima i odraslima, kao i delanjem koje podrazumeva učenje sopstvenim činjenjem. Data koncepcija pruža adekvatnu podlogu i polazište za negovanje i razvoj pitanja ključnih u ovom radu, te se kao zaključak izdvaja potreba kontinuirane i višestruke podrške tokom celog odrastanja, obrazovanja i života. Cilj je stići od određenog programa do uspešne strategije koja živi u okvirima svih stupnjeva vaspitanja i obrazovanja.

Kako je rad započet teorijskim promišljanjima osnovnih istraživačkih pitanja, sasvim je opravdano zaokružiti ga aplikativnim tumačenjima i nastojanjima koje praksa pruža. Jasno je da se ishodi, odnosno pozitivno socijalno funkcionisanje i povoljan status u grupi vršnjaka postižu pravovremenim i kontinuiranim delovanjem koje počinje tokom porodičnog, potom predškolskog i školskog perioda i nastavlja se tokom kasnije razvoja i odrastanja. Oblici podrške su potrebni i deci, roditeljima i praktičarima koji zajedno čine karike lanca ključnog za razvoj, funkcionisanje i sveopštu dobrobit cele zajednice. Značajan je podatak koji ukazuje na prednost implementacije programa u okvirima redovnog kurikuluma, tačnije integracije univerzalnog i ciljanog pristupa, kao i potrebe da celokupni etos institucije bude u skladu s postavljenim ciljevima.

Takođe je neminovno i osnaživanje porodičnog sistema kroz različite oblike podrške, koji će ujedinenim snagama doprineti senzibilizaciji različitih životnih perioda dece i ponašanja koja uzrokuju. Ukazano je i na značaj pružanja kontinuirane podrške stručnom osoblju, koje svojim celokupnim ponašanjem utiču na razvoj domena istaknutih u radu, te i neophodna saradnja, angažovanje i partnerstvo svih faktora. Sama implementacije na kraju ne znači i zagaranovan uspeh, te se ističe važnost različitih načina praćenja i evaluacije odabranih strategija u datoj sredini. Izuzev oblika podrške ovde istaknutih, značajno je korišćenje svih resursa koji doprinose ostvarenju ciljeva i sveopšteg blagostanja, jer se izbalansiranim delovanjem uma i srca može ostvariti maksimalni potencijal.

5. METODOLOŠKI DEO ISTRAŽIVANJA

5.1. Predmet i problem istraživanja

Oblici socijalnog ponašanja i status u grupi vršnjaka predstavljaju oblasti koje kontinuirano privlače pažnju teoretičara i istraživača različitih disciplina, kao i praktičara koji u neposrednom kontaktu s decom osećaju i prepoznaju značaj navedenih oblasti. Porodice pored dominantne posvećenosti kognitivnima aspektima i napretku uviđaju njihovu moć, kao i drugi pojedinci i grupe koje na posredan način utiču na oblikovanje slike o značaju i ulozi navedene teme u životu sve dece. Njihova važnost se prepoznaje u svim aspektima razvoja deteta i nesumnjivo su uzročno-posledično povezani sa svim drugim domenima koji objedinjeno doprinose očuvanju dobrobiti dece i njihovog razvoja. Međutim, bez obzira na primetno i rastuće interesovanje za datu oblast razvoja, često se dešava da preterana „kognitivizacija detinjstva“ doprinosi da se određeni aspekti ličnosti deteta podrazumevaju i da im se posebna pažnja posvećuje u specifičnim i/ili „kriznim“ situacijama.

U svetlu istaknutog, oblici socijalnog ponašanja dece se tumače kroz dva aspekta: prihvatljivo i neprihvatljivo ponašanje. Socijalno kompetentno ponašanje predstavlja ponašanje koje je situacijski određeno, ujedno poželjno, očekivano i prihvatljivo od strane konkretne zajednice. Čine deo šire shvaćenih socijalnih kompetencija, koje se prepoznaju kao višedimenzionalan konstruk koji ne može biti sveden na jednu meru i pokazatelj. Značajno je razlikovati dečija znanja i mogućnosti vidljive kroz prizmu socijalnih veština i konkretno socijalno ponašanje. Potrebno je ne isticati i ne govoriti o socijalno kompetentnom ili nekompetentnom detetu, već o ponašanju koja je u datom trenutku, pod određenim okolnostima i u konkretnom kontekstu takvo.

Slično važi i za drugi oblik socijalnog ponašanja, probleme u ponašanju, koji ugrožavaju lično i tuđe funkcionisanje, narušavaju sveopšti kvalitet delovanja, učenja i razvoja. Ispoljavaju se u oblicima internalizovanih i eksternalizovanih oblika koji imaju raznovrsne forme manifestovanja (antisocijalno, agresivno, povučeno, hostilno i sl). Uz kontinuirano ispoljavanje, učestalost i udruženost s drugim oblicima, prepoznaju se kao poremećaji u ponašanju. Bihevioralne karakteristike dece, bile one poželjne ili ne, najčešće se povezuju s drugim oblastima i domenima koji mogu bliže da objasne i potencijalno otkriju prirodu datog ponašanja. Jedan od tih aspekata predstavlja i status koji dete ima u grupi vršnjaka.

Vršnjački status predstavlja element šire shvaćenih vršnjačkih odnosa i označava status deteta u grupi vršnjaka i njihov odnos prema njemu. U ovom radu se posmatra kroz dve široke dimenzije: sociometrijsku prihvaćenost koja se odnosi na (ne)prihvaćenost deteta od strane grupe vršnjaka, i opaženu popularnost koja podrazumeva socijalnu (ne)dominantnost deteta u grupi vršnjaka, tačnije obuhvata pitanje (ne)popularnosti bez obzira da li je dete prihvaćeno ili ne. Navedene dimenzije imaju svoje kategorije, koje izuzev prihvaćenosti i odbačenosti za sociometrijsku prihvaćenost i popularnosti i nepopularnosti za opaženu popularnost, obuhvataju i zanemarene, kontroverzne i prosečne u okviru obe dimenzije. Iako se prepoznaju određena preklapanja između navedenih pojmova, njihove bihevioralne karakteristike su različite. Tako se najčešće izdavaju prihvatljivi oblici ponašanja i karakteristike za decu koja imaju status prihvaćenog u grupi vršnjaka, dok opažena popularnost ima elemente i jednog i drugog oblika ponašanja.

Kako su bihevioralne karakteristike dece različitog vršnjačkog statusa uzrasno uslovljene, bilo ih je značajno istražiti na ranom osnovnoškolskom uzrastu, tačnije na početku III razreda. Prema navodima određenih istraživanja, to je period kada se navedeni korelati mogu istraživati na način na koji su postavljeni u ovom radu. Na primer, jedno istraživanje koje je već spominjano u radu ukazuje da deca na početku osnovnoškolskog obrazovanja (I razred) nisu najjasnije diferencirala pojam popularnost u odnosu na prihvaćenost (Xie et al., 2006). S tim u vezi se bihevioralne, pojedine nebihevioralne ili sociodemografske karakteristike dece, roditelja i porodice mogu dovesti u korelaciju sa statusom koje dete ima u grupi vršnjaka tek na uzrastu kada su razvojno zrela da status interpretiraju i tumače na distinktivni način. Takođe, kako popularnost kao dimenzija vršnjačkog statusa nije značajno istraživana u distinktivnom odnosu sa dimenzijom prihvaćenost od strane naših autora, tako je i poseban naglasak u radu usmeren ka ispitivanju značenja koja se pripisuju navedenom pojmu.

U okvirima istaknutih postavki i teorijskih polazišta rada, *predmet istraživanja* je pozicioniran u pravcu ispitivanja korelacije između oblika socijalnog ponašanja i dimenzija vršnjačkog statusa dece ranog osnovnoškolskog uzrasta. *Problem istraživanja* je formulisan u obliku sledećeg istraživačkog pitanja: kakva je priroda odnosa između oblika socijalnog ponašanja učenika (socijalno kompetentnog ponašanja i problema u ponašanju) i dimenzija vršnjačkog statusa (sociometrijske prihvaćenosti i opažene popularnosti) dece ranog

osnovnoškolskog uzrasta, te njihova uslovljenost određenim sociodemografskim karakteristikama dece, roditelja i porodice?

5.2. Cilj i zadaci istraživanja

Osnovni cilj istraživanja predstavlja ispitivanje odnosa između oblika socijalnog ponašanja učenika i dimenzija vršnjačkog statusa.

Navedeni cilj istraživanja operacionalizovan je kroz sledeće istraživačke zadatke:

1. Utvrditi povezanost između socijalno kompetentnog ponašanja i problema u ponašanju učenika.
 - 1.1. Utvrditi razlike u izraženosti aspekata socijalno kompetentnog ponašanja (interpersonalni odnosi, samokontrola i akademsko ponašanje) i aspekata problema u ponašanju (hostilno/iritabilno, antisocijalno/agresivno i prkosno/distruptivno ponašanje).
2. Utvrditi razlike u socijalno kompetentnom i problemima u ponašanju u odnosu na opšte sociodemografske karakteristike učenika (pol), roditelja (starosna dob i nivo obrazovanja) i porodičnih karakteristika (tip porodice, broj članova porodice, broj dece i redosled rođenja)
3. Utvrditi povezanost između dimenzija sociometrijske prihvaćenosti i opažene popularnosti i njihovih kategorija.
 - 3.1. Ispitati značenja koja se pripisuju pojmovima popularnost i nepopularnost na osnovu dečijih iskaza.
 - 3.2. Utvrditi razlike u značenjima koja se pripisuju pojmovima popularnost i nepopularnost u odnosu na pol dece i status koji imaju u grupi vršnjaka.
4. Utvrditi razlike u dimenzijama sociometrijske prihvaćenosti i opažene popularnosti i njihovih kategorija u odnosu na opšte sociodemografske karakteristike učenika (pol), roditelja (starosna dob i nivo obrazovanja) i porodičnih karakteristika (tip porodice, broj članova porodice, broj dece i redosled rođenja).
5. Utvrditi razlike u oblicima socijalnog ponašanja učenika različitog vršnjačkog statusa.

5.3. Hipoteze istraživanja

Opšta hipoteza: Pretpostavlja se da postoji značajna povezanost između oblika socijalnog ponašanja učenika i dimenzija vršnjačkog statusa.

Posebne hipoteze:

1. Pretpostavlja se da postoji negativna povezanost između socijalno kompetentnog i problema u ponašanju.
 - 1.1. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u izraženosti aspekata socijalno kompetentnog ponašanja (interpersonalnih odnosa, samokontrole i akademskog ponašanja) i aspekata problema u ponašanju (hostilno/iritabilno, antisocijalno/agresivno i prkosno/distruktivno ponašanje)
2. Pretpostavlja se da postoje značajne statističke razlike u ispoljavanju oblika socijalnog ponašanja učenika u odnosu na sociodemografske karakteristike učenika (pol), roditelja (starosna dob i nivo obrazovanja) i porodičnih karakteristika (tip porodice, broj članova porodice, broj dece i redosled rođenja)
3. Pretpostavlja se da postoji povezanost između dimenzija vršnjačkog statusa i njihovih kategorija.
 - 3.1. Pretpostavlja se da će pojam popularnost biti objašnjen pozitivnim karakteristikama i obrnuto za nepopularnost.
 - 3.2. Pretpostavlja se da će postojati polne razlike u tumačenjima pojmova popularnost i nepopularnost, kao i u odnosu na vršnjački status koji imaju.
4. Pretpostavlja se da postoje razlike u dimenzijama vršnjačkog statusa i njihovih kategorija u odnosu na sociodemografske karakteristike učenika (pol), roditelje (godine i nivo obrazovanja) i porodičnih karakteristika (tip porodice, broj članova porodice, broj dece i redosled rođenja)
5. Pretpostavlja se da postoje značajne razlike u bihevioralnim karakteristikama učenika različitog vršnjačkog statusa.

5.4. Varijable istraživanja

Polazeći od karakteristika korelacionog istraživačkog nacrtu postavljenog u radu, varijable istraživanja su postavljene prema nivou merenja:

1. *Grupišuća varijabla:*

Vršnjački status učenika operacionalizovan dvojako:

- 1.1. kao kategorije sociometrijske prihvaćenosti - sociometrijski prihvaćeni, neprihvaćeni, zanemareni, kontroverzni i sociometrijski prosečni.
- 1.2. kao kategorije opažene popularnosti - opaženo popularni, nepopularni, zanemareni, kontroverzni i opaženo prosečni.

2. *Kontinuirana varijabla:*

Socijalno ponašanje učenika operacionalizovano kroz:

- 2.1. socijalno kompetentno ponašanje - interpersonalni odnosi, samokontrola i akademsko ponašanje.
- 2.2. problemi u ponašanju - hostile/iritabilno, antisocijalno/agresivno i prkosno/distruktivno ponašanje.

U cilju ispitivanja efekata opštih sociodemografskih karakteristika učenika, roditelja i porodice na oblike socijalnog ponašanja i dimenzije vršnjačkog statusa učenika, varijable je moguće podeliti na sledeći način:

1. *Zavisna varijabla:* Vršnjački status i socijalno ponašanje učenika.
2. *Nezavisna varijabla:* Opšte sociodemografske karakteristike učenika, roditelja i porodice.

5.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U odnosu na teorijske i metodološke postavke rada, kao najpodesnija vrsta istraživanja prepoznaje se korelaciono istraživanje (Cohen, Manion, & Morrison, 2005), tačnije korelacioni nacrt koji se sastoji u utvrđivanju povezanosti između varijabli (Čolović & Milin, 2018; Fajgel, 2005; Todorović, 2008). Korelaciona istraživanja se zasnivaju na analizi individualnih razlika i njima se ne utvrđuje uzročno-posledična veza, već pruža mogućnosti predikcije ponašanja ili otkrivanja latentnih izvora ponašanja (Fajgel, 2005), pa se tako interpretiraju u dve kategorije: relacije i predikacione studije (Cohen et al., 2005). S obzirom na istraživački nacrt i vrstu istraživanja odabrane su deskriptivna i korelaciona metoda čije primene pružaju mogućnost da se što verodostojnije opišu postojeći podaci i da se na osnovu njih ukaže na stanja, procese i odnose između varijabli koje su predmet istraživanja (Knežević-Florić & Ninković, 2012; Todorović, 2008). Korelaciona metoda je pogodna i za istraživanja koja prethodno nisu realizovana u obliku u kojem je sada osmišljeno (Cohen et al., 2005).

Od istraživačkih instrumenata korišćeni su:

- Skala socijalnog ponašanja u školi (The School Social Behavior Scales - Second Edition, Merrell, 2002);
- Sociometrijski upitnik.

5.5.1. Skala socijalnog ponašanja u školi

Skala socijalnog ponašanja u školi (The School Social Behavior Scales- Second Edition, Merrell, 2002) je namenjena za procenu oblika socijalnog ponašanja učenika u školskom kontekstu, tačnije uzrasta dece i omladine od 5 do 18 godina. Postoje posebne norme za dve uzrasne grupe - za učenike mlađeg školskog uzrasta (od predškolskog do šestog razreda osnovne škole) i za učenike starijeg školskog uzrasta (od sedmog razreda osnovne škole do četvrtog razreda srednje škole). Instrument čine 64 stavke, raspoređene u dve skale (A - socijalne kompetencije i B - antisocijalno ponašanje) i procenjuje se učestalost ispoljavanja određenog ponašanja na skali od 1 (nikada) do 5 (često). U skladu s teorijskim i metodološkim postavkama iznetim u teorijskom delu rada, terminološki i sadržajno je Skala A označena kao skala za procenu socijalno kompetentnog ponašanja a Skala B za procenu problema u ponašanju.

Skala A sadrži 32 ajtema koja opisuju adaptivna ponašanja koja vode ka uspešnim ličnim i socijalnim ishodima. Sastoji se od tri empirijski izvedene supskale:

- *Interpersonalni ili vršnjački odnosi* (eng. peer relations) - sadrži 14 ajtema koji se odnose na procenu karakteristika značajnih za uspostavljanje pozitivnih vršnjačkih odnosa. Primeri ajtema: „Ima razumevanja za probleme i potrebe drugih učenika“, „Nudi pomoć drugim učenicima kad im je potrebna“, „Poziva druge učenike da učestvuju u aktivnostima“, „Pozvan je od strane vršnjaka da se pridruži aktivnostima“ i sl. Za potrebe našeg tumačenja, koristićemo formulaciju interpersonalni odnosi kako bi bila uočena jasnija distinkcija u odnosu na vršnjački status procenjen od strane dece.
- *Samokontrola* (eng. self-management/compliance) - uključuje 10 ajtema koji se odnose na sposobnost samokontrole, saradnje i usaglašavanja ponašanja u odnosu na postavljena školska pravila i zahteve. Neki od ajtema: „Na pravi način reaguje kad je ispravljen od strane nastavnika“, „Prilagođava svoje ponašanje različitim očekivanjima od strane različitih grupa“, „Kontroliše temperament kada je ljut“ i dr.

- *Akademsko ponašanje* (eng. academic behavior) - predstavlja poslednju supskalu obuhvatajući 8 ajtema koja pokrivaju postignuća i angažovanja učenika u odnosu na akademske zadatke. Primeri ajtema: „Čini adekvatne prelaze između različitih aktivnosti“, „Samostalno završava školske i druge zadatke“, „Sluša i postupa prema uputstvima nastavnika“ i sl.

Skala B obuhvata 32 ajtema koja opisuju ponašanja označena kao problematična, tačnije eksternalizovane oblike problema u ponašanju dominantno usmerene ka drugima i sa potencijalno negativnim socijalnim ishodima. Organizovana je u tri supskale:

- *Hostilno/iritabilno ponašanje* (eng. hostile/irritable) - obuhvata 14 ajtema koja opisuju ponašanja okarakterisana kao samousmerena i neprijatna, koja mogu da vode ka neprihvaćenosti od strane vršnjaka. Primeri ajtema: „Krivi druge za svoje probleme“, „Ne deli sa drugim učenicima“, „Hvališe se“, „Okrutan je prema drugim učenicima“ i sl.
- *Antisocijalno/agresivno ponašanje* (eng. antisocial/aggressive) - sadrži 10 bihevioralnih opisa umerenih ka otvorenim i prikrivenim kršenjima školskih pravila i povređivanju drugih. Neki od ajtema: „Uništava i kvari školsku imovinu“, „Vređa i ismeva druge učenike“, „Verbalno je agresivan i preti drugim učenicima“, „Fizički je agresivan“ i dr.
- *Prskosno/disruptivno ponašanje* (eng. defiant/disruptive) - obuhvata 8 ajtema koji opisuju ponašanja ometanja rada nastavnika i učenika, i postavljanje neprimerenih zahteva drugima na arogantan i grub način uz slabu kontrolu sopstvenog ponašanja. Neki od ajtemi: „Reaguje impulsivno bez razmišljanja“, „Ometa odvijanje aktivnosti“, „Teško ga je kontrolisati“, „Smeta i uznemirava druge učenike“, „Zahteva mnogo pažnje od nastavnika“ i sl.

Ajtemi u okviru Skale A „Sledi pravila škole i učionice“ i „Ponaša se adekvatno u školi“ su zažeti u jedan, te je ona na kraju sadržala 31 ajtem, a Skala B autentičnih 32. Revidirana je i prilagođena našem istraživanju i u pravcu opštih sociodemografskih karakteristika dece, roditelja i porodice. U zaglavlju skale su navedena sledeća pitanja:

- *Opšti podaci o učeniku*: pol; uzrast.
- *Podaci o roditeljima*: starosna dob i nivo obrazovanja;

- *Porodične karakteristike:* tip porodice, uzrok tipa porodice, broj članova porodice, broj dece u porodici i redosled rođenja.
- *Dodatne informacije o učeniku.*

Kada je reč o metrijskim karakteristikama instrumenta, autor skale navodi pouzdanost među različitim procenjivačima, od 0.72 do 0.86 za skalu socijalno kompetentnog ponašanja i od 0.53 do 0.71 za skalu problema u ponašanju (Merrell, 2002).

Tabela 1. Osnovni deskriptivni podaci i pouzdanost varijabli socijalnog ponašanja učenika

	Min.	Max.	AS	SD	Br. ajtema	α
<i>Interpersonalne veštine</i>	19	70	57.38	12.91	13	.97
<i>Veštine samokontrole</i>	11	45	38.41	8.08	9	.95
<i>Akademsko ponašanje</i>	11	40	34.35	7.03	8	.95
<i>Hostilno/iritabilno ponašanje</i>	14	67	21.05	11.70	13	.96
<i>Antisocijalno/agresivno ponašanje</i>	10	49	13.30	7.33	10	.96
<i>Prskosno/distruptivno ponašanje</i>	8	39	12.32	7.04	7	.93

Faktorskom analizom urađenom za potrebe ovog rada utvrđena je visoka pouzdanost svih supskala, tačnije vrednost Kronbahovog koeficijenta alfa (α) je .93 i više. Deskriptivni podaci i α vrednosti za sve supskale se mogu videti u Tabela 1.

5.5.2. Sociometrijski upitnik

Najpoznatija tehnika sociometrije korišćenja za procenu vršnjačkog statusa u okvirima jedne grupe predstavlja tehnika vršnjačke nominacije, instrument sociometrijski upitnik/test (Cillessen & Rose, 2005; Farmer et al., 2011; Krnjajić, 2002a; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Spasenović, 2004). Podrazumeva pristup u kojem se od učenika traži da navedu određeni broj vršnjaka na osnovu unapred utvrđenih kriterijuma i koristi se u grupi koja se poznaje najmanje 8 meseci (Petrović, 2006, 2016; Spasenović, 2004). Kategorije kriterijuma izbora mogu da budu različite: prijateljstvo, direktna preferencija, druženje, konkretna aktivnost i popularnost (Terry, 2000, prema: Popadić i dr., 2018). Postupci izbora mogu biti nominacija, rangiranje, rejting skala i poređenje parova (Ilić, 2013; Popadić i dr., 2018), na koje smo opširnije ukazali u okvirima teorijskog tumačenja vršnjačkog statusa i načina njegove procene. U našem slučaju su se sociometrijskim upitnikom ispitivale obe dimenzije vršnjaškog statusa. Kriterijumi izbora bili su druženje i popularnost, dok je vršnjačkom nominacijom kao tehnikom izbor fiksiran na odabir tri

člana za svaki kriterijum. Tražio se odabir troje učenika pozitivnog izbora i odabir troje učenika negativnog izbora za obe dimenzije.

Pitanja za sociometrijsku prihvaćenost:

1. *Navedi ime i prezime drugarica/drugova iz odeljenja s kojima najviše voliš da se družiš u školi?*
2. *Navedi ime i prezime drugarica/drugova iz odeljenja s kojima ne voliš da se družiš u školi?*

Za opaženu popularnost:

1. *Navedi ime i prezime učenika iz svog odeljenja za koje smatraš da su popularni, bez obzira da li voliš da se družiš s njima ili ne?*
2. *Navedi ime i prezime učenika iz svog odeljenja za koje smatraš da su nepopularni, bez obzira da li voliš da se družiš s njima ili ne?*

Pitanja ubačena u istraživački postupak u cilju ispitivanja značanja koja učenici ranog školskog uzrasta pripisuju (ne)popularnosti su:

1. *Kako bi opisao/la učenike koji su popularni u školi?*
2. *Kako bi opisao/la učenike koji nisu popularni u školi?*

5.6. Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je 280 učenika trećeg razreda osnovnih škola na teritoriji grada Novog Sada, pa je tako reč o prigodnom uzorku. Učešće su prihvatile tri osnovne škole (Sonja Marinković, Petefi Šandor i Nikola Tesla). U svim školama je prvobitni plan bio obuhvat svih odeljenja III razreda, međutim u krajnjem postupku su obuhvaćena ona odeljenja u kojima je saglasnost od roditelja data za više od 70% učenika. U navedenim školama obuhvat dece je bio sledeći: Sonja Marinković 65 učenika (23.2%), Petefi Šandor 75 (26.4%) i najveći obuhvat u školi Nikola Tesla u kojoj je bilo uključeno svih šest razreda, tačnije 141 učenik (50.4%).

Karakteristike uzorka u odnosu na polnu i uzrasnu strukturu mogu se videti u Tabeli 2.

Tabela 2. Polna i uzrasna struktura uzorka

Pol	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Muški</i>	153	54.6
<i>Ženski</i>	127	45.4
Ukupno	280	100.0
Godine		
8	20	7.1
9	255	91.1
10	5	1.8
Ukupno	280	100.0

Imajući u vidu polnu strukturu, istraživanjem je obuhvaćeno 153 učenika muškog pola (54.6%) i 127 ženskog (45.4%), što govori u prilog ravnomernoj raspoređenosti. Najveći broj uzorka, njih 255 (91.1%), ima 9 godina.

Kada je reč o strukturi uzorka s obzirom na roditeljske karakteristike (Tabela 3), najveći procenat očeva (73.2%) dece obuhvaćene uzorkom pripada starosnoj kategoriji od 36-45 godina, dok slično važi i za majke (77.5%). Majki godina starosti iznad 51 nije bilo u uzorku, dok je očeva bilo 6.8%.

Tabela 3. Struktura uzorka u odnosu na roditeljske karakteristike

	Otac		Majka	
Starosna dob	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>do 35</i>	13	4.6	46	16.4
<i>od 36-45</i>	205	73.2	217	77.5
<i>od 46-50</i>	40	14.3	16	5.7
<i>više od 51</i>	19	6.8	0	0.0
<i>Nema podataka</i>	3	1.1	1	0.4
Ukupno	280	100.0	280	100.0
Nivo obrazovanja *				
<i>I stepen (4 razreda OŠ)</i>	1	.4	1	.4
<i>II stepen (Osnovna škola)</i>	4	1.4	4	1.4
<i>III stepen (Trogodišnja SŠ)</i>	27	9.6	20	7.1
<i>IV stepen (Četvorogodišnja)</i>	106	37.9	82	29.3
<i>VI stepen (Visoka škola)</i>	33	11.8	43	15.4
<i>VII stepen (Fakultet)</i>	101	36.1	122	43.6
<i>VIII (Doktorat)</i>	5	1.8	7	2.5
<i>Nema podataka</i>	3	1.1	1	0.4
Ukupno	280	100.0	280	100.0

*Napomena: Za potrebe analize, kategorije nivoa obrazovanja i za očeve i za majke su sažete: 1. I, II, III stepen, 2. IV, 3. VI, VII, VIII.

Primetno je da majke dece obuhvaćene uzorkom imaju više stepene obrazovanja od očeva. Najviše je očeva sa četvorogodišnjom srednjom školom (37.9%), dok majke imaju najviše završen fakultet (43.6%). Značajno je napomenuti da nedostaju podaci za tri oca i jednu majku opravdane tipom porodice (3 nepoznata oca i 1 samohrani otac).

Iz Tabele 4 se može videti da je najveća zastupljenost četvoročlanih porodica (54.3%). Primetna je ujednačenost porodica sa 3 člana (18.9%) i 5 članova (17.9%), dok je najmanje porodica sa 6 članova (2.5%). Kada je reč o strukturi porodice, dominantna je potpuna porodica sa oba roditelja (82.9%), dok je nezanemarljiv broj porodica, njih 48 (17.1%), s jednim roditeljem. Najčešći uzrok nepotpunosti porodice je razvod (14.6%). Imajuću u vidu broj dece u porodici, najviše je sa dvoje dece 58.2%, a najmanji broj sa četvoro dece (3.2%). Najveći procenat iz uzorka su prvorođena deca (58.22%).

Tabela 4. Struktura uzorka u odnosu na porodične karakteristike

		<i>N</i>	<i>%</i>
Broj članova porodice*	2	18	6.4
	3	53	18.9
	4	152	54.3
	5	50	17.9
	6	7	2.5
	Ukupno	280	100.0
Tip porodice	<i>Potpuna</i>	232	82.9
	<i>Nepotpuna</i>	48	17.1
	Ukupno	280	100.0
Uzrok nepotpunog tipa porodice	<i>Razvod</i>	41	14.6
	<i>Samohrani roditelj</i>	4	1.4
	<i>Dete iz vanbračne zajednice</i>	3	1.1
	<i>Nešto drugo</i>	1	.4
	Ukupno	49	17.5
Broj dece u porodici	1	62	22.1
	2	163	58.2
	3	46	16.4
	4	9	3.2
	Ukupno	280	100.0
Redosled rođenja**	1	167	58.22
	2	102	33.9
	3	9	3.3
	4	2	0.7
	Ukupno	280	100.0

**Napomena:* Za potrebe analize kategorije 5 i 6 su sažete u jednu.

***Napomena:* Za potrebe analize 3 i više pripadaju jednoj kategoriji.

U okviru Skale za procenu socijalnog ponašanja učitelji su imali mogućnost da navedu dodatne informacije smatrane značajnim (Tabela 5). Za najveći broj učenika (90%) nisu navedene, dok za preostale ne postoji značajne statističke razlike u odnosu na celokupni uzorak.

Tabela 5. Struktura uzorka u odnosu na određene specifičnosti

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Dete koje radi po IOPu</i>	3	1.1
<i>Dete sa zdravstvenim teškoćama</i>	3	1.1
<i>Blizanci u različitim odeljenjima</i>	2	.7
<i>Blizanci u istom odeljenju</i>	8	2.9
<i>Žive sa očuhom</i>	6	2.1
<i>Nepoznat otac</i>	2	.7
<i>Nešto drugo</i>	3	1.1
<i>Nema posebnih podataka</i>	253	90.4
<i>Ukupno</i>	280	100.0

5.7. Organizacija i tok istraživanja

Prvobitno je školama prosleđena molba za učešće u istraživanju. Nakon saglasnosti uprave, pedagoško-psihološka služba je preuzela dalju korespondenciju. U dogovoru sa učiteljima, saglasnosti za učešće u istraživanju uz objašnjenje o cilju istraživanja i postupku prosleđene su roditeljima. U određenim odeljenjima pozitivnih saglasnosti nije bilo iznad 60% i 70%, pa dati povrat nije bio dovoljan za realizaciju sociometrije, te tako ta odeljenja nisu bila uključena u dalje istraživanje. U odeljenjima u kojima je saglasnost dobijena za više od navedenog procenta, realizovana je sociometrija. U cilju zaštite anonimnosti svakog učenika za kojeg je dobijena saglasnost napravljen je šifarnik korišćen u daljem istraživanju i analizi.

Učenici su bili upoznati sa procedurom i sociometrija je realizovana na časovima u dogovoru sa učiteljima. Umesto imena pisali su šifru koja im je dodeljena. Isto je važno i za skale procene koje su popunjavali učitelji. Uvodni deo skale sa opštim sociodemografskim pitanjima većina učitelja je samostalno popunjavala, dok je u nekim slučajevima date podatke popunjavao istraživač u saradnji sa PP službom. Imajući u vidu da su učitelji popunjavali skalu socijalnog ponašanja za svako dete koje je učestvovalo u istraživanju i obimnost skale, zimski raspust je činio period tokom kojeg su ih popunjavali. Povrat popunjenih skala je bio 100%. Kao zahvalnost za uloženi trud i posvećenost, svaki učitelj je dobio izanaliziranu sociometriju, kao i analizu dečijih tumačenja (ne)popularnosti. S određenim brojem dece (više od polovine uzorka) realizovana je i radionica na temu samog radu.

5.8. Načini obrade podataka

Autor Popadić sa saradnicima (2018) navodi tri načina na koje se sociometrijski podaci mogu predstavljati: sociometrijske matrice, sociogram i sociometrijski indeksi. Kako je u našem slučaju kvantitativno istraživanje pisano u naučne svrhe, tako je jedini validan način predstavljanja podataka putem sociometrijskih indeksa. Do rezultata o vršnjačkom statusu dolazilo se na način da su sirove sume pozitivnih (P) i negativnih (N) izbora standardizovane u z-skorova. Standardizovanim skorovima se dobijao indeks socijalne preferencije (ISP) kao razlika između datih skorova (P-N) i indeks socijalne vidljivosti (ISV) kao njihov zbir (P+N), i to za dimenziju sociometrijske prihvaćenosti. Kada je reč o opaženoj popularnosti postupak je isti. Na osnovu standardizovanih suma se dobijao indeks opažene istaknutosti (IOS) kao razlika pozitivnih i negativnih izbora i indeks opažene vidljivosti (IOV) kao njihov zbir. Značajno je napomenuti da se sinonimno koriste termini socijalni/opaženi uticaj i vidljivost (Popadić i dr., 2018), dok smo se mi opredelili za termin vidljivost.

Indeksi socijalne prihvaćenosti i opažene istaknutosti se odnose na razliku u broju pozitivnih od broja negativnih izbora, dok indeksi socijalne i opažene vidljivosti predstavljaju zbir ukupnih izbora, tačnije „vidljivost i uticaja“ pojedinačnog detetu u grupi (Cillessen & Rose, 2005; Hymel et al., 2011; Janjošević & Petrović, 2015; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Popadić i dr., 2018). Na osnovu standardizovanih indeksa socijalne preferencije i vidljivosti učenici su razvrstavani u kategorije prema podeli Koia i saradnika (Coie et al., 1982), koja je prilagođena našem radu dodavanjem i druge dimenzije - opažene popularnosti (Tabela 6).

Tabela 6. Kategorije vršnjačkog statusa

<i>Kategorije sociometrijske prihvaćenosti</i>	<i>Kategorije opažene popularnosti</i>
<i>Prihvaćeni: ISP > 1.00, P > 0.0 i N < 0.0</i>	<i>Popularni: IOS > 1.00 i P > 0.0 i N < 0.0</i>
<i>Odbaćeni: ISP < -1.00, P < 0.0 i N > 0.0</i>	<i>Nepopularni: IOS < -1.00 i P < 0.0 i N > 0.0</i>
<i>Zanemarani: ISV < -1.00, P i N = 0.0</i>	<i>Zanemareni: IOV < -1.00, P i N = 0.0</i>
<i>Kontroverzni: ISV > 1.00, P i N > 0.0</i>	<i>Kontroverzni: IOV > 1.00 i zLM i zLL > 0.0</i>
<i>Prosečni: oni koji nisu svrstati ni u jednu od prikazani kategorija.</i>	<i>Prosečni: oni koji nisu svrstati ni u jednu od prikazani kategorija.</i>
<i>Napomena: ISP (indeks socijalne preferencije), P (pozitivni izbori), N (negativni izvori), ISV (indeks socijalne vidljivosti), IOS (indeks opažene istaknutosti) i IOV (indeks opažene vidljivosti)</i>	

Najfrekventniji odgovori o značenjima koji učenici pripisuju pojmovima popularnost i nepopularnost su razvrstavani u kategorije napravljene za potrebe ovog rada. U cilju očuvanja autentičnosti u odgovorima dece osmišljeno je 8 osnovnih kategorija, od kojih se pojedine tumače i u pozitivnom i u negativnom kontekstu. Potom su izračunati deskriptivni podaci za sumacione skorove i pouzdanost primenjenih instrumenata, odnosno frekvence i procenti u slučaju kategorijalnih varijabli. U cilju ispitivanja povezanosti kategorija popularnosti i prihvaćenosti učenika po različitim klasifikacijama, primenjen je hi-kvadrat test i koeficijent kontingencije C, odnosno koeficijent korelacije za kategorijalne podatke.

Razlike u karakteristikama učenika (pol), roditelja (starosna dob i nivo obrazovanja) i u porodičnim karakteristikama (tip porodice, broj članova porodice, broj dece, redosled rođenja) u odnosu na pripadnost kategoriji popularnosti i prihvaćenosti testirane su hi-kvadrat testom. Razlike u starosti između pomenutih kategorija su testirane analizom varijanse, a za post hoc test je korišćen Tukey. Relacije oblika socijalnog ponašanja su ispitivane Pirsonovim koeficijentom korelacije. Razlike između kategorija prihvaćenosti i popularnosti u odnosu na socijalno kompetentno ponašanje i probleme u ponašanju su ispitivane t-testom i analizom varijanse, a za post hoc test je takođe korišćen Tukey.

6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

6.1. Povezanost između oblika socijalnog ponašanja učenika

U cilju ispitivanja povezanosti oblika socijalnog ponašanja učenika, konkretno socijalnog kompetentnog ponašanja i problema u ponašanju, dobijeni su podaci koji ukazuju da su interkorelacije supskala socijalno kompetentnog ponašanja veoma visoke, kao i interkorelacije supskala problema u ponašanju (Tabela 7). Rezultat ukazuje na koherentnost prostora merenja ovih upitnika ponaosob, ali i na nemogućnost razlikovanja ovih aspekata od strane procenjivača. Naime, ukoliko je za nekog učenika procenjeno da ispoljava agresivne i antisocijalne oblike ponašanja, ujedno će biti procenjeno da ispoljava hostile i iritabilne, ali i da je sklon prkosu i disruptivnom ponašanju.

Tabela 7. Korelacije između supskala socijalno kompetentnog ponašanja i supskala problema u ponašanju

	1	2	3	4	5	6
<i>Interpersonalne veštine</i>	1					
<i>Veštine samokontrole</i>	.82	1				
<i>Akademsko ponašanje</i>	.82	.73	1			
<i>Hostilno/iritabilno</i>	-.55	-.84	-.52	1		
<i>Antisocijalno/agresivno</i>	-.53	-.77	-.50	.93	1	
<i>Prskosno/distruptivno</i>	-.58	-.83	-.61	.93	.87	1

Napomena: sve korelacije su značajne na nivou $p < .001$.

U skladu sa očekivanjima, korelacije između supskala socijalno kompetentnog ponašanja negativno koreliraju sa supskalama eksternalizovanih oblika problema u ponašanju. Pritom, najviše negativne korelacije su ostvarene u slučaju veština samokontrole i hostilnosti i prkosa.

6.2. Razlike u oblicima socijalnog ponašanja učenika u odnosu na karakteristike učenika, roditelja i porodičnih karakteristika

Oblici socijalnog ponašanja učenika u odnosu na opšte karakteristike učenika (pol) i određene roditeljske karakteristike (starosna dob i nivo obrazovanja) mogu se videti u Tabeli 8.

Tabela 8. Relacije oblika socijalnog ponašanja učenika sa karakteristikama učenika i roditelja

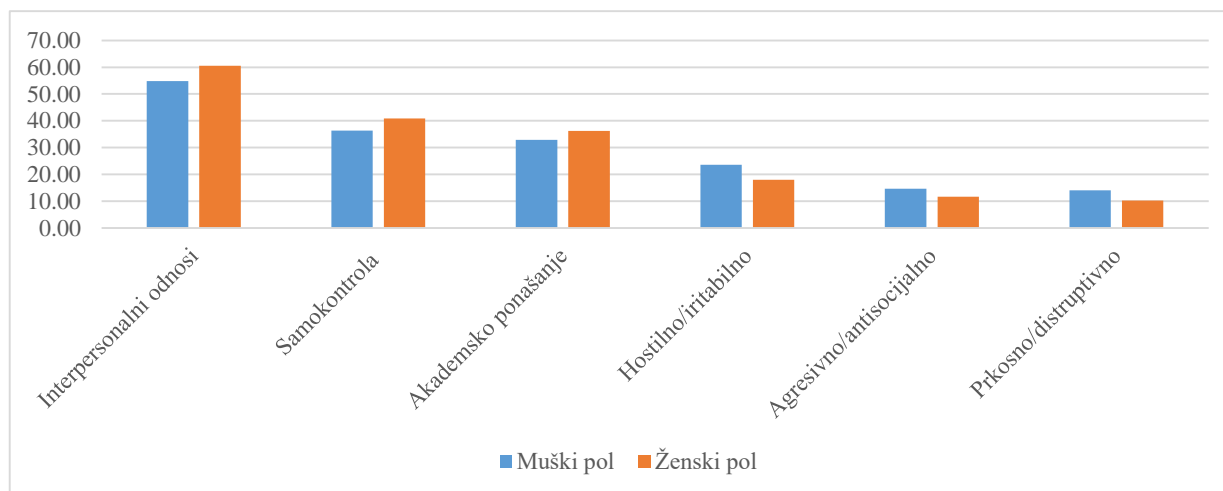
	<i>Pol</i>		<i>Starost</i>		<i>Obrazovanje</i>	
	<i>t</i> (287)	<i>p</i>	<i>Oca</i> F(3,273)	<i>Majke</i> F(2,276)	<i>Oca</i> F(2,274)	<i>Majke</i> F(2,276)
<i>Interpersonalne veštine</i>	-3.77	.000	3.31*	5.58**	2.57	5.28**
<i>Veštine samokontrole</i>	-4.86	.000	2.50+	3.12*	1.00	2.82 ⁺
<i>Akademsko ponašanje</i>	-4.03	.000	2.02	9.27***	4.42*	6.89**
<i>Hostilno/iritabilno</i>	4.10	.000	4.51**	5.05**	0.47	0.38
<i>Antisocijalno/agresivno</i>	3.40	.000	4.38**	5.87**	1.11	0.56
<i>Prskosno/distruptivno</i>	4.58	.000	3.53*	4.13*	0.32	0.22

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .06$.

Polne razlike su značajne po svim aspektima socijalno kompetentnog ponašanja i eksternalizovanih oblika problema u ponašanju (Tabela 8), pri čemu učenice imaju više skorove na prihvatljivim oblicima ponašanja, a niže na neprihvatljivim (Grafikon 1).

Grafikon 1. Nivoi oblika socijalnog ponašanja učenika u odnosu na pol

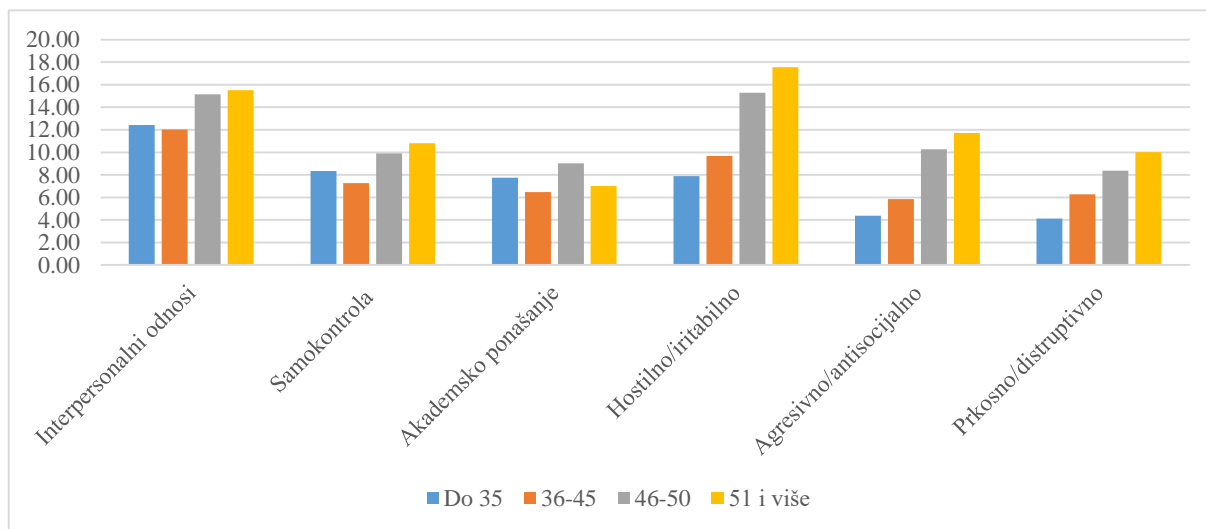
Napomena: supskale nemaju jednak broj ajtema, a prikazani su sumacioni skorovi.



Starosna dob roditelja je posmatrana kao kategorijalna varijabla, te su dobijene značajne razlike u interpersonalnim odnosima i marginalno značajne u odnosu na veštine samokontrole u odnosu na starost oca (Tabela 8). Post hoc Tukey test pokazuje da razlike u interpersonalnim odnosima postoje samo između učenika čiji očevi imaju do 35 god. i onih koji imaju od 36 do 45 god., pri čemu učenici s mlađim očevima imaju više skorove u okvirima interpersonalnih odnosa (Grafikon 2). U slučaju veština samokontrole post hoc test nije rezultirao značajnim razlikama.

Imajuću u vidu nepoželjne oblike ponašanja, značajne razlike su dobijene u svim aspektima, a post hoc test ukazuje da postoje razlike samo između učenika čiji očevi imaju 36-45 godina i onih koji imaju 51 god. i više, pri čemu su eksternalizovanim oblicima ponašanja skloniji učenici koji imaju starije očeve.

Grafikon 2. Nivoi oblika socijalnog ponašanja učenika u odnosu na starost oca
Napomena: supskale nemaju jednak broj ajtema, a prikazani su sumacioni skorovi.

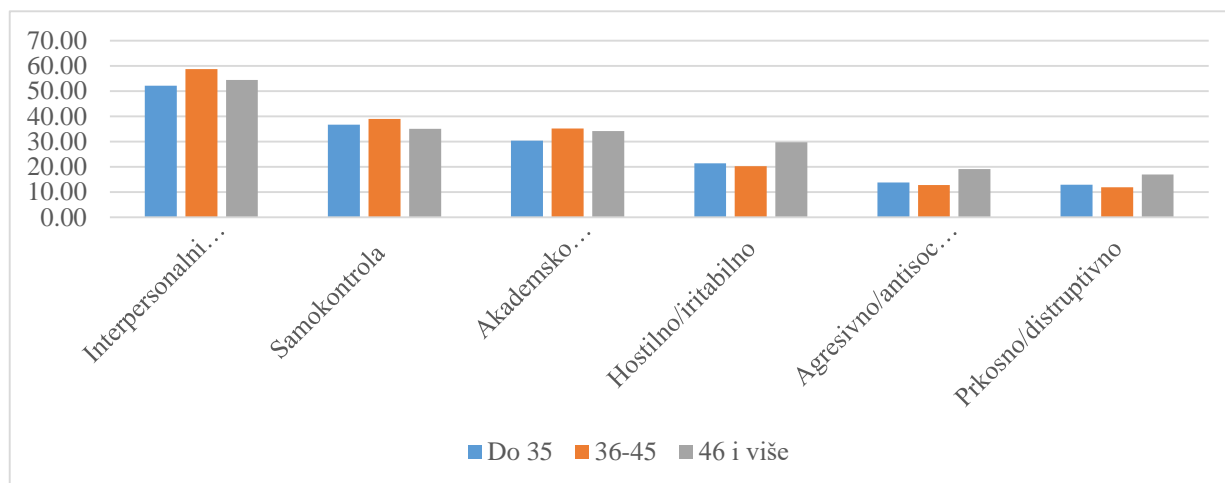


U slučaju starosne dobi majke dobijene su značajne razlike u svim aspektima socijalno kompetentnog ponašanja i eksternalizovanih oblika problema u ponašanju (Tabela 8). Post hoc je pokazao da postoje značajne razlike u interpersonalnim odnosima i akademskom ponašanju između učenika čije su majke mlađe, do 35 god. i učenika čije su majke starosti od 36 do 45 god., u korist onih sa starijim majkama (Grafikon 3).

Iako postoje marginalno značajne razlike u vještinama samokontrole ($p = .046$), post hoc nije rezultirao značajnostima. U aspektima nepoželjnih ponašanja značajne razlike postoje između učenika čije su majke najstarije u uzorku (46 i više) i ostalih, pri čemu učenici čije su majke najstarije pokazuju više sklonosti ka ponašanjima koja su okarakterisana kao neprihvatljiva.

Grafikon 3. Nivoi oblika socijalnog ponašanja u odnosu na starost majke

Napomena: supskale nemaju jednak broj ajtema, a prikazani su sumacioni skorovi.



Iz Tabele 8 se takođe može videti da razlike u obrazovanju oca postoje samo u slučaju akademskog ponašanja (Mean diff. = 2.33, $p < .05$), i to samo između učenika čiji očevi imaju IV stepen ($AS = 33.25$, $SD = 7.52$) i učenika čiji očevi imaju VI stepen i više ($AS = 35.59$, $SD = 6.13$), u korist drugih. Napomenućemo da je broj učenika čiji očevi imaju niži od IV stepena malo u uzorku, te se za ovaj poduzorak učenika dobijaju veće greške merenja što utiče i na testiranje razlika, odnosno, rezultate da se oni ne razlikuju značajno od ostalih grupa učenika.

U slučaju obrazovanja majke, značajne razlike postoje u proceni interpersonalnih odnosa i akademskog ponašanja, dok su razlike značajne u slučaju veština samokontrole ($p = .061$). U interpersonalnim odnosima (Mean diff. = 5.38, $p < .01$), veštinama samokontrole (Mean diff. = 2.56, $p < .05$) i akademskom ponašanju (Mean diff. = 2.99, $p < .01$) razlike postoje između učenika čije majke imaju IV i VI stepen i više. Učenici čije su majke višeg stepen obrazovanja imaju više skorove u okvirima interpersonalnih odnosa (IV stepen: $AS = 53.94$, $SD = 13.77$, VI stepen i više: $AS = 59.92$, $SD = 12.32$), veština samokontrole (IV stepen: $AS = 36.66$, $SD = 8.59$, VI stepen i više: $AS = 39.22$, $SD = 7.82$) i akademskog ponašanja (IV stepen: $AS = 32.56$, $SD = 7.34$, VI stepen i više: $AS = 35.55$, $SD = 6.44$). U slučaju akademskog ponašanja razlike postoje i između učenika čije majke imaju I-III stepen ($AS = 31.92$, $SD = 8.38$) i onih čije majke imaju VI stepen i više (Mean diff. = 3.63, $p < .05$), u korist onih s obrazovanim majkama.

U odnosu na karakteristike porodice dobijeno je da učenici iz nepotpunih porodica pokazuju manje skorove na svim aspektima socijalno kompetentnog ponašanja, a više u okvirima

prkosno/distruptivnog ponašanja u odnosu na učenike iz potpunih porodica (Tabela 9, Grafikon 4).

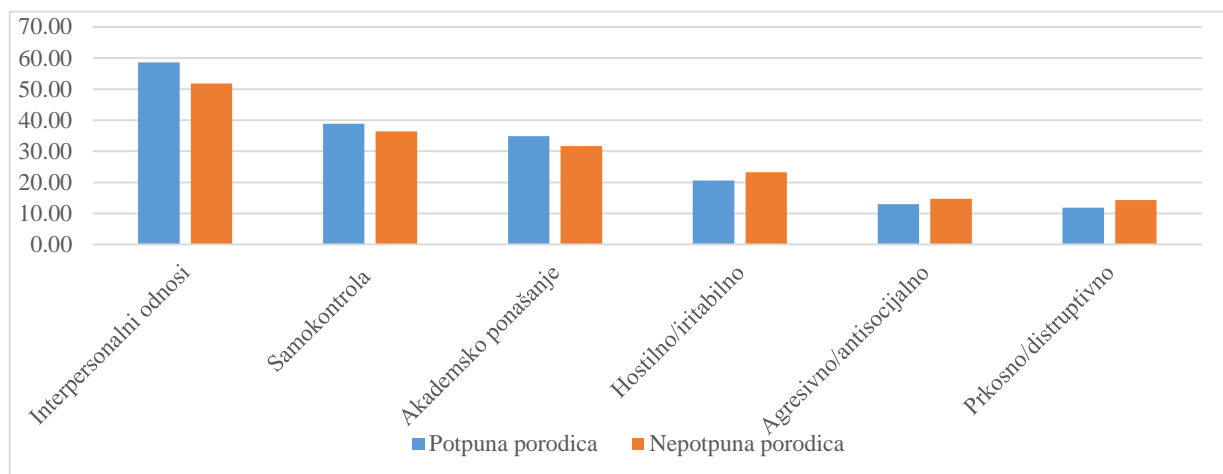
Tabela 9. Relacije oblika socijalnog ponašanja učenika sa karakteristikama porodice

	Tip porodice		Broj članova porodice		Broj dece u porodici		Redosled rođenja	
	<i>t</i> (287)	<i>p</i>	<i>F</i> (3,276)	<i>p</i>	<i>F</i> (2,277)	<i>p</i>	<i>F</i> (2,272)	<i>p</i>
<i>Interpersonalne veštine</i>	3.34	.001	2.90	.036	0.99	.374	0.83	.439
<i>Veštine samokontrole</i>	1.95	.053	2.99	.032	2.41	.092	2.69	.070
<i>Akademsko ponašanje</i>	2.92	.004	2.11	.100	1.14	.321	1.45	.236
<i>Hostilno/iritabilno</i>	-1.45	.149	3.60	.014	4.67	.010	4.48	.012
<i>Antisocijalno/agresivno</i>	-1.46	.145	3.14	.026	5.30	.005	4.85	.009
<i>Prkosno/distruptivno</i>	-2.17	.031	3.79	.011	4.08	.018	4.37	.014

***p* < .01, **p* < .05.

Grafikon 4. Nivoi oblika socijalnog ponašanja učenika u odnosu na tip porodice

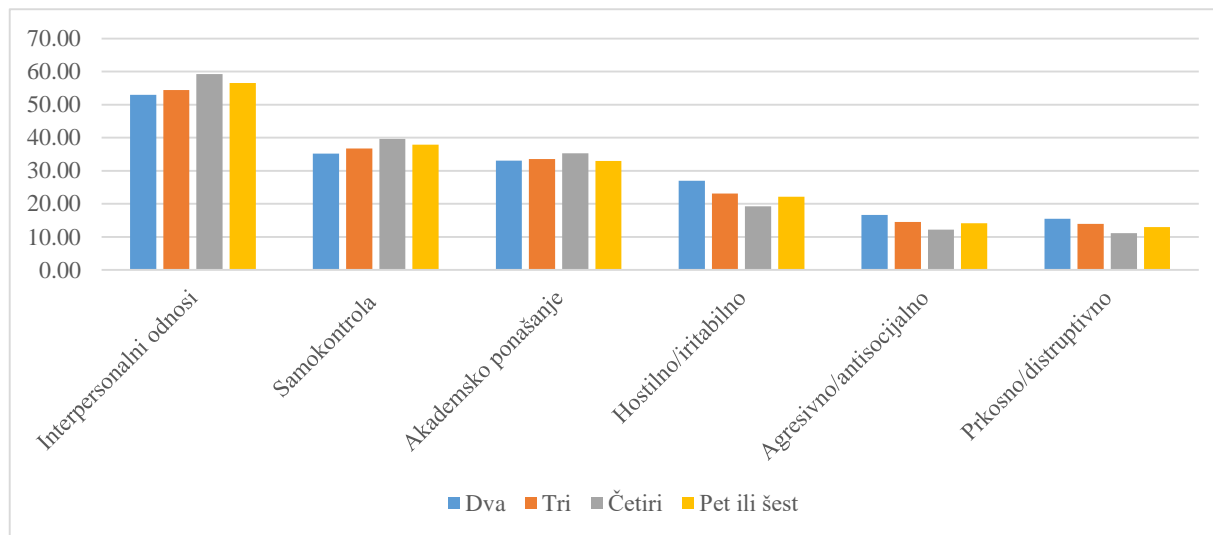
Napomena: supskale nemaju jednak broj ajtema, a prikazani su sumacioni skorovi.



Postoji značajan efekat broja članova u porodici u dva aspekta socijalnog kompetentnog ponašanja, u interpersonalnim odnosima i veštinama samokontrole (Tabela 9). Međutim, post hoc Tukey test pokazuje da u slučaju interpersonalnih odnosa postoje samo marginalno značajne razlike između učenika s porodicama od tri i s porodicama od četiri člana ($p = .079$), u smeru u kojem oni s većim brojem članova imaju više skorove (Grafikon 5). Post hoc test u slučaju veština samoregulacije nije rezultirao značajnim razlikama (videti Priloge). U svim aspektima problema u ponašanju dobijene su značajne razlike, ali u ovom slučaju post hoc test je uglavnom rezultirao marginalnim značajnostima (videti Priloge). Naime, u svim aspektima problema u ponašanju dobijene su značajne razlike samo između učenika iz porodica sa dva i sa četiri člana

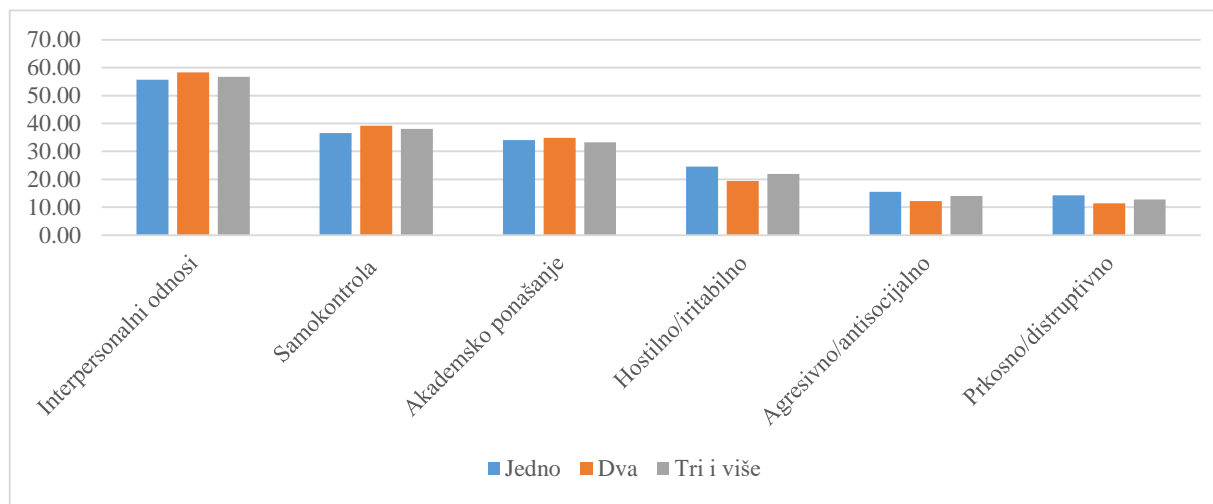
porodice, pri čemu učenici iz porodica sa dva člana više ispoljavaju oblike neprihvatljivog ponašanja.

Grafikon 5. Nivoi oblika socijalnog ponašanja učenika u odnosu na broj članova porodice
 Napomena: supskale nemaju jednak broj ajtema, a prikazani su sumacioni skorovi.



U odnosu na broj dece u porodici nisu dobijene značajne razlike u aspektima socijalno kompetentnog ponašanja, ali jesu u oblicima problema u ponašanju (Tabela 9). U sva tri aspekta post hoc testovi su pokazali da postoje značajne razlike samo između onih s jednim i sa dva deteta, pri čemu učenici iz porodica s jednim detetom, dakle koji su jedinci, više ispoljavaju oblike nepoželjnog ponašanja (Grafikon 6).

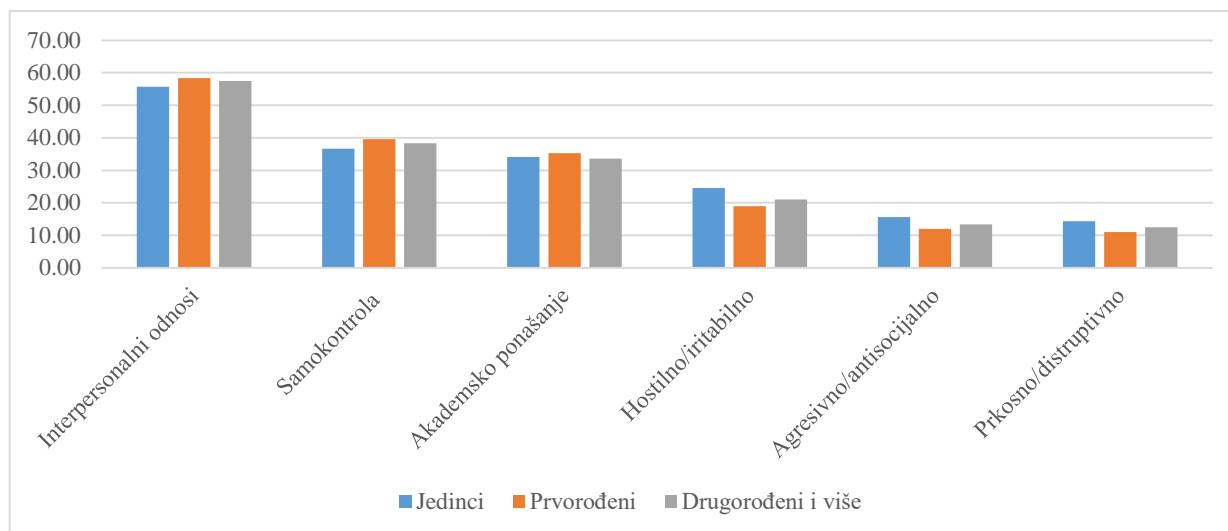
Grafikon 6. Nivoi oblika socijalnog ponašanja učenika u odnosu na broj dece u porodici
 Napomena: supskale nemaju jednak broj ajtema, a prikazani su sumacioni skorovi.



Redosled rođenja ostvaruje značajan efekat na sve aspekte problema u ponašanju i rezultati su u skladu s prethodnim rezultatom o efektu broja članova u porodici (Tabela 9). Drugim rečima, jedinci pokazuju više skorove u okvirima oblika problema u ponašanju u odnosu na one koji su prvorođeni, a imaju sibilinge (Grafikon 7). Postoji i marginalno značajan efekat u slučaju veština samokontrole, pri čemu razlike postoje isto između jedinaca i onih koji su prvorođeni ($p = .055$), u korist prvorođenih.

Grafikon 7. Nivoi oblika socijalnog ponašanja u odnosu na redosled rođenja

Napomena: supskale nemaju jednak broj ajtema, a prikazani su sumacioni skorovi.



6.3. Deskriptivni podaci o kategorijama dimenzija vršnjačkog statusa učenika

Na osnovu raspodele po kategorijama prve dimenzije vršnjačkog statusa, sociometrijske prihvaćenosti, u Tabeli 10 se može videti da najviše ima učenika koji su okarakterisani kao prosečni (33.6%), potom prihvaćenih (25.4%). Nije zanemarljiv procenat onih učenika koji su u grupi zanemarenih (18.9%) i neprihvaćenih (17.1%), dok je najmanje kontroverznih (5%).

Tabela 10. Kategorije sociometrijske prihvaćenosti

	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Prihvaćen</i>	71	25.4
<i>Neprihvaćen</i>	48	17.1
<i>Zanemaren</i>	53	18.9
<i>Kontroverzan</i>	14	5.0
<i>Prosečan</i>	94	33.6
Ukupno	280	100.0

Kada su u pitanju kategorije opažene popularnosti (Tabela 11), može se videti da je takođe najviše učenika koji su okarakterisani kao prosečni (37.9%), potom popularni (23.2%) i nepopularni (20.45). Zanemarnih ima 16.4%, dok je najmanje kontroverznih (2.1%).

Tabela 11. Kategorije opažene popularnosti

	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Popularan</i>	65	23.2
<i>Nepopularan</i>	57	20.4
<i>Zanemaren</i>	46	16.4
<i>Kontroverznan</i>	6	2.1
<i>Prosečan</i>	106	37.9
Ukupno	280	100.0

6.4. Povezanost između kategorija dimenzija vršnjačkog statusa

Rezultati pokazuju da postoji značajna povezanost između kategorija sociometrijske prihvaćenosti i kategorija opažene popularnosti ($\chi^2(16) = 160.27$, $p < .001$, $C = .60$). Najviše podudaranje ima između kategorije neprihvaćenih na osnovu sociometrijske prihvaćenosti i kategorije nepopularnih na osnovu opažene popularnosti (Tabela 12). Međutim, ono što je primetno je da iako postoji više slaganje između prihvaćenih na osnovu sociometrijske prihvaćenosti i popularnih na osnovu opažene popularnosti, među prihvaćenima na osnovu sociometrijske prihvaćenosti se nalazi i veći broj onih koji su okarakterisani kao prosečni na osnovu opažene popularnosti. Isto tako, iako postoji više slaganje između prosečnih iz obe procene, veći broj prosečnih na osnovu sociometrijske prihvaćenosti se pojavljuje i u kategoriji popularnih na osnovu opažene popularnosti.

Tabela 12. Kros-tabulacije kategorija sociometrijske prihvaćenosti i opažene popularnosti

Kategorije sociometrijske prihvaćenosti	Kategorije opažene popularnosti					Uk.
	<i>Popularan</i>	<i>Nepopularan</i>	<i>Zanemaren</i>	<i>Kontroverznan</i>	<i>Prosečan</i>	
<i>Prihvaćen</i>	33	0	11	1	26	71
<i>Neprihvaćen</i>	1	31	1	1	14	48
<i>Zanemaren</i>	5	8	16	0	24	53
<i>Kontroverznan</i>	3	4	0	4	3	14
<i>Prosečan</i>	23	14	18	0	39	94
Ukupno	65	57	46	6	106	280

Navedeni podaci ukazuju da procene pripadnosti kategorijama prosečnih i popularnih/prihvaćenih zavise od metode procene, te da se različitim metodama ne dobijaju konzistente procene kategorija. Takođe, iako postoji umeren broj onih koji su prepoznati kao zanemareni prema obema procenama, veći broj zanemarenih na osnovu sociometrijske prihvaćenosti je prepoznat kao prosečan na osnovu opažene popularnosti. Kontroverznih je generalno malo, te je njihova procena nestabilnija.

6.5. Karakteristike „popularnih“ i „nepopularnih“ na osnovu dečijih iskaza

Kao što se može videti u okviru Tabele 13, učenici pojmu popularnost najviše (18.6%) pripisuje pozitivne lične karakteristike i osobine („dobri, duhoviti, lepi, snalažljivi, hrabri, komunikativni, vredni...“), zatim akademske karakteristike i postignuća („pametni, imaju dobre ocene, lep rukopis, rade domaće zadatke, stalno uče, sve znaju, aktivni su na času...“) sa udelom od 17.1%, i karakteristike koje su zbog učestalosti izdvojene u posebnu kategoriju označenu opisima: „prave se važni, hvale se, uobraženi, misle da su najbolji, glavni i slično“ (16.4%).

Tabela 13. Učestalost odgovora za karakteristike „popularnih“ učenika

	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Akademska postignuća - karakteristike</i>	48	17.1
<i>Lične karakteristike - osobine u pozitivnom kontekstu</i>	52	18.6
<i>Lične karakteristike - osobine u negativnom kontekstu</i>	3	1.1
<i>Prihvatljivo ponašanje</i>	20	7.1
<i>Neprihvatljivo ponašanje</i>	15	5.4
<i>Prave se važni - hvala se</i>	46	16.4
<i>Drugarstvo u pozitivnom kontekstu</i>	31	11.1
<i>Garderoba</i>	32	11.4
<i>Talenti, sport</i>	25	8.9
<i>Nešto drugo</i>	8	2.9
Ukupno	280	100.0

Zanimljivo je istaći da opisi vezani sa oblačenje i garderobu dece („lepo se oblače, nose kul odeću i patike, nose nove i skupe stvari, vole marke odeće, u trendu su, ima puno stvari koje i ja hoću da imam...“) i drugarstvo kao kategorija („mnogo dobar drug/drukarica, dobri prijatelji, ima puno prijatelja, s njim svi žele da se druže, druželjubivi, uklapa se u svako društvo...“) više objašnjavaju pojam popularnost u odnosu na oblike ponašanja, kako prihvatljivog 7.1% („pomaže svakome, lepo se ponašaju, igraju se lepo, ne vređaju i ne svađaju se, ne tužakaju,

poštuju druge...“), tako i neprihvatljivog ponašanja („bezobrazni, naređuju, ne poštuju pravila, grubi su, ne vole da pomažu, lažu...“) sa 5.4%.

Kada je reč o negativnim karakteristikama, kojih je svakako malo (1.1%), učenici su navodili: „razmaženi, sebični, tvrdoglavi...“, dok su značenja vezana za posebne aktivnosti (talenti i sport) obuhvatila skoro 9% odgovora („dobri u fudbalu i sportu, talentovani, svira klavir, lepo crta, ide na takmičenja, dobija nagrade...“). U kategoriji nešto drugo su odgovori koji nisu podlegli predloženoj kategorizaciji.

Imajući u vidu značenja koja se pripisuju pojmu nepopularnost (Tabela 14), najveći procenat odgovora (20.4%) obuhvaćen je kategorijom neprihvatljivo ponašanje („bezobrazno se ponašaju, glupiraju se, nasilni su, psuju, nevaljali, udaraju, grubi su, nekulturno se ponašaju, nemirni...“). Potom se izdvajaju lične karakteristike i osobine dece u negativnom kontekstu, 16.8% („nisu duhoviti, dosadni su, stidljivi, ćutljivi, tužni su, povučeni, neuredni, niski, debeljuškasti, nisu lepi...“) i akademska nepostignuća 15.4% („nemaju dobre ocene, nisu pametni, ne rade redovno domaći, loši đaci, ne zna da čita/piše, nemaju pribor, imaju loš stav prema školi...“). Karakteristike vezane za drugarstvo u negativnom kontekstu („nije dobar drug, nema puno prijatelja, ne uklapa se u društvo, niko neće da se druži s njim, nedruželjubivi...) pokrivaju 9.3% odgovora.

Tabela 14. Učestalost odgovora za karakteristike „nepopularnih“ učenika

	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Akademska postignuća - karakteristike</i>	12	4.3
<i>Akademska nepostignuća - karakteristike</i>	43	15.4
<i>Lične karakteristike - osobine u pozitivnom kontekstu</i>	20	7.1
<i>Lične karakteristike - osobine u negativnom kontekstu</i>	47	16.8
<i>Prihvatljivo ponašanje</i>	8	2.9
<i>Neprihvatljivo ponašanje</i>	57	20.4
<i>Prave se važni - hvale se</i>	8	2.9
<i>Ne prave se važni - ne hvale se</i>	16	5.7
<i>Drugarstvo u pozitivnom kontekstu</i>	6	2.1
<i>Drugarstvo u negativnom kontekstu</i>	26	9.3
<i>Garderoba</i>	22	7.9
<i>Talenti, sport</i>	5	1.8
<i>Nešto drugo</i>	10	3.6
Ukupno	280	100.0

Značajno je ukazati i na rezultate usmerene i ka pozitivnim opisima, kao što su lične karakteristike i osobine 7.1% („normalna deca, primereni, fini, mirni, nose naočare, dobri su jer

njima popularnost i ne treba, nisu sebični, skromni...“) i akademske karakteristike i postignuća 4.3% („stalno uče, vole da uče, štreberi, zovi ih štreberima a nisu, imaju dobre ocene...“). Opisi suprotni karakteristikama popularnih, tačnije „ne hvale se, ne prave se važni, ne vole da budu u centru pažnje, nikada ili retko se hvale“ objašnjavaju 5.7% varijanse, dok navodi da su nepopularni zato što se „stalno se hvale, hoće da bude vođa, želi stalno da bude u centru pažnje, zato što su hvalisavci...“ sa 2.9%. Takođe, opisi u okviru kategorije prihvatljivog ponašanja („ne bahate se, brižno se ponašaju, normalno se ponašaju, vode računa o svom ponašanju, ne naređuje, ne svađaju se...“) pokrivaju 7.1%.

Raspodela preostalih kategorija vidljiva je u Tabeli 14. Primetno je da značenja koja se pripisuju pojmu nepopularnost nisu jednoznačna, tačnije objašnjava se i pozitivnim i negativnim karakteristikama za razliku od pojma popularnost.

Zanimljivo je izdvojiti i neke od autentičnih i zanimljivih odgovara učenika koji, između ostalog, ukazuju na nekoherentnost u interpretiranju:

<i>Pol</i>	<i>Popularnost</i>	<i>Nepopularnost</i>
Ž	„Mislim da ti učenici vole da oblače neke marke odeće koju su tada popularne i to privlači druge da misle da su popularni.“	„Mislim da ti učenici oblače ono što vole, a ne ono što je popularno i normalno se ponašaju“
Ž	„Ja popularnost razumem kada se neko lepo oblači i mislim da je popularnost kada se neko hvali.“	„Ja mislim da nisi popularan kada se niko sa tobom ne druži. I ako neko nije popularan to ne znači da on ili ona nemaju dobre ocene“
Ž	„Popularni prave neke gluposti. Ne poštuju pravila. Oblače se kako ne trebaju, imaju loše ocene i biju se.“	„Nepopularni normalno idu u školu, lepo se ponašaju. Oblače se prikladno i imaju dobre ocene.“
M	„Opisao bih popularne kako lepo zesmejavaju, zgodni su, svih ih vole i devojčice su zaljube u njih.“	„Oni samo uče, hvale ih njihovi roditelji kako sve znaju, a nemaju pojma.“
Ž	„Neke devojčice koje su popularne su kul, lepo se oblače i prave se važne.“	„Učenici koji nisu popularni zovu se štreberi, oni stalno uče i nose naočare.“
Ž	„Oni učenici koji vole da budu u centru pažnje“	„Nepopularni uče i imaju dobre ocene“
Ž	„Opisala bih da ne rade redovno domaće zadatke, ne slušaju na času i nešto stalno smeraju da naude.“	„Oni slušaju na času, oblače se primereno školi, redovno rade domaće zadatke i vode računa o ponašanju“
Ž	„Učenici koji imaju loše ocene i stalno se hvale kada dobiju nešto novo.“	„Učenici koji nisu popularni su jednostavno svoji, imaju dobre ocene i ne hvale se.“
M	„Opisao bi popularne da su razmaženi“	„Opisao bih ih dobro jer njima popularnost ne treba“

Ž	„Oni se prave važni i kada dobiju 5 hvalisaju se“	„Njih baš briga i kada dobiju 1 oni su srećni.“
M	„Opisao bi ih kao pametne, dobre, snalažljive i druželjubive“	„Opisao bi ih kao malo pametne, ali dobre.“
M	„Popularni učenici znaju nekada da se previše prave važni, i da se hvale da oni znaju sve a zapravo ne znaju ništa i ponekad naređuju“	„Učenici koji nisu popularni su dobri i pravedni i mnogi ne shvataju da bi oni mogli da budu dobri prijatelji.“
Ž	„Opisala bih kao devojčicu sa popularnim imenom, koja nosi lepu fensi odeću i da svima naređuje.“	„Opisala bih kao dečaka koji je mnogo pametan, nosi naočare, čudno se oblači i ima bubuljice.“
M	„Nose odeću da je posebna, nose fejk odeću, vole da se prave važni.“	„Dobre ocene imaju, nešto malo im je mnogo veliki poklon, imaju manje para.“
Ž	„Stalno se prave važni. Da smo mi dosadni jer nismo popularni. Misle da su samo oni zabavni i važni jer su popularni. Bezobrazni prema drugima. Misle samo na sebe.“	„Čutljivi i zadovoljni onim što imaju. Brižni prema drugima. Stidljivi. Druže se sa svima. Ne obraćaju pažnju na bezobrazne.“
Ž	„Provode puno vremena na telefonu. Oblači se kao klovan jer misli da je lepo. Prave se važni. Nemaju prijatelja, ali imaju preko telefona.“	„Normalno se oblače. Ne čačkaju telefon. Imaju prijatelja.“
Ž	„Nose najnoviju modu. Slušaju samo repere. Naređuju svima. Dobijaju jedinice u školi“	„Nose staru modu. Slušaju klasičnu i narodnu muziku. Ne naređuju nikome. Dobijaju petice u školi.“
M	„Stalno hvale sami sebe. Dobre ocene. Ponašaju se i dobro i loše.“	Nikad se ne hvale. Ne svađaju se. Slabe ocene.“
Ž	„Ja učenike koji su popularni smatram da nose kul odeću, da se ne obziru na druge kad ih nešto stalno zapistukuju, da slušaju kul muziku i ima imaju loše ocene“	„Ja učenike koji nisu popularni smatram da ne nose kul odeću, da se samo tužakaju, da samo uče i sve znaju. (Ja ne kažem da ja ne učim, ovo sam napisala za one koji su stvrano štreberi).“
Ž	To su učenici koji rade sve za pažnju i da nateraju druge da rade šta popularni žele.“	„Normalni učenici koji gledaju svoja posla i ne nerađuju nikom ništa, ne treže pažnju i ponekad samo nemaju dobre ocene pa zato nosi popularni.“
M	„Popularni učenici po meni oni vole da se zezaju, osećaju da su neko i nešto i vole da se hvale. I imaju loše ocene.“	„Učenici koji nisu popularni oni su dobri, ne glupiraju se na času i imaju dobre ocene.“
M	„Želeo bih da opišem svog dobrog druga L. On je dobar drug i veoma dobar matematičar. Zato ga smatram popularnim.“	„Imam druga A. Nažalost za mene nije popularan zato što ima loše ocene i ne podnosi kritiku.“
M	„Da se lepo oblači. Hvali se novim stvarima. Svi ga prate. Ponaša se kao kralj/ica.“	„Jako su inteligentni, pametni. Ne hvale se novim stvarima. Ne prate ga svi. Ponaša se normalno i lepo prema drugima.“
	„Ponašaju se loše. Ne vole da se druže sa	Oni očajnički žele da se druže sa onima

Ž	<i>decom koja nisu populara. Ima onih koji se primereno ponašaju i neki pomažu drugima. Većinom se hvale. Svoj život provedu ogovarajući drugima.“</i>	<i>koji su popularni. Osećaju se izostavljeno. Neki su zbog toga nevaljali. Neki su depresivni.“</i>
Ž	<i>„Opisala bih oni uvek nose kul stvari, neki se prave važni, a drugi su veoma dobri zato su i popularni, neki su i pametni.“</i>	<i>„Oni su jako dobri, ali ih niko ne primeti, uvek ih ismevaju.“</i>
M	<i>„Vole da budu u centru pažnje. Mešaju se u sve. Mnogo se hvale. Druže se samo sa određenom decom.“</i>	<i>„Dosadno im je sve. Ne vole da budu u centru pažnje. Druže se sa svima. Nikad se ne hvale.“</i>
Ž	<i>„Te učenike ceo razred voli. Nema dece koja ne vole te učenike. Svako im sve ponudi.“</i>	<i>„Sa tim učenicima se ne druži bas puno dece, ali se nekako snađu da nađu bar jednog prijatelja. Ponekad nađu i više drugara.“</i>

6.6. Razlike u značenjima koja se pripisuju pojmovima popularnost i nepopularnost u odnosu na pol dece i status koji imaju u grupi vršnjaka

U Tabeli 15 su vidljive razlike u tumačenjima popularnosti i nepopularnosti u odnosu na pol dece. Naime, dečaci više ističu prihvatljivo ponašanje, talente i sport kao karakteristike popularnih, dok devojčice izdvajaju neprihvatljivo ponašanje i karakteristike obuhvaćene kategorijom oblačenje, odnosno garderobom. Kategorije lične karakteristike u negativnom kontekstu i nešto drugo nisu uključene u analizu zbog male zastupljenost.

Imajući u vidu značenja koja se pripisuju nepopularnosti (Tabela 16), dečaci više ističu akademska nepostignuća, lične karakteristike u negativnom kontekstu i neprihvatljivo ponašanje, dok ga devojčice najviše objašnjavaju drugarstvom kao karakteristikom u negativnom kontekstu. Kategorije prihvatljivo ponašanje, prave se važni/hvale se, drugarstvo u pozitivnom kontekstu, talenti/sport, nešto drugo nisu uključene u analizu zbog male zastupljenosti.

Kada je reč o razlikama između značenja koja se pripisuju datim pojmovima i statusa koji učenici imaju u grupi vršnjaka, nisu pronađene statistički značajne razlike.

Tabela 15. Polne razlike u tumačenju pojma popularnost

		Kategorije popularnosti								
		<i>Akademski postignuća</i>	<i>Pozitivne lične karakteristike</i>	<i>Prihvatljivo ponašanje</i>	<i>Neprihvatljivo ponašanje</i>	<i>Prave se važni</i>	<i>Drugarstvo u pozitivnom kontekstu</i>	<i>Garderoba</i>	<i>Talenti, sport</i>	<i>Ukupno</i>
Pol	<i>Muški</i>	27	29	12	4	24	14	12	23	145
	<i>Ženski</i>	21	23	8	11	22	17	20	2	124
Ukupno		48	52	20	15	46	31	32	25	269

Tabela 16. Polne razlike u tumačenju pojma nepopularnost

		Kategorije nepopularnosti								
		<i>Akademski postignuća</i>	<i>Akademski nepostignuća</i>	<i>Pozitivne lične karakteristike</i>	<i>Negativne lične karakteristike</i>	<i>Neprihvatljivo ponašanje</i>	<i>Ne prave se važni</i>	<i>Drugarstvo u negativnom kontekstu</i>	<i>Garderoba</i>	<i>Ukupno</i>
Pol	<i>Muški</i>	3	26	11	28	40	6	9	12	135
	<i>Ženski</i>	9	17	9	19	17	10	17	10	108
Ukupno		12	43	20	47	57	16	26	22	243

6.7. Razlike u dimenzijama vršnjačkog statusa učenika u odnosu na karakteristike učenika, roditelja i porodičnih karakteristika

Rezultati pokazuju da postoje značajne polne razlike u pripadnosti kategorijama sociometrijske prihvaćenosti ($\chi^2(4) = 19.66, p < .001$) i opažene popularnosti ($\chi^2(4) = 10.27, p < .05$). Prema kategorijama sociometrijske prihvaćenosti, učenica je više u kategoriji prosečnih, dok je učenika više u kategoriji neprihvaćenih i kontroverznih. U ostalim kategorijama nema uočljivih polnih razlika (Tabela 17).

Tabela 17. Polne razlike u kategorijama sociometrijske prihvaćenosti

Kategorije sociometrijske prihvaćenosti	Pol		Ukupno
	Muški	Ženski	
<i>Prihvaćen</i>	38	33	71
<i>Neprihvaćen</i>	37	11	48
<i>Zanemaren</i>	28	25	53
<i>Kontroverzan</i>	11	3	14
<i>Prosečan</i>	39	55	94
Ukupno	153	127	280

U slučaju polnih razlika u odnosu na kategorije opažene popularnosti, učenika je takođe više u kategoriji nepopularnih i svi kontroverzni su muškog pola (Tabela 18). Međutim, broj prosečnih, popularnih i zanemarenih je relativno ujednačen po polu.

Tabela 18. Polne razlike u kategorijama opažene popularnosti

Kategorije opažene popularnosti	Pol		Ukupno
	Muški	Ženski	
<i>Popularan</i>	31	34	65
<i>Nepopularan</i>	38	19	57
<i>Zanemaren</i>	24	22	46
<i>Kontroverzan</i>	6	0	6
<i>Prosečan</i>	54	52	106
Ukupno	153	127	280

Kada su napravljene kategorije starosti oca, dobijene su značajne razlike u odnosu na pripadnost kategorijama sociometrijske prihvaćenosti ($\chi^2(12) = 23.00, p < .05$). Iako su očevi učenika većinom starosti od 36 do 45 godina, čini se da je među prosečnim i prihvaćenim učenicima više onih koji imaju starije očeve (46-50), što se može videti u Tabeli 19. U slučaju starosne dobi majke nisu dobijene značajne razlike ($\chi^2(8) = 12.96, p = .113$). U okvirima opažene

popularnosti nema značajnih razlika u odnosu na kategorije starosti oca ($\chi^2(12) = 15.90, p = .196$), ni majke ($\chi^2(8) = 7.53, p = .480$).

Tabela 19. Kros-tabulacije kategorija sociometrijske prihvaćenosti i kategorija starosti oca

Kategorije sociometrijske prihvaćenosti	Starost oca				Ukupno
	<i>do 35</i>	<i>36-45</i>	<i>46-50</i>	<i>51 i više</i>	
<i>Prihvaćen</i>	6	49	10	6	71
<i>Neprihvaćen</i>	0	33	9	6	48
<i>Zanemaren</i>	4	42	4	0	50
<i>Kontroverznan</i>	2	11	0	1	14
<i>Prosečan</i>	1	70	17	6	94
Ukupno	13	205	40	19	277

U slučaju razlika u odnosu na obrazovanje oca rezultati pokazuju da postoje značajne razlike po kategorijama sociometrijske prihvaćenosti ($\chi^2(8) = 16.66, p < .05$). Naime, oni učenici koji su procenjeni kako prihvaćeni i prosečni imaju očeve višeg obrazovanja tj. VI stepena i više, u odnosu na ostale koje podjednako imaju i očeve sa I-III stepenom ili IV (Tabela 20). Očeva I-III stepena obrazovanja je generalno malo zastupljeno u uzorku.

Tabela 20. Kros-tabulacije kategorija sociometrijske prihvaćenosti i obrazovanja oca

Kategorije sociometrijske prihvaćenosti	Stepen obrazovanja oca			Ukupno
	<i>I, II, III</i>	<i>IV</i>	<i>VI, VII, VII</i>	
<i>Prihvaćen</i>	8	20	43	71
<i>Neprihvaćen</i>	9	21	18	48
<i>Zanemaren</i>	2	24	24	50
<i>Kontroverznan</i>	3	8	3	14
<i>Prosečan</i>	10	33	51	94
Ukupno	32	106	139	277

Razlike su značajne u obrazovanju oca po kategorijama opažene popularnosti ($\chi^2(8) = 19.24, p < .01$). Kao i prethodnom slučaju, oni učenici koji su procenjeni kako popularni i prosečni imaju očeve višeg obrazovanja tj. VI stepena i više, u odnosu na ostale koje podjednako imaju i očeve I-III i IV stepena. Iako razlika nije dominantno uočljiva, zanimljivo je spomenuti da je više nepopularnih učenika čiji očevi imaju niži nivo obrazovanja, tačnije IV stepen, u odnosu na VI stepen i više (Tabela 22).

Tabela 21. Kros-tabulacije kategorija opažene popularnosti i obrazovanja oca

Kategorije opažene popularnosti	Stepen obrazovanja oca			Ukupno
	I, II, III	IV	VI, VII, VII	
<i>Popularan</i>	3	18	44	65
<i>Nepopularan</i>	12	26	19	57
<i>Zanemaren</i>	3	20	22	45
<i>Kontroverznan</i>	1	3	2	6
<i>Prosečan</i>	13	39	52	104
Ukupno	32	106	139	277

U slučaju razlika u odnosu na obrazovanje majke rezultati pokazuju da postoje značajne razlike po kategorijama sociometrijske prihvaćenosti ($\chi^2(8) = 27.32, p < .001$). Isto kao u slučaju obrazovanja oca, učenici koji su prihvaćeni i prosečni češće imaju majke višeg nivoa obrazovanja tj. VI stepena i više. Među zanemarenim učenicima su majke češće višeg nivoa obrazovanja, VI stepen i više (Tabela 22). U slučaju kategorija opažene popularnosti, nema značajnih razlika u odnosu na nivo obrazovanja majke ($\chi^2(8) = 14.09, p = .080$).

Tabela 22. Kros-tabulacije kategorija sociometrijske prihvaćenosti i obrazovanja majke

Kategorije sociometrijske prihvaćenosti	Stepen obrazovanja majke			Ukupno
	I, II, III	IV	VI, VII, VII	
<i>Prihvaćen</i>	6	12	53	71
<i>Neprihvaćen</i>	9	19	20	48
<i>Zanemaren</i>	0	21	31	52
<i>Kontroverznan</i>	0	7	7	14
<i>Prosečan</i>	10	23	61	94
Ukupno	32	25	82	172

Po tipu porodice nema značajnih razlika između učenika koji pripadaju različitim kategorijama sociometrijske prihvaćenosti ($\chi^2(4) = 8.28, p = .082$), ali ima u odnosu na kategorije opažene popularnosti ($\chi^2(4) = 16.85, p < .01$). Zbog malog broja učenika iz nepotpunih porodica rezultate treba uzeti s rezervom, ali ono što se može zaključiti kada se pogleda raspodela učenika iz nepotpunih porodica je da su oni češće u kategorijama nepopularnih i zanemarenih, nego popularnih i prosečnih, dok ih u grupi kontroverznih nema (Tabela 23).

Tabela 23. Kros-tabulacije kategorija opažene popularnosti i tipa porodice

Kategorije opažene popularnosti	Tip porodice		Ukupno
	Potpuna	Nepotpuna	
<i>Popularan</i>	63	2	65
<i>Nepopularan</i>	45	12	57
<i>Zanemaren</i>	32	14	46
<i>Kontroverzan</i>	6	0	6
<i>Prosečan</i>	86	20	106
Ukupno	232	48	280

U odnosu na broj članova porodice, nema značajnih razlika između učenika koji pripadaju različitim kategorijama sociometrijske prihvaćenosti ($\chi^2(12) = 10.27, p = .593$), ni u odnosu na kategorije opažene popularnosti ($\chi^2(12) = 14.78, p = .254$). Takođe, nema značajnih razlika ni po broju dece u porodici (sociometrijska prihvaćenost: $\chi^2(8) = 4.78, p = .781$; opažena popularnost: $\chi^2(8) = 12.37, p = .135$), ni po redosledu rođenja (sociometrijska prihvaćenost: $\chi^2(4) = 3.31, p = .508$; opažena popularnost: $\chi^2(4) = 6.38, p = .173$).

6.8. Razlike u oblicima socijalnog ponašanja učenika različitog vršnjačkog statusa

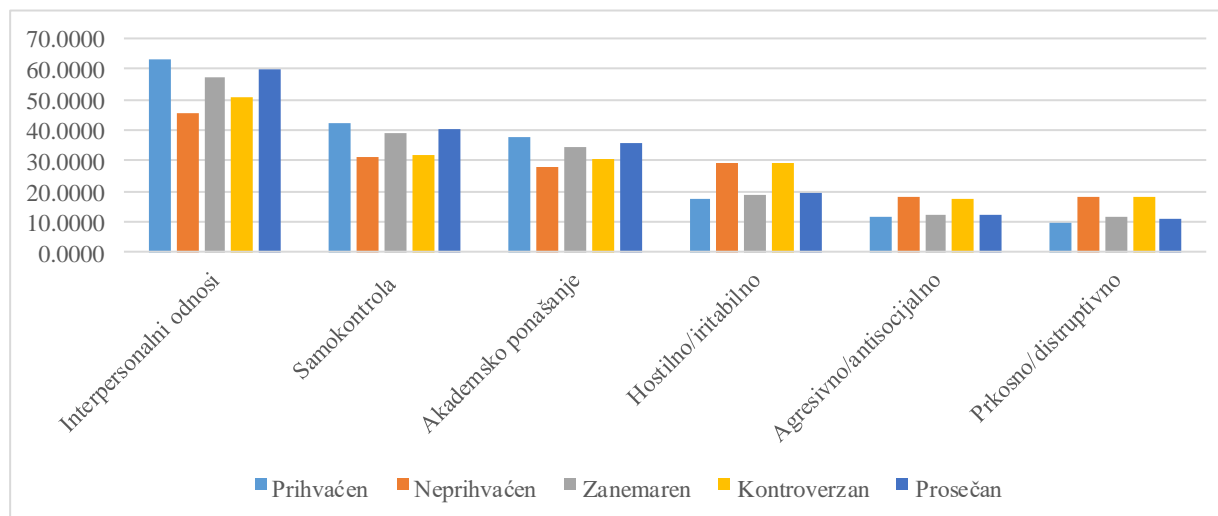
Rezultati pokazuju da između kategorija sociometrijske prihvaćenosti i opažene popularnosti postoje značajne razlike po svim aspektima socijalno kompetentnog ponašanja i problema u ponašanju (Tabela 24).

Tabela 24. Razlike u kategorijama sociometrijske prihvaćenosti i opažene popularnosti u odnosu na supskale oblika socijalnog ponašanja

	Kategorije sociometrijske prihvaćenosti		Kategorije opažene popularnosti	
	<i>F</i> (4,275)	<i>p</i>	<i>F</i> (4,275)	<i>p</i>
<i>Interpersonalne veštine</i>	20.503	.000	19.547	.000
<i>Veštine samokontrole</i>	22.194	.000	11.099	.000
<i>Akademsko ponašanje</i>	20.859	.000	15.298	.000
<i>Hostilno/iritabilno</i>	11.858	.000	5.524	.000
<i>Antisocijalno/agresivno</i>	9.560	.000	3.196	.014
<i>Prskosno/disruptivno</i>	15.417	.000	6.933	.000

Na osnovu post hoc Tuckey testa (videti Priloge) može se zaključiti da se prihvaćeni i prosečni učenici ne razlikuju ni u jednoj supskali. Oni imaju najviše skorove u okvirima socijalno kompetentnog ponašanja, a najniže u domenu problema u ponašanju (Grafikon 8).

Grafikon 8. Nivoi oblika socijalnog ponašnja po kategorijama sociometrijske prihvaćenosti
Napomena: supskale nemaju jednak broj ajtema, a prikazani su sumacioni skorovi.

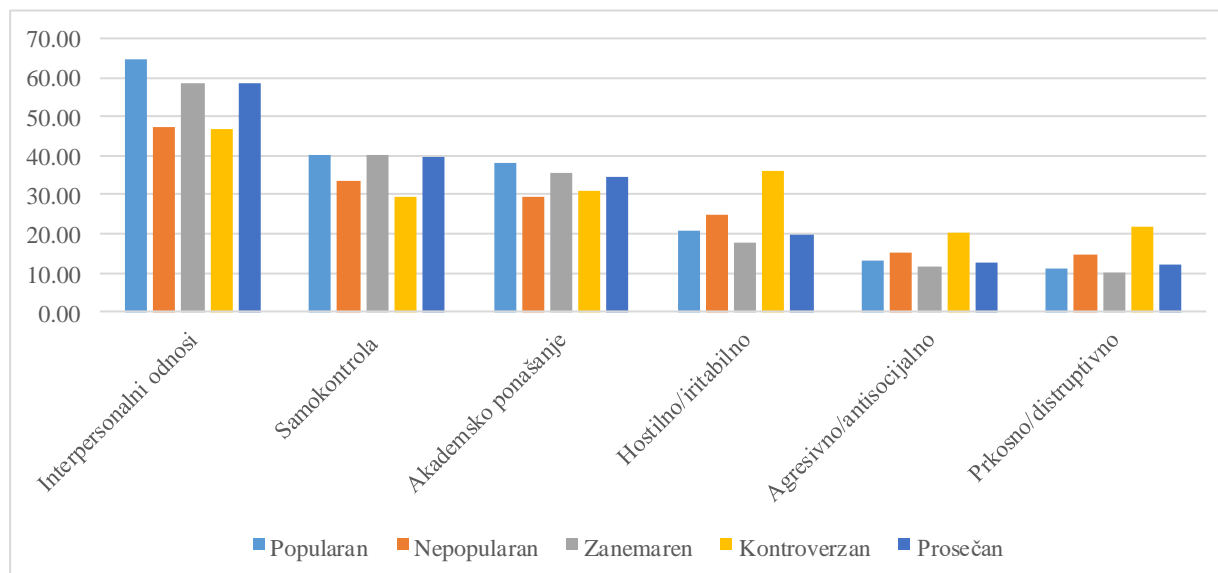


Kao što se takođe može videti na Grafikon 8, neprihvaćeni i kontroverzni učenici se međusobno ne razlikuju i oni pokazuju obrnuti obrazac tj. najniže skorove u okvirima prihvatljivog, a najviše u domenu neprihvatljivog ponašanja.

Učenici zanemarenog vršnjačkog statusa se ne razlikuju značajno od kontroverznih i prosečnih u interpersonalnim odnosima i akademskom ponašanju, od prosečnih ne razlikuju ni i u veštinama samokontrole, dok se u odnosu na sve ostale kategorije razlikuju. Dakle, zanemareni učenici imaju niže skorove od prihvaćenih, a više od neprihvaćenih kada je u pitanju socijalno kompetentno ponašanje. Kada su u pitanju problemi u ponašanju, zanemareni učenici se ne razlikuju od prihvaćenih i prosečnih u pogledu svih supskala, a dodatno se ne razlikuju i od kontroverznih u ispoljavanju agresivnih obrazaca ponašanja. Tačnije, zanemareni učenici imaju niže skorove u odnosu na neprihvaćene, kao i prosečni i prihvaćeni.

Sumirano, učenici zanemarenog vršnjačkog statusa manje ispoljavaju socijalno kompetentno ponašanje u odnosu na prihvaćene i prosečne, ali su podjednako skloni neprihvatljivim oblicima ponašanja kao i oni. Prema tome, neispoljavanje poželjnih oblika socijalnog ponašanja, tačnije socijalno kompetentnog ponašanja je kod njih ključno, dok je kod neprihvaćenih i kontroverznih učenika izuzev slabijeg ispoljavanja socijalno kompetentnog ponašanja važna i veća sklonost ka oblicima problema u ponašanju.

Grafikon 9. Nivoi oblika socijalnog ponašanja po kategorijama opažene popularnosti
 Napomena: supskale nemaju jednak broj ajtema, a prikazani su sumacioni skorovi.



Na osnovu post hoc Tukey testa (videti Priloge) može se zaključiti da se učenici nepopularnog i kontroverznog vršnjačkog statusa ne razlikuju međusobno i da pokazuju najniže skorove u domenu prihvatljivog, a najviše u okvirima neprihvatljivog ponašanja (Grafikon 9). Takođe, učenici popularnog, zanemarenog i prosečnog statusa se ne razlikuju i oni češće ispoljavaju socijalno kompetentno ponašanje od nepopularnih i kontroverznih. Jedine razlike koje postoje između popularnih i zanemarenih su u interpersonalnim odnosima, ali te razlike su marginalno značajne ($p = .061$). Učenici popularnog i prosečnog vršnjačkog statusa se ne razlikuju u odnosu na ispoljavanje problema u ponašanju, ali se razlikuju u domenu interpersonalnih odnosa i akademskog ponašanja, pri čemu popularni imaju više skorove. Dakle, popularni učenici češće ispoljavaju aspekte socijalno kompetentnog ponašanja u odnosu na prosečne, ali su podjednako skloni eksternalizovanim oblicima ponašanju kao i oni.

7. DISKUSIJA

Cilj istraživanja odnosio se na utvrđivanje prirode povezanosti između oblika socijalnog ponašanja učenika i njihovog vršnjačkog statusa. Socijalno ponašanje učenika je standardno tumačeno kroz prizmu dva oblika - prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja, dok je vršnjački status analiziran kroz dve distinktno dimenzije - sociometrijsku prihvaćenost i opaženu popularnost. Kako bismo omogućili detaljniju analizu navedenih varijabli, one su tumačene i u odnosu na određene opšte sociodemografske karakteristike dece, roditelja i porodice. Najpre ćemo ukazati na analizu vodećih varijabli kao zasebnih konstrukata, potom u odnosu na sociodemografske karakteristike i na kraju u kontekstu njihove relacije.

7.1. Socijalno ponašanje učenika

Našim prvim istraživačkim zadatkom koji se odnosio na utvrđivanje prirode odnosa i povezanosti između oblika socijalnog ponašanja učenika, dobijeni su rezultati da oblici socijalno kompetentnog ponašanja negativno koreliraju sa oblicima problema u ponašanju. To konkretno znači da deca koja češće ispoljavaju oblike socijalno kompetentnog ponašanja u manjoj meri ispoljavaju oblike eksternalizovanih problema u ponašanju i obrnuto. Navedeni rezultat je u skladu sa nalazima ranijih istraživanja (npr. Henricsson & Rydel, 2006; Hosokawa & Katsura, 2017; Žunić-Pavlović i dr., 2009). Metaanalitička studija sa obuhvatom 54 istraživanja koja su analizirala navedenu korelaciju u razmaku od deset godina (od 2008. do 2018.), zaključila da je njihova korelacija negativna i značajna (Hukkelberg et al., 2019). Zanimljiv je njihov nalaz koji ukazuje da bez obzira na način na koji su istraživači tumačili oblike socijalnog ponašanja (na čiju šarenolikost je ukazano u teorijskom delu) i izbor instrumenta za procenu (da li se primenjuju instrumenti koji objedinjeno imaju skale za procenu i prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja ili se kombinuje više različitih instrumenta), korelacija je ista.

Kada je reč o povezanosti pojedinačnih supskala, značajno je istaći da su najviše negativne korelacije primetne između veština samokontrole kao aspekta skale socijalno kompetentnog ponašanja i hostilno/iritabilnog ponašanja ($r=-.84$) i prkosno-disruptivnog ($r=-.83$) kao aspekata skale problema u ponašanju. I druga istraživanja (Denham et al., 2012; Eisenberg et al., 2001; Hill et al., 2006; McCabe & Brooks-Gunn, 2007, prema: Montroy et al., 2014) ukazuju

da je niži nivo samoregulacije povezan s višim nivoom ispoljavanja agresivnosti, implusivnosti i prkosti, odnosno ponašanja pod okriljem eksternalizovanih problema u ponašanju.

Dominantnije ispoljavanje socijalno kompetentnog ponašanja i njegova stabilnost tokom vremena ne predstavljaju razlog za brigu, međutim u slučaju suprotnog - povoda za intervenciju ima značajno. Bitno je takođe istaći da ispoljavanje oblika socijalnog kompetentnog ponašanja ne predstavlja uvek siguran pokazatelj inhibiranja neprihvatljivih oblika ponašanja, i obrnuto. U tom smislu je značajno istraživanje navedenih oblika kao pojediničanih aspekata, a potom u kontekstu njihove korelacije i potencijalne predikcije.

Na osnovu dobijenih rezultata na uzorku našeg istraživanja može se konstatovati da je prva hipoteza, da postoji negativna povezanost između socijalno kompetentnog ponašanja i problema u ponašanju dece ranog osnovnoškolskog uzrasta, potvrđena.

7.2. Razlike u oblicima socijalnog ponašanja u odnosu na opšte karakteristike učenika, roditelja i porodice

Pored analize prirode odnosa između oblika socijalnog ponašanja, ispitivana je i uloga pojedinih sociodemografskih karakteristika.. U skladu sa postulatima Bronfenbrennerove teorije ekoloških sistema, izdvojeni su faktori koji u okvirima više ekoloških sistema oblikuju i bliže određuju socijalno iskustvo svakog deteta.

Pol učenika - Kada je reč o personalnim karakteristikama deteta i povezanosti sa oblicima socijalnog ponašanja, pol se izdava kao jedan od determinišućih faktora. Našim istraživanjem je potvrđeno ono što se u značajnom broju radova kao nalaz može pronaći, a odnosi se na rezultat da devojčice više ispoljavaju oblike socijalno kompetentnog ponašanja, a manje neprihvatljive oblike u odnosu na dečake, i obrnuto. Polne razlike su vidljive i značajne po svim aspektima socijalnog kompetentnog i ponašanja pod okriljem eksternalizovanih oblika. Naši rezultati potvrđuju navode iz brojnih studija koje su se ovim pitanjem bavile iz različitih okvira. Počev od istraživanja s decom predškolskog uzrasta (Abdi, 2010; Amca & Kivanç Öztug, 2016; Antony et al., 2005; Klemenović i dr., 2016), preko onih koji su ih pratili u tranzicionom periodu prelaska i adaptacije iz predškolske ustanove u školu (DiPete & Lennings, 2012; NICHD, 2003), analize u periodu osnovne škole (Buljan-Flander i dr., 2005; Keresteš, 2006), pa sve do longitudinalnih studija u kojima je na osnovu praćenja socijalnog ponašanja dece i mladih na uzrastu od 4. do 20. godine života (Romer et al., 2011), ustanovljeno da devojčice više

ispoljavaju poželjna ponašanja u okvirima svih uzrasta. Navedene razlike su potvrđene i kada su poređena gledišta više procenjivača (Keresteš, 2006), kada su uzorak činila dece sa teškoćama u razvoju (Bakoč & Kaljača, 2019) i kada su istraživanja realizovana u različitim kulturološkim sredinama (Abdi, 2010; Antony et al., 2005; Amca & Kivanç Öztug, 2016; Klemenović i dr., 2016; Keresteš, 2006; Romer et al., 2011, i dr.).

Starosna dob roditelja - Rezultati ukazuju da učenici mlađih očeva (u okvirima starosnih kategorija do 35 i od 36-45 god.) imaju više skorove u domenu interpersonalnih odnosa, dok za ostale aspekte ponašanja nisu pronađene značajne razlike. U poređenju sa godinama starosti majke, razlike su vidljive u svim aspektima socijalno kompetentnog ponašanja, posebno interpersonalnih odnosa i akademskog ponašanja, i to u korist učenika čije majke pripadaju srednjoj starosnoj kategoriji (od 35 do 46 godina). To konkretno znači da učenici koji imaju očeve i majke u rasponu godina od 35 do 46 više ispoljavaju interpersonalne oblike ponašanja u interakciji sa vršnjacima i odraslima, dok učenici čije majke pripadaju istom rasponu godina više ispoljavaju i povoljna akademska ponašanja. S druge strane, kada je reč o nepoželjnim oblicima ponašanja rezultati ukazuju da su svim oblicima eksternalizovanih ponašanja skloniji učenici koji imaju starije očeve (više od 51. godine) i starije majke (46 i više).

U poređenju sa rezultatima drugih istraživanja primetna je određena neusaglašenost. Naime, postoje istraživanja koja ukazuju na suprotno. Deca starijih majki manje ispoljavaju oblike neprilagođenog ponašanja (prema: Zondervan-Zwijnenburg et al., 2019), te su u svetlu tog zaključka navedeni nemački autori realizovali istraživanje s decom uzrasta od 10. do 12. godina kojim je potvrđeno da deca starijih očeva i majki manje ispoljavaju eksternalizovane oblike problema u ponašanju. S druge strane, slično našim rezultatima, postoje istraživanja koja ukazuju na veću tendenciju ka nepoželjnim oblicima ponašanja dece starijih roditelja, posebno dece starijih očeva (Saha, Barnett, Buka, & McGrath, 2009). Istraživanjem naših autorki, Anđelković, Zlatanović, Vidanović i Stojiljković (2009) ukazano je da veće emocionalne probleme, ređe ispoljavanje prosocijalnog ponašanja i probleme sa vršnjacima imaju deca starijih majki.

Imajući u vidu rezultate našeg istraživanja, pokazano je da starosna dob roditelja bliže određuje ispoljavanje različitih oblika ponašanja. Međutim, zbog nereprezentativnosti uzorka, opšta generalizacija je nemoguća. Imajući u vidu širu perspektivu koja ukazuje na istraživanja čiji rezultati u određenoj meri ukazuju na raznovrsne, često i suprotne rezultate i zaključke, ne može se sa sigurnošću tvrditi da starosna dob roditelja predstavlja faktor koji dominantno

deteminiše oblike socijalnog ponašanja dece, već predstavlja varijablu koja korespondira u odnosu sa drugim faktorima i konkretnim socijalnim ponašanjem.

Nivo obrazovanja roditelja - Kada je reč o razlikama u oblicima socijalnog ponašanja u odnosu na obrazovni nivo roditelja, podaci su znatno koherentniji. Naime, rezultati ukazuju da postoje razlike u oblicima prihvatljivog ponašanja u odnosu na stepen obrazovanja oca, i to u slučaju akademskog ponašanja učenika čiji očevi imaju VI stepen i više. Imajući u vidu nivo obrazovanja majki, učenici obrazovanih majki (IV I VI stepen i više) pokazuju veće skorove u okvirima svih varijabli prihvatljivih oblika ponašanja. Razlike su posebno vidljive u domenu akademskog ponašanja, i to u korist učenika sa obrazovnijim majkama. Može se primetiti da u okvirima svih oblika prihvatljivog ponašanja učenika značajniju razliku pravi nivo obrazovanja majki, dok su u poređenju sa nivoom obrazovanja oca razlike isključivo vidljive u domenu akademskog ponašanja, i to u korist učenika obrazovanih očeva.

U prilog navedenim rezultatima govore i druga istraživanja. Na primer, istraživanjem tima Instituta za dečje zdravlje i ljudski razvoj (NICHD, 2003) su dobijeni rezultati da razvijenije socijalne veštine imaju deca obrazovanih majki, dok se uopšte zaključuje da je viši nivo obrazovanja majki povezan sa sveopštim pozitivnim razvojem dece (Bradley & Caldwell, 1995; Barber et al., 2005; Dallaire & Weinraub, 2005; Waylen et al., 2008, prema: Hosokawa & Katsura, 2017). Na blisku vezu višeg nivoa obrazovanja oba roditelja i ispoljavanja prihvatljivih oblika socijalnog ponašanja ukazuju i autori koji su navedeno ispitali na predškolskom uzrastu (Amca & Kivanç Öztug, 2016), preko longitudinalnih studija sa obuhvatom dece na kraju predškolskog i početka osnovnoškolskog perioda (Hosokawa & Katsura, 2017), pa sve do kraja osnovnoškolskog uzrasta (Kompirović, 2016). Kada je reč o razlikama u okvirima neprihvatljivih oblika ponašanja, statistički značajne razlike nisu pronađene, što nam govori da su navedenim oblicima ponašanja podjednako „podložna“ deca roditelja svih nivoa obrazovanja.

Naznačeni rezultati se mogu tumačiti na nekoliko načina. Naime, kako su najviše razlike dobijene u odnosu na akademsko ponašanje dece očeva i majki čiji je nivo obrazovanja viši, to ukazuje da se njihovi modeli ponašanja, odnosi uspostavljeni na bračnim i roditeljskim relacijama, očekivanja, stavovi i posvećenost navedenom domenu razvoja ličnosti i ponašanja, u značajnoj meri reflektuju na dete, a potom i njegovo ponašanje. Tome svedoče i teorijska tumačenja na koja ukazuje Bandura, posebno apostrofirajući ulogu modela i primera iz okruženja (Griffin, 2006).

Nekoliko studija je otkrilo da očevi sa višim obrazovnim nivoom pokazuju tendenciju ka većoj roditeljskoj uključenosti, ispoljavaju pozitivnije oblike angažmana i pristupačniji su u odnosu sa svojom decom (Blair, Wenk, Hardesty, 1994; King, Harris & Heard, 2004; Lerman & Sorensen, 2000). Međutim, postoje i studije koje ukazuju na slabu povezanost između nivoa obrazovanja oca i njegove roditeljske uloge (Bøe et al., 2014; Conger, Conger & Martin, 2010; Castillo, Welch & Sarver, 2011; Volling & Belsky, 2011, prema: Hosokawa & Katsura, 2017). Bez obzira na razlike u nalazima, neminovno je da se stepen obrazovanja oca na određeni način reflektuje na njegovu roditeljsku ulogu, a samim tim i na ponašanje dece. Kada je reč o povezanosti roditeljske uključenosti u aktivnosti škole i nivoa obrazovanja oba roditelja, jednim istraživanjem je ukazano da razlike ne postoje kada je u pitanju obrazovanje majke, već su one primetne kod očeva (Matejević & Jovanović, 2017). Naime, obrazovaniji očevi više učestvuju u aktivnostima škole, čime se zapravo mogu objasniti dalja ponašanja dece u tom kontekstu. Neka druga istraživanja, npr. hrvatske autorke Tokić (2020), ukazuju na suprotno. Tačnije, starosna dob roditelja i nivo obrazovanja ne utiče na učestalost i kvalitet njihove uključenosti i saradnje sa institucijama obrazovanja i vaspitanja.

Udeo obrazovanih majki u okvirima veština samokontrole i interpersonalnih odnosa u našem istraživanju govori u prilog tome da odnos, stil komunikacije i privrženosti na relacije dete-majka svoje polje delovanja ostvaruju i u području navedenih oblika ponašanja. Istraživanja su potvrdila pozitivnu korelaciju između višeg nivo obrazovanja majke i podržavajućeg roditeljstva. Tačnije razvijenije roditeljske kompetencije i bogatija roditeljska znanja povezana su sa višim nivoom obrazovanja, koji potom objedinjeno deluju na pozitivno socijalno ponašanje dece (Morawska, Winter & Sandres, 2009). Obrazovaniji roditelji takođe više preferiraju poželjan stil vaspitanja objašnjen kroz forme demokratskog, uravnotežnog i kongruentnog stila vaspitanja koji zapravo karakteriše izbalansirano zadovoljenje potreba i roditelja i dece (Marić, 2020). Navedena autorka je došla i do rezultata da što su roditelji obrazovaniji razvijajuće pozitivniji pristup u vaspitanju koji se ostvaruje posredstvom njihove veće zainteresovanosti za pedagošku literaturu i aktuelne trendove u vaspitanju putem kojih razvijaju senzitivnost i svest o važnosti njihove uloge u procesu vaspitanja i obrazovanja dece.

Viši nivo obrazovanja omogućava roditeljama bolji socioekonomski status, doprinosi jačanju ličnih, bračnih i roditeljskih kompetencija, stvaraju se dodatne prilike za primenu različitih vaspitnih strategija i uspostavljanja otvorenih, konstruktivnih i podržavajućih odnosa sa

svim članovima iz svog okruženja. Iz svega navedenog se uviđa da i nivo obrazovanja roditelja možemo analizirati i tumačiti posredstvom nekih drugih moderatorskih i medijatorskih varijabli koje bliže objašnjavaju prirodu veze u odnosu na oblike socijalnog ponašanja dece.

Struktura porodice - Kako ne postoji usaglašenost u rezultatima u odnosu na oblike socijalnog ponašanja dece i strukture njihove porodice, tako se jedan od podzadataka našeg rada odnosio na utvrđivanje prirode tog odnosa. Postoje navodi da deca iz nepotpunih porodica ispoljavaju veću tendenciju ka različitim oblicima problema u ponašanju. I to imajući u vidu decu predškolskog uzrasta (Amca Toklu, 2020; Anđelković i dr., 2009), osnovnoškolskog i srednjoškolskog perioda (Kuruczova et al., 2020; Carlson & Carcoran, 2001) pa sve do odrasle dobi (Sillekens & Notten, 2020). S druge strane se mogu pronaći i rezultati koji ukazuju da ne postoje razlike u dominantnom obliku socijalnog ponašanja u odnosu na strukturu porodice. Na primer, istraživanja na uzorku dece predškolskog uzrasta (Kokanović i Opić, 2018) i dece osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta (Jogdand & Naik, 2014), ukazuju da ne postoje razlike u prevalenciji navednih oblika ponašanja u odnosu na strukturu porodice. S tim u vezi je ova varijabla i uvrštena u naše istraživanje i utvrđeno je da učenici iz nepotpunih porodica imaju manje skorove u okvirima sva tri aspekta socijalno kompetentnog ponašanja, i više u odnosu na probleme u ponašanju, posebno u domenu prkosno/disruptivnog ponašanja.

Na uzorku našeg istraživanja je utvrđeno da je razvod jedan od najdominantnijih uzroka nepotpune porodice i da deca iz tih porodica češće ispoljavaju prkosno/disruptivno ponašanje. S tim u vezi su sasvim opravdana zapažanja autora o rizičnim područjima (eksternalizovani i internalizovani problemi, niža akademska postignuća, lošije socijalne kompetencije i sveopšta adaptacija u budućnosti) dece iz novonastale strukture porodice (Emery, 1999, prema: Klarin, 2006). Na to se nadovezuju i značenja koja u okvirima hronosistema ukazuju da promene u oblastima jednog sistema utiču na ponašanje deteta (Bronfenrenner, 1994). Svakodnevni stres zbog samohranog roditeljstva smanjuje efikasnost roditeljstva, pritom negativno utičući na psihološko funkcionisanje staratelja koji je u tom trenutku prisutan, te i finansijski dohodak koji je neminovno manji (Carlson & Carcoran, 2001). Izraženost prkosno/disruptivnog ponašanja dece iz nepotpunih porodica možemo objasniti nedostatkom modela i prisustva drugog člana porodice, ali i kao nemogućnošću razumevanja i prihvatanja uloge autoriteta. Ukoliko ovakve rezultate povežemo sa nalazom da je navedeno ponašanje svojstvenije dečacima, nameće se zaključak o važnosti prisustva i angažovanja oca kao muške figure u sveopštem funkcionisanju

porodice i njegove uloge kao modela identifikacije. Tome takođe svedoče Bandurina zapažanja o moći primera iz okruženja (Griffin, 2006).

Brojnost porodice - U bliskoj vezi sa strukturom porodice je i njena brojnost. Kako ističe Zuković (2012), snaga porodice se nekada posmatrala kroz perspektivu brojnosti, dok u okolnostima sadašnjeg, industrijskog i tehnološkog napretka, ona često ne predstavlja pokazatelj njene vitalnosti. To delimično pokazuju i naši rezultati koji ukazuju na marginalne razlike vidljive isključivo u domenu interpersonalnih odnosa i njene pozitivne povezanosti sa porodicama sa četiri i više člana. Međutim, rezultat da učenici s dva člana porodice više ispoljavaju eksternalizovane oblike ponašanja ipak ukazuje da brojnost porodice na određeni način oblikuje socijalno iskustvo dece. To je posebno vidljivo kroz broj dece u porodici. Naime, rezultat da deca bez sibringa, tačnije jedinci, više ispoljavaju oblike ekstrenalizovanog ponašanja, ukazuje na značaj većeg broja dece u porodici. Isti rezultati su приметni i u okvirima drugih istraživanja. Tačnije, deca koja imaju sibringe ispoljavaju socijalne kompetentnije forme ponašanja u odnosu na jedince koji su skloniji oblicima neprihvatljivih ponašanja (Amca & Kivanç Öztug, 2016; Bun Lam et al., 2012; Carlson & Carcoran, 2001). Postoje naravno i istraživanja, npr. hrvatskih autora Kokanović i Opić (2018), koja nisu ukazala na postojanje razlike u oblicima neprilagođenog ponašanja dece sa i bez sibringa.

Kako našim istraživanjem nisu pokazane statističke značajne razlike u oblicima socijalno kompetentnog ponašanja u odnosu na broj dece u porodici, nemoguće je izvesti jednoznačan i opšti zaključak. Jasno je da su deca jedinci, usled nedostatka starijeg ili mlađeg sibringa, uskraćeni dodatne prilike za različita socijalna iskustva i situacije posredstvom kojih bi „vežbali“ i razvijali veštine i kompetencije potrebne za pravilan socijalan razvoj. Kinesko istraživanje je ukazalo da jedinci više ispoljavaju oblike egocentričnog ponašanja, dok deca sa sibrinzima imaju razvijene kvalitete upornosti, saradnje i vršnjačkog prestiža (Jiao et al., 1986). S tim u vezi je i redosled rođenja dece koji takođe ukazuju da jedinci u odnosu na prvorođenu decu ispoljavaju eksternalizovane oblike ponašanja, što nam govori da se nedostatak modela i/ili uzora u vidu starijeg brata ili sestre reflektuje na ponašanje dece i to u negativnom pravcu. Iako su određena istraživanja ukazala na razlike u ispoljavaju različitih oblika socijalnog ponašanja u odnosu na redosled rođenja dece (Ostrov et al., 2006; Salmon, Cuthbertson & Figueredo, 2016; Stauffacher & DeHart, 2006), našim istraživanjem nije utvđena statistički značajna razlika, već je samo prepoznata u odnosu jedinaca i dece koja su prvorođena.

Kao i za analizu strukture porodice i njene uloge, i ovde se nameće zaključak o važnosti kvaliteta odnosa u sibling relacijama koji mogu da imaju značajnije i dalekosežnije dobiti i posledice u odnosu na broj dece u porodice. Bez obzira na razlike u rezultatima, literatura neminovno ukazuju na značaj svih subsistema u okvirima jedne porodice (Zuković, 2012), broj dece u porodici (Amca & Kivanç Öztug, 2016; Bun Lam et al., 2012; Carlson & Carcoran, 2001; Jiao et al., 1986), protektivnu ulogu sblinga i kontekstu različitih izazovnih perioda (Gass et al., 2007; Stormshak et al., 1996) i uopšte kvalitet sibling odnosa u procesu oblikovanja socijalnih i emocionalnih karakteristike sve dece (Bun Lam et al., 2012).

Na osnovu analize dobijenih rezultata moguće je zaključiti da su hipoteze o ulozi osnovnih sociodemografskih karakteristika dece, roditelja i porodice u objašnjenju oblika socijalnog ponašanja delimično potvrđene. U odnosu na pol dece, starosnu dob i nivo obrazovanja roditelja, strukturu porodice i broj dece u porodici razlike postoje, za brojnost porodice postoje marginalna značenja, dok za redosled rođenja razlike nisu utvđene.

7.3. Dimenzije vršnjačkog statusa

U radu je vršnjački status posmatran kroz dve široke i distinktno dimenzije - sociometrijsku prihvaćenost i opaženu popularnost, a potom i kroz njihove kategorije. U prilog opravdanosti predloženih kategorija govore deskriptivni podaci koja ukazuju na zastupljenost učenika u okvirima svih pet kategorija. Naime, u okvirima prve dimenzije najviše ima učenika koji su u kategoriji prosečnih, potom prihvaćenih, zanemarenih i neprihvaćenih, dok je očekivano najmanji procenat kontroverznih. Značajno je da je istraživanjem dobijeno da je izvestan broj učenika u grupi zanemarenih, kojih je čak više nego neprihvaćenih! Kada je reč o opaženoj popularnosti, prosečnih učenika ima najviše, potom popularnih, nepopularnih, zanemarenih i na kraju kontroverznih. U ovom slučaju ima više nepopularnih nego zanemarenih učenika. Izuzev deskriptivnih pokazatelja, značajnije rezultate u prilog razlikovanja navedenih dimenzija vršnjačkog statusa daju nam podaci o njihovoj korelaciji, što je bio i jedan od zadataka istraživanja.

Povezanost između kategorija dimenzija vršnjačkog statusa - Kada je reč o korelaciji pojedinačnih kategorija u okvirima navedenih dimenzija, naši rezultati ukazuju na značajnu povezanost, posebno vidljivu između sociometrijske neprihvaćenosti i opažene nepopularnosti. Ovaj rezultat je potvrđen i drugim istraživanjima (npr. Farmer et al. 2011, Janosević & Petrović,

2015; Košir & Pečjak, 2005), dok postoje i ona koja ukazuju na drugačije rezultate (Parkhurst & Hopmeyer, 1998). S druge strane, iako među sociometrijski prihvaćenim učenicima ima onih koji su i opaženo popularni, veći je broj onih koji su opaženo prosečni. Takođe, veći broj sociometrijski prosečnih učenika je u grupi opaženo popularnih, što znači da se više izdvajaju po kriterijumu popularnosti nego prihvaćenosti. Navedeni rezultat je posebno zanimljiv imajuću u vidu nalaze drugih istraživanja koji ukazuju na drugačije rezultate. Na primer, Košir i Pečjak (2005) ukazuju da većina učenika koji su popularni ujedno i prihvaćeni, Janošević i Petrović (2015) ističu nultu korelaciju, dok je jednim od prvih istraživanja ukazano da je samo 31% učenika koji su prihvaćeni ujedno i popularni (Parkhurst & Hopmeyer, 1998).

Već je istaknuto da je primećen značajan broj učenika koji se nalaze u grupi zanemarenih, i to imajući u vidu obe dimenzije. Kada je reč o njihovoj korelaciji, vidljivo je da su sociometrijski zanemareni učenici više prepoznati kao opaženo prosečni, što znači da su zapostavljeni kada je kriterijum druženja u pitanju, ali ne i kada je kriterijum popularnost. Drugačiji rezultati su dobijeni drugim istraživanjima. Na primer, Janošević i Petrović (2015) ukazuju da je sociometrijska zanemarenost u pozitivnoj korelaciji sa korespondentnom varijablom opažene popularnosti, dok je prvim istraživanjem o njihovoj povezanosti ukazano da je najveći broj sociometrijski zanemarenih učenika u grupi opaženo nepopularnih (Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Kada je reč o učenicima iz grupe kontroverznih, postoje istraživanja koja ukazuju da su sociometrijski kontroverzni i ti koji su opaženo popularni (Parkhurst & Hopmeyer, 1998), dok drugim istraživanjima nije ukazano na njihovu korelaciju sa varijablama u okvirima druge dimenzije (Janoševića & Petrovića, 2015; Košir & Pečjak, 2005). U našem uzorku je njih malo, te su procene značajno nestabilnije i ne podležu dubljoj komparaciji sa drugim istraživanjima.

Podatak da je više učenika koji su istovremeno sociometrijski prihvaćeni i opaženo prosečni govori u prilog tome da se prihvaćenost i popularnost ne mogu posmatrati kao sinonimni konstrukti, bez obzira na njihovu blisku povezanost. Pored te činjenice, navedeni rezultat nam ukazuje na uopšte povoljan vršnjački status učenika vidljiv kroz visoku socijalnu preferenciju i prosečnu dominaciju. S druge strane, podatak o učenicima koji su istovremeno sociometrijski prosečni i opaženo popularni upućuje na vršnjački status kojeg karakteriše veća dominacija i uticaju tih učenika, nego preferencijia od strane vršnjaka. Iako istraživanja ukazuju na slabljenje korelacije između sociometrijske prihvaćenosti i opažene popularnosti sa povećanjem uzrasta dece (Babad, 2001; Cillessen & Mayeux, 2004; Hymel et al., 2010; Košer &

Pečjak, 2005), značajan je rezultat koji ukazuje da dete koje je sociometrijski prihvaćeno nije istovremeno i popularno bez obzira na jačinu korelacije i sl.

Učenici zanemareni po pitanju druženja nisu isto u kontekstu popularnosti, već su prosečnog statusa. Međutim, iako je potreba za dopadljivošću i pripadanjem grupi značajna u svim periodima života deteta (Joksimović, 2004), ona je posebno determinišuća u periodu adaptacije na zahteve školske sredine, povezana sa osećajem socijalnog zadovoljstva i akademskom spremnošću (Petrović, 2015). S tim u vezi je navedeni rezultat od izuzetne važnosti. Iako autori (npr. Wentzel & Asher, 1995) ukazuju da sociometrijski zanemareni učenici imaju bolja akademska postignuća i ishode, Klarin (2006) ukazuje na opasnost od bliske povezanosti datog vršnjačkog statusa i osećaja usamljenosti, koji dalje može da prouzrokuje dublje internalizovane probleme u ponašanju.

Ujednačenost u rezultatima i visoka povezanost između neprihvaćenosti i nepopularnosti ukazuje na njihovu blisku vezu i nužnost dalje analize. Za te učenike se može reći da su pod dvostrukim rizikom. Posebno je važno imajući u vidu korelaciju i uzročno-posledičnu vezu sa ishodima u celokupnom razvoju, bilo da su akademske i/ili socioemocionalne prirode, sveopšte adaptacije i sl. (Janošević & Petrović, 2015, 2019; Klarin, 2006; Krnjajić 2002a; LaFontana & Cillessen, 2002; Parker & Asher, 1987; Petrović, 2015). Imajući u vidu istraživanja koja ukazuju na stabilnost odbačenosti od strane vršnjaka tokom vremena (Newcomb & Bukowski, 1984), uprkos promeni sredine (Krnjajić, 2002b; Petrović, 2006) i ponašanja (Spasenović, 2003), posebno je važna posvećenost ovim kategorijama vršnjačkog statusa dece.

Kada je reč o drugim kategorijama u kojima ne postoje usklađenost u poređenju sa drugim istraživanjima, rezultati se ne mogu generalizovati. Ali ono što je moguće, očigledno i nužno predstavlja teorijska pretpostavka koja je sada i metodološki potvrđena. Naime, bez obzira na pojedine marginalne razlike u rezultatima istraživanja, vršnjački status nije isključivo mera indeksa sociometrijske preferencije, već podrazumeva i tumačenja vezana i za druge dimenzije, posebno one u čijem odnosu je posmatran jednoznačno. Pored kvantitativnih podataka koji ukazuju na potrebu razlikovanja dimenzija prihvaćenosti i popularnosti, a i njihovih kategorija, značenja i bihevioralni opisi koji se pripisuju (ne)popularnosti takođe mogu da ukažu na njihovu distinkciju i bliže objasne pojam koji se izdvaja kao druga dimenzija vršnjačkog statusa.

Nalazi našeg istraživanja delimično potvrđuju našu treću pretpostavku o povezanosti između dimenzija vršnjačkog statusa, tačnije razlike su prepoznate u odnosu na određene kategorije iz okvira obe dimenzije, i sociometrijske prihvaćenosti i opažene popularnosti.

Značenja koja se pripisuju pojmovima popularnost i nepopularnost - Našim istraživanjem su dobijeni rezultati da se pojam popularnost najviše objašnjava ličnim i pozitivnim osobinama učenika, te akademskim postignućima i karakteristikama. Na slične rezultate ukazuje i istraživanje realizovano sa obuhvatom dece od 6. do 22. godine starosti (LaFontana & Cillessen, 2009). Da je opažena popularnost više povezana sa dominantnošću, prestižom, moći, reputacijom i uticajem u odnosu na ličnu preferenciju, ističu brojni autori (Cillessen & Mayeux, 2004; LaFontana & Cillessen, 2002; Parkhurst & Hopmeyer, 1998 Rodkin et al., 2000), što potvrđuju i naši nalazi. Zanimljivo je istaći da manji broj učenika (oko 6%) navedeni pojam opisuje konkretnim oblicima ponašanja, bilo da su pozitivno ili negativno postavljeni, u odnosu na onaj procenat njih (oko 11%) koji ga opisuju karakteristikama pod okriljem oblačenja, a potom i drugarstva. Na garderobu kao karakteristiku popularnih učenika ukazuju i druga istraživanja koja su navedeno ispitivala imajući u vidu više različitih uzrasta (Closson, 2009). Druga istraživanja ističu da se pojmu popularnost pripisuju svojstva vezana za posebne talente, sport i sl., (LaFontana & Cillessen, 2002), dok u našem istraživanju učestalost tih odgovora nije posebno značajna, ali je svakako veća od učestalosti odgovora o opisima ponašanja učenika.

Podatak da popularnost nije dominantno objašnjena konkretnim opisima ponašanja, donekle može biti tumačen rezultatima koji ukazuju da su dati opisi bili diskriminativniji kada je u pitanju obrazloženje pojma nepopularnost. Naime, najveći procenat odgovora je razvrstan u kategoriju koja se odnosi na neprihvatljivo ponašanje učenika. Tačnije, nepopularni učenici su opisani kao učenici koji su ponašaju na različite, neprilagođene i neprihvatljive načine, uz tumačenja o negativnim karakteristikama učenika objašnjenim posredstvom fizičkih karakteristika i različitih emocionalnih stanja. Navedeno idu u prilog činjenici i nastojanjima savremene pedagogije koja teži izbegavanju etiketiranja ličnosti deteta, već se akcentuje opis ponašanja koje je u datom trenutku (ne)prihvatljivo. Sličan redosled učestalosti odgovora je dobijen i istraživanjem s obuhvatom dece od IV do VIII razreda (LaFontana & Cillessen, 2002). Nepopularne učenike, prema opisima učenika iz našeg uzorka, takođe karakterišu akademska nepostignuća, što se može objasniti i dalje prisutnim uticajem očekivanja odraslih o „poželjnim“

karakteristikama učenika u tom periodu. Tačnije, istraživanja ukazuju da deca do rane adolescencije prednost daju ponašanju u skladu s normama, te i akademskim i sportskim postignućima (LaFontana & Cillessen, 2009). Na važnost i pozitivno vrednovanje interakcije sa vršnjacima govori i podatak da se nedruželjubivost izdvojila kao karakteristika nepopularnih.

U tumačenju pojma popularnost donekle je prisutna ujednačenost i jednoznačnost, što ne vazi za njegov opozitni pojam. Na nekoherentnost u tumačenju pojma nepopularnost ukazuju i pozitivno orijentisani opisi da su učenici nepopularni jer se „primereno ponašaju, saradljivi su, uče i imaju dobre ocene, ne hvale i ne prave se važni i sl“. Ovi podaci ukazuju da se (ne)popularnost može tumačiti i objasniti kroz dve perspektive koje su u teorije tumače kao populistička i prosocijalna (de Bruyn & Cillessen, 2006), ili kao prosocijalna ili antisocijalna popularnost (Rodkin et al., 2000). Pod populističku mogu da budu svrstana ona objašnjenja učenika iz našeg uzorka koja popularnost tumače kroz prisustvo moći, dominacije i ispoljavanja određenih oblika neprilagođenog ponašanja, dok se prosocijalna popularnost odnosi na ona tumačenja kojima su učenici opisani kao empatični, saradljivi, dobri, akademski uspešni i sl.

Nadovezuju se i polne razlike prepoznate u tumačenju navedenih pojmova. Naime, dečaci prilikom opisa popularnih učenika više ističu oblike prihvatljivog ponašanja, talente i sport, dok devojčice više izdvajaju ponašanja pod okriljem neprihvatljivih oblika i karakteristike obuhvaćene kategorijom oblačenja. To je donekle suprotno nalazu do kojeg se došlo kanadskim istraživanjem (Closson, 2009) da dečaci popularnost više povezuju sa neprihvatljivim oblicima ponašanja, a slično je da devojčice više ističu stil oblačenja i garderobu. Navedena disproporcija se može objasniti i razlikom u uticaju vršnjaka koja raste s porastom uzrasta (Lebedina-Manzoni, 2016).

Materijalno bogatstvo se izdvaja kao karakteristika popularnih, i to čine više devojčice (Vaillancourt & Hymel, 2006). Isto može da se prepozna u odgovorima devojčica iz našeg uzorka. Ističu stil oblačenja, marke garderobe i sl. Da devojčice popularnost povezuju i sa neprihvatljivim ponašanjem ukazano je i ranijim istraživanjima (LaFontana & Cillessen, 2002). Polne razlike u tumačenju pojma nepopularnost ukazuju da dečaci i dalje opisuju nepopularne učenike kao akademski neuspešne, koji ispoljavaju različite oblike neprilagođenog ponašanja i imaju različite „nepoželjne“ osobine, dok devojčice navedeni pojam najviše objašnjavaju posredstvom drugarstva kao kategorije u negativnom kontekstu. Tačnije, za njih su nepopularni oni učenici koji nisu dobri prijatelji, što ukazuju na blisku vezu za socijalnom preferencijom.

Iako postoje zanimljivi nalazi koje govore o razlici u tumačenju pojma popularnost u odnosu na status koji dete ima u grupi vršnjaka (npr. Closson, 2009), našim istraživanjem nisu dobijeni statistički značajni rezultati. To potencijalno može biti objašnjeno većim brojem kategorija koje su osmišljene u cilju očuvanja autentičnosti u odgovorima dece.

Pored podataka koji ukazuju na opravdanost distinkcije istaknutih dimenzija vršnjačkog statusa, značajni su nalazi koji govore u prilog važnosti mapiranja i tumačenja značenja koji se pripisuju (ne)popularnosti. Izuzev podatka o statusu koji dete ima u grupi vršnjaka, za analizu i predagoški rad je posebno važno razjašnjenje latentnih značenja koja stoje u osnovi dimenzija statusa. Na primer, biti popularan ne znači automatski i pozitivne karakteristike njemu bliske. To je vidljivo iz rezultata koji su navedeni. Iz ugla uticaja makrosistema, tačnije verovanja, tradicije i stavova koji su (ne)svesno objedinjeni u sistem kulture i zajednice u kojoj dete živi (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner, 1997; Johnson, 2008; Neal & Neal, 2013; Rosa & Tudge, 2013; Vasta i dr., 2005; Woolcott et al., 2019), moguće je analizirati ulogu koju naznačena tumačenja imaju u analizi konkretnog vršnjačkog statusa, a potom i ponašanja. Navedeno je moguće i prilikom tumačenja odgovora učitelja o oblicima socijalnog ponašanja dece za čije objašnjenje su značajne određene kulturološke vrednosti zajednice u kojoj se realizuje istraživanje.

Važno je ukazati na manjak broja relevantnih istraživanja sa decom mlađeg uzrasta koja su ispitivala vršnjački status na način na koji je ovde postavljen. To može biti objašnjeno razlikama u razvojnom novu dece i njihove (ne)mogućnosti razlikovanja pojmova prihćenost i popularnost, pa tako autori istraživanja pribegavaju ispitivanju ovih pojmova obuhvatajući decu starijih uzrasta. Istraživanjem realizovanim sa decom I, IV i VII razreda (Xie et al., 2006) potvrđuje se naša pretpostavka. Naime, učenici I razreda nisu razlikovali spomenute dimenzije, dok je promena bila vidljiva kada su obuhvaćeni učenici IV razreda, te je u svetlu te činjenice našim istraživanjem opravdana analiza ovih pitanja na uzorku dece III razreda.

Svim navedenim je naša hipoteza o značenjima koja se pripisuju pojmovima popularnost i nepopularnost delimično potvrđena, jer se navedeni pojmovi objašnjavaju i pozitivnim i negativnim karakteristikama, pa je tako prepoznata određena nekoherentnost u tumačenju koja u našim pretpostavkama nije bila očekivana.

7.4. Razlike u dimenzijama vršnjačkog statusa u odnosu na opšte karakteristike učenika, roditelja i porodice

Imajući u vidu podatke koji govore u prilog stabilnosti vršnjačkog statusa tokom vremena (Cillessen & Mayeux, 2004; Jian & Cillessen, 2005), kao važna se izdvaja analiza njene razlike u odnosu na druge varijable.

Pol učenika - Jedna od pretpostavki se odnosila na tezu da pol pravi razliku u odnosu na vršnjački status učenika. Naši rezultati navedeno i potvrđuju, i to u korist devojčica imajuću u vidu obe dimenzije. Naime, više je učenica u kategoriji prosečnih u okvirima dimenzije sociometrijske prihvaćenosti, dok su učenici dominantniji u kategoriji neprihvaćenih i kontroverznih. U okvirima opažene popularnosti više je dečaka u grupi nepopularnih, dok je posebno zanimljivo da su oni i jedini u grupi kontroverznih. U odnosu na ostale kategorije nema značajnih polnih razlika.

Našim istraživanjem je potvrđeno ono što je drugim istraživanjima ukazano. Na primer, jednim je istaknuto da devojčice imaju više skorove u okvirima navedenih dimenzija (de Bruyn et al., 2010), dok je posebno zanimljiv zaključak istraživača (Benenson et al., 1998; Cillessen & Bellmore, 2000; Hall, 1978; Kurdek & Krile, 1982; LaFontana & Cillessen, 1999) da devojčice pokazuju veću tačnost percepcije sopstvenog i tuđeg vršnjačkog statusa u odnosu na dečake (prema: LaFontana & Cillessen, 2002).

Istraživanja ukazuju na blisku uzročno-posledičnu vezu oblika socijalnog ponašanja i vršnjačkog statusa (Dodge et al., 2003; Krnjajić, 2002a; Petrović, 2015). Imajuću u vidu rezultate da dečaci iz našeg uzorka više ispoljavaju različite oblike eksternalizovanih ponašanja, može se zaključiti da su nepovoljan status u grupi vršnjaka i ispoljavanje eksternalizovanih oblika problema u ponašanja povezani i polno uslovljeni. Posebno je zanimljiv podatak da su u grupi opažene kontroverznosti isključivo dečaci. Kako ovu kategoriju karakteriše ispoljavanje i prihvatljivih i neprihvatljivih oblika ponašanja, odakle i „nastaje“ data kontroverznost, može se pretpostaviti da upravo razlike u značenjima koja se pripisuju pojmu popularnost mogu da objasne istaknuti rezultat. Primetna dihotomija u njenom razumevanju reflektuje se i na odabir učenika po tom kriterijumu. Za neke učenike su popularni oni koji ispoljavaju prihvatljive oblike ponašanja, koji su saradljivi, akademski uspešni i sl., dok su za druge oni glavni, oblače se moderno, ispoljavaju određene oblike neprihvatljivog ponašanja i dr. Upravo ove razlike u razumevanju utiču na izbor učenika, a samim tim i na utvrđenu kontroverznost. Navedeni

rezultat se može objasniti i time da devojčice u opisima popularnosti više izdvajaju neprihvatljive oblike ponašanja a dečaci suprotne.

Roditeljske karakteristike - Kada je reč o starosnoj dobi i nivou obrazovanja roditelja, razlike u okvirima obe dimenzije su vidljive imajući u vidu obrazovanje roditelja, posebno oca. Naime, sociometrijski prihvaćeni i prosečni, ali i opaženo popularni i prosečni učenici imaju očeve sa višim nivoom obrazovanja (VI stepen i više). Zanimljiv je podatak, iako nije dominantno uočljiv, da među nepopularnim učenicima ima više onih čiji očevi imaju niži nivo obrazovanja (IV stepen). Kada je u pitanju obrazovanje majke, tu je razlika primetna samo u okviru prve dimenzije, tačnije u kategoriji prihvaćenih i prosečnih su oni učenici čije majke imaju viši nivo obrazovanja (VI stepen i više). Posebno je zanimljivo da je među zanemarenim učenicima više onih čije su majke obrazovanije. Navedeni rezultat se, između ostalog, može povezati s rezultatima koji ukazuju da učenici datog vršnjačkog statusa postižu bolje akademske uspehe (Wentzel & Asher, 1995), te se nameće zaključak o ulozi majke kao modela i značajnog aktera u tom domenu. U okviru druge dimenzije, nivo obrazovanja majke nije pravio razliku. Slično je i za starosnu dob.

Kada je reč o razlikama u statusu koje dete ima u grupi vršnjaka u odnosu na starosnu dob, primetno je da one samo postoje kada je u pitanju starost oca. Naime, među sociometrijski prihvaćenim i prosečnim učenicima ima više onih koji imaju starije očeve. U slučaju druge dimenzije, razlike nisu vidljive ni kada je u pitanju starosna dob oca, a ni majke. Pa tako, imajući u vidu starosnu dob roditelja kao varijablu, uočava se da ona svoje polje delovanja u našem istraživanju dominantno ima u analizi oblika socijalnog ponašanja dece, dok je u analizi vršnjačkog statusa značajno skromnija. Tome govore u prilog i druga istraživanja (npr. Anđelković i dr., 2009; Saha et al., 2009; Zondervan-Zwijnenburg et al., 2019, i dr.) koja su istraživala odnos navedenih varijabli sa oblicima socijalnog ponašanja.

Porodične karakteristike - Rezultati koji ukazuju da od porodičnih karakteristika jedino struktura porodice pravi razliku, i to isključivo u okvirima opažene popularnosti, govori nam da se status koji deca imaju u grupi vršnjaka ne može značajno objasniti varijablama koji su izdvojene pod okriljem porodičnih karakteristika. Takođe je važno napomenuti da rezultat koji ukazuje da su deca iz nepotpunih porodica ujedno deca iz grupe nepopularnih i zanemarenih, nemoguće generalizovati i uopštavati zbog manjeg broja učenika iz tih porodica (oko 17%). Teorijska razmatranja više ukazuju na ulogu kvaliteta porodičnih odnosa u analizi vršnjačkih

odnosa, posebno statusa. Naime, autori i istraživači ukazuju na pozitivnu povezanost između kvaliteta odnosa roditelj-dete (Attili et al., 2010; Klarin, 2002; McDowell & Parke), afektivne vezanosti i stila roditeljstva (Deković i Raboteg-Šarić, 1997), roditeljske uključenosti (Nguyen et al., 2020) i povoljnog vršnjačkog statusa.

U poređenju sa oblicima socijalnog ponašanja u kojima su prepoznate značajnije razlike u odnosu na navedene sociodemografske karakteristike, vršnjački status je bliže objašnjen samo pojedinim varijablama, čime je naša četvrta hipoteza delimično potvrđena.

7.5. Razlike u oblicima socijalnog ponašanja učenika različitog vršnjačkog statusa

Tumačeno iz okvira obe dimenzije, rezultati ukazuju na statistički značajne razlike po svim aspektima prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja. Posmatrajući prvu dimenziju, sociometrijski prihvaćeni i prosečni učenici ispoljavaju sva tri aspekta socijalno kompetentnog ponašanja i ne razlikuju se međusobno. Takođe, učenici iz navedenih kategorija imaju najniže skorove u okvirima svih aspekata problema u ponašanju. Obrnuto važi za neprihvaćene i sociometrijske kontroverzne učenike, koji imaju najniže skorove na svim supskalama socijalnog kompetentnog ponašanja. To znači da se učenici u grupi sociometrijski kontroverznih i neprihvaćenih ne razlikuju međusobno i da ih karakteriše slabije ispoljavanje samokontrole, akademskog ponašanja i interpersonalnih odnosa. Njima je, s druge strane, svojstveno ispoljavanje neprilagođenih oblika ponašanja. Evidentno je da učenike koji su prihvaćeni i sociometrijski prosečni karakterišu isti, socijalno kompetentni oblici ponašanja, dok neprihvaćene i sociometrijski kontroverzne neprihvatljivi oblici ponašanja.

Navedeni rezultati su pretežno u skladu sa tendencijama primetnim u literaturi. Međutim, određene razlike postoje. Iako određeni autori ukazuju da učenici kontroverznog vršnjačkog statusa ispoljavaju i jedne i druge oblike ponašanja (Coie et al., 1982; Newcomb et al., 1993), našim istraživanjem to nije potvrđeno. U našem uzorku se za njih pretežno vezuju nepoželjni oblici ponašanja. Potvrđeno je da učenici koji su neprihvaćeni više ispoljavaju neprihvatljive oblike ponašanja (La Fontana & Cillessen, 2002; Ladd, 2006), kao i da su sociometrijski kontroverzni učenici skloni nasilnim oblicima ponašanja (Janošević & Petrović, 2015). Podudaranja su primećena i kada su prihvaćeni učenici u pitanju, te i ponašanja koja su za njih karakteristična (Farmer et al., 2011; La Fontana & Cillessen, 2002). Imajući u vidu čestu metodološku praksu određenih autora u kojoj se učenici kontroverznog statusa priključuju grupi

prosečnih i tako se analiziraju, dati postupak se ne može opravdati ukoliko se dodatno analiziraju korelati, posebno bihevioralni.

Kako je našim istraživanjem utvrđeno da učenici prosečnog i kontroverznog statusa ispoljavaju dijametralno različite oblike ponašanja, jasno je da su poređenje i generalizacija rezultata onih istraživanja u kojima status nije razmatran posredstvom svih 5 kategorija onemogućeni. Prepreku za to svakako predstavlja mali broj učenika koji se nalaze u tim grupama, te se oni usled toga spajaju sa kategorijom prosečnih. Isto važi i zanemarene učenike. Kako učenika sociometrijski zanemarenog statusa ima značajno u našem uzorku, za njih su takođe dobijeni zanimljivi rezultati. Naime, oni manje od prihvaćenih a više od neprihvaćenih ispoljavaju aspekte socijalno kompetentnog ponašanja. S druge strane, imaju manje skorove od neprihvaćenih učenika kada su u pitanju eksternalizovani oblici ponašanja. Tačnije, učenici zanemarenog vršnjačkog statusa manje ispoljavaju oblike socijalno kompetentnog ponašanja u odnosu na prihvaćene učenike, ali su obe grupe podjednako sklone ispoljavanju neprihvatljivog ponašanja. Posmatrajući paralelno, sociometrijski zanemarene učenike odlikuje neispoljavanje prihvatljivih oblika ponašanja, dok neprihvaćene i kontroverzne učenike, pored toga, karakteriše i veća sklonost ka neprihvatljivim oblicima ponašanja.

Kada je reč o opaženoj popularnosti, razlike u kategorijama u odnosu na oblike ponašanja su takođe utvrđene. Posebno je zanimljiv rezultat da su opaženo popularni učenici skloni socijalno kompetentnom ponašanju, ali i da im nije strano ispoljavanje eksternalizovanih oblika ponašanja. To je u skladu sa brojnim navodima u literaturi koji ukazuju na blisku i pozitivnu vezu različitih oblika agresije, nasilja i opažene popularnosti (Caravita et al., 2009; Cillessen & Mayeux, 2004; de Bruyn et al., 2010; Farmer et al., 2011; Janošević & Petrović, 2015; LaFontana & Cillessen, 2002; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Puckett et al., 2008; Rose et al., 2004; Vaillancourt et al., 2003). Navedeni rezultat se može tumačiti kroz nekoliko perspektiva. Naime, bilo da se posmatra kroz prizmu procene odrasle osobe ili da je reč o tumačenju značenja koja deca pripisuju pojmu popularnost, rezultati ukazuju da su opaženoj popularnosti bliska oba oblika socijalnog ponašanja. Takođe, pored kvantitativnih pokazatelja i razlike opažene popularnosti u odnosu na sociometrijsku prihvaćenost, gore navedeni rezultati nam ponovno ukazuju na potrebu njihove distinkcije jer ih karakterišu različiti oblici ponašanja. Dakle, dobijeni rezultati ukazuju na važnost neizjednačavanja prihvaćenosti i popularnosti kao

dimenzija vršnjačkog statusa, a istovremeno i na važnost istraživanja latentnih značenja koja stoje u njihovoj osnovi.

Rezultatima je takođe ukazano da nepopularni i opaženo kontroverzni učenici više ispoljavaju sva tri aspekta problema u ponašanju, dok im je i svojstveno slabije ispoljavanje socijalno kompetentnog ponašanja. Dato se poklapa sa rezultatima u okvirima sociometrijske prihvaćenosti. Opaženo zanemareni učenici se ne razlikuju od preostalih kategorija, izuzev u aspektu interpersonalnih odnosa. To ukazuju na njihovu slabu socijalnu interakciju koja se odražava na rezultate u okvirima obe dimenzije, tačnije na njihov status. S obzirom na to da je razvoj, između ostalog, rezultat interakcije i dijaloga (Huitt & Dawson, 2018), i da je socijalna interakcija od izuzetne važnosti u tom procesu (Vasta i dr., 2005), rezultati koji ukazuju na priličan broj sociometrijski i opaženo zanemarenih učenika u grupi vršnjaka, a koje istovremeno karakteriše neispoljavanje socijalno kompetentnog ponašanja, posebno interpersonalnih odnosa, je zabrinjavajući.

Sociometrijski prihvaćeni i prosečni učenici se ponašaju socijalno kompetentnije u odnosu na one koji su neprihvaćeni i kontroverzni, dok obrnuto važi za analizu problema u ponašanju. S druge strane, opaženo popularni učenici su skloni ispoljavanju oba oblika ponašanja, što ukazuje na potrebu razlikovanja opažene popularnosti u odnosu na sociometrijsku prihvaćenost. Sociometrijski neprihvaćeni i opaženo nepopularni su skloni ispoljavanju eksternalizovanih oblika ponašanja, što znači da su učenici te grupacije pod dodatnim rizikom. *Sve navedeno vodi ka zaključku da se dimenzije vršnjačkog odnosa razlikuju u odnosu na oblike socijalnog ponašanja, te je time potvrđena naša poslednja hipoteza.*

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Na važnost interpersonalnih odnosa ukazuje se sa stanovišta pedagogije odnosa koja pojedinca, konkretno dete, posmatra kao biće odnosa. Međutim, nepovoljan vršnjački status predstavlja prepreku za uspostavljanje i održavanje humanih, recipročnih i podržavajućih odnosa koji se reflektuju na celokupno funkcionisanje deteta u okvirima realnog života. Neuspostavljeni i/ili nestimulativni odnosi takođe predstavljaju otežavajući faktor razvoja socijalnih potencijala dece i udruženi s oblicima neprilagođenog ponašanja prepoznaju se kao činioci rizika za razvoj mnogobrojnih problema različite prirode u kasnijoj dobi.

Istraživanjima je ukazano na blisku povezanost prihvatljivih oblika ponašanja, povoljnog vršnjačkog statusa i akademske uključenosti i njenih ishoda (Janošević & Petrović, 2015; 2018; Pečjak i dr., 2009; Spasenović, 2003; 2009; Trbojević, 2013; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017; Zettergren, 2003; Wentzel & Asher, 1995). S druge strane, deca koja ne uspostave otvorene i podržavajuće vršnjačke odnose predstavljaju rizičnu grupu za mnoge probleme antisocijalne prirode u kasnijoj dobi (Coie & Dodge, 1983; Parker & Asher, 1987; Petrović, 2006), jer nedostatak socijalnog blagostanja ograničava njihovu sposobnost da grade odnose i da postanu aktivni učesnici u životu, društvu, grupi i učenju. Često su ta deca i neprihvaćena ili zanemarena od grupe vršnjaka, čime je stvoreno pogodno tlo za uspostavljanje i razvoj drugih disfunkcionalnih odnosa i ispoljavanje različitih obrazaca neprilagođenog ponašanja. Time se oni prepoznaju kao deca pod dodatnim rizikom. Na sve navedeno se nadovezuju i drugi faktori, od kojih se posebno izdvajaju porodične i roditeljske karakteristike.

U svetlu navedenog je kreiran istraživački nacrt predstavljen u radu. Imajući u vidu kompleksnost navedene tematike, njenu povezanost s drugim aspektima razvoja i poređenje sa rezultatima drugih relevantnih istraživanja, osnovne zaključke realizovanog istraživanja moguće je sublimirati na sledeći način:

- *Povezanost oblika socijalnog ponašanja:*
 - Visoka negativna korelacija između aspekata socijalno kompetentnog ponašanja i problema u ponašanju ukazuje da navedene konstrukte teorijsko-empirijski treba tumačiti pod okriljem šire shvaćenog koncepta - socijalnog ponašanja. Praktično posmatrano - rezultat ukazuje da programi prevencije i

intervencije usmereni ka inhibiranju neprihvatljivih oblika ponašanja istovremeno treba da budu orijentisani ka jačanju i negovanju raznovrsnih oblika ponašanja koja su okarakterisana kao poželjna, posebno imajući u vidu neke od implikacija koji spomenuti oblici imaju u drugim kontekstima.

- *Razlike u oblicima socijalnog ponašanja u odnosu na opšte karakteristike učenika, roditelja i porodice:*
 - Rezultati ukazuju da devojčice više ispoljavaju oblike socijalno kompetentnog ponašanja u odnosu na dečake. Obrnuto važi za neprihvatljive oblike. Učenici koji imaju mlađe roditelje više ispoljavaju interpersonalne oblike ponašanja u interakciji sa drugima, dok su eksternalizovanim oblicima ponašanja skloniji učenici starijih očeva i majki (46 godina i više). Nivo obrazovanja majki pravi razliku u okvirima svih oblika prihvatljivog ponašanja, dok su u poređenju sa obrazovanjem oca razlike isključivo vidljive u domenu akademskog ponašanja, i to u korist učenika obrazovanih očeva. Učenici iz nepotpunih porodica imaju manje skorove u sva tri aspekta socijalno kompetentnog ponašanja, a više u odnosu na oblike problema u ponašanju (posebno prkosno/disruptivnom ponašanju). Deca jedinci više ispoljavaju oblike eksternalizovanog ponašanja u odnosu na decu sa siblizima.
 - Tumačeno iz teorijsko-empirijske i praktične perspektive istaknuti rezultati nam govore o nemogućnosti jednoznačnog posmatranja navedenih varijabli u korelaciji sa oblicima socijalnog ponašanja. Teorijsko-empirijski - određene varijable (starosna dob i nivo obrazovanja roditelja, struktura porodice i brojnost dece i uopšte članova porodice) mogu da budu tumačene posredstvom drugih varijabli i veza koje imaju sa njima (npr. porodična klima, bračni odnosi, roditeljski stilovi, uloge i uključenost, sibling odnosi i sl.), te da nam iz ugla medijatorskih i moderatorskih varijabli bliže objasne prirodu odnosa između vodećih varijabli. Kako za pojedine varijable postoji određena nedoslednost u poređenju sa rezultatima drugih istraživanja, potrebno je izbeći uopštavanja i generalizacije koje mogu da dovedu do jednostranih tumačenja. Praktično - u merama prevencije i intevencije usmerenim ka detetu neophodno je uključivanje svih agenasa spomenutih u radu (roditelja, sibliinga, članova

šire porodične strukture, vaspitača, učitelja i sl.). Važno je izbegavanje stereotipizacije u okvirima praktičnog bavljenja datim oblicima ponašanja, bez obzira na dominantne rezultate. Takođe, postupci podrške istovremeno treba da budu usmereni ka jačanju ličnih i relacionih kapaciteta kako roditelja, tako i praktičara.

- *Dimenzije vršnjačkog statusa:*
 - Osnovni zaključak je da sociometrijska prihvaćenost i opažena popularnost predstavljaju distinktno dimenzije vršnjačkog statusa. To teorijski-empirijski znači da prilikom tumačenja i istraživanja treba uzeti u obzir navedeni podatak i pristupiti merenju uzimanjem ili kriterijuma preferencije (sociometrijska prihvaćenost) i/ili kriterijuma dominantnosti (opažena popularnost), ali nikako u sinonimnom odnosu! To potvrđuju i značenja koja se pripisuju pojmu popularnost. Takođe, rezultati ukazuju na opravdanost tumačenja navedenih dimenzija posredstvom prepoznatljivih kategorija. Praktično posmatrano, posebnu pažnju treba posvetiti učenicima sa izrazito nepovoljnim statusom (koji su ujedno neprihvaćeni i nepopularni), te onima u grupi zanemerenih kojih u ovom istraživanju ima značajno.
- *Značenja koja se pripisuju pojmovima popularnost i nepopularnost:*
 - Pojam popularnost se najviše objašnjava pozitivnim osobinama učenika, akademskim postignućima i karakteristikama. Nepopularnost se, s druge strane, objašnjava različitim oblicima neprilagođenog ponašanja, pojedinih fizičkih karakteristika, različitih emocionalnih stanja i akademska nepostignuća i karakteristika u negativnom smislu. Kako je karakterišu i pozitivni oblici ponašanja, tako se prepoznaje određena nekoherentnost u tumačenju, pa je možemo posmatrati kroz prizmu populističke i prosocijalne popularnosti.
 - Sve istaknuto ukazuju na važnost mapiranja značenja koja se pripisuju (ne)popularnosti. Analiza i tumačenje ukazuju na dihotomiju i primetnu polarizaciju, te se kao važno izdvaja i planiranje konkretnih mera podrške imajući u vidu značenja izdvojena kao najdominantnija.

- *Razlike u dimenzijama vršnjačkog statusa u odnosu na opšte karakteristike učenika, roditelja i porodice:*
 - Posmatrano iz teorijske perspektive rezultati ukazuju da sociodemografske karakteristike statistički značajnije objašnjavaju i prave razlike u odnosu na oblike socijalno ponašanja, nego što je to slučaj sa statusom koji dete ima u grupi vršnjaka, bez obzira na dimenziju. Iako rezultati ukazuju na statistički značajne razlike kada je pol dece u pitanju (u korist devojčica), i pojedinih karakteristika oca, kao zaključak se nameće potreba istraživanje drugih varijabli koje bliže mogu da objasne navedeni konstrukt. Na tragu toga se nadovezuju i praktične implikacije koje će ciljano biti usmerene ka onim oblastima, elementima i aspektima dečijeg razvoja i funkcionisanja koja su istraživanjima prepoznata kao determinišuća.
- *Razlike u oblicima socijalnog ponašanja učenika različitog vršnjačkog statusa:*
 - Neprihvaćeni, nepopularni i sociometrijski/opaženo kontroverzni učenici više ispoljavaju oblike problema u ponašanju, a manje one pod okriljem prihvatljivog ponašanja. Obrnuto važi za prihvaćene i sociometrijski/opaženo prosečne učenike. Opaženo popularni učenici više ispoljavaju pozitivne oblike, ali su istraživanjem potvrđene njihove sklonosti ka nepoželjnim ponašanjima. Posebno je značajan rezultat koji ukazuje na potrebu dalje analize ponašanja koja (ne)ispoljavaju učenici kontroverzno i zanemarenog statusa. Posmatrano iz praktične perspektive, praktičari/stručnjaci podjednaku pažnju treba da usmere ka negovanju svih oblika socijalnog ponašanja dece različitog vršnjačkog statusa, posebno imajuću u vidu efekte njihove udruženosti na celokupni razvoj deteta.

Iako su dobijeni podaci značajni za analizu pitanja koja su u radu bila apostrofirana, ipak se mogu prepoznati i određena ograničenja sprovedenog istraživanja. Prvenstveno se izdvaja veličina uzorka, odnosno istraživanjem je obuhvaćen prigodan tip uzorka, te je time onemogućeno donošenje opštih zaključaka. Istraživanjem su se takođe iskristalisala neka nova zapažanja, ujedno i dileme. Značajne podatke bi dala tumačenja i nalazi u okvirima sledećih promišljanja:

- ispitivanje povezanosti između kvaliteta odnosa na različitim relacijama (bračnim, roditeljskim i sibling) i oblika socijalnog ponašanja dece i njihovog statusa u grupi vršnjaka;
- analiza prirode odnosa između pojedinih vrsta agresije (posebno relacije) i dimenzija vršnjačkog statusa dece;
- istraživanje i utvrđivanje drugih korelata kojima se bliže objašnjavaju dimenzije i pojedinačne kategorije vršnjačkog statusa dece;
- praćene stabilnosti statusa koje dete ima u grupi vršnjaka, posebno prilikom određenih tranzicionih promena i prelaza;
- analiza internalizovanih oblika ponašanja i povezanost sa statusom koje dete ima u grupi vršnjaka imajući u vidu obe dimenzije;
- samoprocena vršnjačkog statusa i njena povezanost sa drugim značajnim faktorima iz okruženja;
- poređenje samoprocene i procene od strane drugih u kontekstu vršnjačkog statusa, kao i mnoga druga pitanja.

Kada je reč o pedagoškim smernicama, neke su već navedene u prethodnim delovima zaključka. Međutim, kao osnovno se izdvaja potreba dodatne aktualizacije pitanja istaknutih u radu, praćenje deteta tokom različitih uzrasta, dobijanje informacija o dominantnim oblicima socijalnog ponašanja, statusa koji ima u grupi vršnjaka, te pružanje adekvatne podrške u cilju savladavanja novih veština i kompetencija potrebnih za dalji napredak. Polazeći od osnovnog postulata ekološkog pristupa koji ukazuje na potrebu tumačenja razvoja i ponašanja u okvirima konteksta u kojem se i odvija, važno je istaći da oblici socijalnog ponašanja primetni u institucionalnom kontekstu ne određuju ponašanje deteta u svim drugim razvojnim okruženjima. Oni mogu da budu alarm, ali za potpunu sliku o dominantnim oblicima socijalnog ponašanja potrebno je praćenje i analiza u više različitih okruženja, pa potom ispitivanje bliskih korelata. Tu se posebno izdvaja značaj analize socijalnog ponašanja dece u porodičnim uslovima.

Takođe se nameće zaključak o važnosti polnih i rodnih uloga, kao i očekivanja za njih vezana. Naime, oni imaju značajnu ulogu u proceni i analizi socijalnog ponašanja dece različitog uzrasta, te tako aktivnosti prevencije i intervencije u kontekstu (ne)poželjnih ponašanja treba da budu osmišljene imajuću u vidu utvrđeni polni jaz u ispoljavanju oblika socijalnog ponašanja. Struktura porodice takođe predstavlja jedan od pokazatelja u kom pravcu mere podrške treba da

budu usmerene. Izdvaja se neophodnost pružanja pomoći roditelju koji je u jednoroditeljskoj porodici preuzeo ulogu staratelja, podsticanje zdrave komunikacije sa drugim roditeljem koji formalno nije deo te zajednice, te promovisanje saradnje sa institucijama vaspitanja i obrazovanja koja mogu i treba da preuzmu kompezatorsku ulogu u domenu u kojem je to neophodno.

Posebno su značajni postupci podrške o kojima je pisano na kraju teorijskog dela, umereni ka osnaživanju ličnih kapaciteta deteta, a potom i ka jačanju roditeljske i profesionalne uloge. Navedena pitanja je moguće posmatrati kroz vizuru različitih oblika podrške, odnosno konkretnih programa socioemocionalnog učenja koja treba da budu implementirana na svim nivoima sistema vaspitanja i obrazovanja, uz istovremeno jačanje kapaciteta dece, njihovih porodica i praktičara. Takođe, ne treba zanemariti važnost primene različitih pristupa u savetodavnom radu koji su se na području prakse pokazali kao korisni za jačanje ličnih i profesionalnih kapaciteta. Istaknuti postupci podrške treba da vode ka cilju stvaranja negujućeg okruženja za dete, njegovu porodicu i širu zajednicu.

Na kraju, dete koje kontinuirano ispoljava neprilagođene oblike ponašanja uz istovremeni nepovoljan vršnjački status, predstavlja dvostruko rizičnu grupu za razvoj višestruko negativnih ishoda različite prirode. Iako su posledice najvidljivije za samo dete, one se neminovno reflektuju i na porodično, institucionalno i sredinsko funkcionisanje, a samim tim krajnji efekat ostvaruju na celokupnu zajednicu. S druge strane, dete koje ispoljava spektar oblika socijalno prihvatljivih ponašanja i koje se oseća prihvaćeno i vidljivo u grupi svojih vršnjaka je dete koje prevashodno razvija lične potencijale, a potom i one koje dosežu do različitih formi odnosa objedinjeno doprinoseći ličnoj i socijalnoj dobrobiti.

LITERATURA

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavior Sciences*, 5, 1175-1179. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.256
- Amca Toklu, D. (2020). Examination of the social behaviours of pre-school children whose parents are married and divorced according to teacher opinions. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1728531>
- Amca, D., & Kivanç Öztug, E. (2016). Examination of the social behavior of 4 age old preschool children according to teacher views. *Online Submission*, 4(7), 82-102. doi: 10.18009/jcer.04260
- Anđelković, V., Zlatanović, M., Vidanović, S., & Stojiljković S. (2009). Opšta adaptacija dece iz jednoroditeljskoh porodica. *Godišnjak za psihologiju*, 6, 8, 81-94.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. G., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133-154. doi: 10.1002/icd.385
- Appelqvist-Schmidlechner, K., Liski, A., Pankakoski, M., Solantaus, T., Ojala, T., Kampman, M., & Santalahti, P. (2016) Together at school intervention programme. A pilot study on the feasibility and perceived benefits of a programme focusing on improving socio-emotional skills among schoolchildren in Finland. *International Journal of Mental Health Promotion*, 18(3), 127-143. doi:10.1080/14623730.2016.1193763
- Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status: recent advances and future directions. *Child Development*, 54(6), 1427-1434. doi:10.2307/1129805
- Asher, S. R., & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance rejection, and perceived popularity. In: Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (eds.) (2009). *Handbook of Peer Interaction, Relationship and Groups*. New York: Guilford Press. 232-248.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1983). Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.

- Aspelin, J. (2011). Co-existence and co-operation: the two-dimensional conception of education. *Education*, 1(1), 6-11. doi:10.5923/j.educ.20110101.04
- Aspelin, J. (2014). Beyond individualised teaching: a relational construction of pedagogical attitude. *Education Inquiry*, 5(2), 233-245. <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v5.23926>
- Attili, G., Vermigli, P., & Roazzi, A. (2010). Children's social competence, peer status, and the quality of mother-child and father-child relationships: a multidimensional scaling approach. *European Psychologist*, 15(1), 23-33. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000002>
- Babad, E. (2001). On the conception and measurement of popularity: more facts and some straight conclusions. *Social Psychology of Education*, 5(1), 3-30.
- Bakoč, A., & Kaljača, S. (2019). Kvalitet socijalne kompetentnosti učenika sa lakom intelektualnom ometenošću u školskom okruženju. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(1), 9-41. doi: 10.5937/specedreh18-17588
- Bašić, S. (2011). Nova slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ured.) (2011). *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 19-37.
- Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2013). Theory of mind, socio-emotional problem-solving socio-emotional regulation in children with intellectual disability and in typically developing children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(5), 1080-1097. doi:10.1007/s10803-012-1651-4
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007). Trustworthiness, friendships and self-control: factors that contribute to young children's school adjustment. *Infant and Child Development*, 16, 1-18. <https://doi.org/10.1002/icd.518>
- Bilić, V. (2016). Pedagogija odnosa. U: Bilić, V. i Bašić, S. (ured.) (2016). *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta, 6-19.
- Bilić, V., & Bašić, S. (ured.) (2016). *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta.
- Bingham, C., & Sidorkin, A. M. (2004). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang.
Preuzeto 13. marta 2019, sa
https://www.researchgate.net/publication/280572727_No_Education_without_Relation
- Björkquist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends regarding direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18,

117-127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3)

- Blair, B. L., Gangel, M. J., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2016). Indirect effects of emotion regulation on peer acceptance and rejection: the roles of positive and negative social behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 62(4), 415-439. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.4.0415>
- Blatchford, P., & Baines, E. (2010). Peer relations in school. In: Littleton, K., Wood, C. & Kleine S. (eds.) (2010). *International Handbook of Psychology in Education*. Bingley, UK: Emerald. 2-40.
- Bouillet, D. (2014). Procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika razredne nastave: prilike i izazovi. *Kriminologija i socijalna integracija*, 22(1), 105-128.
- Bouillet, D., & Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga
- Boyes, M. E., Leitão, S., Claessen, M., Badcock, N. A., & Nayton, M. (2019). Correlates of externalising and internalising problems in children with dyslexia: an analysis of data from clinical casefiles. *Australian Psychologist*, 55, 62-72. doi:10.1111/ap.12409
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Brajša-Žganec, A., & Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnoga ponašanja. *Društvena istraživanja*, 16(3 (89)), 477-496.
- Bratton, S. C., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: a meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 376-390. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.376>
- Brdar, I. (1993). Što je socijalna kompetencija? *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, 2, 13-22.
- Brdar, I. (1994). Različiti teorijski pristupi socijalnoj kompetenciji. *Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 3(1), 21-28.
- Britto, P. R., Ponguta, L. A., Reyes, C., & Karnati, R. (2015). *A systematic review of parenting programmes for young children in low and middle-income countries*. New York: UNICEF.
- Preuzeto 4. aprila 2020, sa https://www.unicef.org/earlychildhood/files/P_Shanker_final__Systematic_Review_of_Parenting_ECD_Dec_15_copy.pdf
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: ZUNS

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In: Gauvain, M. & Cole, M. (eds.) (1994). *Readings on the Development of Children*, New York: Freeman, 37-43.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In: Lerner, R. M. & Damon, W. (eds.) (2006). *Handbook of Child Psychology - Volume 1: Theoretical Models of Human Development*. Hoboken: John Wiley & Sons, 793-828.
- Buber, M. (1990). *Ti i ja*. Beograd: Grafopublik.
- Buha, N., & 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. doi:10.5937/specedreh12-3395
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. In Laursen, B. (Ed.), *New directions for child development, No. 60. Close friendships in adolescence*. Jossey-Bass. 23-37.
- Bukowski, W. M., Cillessen, A. H. N., & Velasquez, A. M. (2012). Peer ratings: Historical background, critical issues, and new directions. In Laursen, B., Little, T. & Card, N. (Eds.), *Developmental methods*. New York: Guilford. 2-33.
- Bukowski, W. M., Castellanos, M., & Persram, R. J. (2017). The current status of peer assessment techniques and sociometric methods. In: Marks, P. E. L. & Cillessen, A. H. N. (eds.) (2017). *New Directions in Peer Nomination Methodology. New Directions for Child and Adolescent Development*. 157, 75-82.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K., Hoza, B., & Newcomb, A. F. (2000). Pages from a sociometric notebook: an analysis of nomination and rating scale measures of acceptance, rejection, and social preference. In Cillessen, T. & Bukowski, W. M. (Eds.), *Recent advances in the study and measurement of acceptance and rejection in the peer system*. San Francisco: Jossey-Bass. 11-26.
- Bulkeley, J., & Fabian, H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18-31.
- Buljan-Flander, G., Durman-Marijanović, Z., & Ćorić-Špoljar, R. (2007). Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi. *Društvena istraživanja*, 16 (1-2 (87-88)), 157-174.

- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2016). Socio-emocionalni razvoj i pedagogija odnosa. U: Bilić, V. i Bašić, S. (ured.) (2016). *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta. 288-317.
- Buljubašić-Kuzmanović, V., & Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola*, 58(27), 38-53.
- Bun Lam, C., Solmeyer, A. R., & McHale, S. M. (2012). Sibling relationship and empathy across the transition to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1657-1670. doi:10.1007/s10964-012-9781-8
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 46(2), 186-197. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x.
- Campbell, J. J., Lamb M. E., & Hwang C. P. (2000). Early child-care experiences and children's social competence between 1½ and 15 years of age. *Applied Developmental Science*, 4(3), 166-175. http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_5
- Campbell, S., Denham, S., Howarth, G., Jones, S., Whittaker, J., Williford, A., ... & Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: conceptualization, critique and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41. doi: 10.1016/j.appdev.2016.01.008
- Caravita, S. C. S., Blasio, P. D., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140-164. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Carlson, M. J., & Corcoran, M. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 63(3), 779-792. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00779.x>
- Cavell, T. (1990). Social adjustment, social performance and social skills: a tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122. doi: 10.1207/s15374424jccp1902_2
- Chen, Z., Zhang, G., Liang, Z., Zhao, S., Way, N., Yoshikawa, H., & Deng, H. (2014). Relations of behavioural inhibition with shyness and social competence in chinese children: Moderating effects of maternal parenting. *Infant and Child Development*, 23(3) 343-352. doi: 10.1002/icd.1852

- 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.
- Cillessen, A. H. N., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 102-105. doi:<https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x>
- Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. In Cillessen, A. H. N., Schwartz, D., & Mayeux, L. (Eds.), *Popularity in the peer system*. The Guilford Press. 25-56.
- Cillessen, A. H. N., Lansu, T. A. M., & Van Den Berg, Y. H. M. (2014). Aggression, hostile attributions, status, and gender: a continued quest. *Development and Psychopathology*, 26, 635-644. doi:10.1017/S0954579414000285
- Closson, L. M. (2009). Status and gender differences in early adolescents' descriptions of popularity. *Social Development*, 18(2), 412-426. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00459.x
- Coehlo, I. C., Neves, A. C., & Caridade, S. (2020). Risk factors for antisocial behavior in children: comparison between boys and girls. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e190027>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. New York: Routledge. ISBN 0-203-22434-5
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Cappelletti, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570. doi:10.1037/0012-1649.18.4.557
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: a five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 261-282.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL (2005). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, IL: CASEL. Preuzeto 13. oktobra 2018, sa <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/safe-and-sound.pdf>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago, IL: CASEL. Preuzeto 20. maja 2020, sa <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide.pdf>

- Collie, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: an integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 76-97. doi: 10.1177/0165025419851864
- Colić, V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu. *Pedagogija*, 67(2), 252-260.
- Colić, V., & Velišek Braško, O. (2014). Drugarstvo predškolske dece. *Norma*, 19(2), 196-207.
- Čolović, P., & Milin, P. (2018). *Korelacioni istraživački nacrt*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: the role of student and school characteristics. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 156-168. <https://doi.org/10.1037/a0018607>
- Cooper, J., Brown, T., & Yu, M.-I. (2020). A retrospective narrative review of filial therapy as a school-based mental health intervention. *International Journal of Play Therapy*, 29(2), 86-95. <https://doi.org/10.1037/pla0000114>
- Coyne, S. M., Archer, J., & Eslea, M. (2006). "We're not friends anymore! Unless..." The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior*, 32, 294-307. doi:10.1002/ab.20126
- 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.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crownover, A., & Jones, R. J. (2018). A relational pedagogy: A call for teacher educators to rethink how teacher candidates are trained to combat bullying. *Journal of Thought*, 52 (1/2), 17-28.
- Čižmanski, A., Petrović, J., & Zotović, M. (2008). Povezanost agresivnog ponašanja kod dece i adolescenata sa sociometrijskim statusom i percepcijom vaspitnih stavova roditelja. *Nastava i vaspitanje*, 57(3), 303-317. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- de Bruyn, E. H., & Cillessen, A. H. N. (2006). Popularity in early adolescence: prosocial and antisocial subtypes. *Journal of Adolescent Research*, 21(6), 607-627. doi: 10.1177/0743558406293966

- de Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543-566. <https://doi.org/10.1177/0272431609340517>
- de Graaf, I., Speetjens, P., Smit, F., de Wolff, M., & Tavecchio, L. (2008). Effectiveness of the Triple P Positive Parenting Program on behavioral problems in children: a meta-analysis. *Behavior modification*, 32(5), 714-735. <https://doi.org/10.1177/0145445508317134>
- Deković, M., & Raboteg-Šarić, Z. (1997.). Roditeljski odgojni postupci i odnosi adolescenata s vršnjacima, *Društvena istraživanja*, 4-5 (30-31), 427-445.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: what is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 58-89. doi: 10.1207/s15566935eed1701_4
- DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.09.001>
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327-347. doi: 10.1016/j.cpr.2006.11.002
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2010). The judge specificity of evaluations of youth social behavior: the case of peer provocation. *Social Development*, 19(4), 736-757. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00559.x
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26. <https://doi.org/10.1177/183693910903400104>
- 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. doi: 10.1111/1467-8624.7402004
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. In: Duncan, G. J. & Richard J. M. (eds.) (2011). *Whither Opportunity: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russell Sage. 47-69.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Đuranović, M., & Opić, S. (2013). Social Aggression among Students in Primary Education. *Croatian Journal of Education*, 15(3), 777-779.
- Etel, E., & Yagmurlu, B. (2014). Social competence, theory of mind, and executive function in institution-reared Turkish children. *International Journal of Behavioral Development*, 1-11. doi: 10.1177/0165025414556095
- Fabian, H., & Dunlop, A. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Den Haag: Bernard van Leer Foundation. Preuzeto 22. septembra 2017, sa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522698.pdf>
- Fajgelj, S. (2014). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Farmer, T. W., Hall, C. M., Leung, M.C., Estell, D. B., & Brooks, D. (2011). Social prominence and the heterogeneity of rejected status in late elementary school. *School Psychology Quarterly*, 26(4), 260-274. <https://doi.org/10.1037/a0025624>
- Flannery, K. M., & Smith, R. L. (2017). Are peer status, friendship quality, and friendship stability equivalent markers of social competence? *Adolescent Research Review*, 2, 331-340. doi:10.1007/s40894-016-0042-z
- Fox, L., Hemmeter, M., Snyder, P., Binder, D. P., & Clarke, S. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 178-192. doi: 10.1177/0271121411404440
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. doi: 10.1080/08856250601082224
- Gass, K., Jenkins, J., & Dunn, J. (2007). Are sibling relationship protective? A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(2), 165-175. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01699.x

- Gedvielene, G., Gerviene, S., Pasvenskiene, A., & Ziziene, S. (2014). The social competence concept development in higher education. *European Scientific Journal*, 10(28), 36-49. doi: 10.19044/esj.2014.v10n28p%p
- Gergen, K. (2006). The relational self in historical context. *International Journal for Dialogical Science*, 1(1), 119-124.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being. Beyond Self and Community*. Oxford: Oxford University Press.
- Preuzeto 13. aprila 2020, sa
<http://ezproxy.nb.rs:2093/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjkyNzc0X19BTg2?sid=4194c7a5-0276-4049-85c2-3df665520ae9@sdc-v-sessmgr03&vid=1&format=EB&rid=1>
- Goleman, D. (2016). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Goleman, D. (2017). *Socijalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Greenberg, P., & Kusche, C. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: the PATHS curriculum. *Journal of deaf studies and deaf education*, 3(1), 49-63. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014340>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *The American psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.466>
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 3-15.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44. doi:10.1037/a0022662
- Griffin, E. (2006). Social learning theory of Albert Bandura. *Chapter 31: A First Look at Communication Theory*. Graw-Hill, 367-377.
- Gritti, A., Bravaccio, C., Signoriello, S., Salerno, F., Pisano, S., Catone, G., Gallo, C., & Pascotto, A. (2014). Epistemological study on behavioural and emotional problems in developmental

- age: prevalence in a sample of Italian children, based on parent and teacher reports. *Italian Journal of Pediatric*, 40(19), 1-7. doi:10.1186/1824-7288-40-19
- Hay, D. F. (2005). Early peer relations and their impact on children's development. In: Boivin, M. (ed.) (2014). *Peer relations*. Encyclopedia on Early Childhood Development, 13-16.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsomore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Han, H. J., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246. doi:10.1007/s10643-006-0139-2
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355-370. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.355>
- Härkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Scientific Articles of V International Conference Person. Color. Nature. Music*, October 17-21, 2007. Daugavpils University, Daugavpils, Latvia1, 1-21.
- Henricsson, L., & Rydel, A. M. (2004). Elementary school children with behaviour problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill Palmer Quarterly*, 50, 111-138. doi:10.1353/mpq.2004.0012
- Henricsson, L., & Rydel, A. M. (2006). Children with behaviour problems: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15, 347-366. doi:10.1002/icd.448
- Hymel, S., Closson, L. M., Caravita, S. C. S., & Vaillancourt, T. (2010). Social status among peers: from sociometric attraction to peer acceptance to perceived popularity. In: Smith, P. K & Craig, H. H. (eds.) (2010). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition*. Oxford: Wiley-Blackwell Publishing. 375-392. doi:<https://doi.org/10.1002/9781444390933.ch20>
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2017). A longitudinal study of socioeconomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: the role of

- social competence. *Child Adolesc Psychiatr Ment Health*, 11 (62), 1.28. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0206-z>
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 1-17. doi:10.3390/ijerph16010021
- Houn, G., & Holden, G. (2011). *10 velikih minuta*. Beograd: Mono i Manjana
- Howe, N., & Recchia, H. (2014). Sibling relations and their impact on children's development. In: Boivin, M. (eds.) (2014). *Peer relations*. Encyclopedia on Early Childhood Development, 17-24.
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, J. L. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality*, 78(1), 95-117. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00610.x
- Huitt, W., & Dawson, C. (2018). Social development: Why it is important and how to impact it. In: Huitt, W. (ed.) (2018). *Becoming a Brilliant Star: Twelve Core Ideas Supporting Holistic Education*. La Vergne, TN: Ingram Spark. 123-146.
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: a correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19(354), 1-14. doi:10.1186/s12888-019-2343-9
- Ilić, M. (2013). Sociometrijska istraživanja u pedagogiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 24-41. doi:10.2298/ZIPI1301024I (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Ilić, Z. (2019). *Problemi i poremećaji u ponašanju mladih i socijalna pedagogija - izazovi i stranputice*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Iyer, R. V., Kochenderfer-Ladd, B., Eisenberg, N., & Thompson, M. (2010). Peer victimization and effortful control: relations to school engagement and academic achievement. *Merrill-Palmer quarterly*, 56(3), 361-387. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0058>
- Jambon, M., Colasante, T., Peplak, J., & Malti, T. (2019). Anger, sympathy, and children's reactive and proactive aggression: testing a differential correlate hypothesis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 1013-1024. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0498-3>

- Janecka, M., Haworth, C. M. A., Ronald, A., Krapohl, E., Happé, F., Mill, J., ... & Rijdsdijk, F. (2017). Paternal age alters social development in offspring. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(5), 383-390. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.02.006>
- Janošević, M., & Petrović, B. (2015). Socijalni status i nasilno ponašanje učenika osnovne škole - efekti na akademsko postignuće. *Primenjena psihologija*, 8(2), 147-165.
- Janošević, M., & Petrović, B. (2019). Effects of personality traits and social status on academic achievement: gender difference. *Psychology in the Schools*, 56, 497-509. doi: 10.1002/pits.22215
- Javo, C., Rønning, J. A., Handegård, B. H., & Rudmin, F. W. (2009). Cross-informant correlations on social competence and behavioral problems in Sami and Norwegian preadolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18, 154-163. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0714-8>
- Jiao, S., Ji, G., & Jing, C. C. (1986). Comparative study of behavioural qualities of only children and sibling children. *Child Development*, 57, 357-361.
- Jiang, X. L., & Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: a meta-analysis. *Developmental Review*, 25(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.008>
- Jianghong, L. (2004). Childhood externalizing behavior: theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93-103.
- Jiménez, L., Dekovic, M., & Hidalgo, V. (2009). Adjustment of school-aged children and adolescents growing up in at-risk families: relationships between family variables and individual, relational and school adjustment. *Children and Youth Services Review*, 31(6), 654-661. doi:10.1016/j.chilyouth.2008.12.007
- Jogdand, S. S., & Naik, J. (2014). Study of family factors in association with behavior problems amongst children of 6-18 years age group. *International journal of applied & basic medical research*, 4(2), 86-89. <https://doi.org/10.4103/2229-516X.136783>
- Joksimović, S. (2004). Uloga vršnjaka u socijalnom razvoju dece i mladih. U: Krnjajić, S. (ured.) (2004). *Socijalno ponašanje učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 37-60.
- Jones, E. D., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.

- Johnson, S. E. (2008). Ecological systems and complexity theory: toward an alternative model of accountability in education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 5(1), 1-10.
- Jul, J., & Jensen, H. (2014). *Kompetencije u pedagoškim odnosima. Od poslušnosti do odgovornosti*. Beograd: Eduka.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 874-895. doi:10.1177/0013164405285546
- Jurčević-Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U: Maleš, D. (ured.) (2011). *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju. 153-175.
- Jurčević-Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranom detinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Jurkin, M., & Ombla, J. (2015). Rodne razlike u percepciji odnosa sa sestrom i manifestaciji proaktivne i reaktivne agresivnosti kod mlađih adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 22(3), 393-414. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v22i2.65>
- Kalatskaya, N. N., & Drozdikova-Zaripova, A. R. (2018). Case-study of social competence development in primary school children from rural areas. *4th International Forum On Teacher Education (IFTE 2018)*, 45, 75-83.
- Kalvin, C., Bierman, K. L., & Erath, S. A. (2015). Prevention and intervention programs promoting positive peer relations in early childhood. In: Boivin, M. (ed.) (2014). *Peer relations*. Encyclopedia on Early Childhood Development, 25-29.
- Katz, L. G., & McClellan, D. I. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD. Preuzeto 5. marta 2018, sa <http://www.oecd.org/education/ceri/Fostering-and-Measuring-Skills-Improving-Cognitive-and-Non-Cognitive-Skills-to-Promote-Lifetime-Success.pdf>
- Kennedy, A. (2018). *Promoting the Social Competence of Each and Every Child in Inclusive Early Childhood Classrooms*. IntechOpen. doi:10.5772/intechopen.80858

- Keresteš, G. (2004). Stavovi nastavnika prema dječjem agresivnom ponašanju: utjecaj vrste agresije, spola agresora i spola žrtve. *Društvena istraživanja*, 13 (6 (74)), 1055-1079.
- Keresteš, G. (2006). Mjerenje agresivnoga i prosocijalnoga ponašanja školske djece: usporedba procjena različitih procjenjivača. *Društvena istraživanja*, 15 (1-2 (81-82)), 241-264.
- Keresteš, G., & Milanović A. (2006). Relations between different types of children's aggressive behavior and sociometric status among peers of the same and opposite gender. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 477-483. doi:10.1111/j.1467-9450.2006.00541.x
- KidsMatter - Early Childhood Mental Health Initiative (2012). *Literature Review: Developing children's social and emotional skills*. The Australian Government Department of Health and Ageing, Australian Psychological Society, Early Childhood Australia.
- Klarin, M. (2002). Dimenzije obiteljskih odnosa kao prediktori vršnjačkim odnosima djece školske dobi. *Društvena istraživanja*, 11 (4-5 (60-61)), 805-822.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Klarin, M. (2016). Privrženost i razvoj mozga: implikacije na razvoj dece i adolescenata. U: Bilić, V. i Bašić, S. (ured.) (2016). *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta, 27-67.
- Klarin, M., Miletić, M., & Šimić-Šašić, S. (2019). Problemi ponašanja kod djece i mladih - doprinos sociodemografskih obilježja, zadovoljstva obitelji i socijalne podrške. *Magistra Iadertina*, 13(1), 70-90. doi:10.15291/magistra.2818
- Klemenović, J. (2014). *Spemnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.
- Klemenović, J., Marić-Jurišin, S., & Nikolić, J. (2016). Povezanost socijalne kompetentnosti dece predškolskog uzrasta sa prihvatanjem u grupi i antisocijalnim ponašanjem. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 25, 41-56. doi:https://doi.org/10.19090/zop.2016.25.41-56
- Knežević Florić, O., & Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.
- Kolak, A. (2016). Implicitne pedagogije odgojno-obrazovnih djelatnika i odnosa u školi. U: Bilić, V. i Bašić, S. (ured.) (2016). *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta, 20-33.
- Kolominski, J. L. (1990). Dečiji kolektivi. Grupa autora (Ured.) *Procesi socijalizacije kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. 123-136.

- Koller-Trbović, N., & Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(1), 49-62.
- Kokanović, T., & Opić, S. (2018). Prevalence of aggressive and prosocial behavior of preschool children in relation to family structure. *Croatian Journal of Education*, 20 (Sp.Ed.1), 59-71. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3064>
- Kompirović, T. (2016). Uticaj porodice na razvoj socijalnih kompetencija učenika. (nepublikovana doktorska disertacija). Kosovska mitrovica: Filozofski fakultet Univerzitet u Prištini (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Korucu, I., Selcuk, B., & Harma, M. (2017). Self-regulation: relations with theory of mind and social behaviour. *Infant and Child Development*, 26, 1-23. doi:10.1002/icd.1988
- Kostović, S. (2008). *Pigmalion u razredu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Košir, K., & Pečjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: what does it actually measure? *Educational Research*, 47(1), 127-144. doi:10.1080/0013188042000337604
- Kovačević, T., & Opić, S. (2014). Contribution of traditional games to the quality of students' relations and frequency of students' socialization in primary education. *Croatian Journal of Education*, 16 (Sp.Ed.1), 95-112.
- Krstić, K., & Zuković, S. (2017). Tranzicija u školu: značaj partnerstva porodice i vaspitno-obrazovnih institucija. *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 143-156. doi:10.5937/nasvas1701143K (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Krnjaja, Ž., & Pavlović-Breneselović, D. (2017). *Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Kaleidoskop*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Krnjajić, S. (2002a). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Viša škola za obrazovanje vaspitača Vršac.
- Krnjajić, S. (2002b). Vršnjački odnosi i školsko postignuće. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 34, 213-235. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02866.x

- Kuranchie, A. M. P., & Addo, H. (2015). Review of the relevance of social competence to child's development: lessons drawn. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(2), 449-454. doi:10.5901/ajis.2015.v4n2p449
- Kuruczova, D., Klanova, J., Jarkovsky, J., Pikhart H., & Bienertova-Vasku J (2020) Socioeconomic characteristics, family structure and trajectories of children's psychosocial problems in a period of social transition. *Plos One*, 15(6), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234074>
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: an examination of four predictive models. *Child development*, 77(4), 822-846. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x>
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118. <https://doi.org/10.2307/1131882>
- Ladd, G. W, Kochenderfer, B., & Coleman, C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197. doi:10.2307/1132300
- Ladd, G. W., Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., Rudolph, K. D., & Andrews, R. K. (2014). Relations among chronic peer group rejection, maladaptive behavioral dispositions, and early adolescents' peer perceptions. *Child development*, 85(3), 971-988. <https://doi.org/10.1111/cdev.12214>
- 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. doi: 10.1037//0012-1649.38.5.635
- LaFontana, K., & Cillessen, A. H. N. (2009). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*. 19(1), 130-147. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x
- Lagerspetz, K., Björkquist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14,

403-414. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1988\)14:6<403::AID-AB2480140602>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1988)14:6<403::AID-AB2480140602>3.0.CO;2-D)

- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A. Crozier, J.C., Pettit, G. S., & Bates, A. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 715-724. doi:10.1007/s10802-006-9057-4
- Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Giunta, L., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A. ... & Chang, L. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive Behavior*, 38, 298-308. <https://doi.org/10.1002/ab.21433>
- Lease, A. M., Musgrove, K. T., & Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: likability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development*, 11(4), 508-533. doi:10.1111/1467-9507.00213
- Lebedina-Manzoni, M. (2016). Važnost vršnjačkog utjecaja i privrženosti među decom i mladima u kontekstu razvoja pozitivnih odnosa. U: Bilić, V. i Bašić, S. (ured.) (2016). *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta, 70-96.
- Lindo, N. A., Opiola, K., Ceballos, P. L., Chen, S. Y., Meany-Walen, K. K., Cheng, Y. J ... & Blalock, S. (2016). The impact of supervised filial therapy training on attitude, knowledge, and skills. *The Family Journal*, 24(3), 239-246. <https://doi.org/10.1177/1066480716648696>
- 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. doi:10.1177/0272431610387142
- Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., Legkauskas, V., & Kepalaitė, A. (2018). Teacher perceptions of student social competence and school adjustment in elementary school. *Cogent Psychology*, 4, 1-15. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1421406>
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalizing and externalizing behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 36-44.
- Marić, T. (2020). Roditeljstvo u adolescenciji - kako vaspitavam svoje dijete? U: Macanović, N. (ured.) (2020). *Porodica i savremeno društvo - izazovi i perspektive*. Banja Luka: Centar

- modernih znanja, Banja Luka i Resursni centar za specijalnu edukaciju, Beograd. 11-19. doi:10.7251/ZCMZ2001011M
- Marić-Jurišin, S., & Kostović, S. (2016). „Vaspitljivost emocija“: prema „emocionalno pismenoj školi“. *Godišnjak Filozofskog Fakulteta u Novom Sadu*, 41(2), 185-201. doi: 10.19090/gff.2016.2.185-201
- Marojević, J. (2017). Od ekološke ka bioekološkoj teoriji ljudskog razvoja - čovek i okruženje u dijalogu. *Teme*, 41(1), 23-38. doi: 10.22190/TEME1701023M
- Matejević, M., & Jovanović, M. (2017). Uključenost roditelja u školske aktivnosti. *Godišnjak za pedagogiju*, II(1), 9-20. doi: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2017.01>
- McConnell, S. R., & Odom, S. L. (1999). A multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 67-75.
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2009). Parental correlates of children's peer relations: an empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology*, 1, 224.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x>
- Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales. Second edition. User's Guide*. Eugene OR: Assessment Intervention Resources.
- Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: evaluation of strong kids and strong teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 209-224. <https://doi.org/10.1080/15377900802089981>
- Mihić, J., & Bašić, J. (2008). Preventivne strategije- eksternalizirani poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(3), 445-471.
- Milošević, T. (2018a). Dečja igra: prilika za razvoj socioemocionalnih veština. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 27, 173-195. doi: <https://doi.org/10.19090/zop.2018.0.173-195>
- Milošević, T. (2018b). Razvoj socioemocionalnih veština: kontekst polaska u školu. *Pedagogija*, 73(3), 501-515.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Morawska, A., Winter, L., & Sanders, M. R. (2009). Parenting knowledge and its role in the prediction of dysfunctional parenting and disruptive child behaviour. *Child: care, health and development*, 35(2), 217-226. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2008.00929.x>
- Munjas Samarin, R., & Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-370.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2003). Social functioning in first grade: associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child Development*, 74(6), 1639-1662
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2008). Social competence with peers in third grade: associations with earlier peer experiences in childcare. *Social Development*, 17(3), 419-453. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00446.x
- Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722-737. doi:10.1111/sode.12018
- Nguyen, T. M., Xiao, X., Xiong, S., Guo, C., & Cheng, G. (2020). Effects of parental educational involvement on classroom peer status among Chinese primary school students: a moderated mediation model of psychological Suzhi and family socioeconomic status. *Children and Youth Services Review*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104881>
- Noddings, N. (2005). Caring in Education. *The Encyclopedia of Pedagogy and Informal Education*. Preuzeto 8. aprila 2020, sa <https://infed.org/mobi/caring-in-education/>
- 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 doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99>

- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development*, 55(4), 1434-1447.
- Nilsen, R. F. (1990). Od egocentričnog ka socijalizovanom. U: Grupa autora (ured.) (1990). *Procesi socijalizacije kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 15-37.
- O'Kane M. (2016). *Transition from Preschool to Primary School*, Research Report No. 19. National Council for Curriculum and Assessment. Preuzeto 13. septembra 2018, sa <https://www.ncca.ie/media/2471/transition-research-report-no-19.pdf>
- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, D. R., Wang, S., & Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(3), 290-303. doi: 10.1207/s15374424jccp2603_8
- Ooi, L. L., Baldwin, D., Coplan, R. J., & Rose-Krasnor, L. (2018). Young children's preference for solitary play: implications for socio-emotional and school adjustment. *The British journal of developmental psychology*, 36(3), 501-507. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12236>
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta. (2018). Preuzeto 15. januara 2019, sa: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Ostrov, J. M, Crick, N. R., & Stauffacher, K. (2006). Relational aggression in sibling and peer relationships during early childhood. *Applied Developmental Psychology*, 27, 241-253. doi:10.1016/j.appdev.2006.02.005
- Özyurt, G., Dinsever, Ç., Çaliskan, Z., & Evgin, D. (2018). Can positive parenting program (Triple P) be useful to prevent child maltreatment? *Indian journal of psychiatry*, 60(3), 286/291. https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_92_17
- Park, K. A., & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, 60(5), 1076-1081. <https://doi.org/10.2307/1130781>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389. doi:10.1037/0033-2909.102.3.357
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621. doi:10.1037/0012-1649.29.4.611

- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125-144. <https://doi.org/10.1177/0272431698018002001>
- Pavlović-Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U: Baucal, A. (ured.) (2012). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF. 133-146.
- Pečjak, S., Kalin, J., Valenčič-Zuljan, M., & Peklaj, C. (2009). Students' social behaviour in relation to their academic achievement in primary and secondary school: Teacher's perspective. *Psihologijske teme*, 18(1), 55-74.
- Pellegrini, A. D., & Roseth, C. J. (2006). Relational aggression and relationships in preschoolers: a discussion of methods, gender differences, and function. *Applied Developmental Psychology*, 27, 269-276. doi:10.1016/j.appdev.2006.02.007
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1) 45-57. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01445
- Peters, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*. Report to the Ministry of Education. New Zealand: Ministry of Education. Preuzeto 25. marta 2018, sa http://ece.manukau.ac.nz/data/assets/pdf_file/0008/85841/956_ECELitReview.pdf
- Petrović, J. (2006). *Emocionalna i socijalna kompetencija - karakteristike i međusobni odnosi* (nepublikovan magistarski rad). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Petrović, J. (2015). *Konflikti u adolescenciji: od socijalne adaptacije do destrukcije*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Popadić., D., Pavlović, Z., & Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača*. Beograd: Clio, Institut za psihologiju.
- Puckett, M. B., Aikins, J. W., & Cillessen, A. H. N. (2008). Moderators of the association between relational aggression and perceived popularity. *Aggressive Behavior*, 34, 563-576. doi: 10.1002/ab.20280
- Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: an untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 363-385.

- Reeves, J., & Mare, L. L. (2017). Supporting teachers in relational pedagogy and social emotional education: a qualitative exploration. *The International Journal of Emotional Education*, 9(1), 85-98.
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254. doi:10.1016/j.cpr.2004.01.004
- Rimm-Kaufman, S., & Sandilos, L. (2017). School transition and school readiness: An outcome of early childhood development. In: Tremblay, R. E., Boivin, M. & Peters, M. (eds.) (2017). *School readiness*. Encyclopedia on Early Childhood Development. 19-25.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24. doi:i0.1037//OOI2-1649.36.1.14
- Romer, N., Ravitch, N. K., Tom, K., Merrell, K. W., & Wesley, K. L. (2011). Gender differences in positive social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 958-970. <https://doi.org/10.1002/pits.20604>
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258. doi:10.1111/jftr.12022
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40(3), 378-387. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.3.378>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135. doi:10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Rothenberg, W. A., Lansford, J. E., Alampay, L. P., Al-Hassan, SM, Bacchini, D., Bornstein, M. H., ... & Alampay, P. (2019). Examining effects of mother and father warmth and control on child externalizing and internalizing problems from age 8 to 13 in nine countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(4), 1-25. doi:doi:10.1111/jcpp.13138
- Rubin, K. H., Bukowski, W., Parker, J., & Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In: Damon, W. & Lerner, R. (eds.) (2008). *Developmental Psychology: An Advanced Course*. New York: Wiley. 2-82.

- Rubin, K. H., Begle, A. S., & McDonald, K. L. (2012). Peer relations and social competence in childhood. In: Anderson, V. & Beauchamp, M. H. (eds.) (2017). *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice*. The Guilford Press. 23-44.
- Rubin, K. H., Coplan, R. Chen, X., Bowker, J. C., McDonald, K., & Haverly-Fitt, S. (2015). Peer relationships in childhood. In Bornstein, M. H. & Lamb, M. E. (Eds.), *Developmental Science: An Advanced Textbook. (7th edition)*. New York: Psychology Press. 591-649.
- Saha, S., Barnett, A. G., Buka, S. L., & McGrath, J. J. (2009). Maternal age and paternal age are associated with distinct childhood behavioural outcomes in a general population birth cohort. *Schizophrenia research*, 115(2-3), 130-135. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2009.09.012>
- 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, 17-24.
- Salmon, C., Cuthbertson, A. M., & Figueredo, A. J. (2016). The relationship between birth order and prosociality: An evolutionary perspective. *Personality and Individual Differences*, 96, 18-22. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.066>
- Sanders, M. R. (2003). Triple P - Positive Parenting Program: a population approach to promoting competent parenting. *AeJAMH (Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health)*, 2(3). <https://doi.org/10.5172/jamh.2.3.127>
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A., & Bor, W. (2000). The Triple P-Positive Parenting Program: a comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 624/640. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.4.624>
- Sidorkin, A. (2000). Toward a pedagogy of relation. *Philosophical Studies in Education*, 32, 9-14.
- Sigel, J. D., & Brajson, T. P. (2019). *Razvoj dečjeg mozga*. Beograd: Publik praktikum.
- Sillekens, S., & Notten, N. (2020). Parental divorce and externalizing problem behavior in adulthood. A study on lasting individual, family and peer risk factors for externalizing problem behavior when experiencing a parental divorce, *Deviant Behavior*, 41(1), 1-16, <https://doi.org/10.1080/01639625.2018.1519131>
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., & Henry, J.D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development*, 86(4), 1159-1174. <https://doi.org/10.1111/cdev.12372>

- Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Palacios, J., Moreira, M., Fonseca, S., & Cruz, O. (2019). Adopted children's social competence: the interplay between past and present influences. *Family Relations*, 68(5), 513-637. doi:10.1111/fare.12391
- Spasenović, V. (2003). Vršnjačka prihvaćenost/odbačenost i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 267-288. (objavljen na ćirilicom pismu)
- Spasenović, V. (2004). Teorijsko-metodološki problemi proučavanja socijalne kompetencije. U: Krnjajić, S. (ured.) (2004). *Socijalno ponašanje učenika*. Beograd: IPI. 64-82. (objavljen na ćirilicom pismu)
- Stauffer, K., & DeHart, G. B. (2006). Crossing social contexts: relational aggression between siblings and friends during early and middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 228-240. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.004>
- Stormshak, E. A., Bellanti, C. J., & Bierman, K. L. (1996). The quality of sibling relationships and the development of social competence and behavioral control in aggressive children. *Developmental Psychology*, 32(1), 79-89. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.1.79>
- Šaljić, Z. (2014). *Vaspitni rad u školi u funkciji prevencije nepoželjnih ponašanja učenika* (nepublikovana doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Šurbanovska, O. (2012). Korelati socijalnog ponašanja deteta u školskoj sredini. *Primenjena psihologija*, 1, 25-41. <https://doi.org/10.19090/pp.2012.1>.
- Takšić, V., Mohorić, T., & Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja*, 15(4-5 (84-85)), 729-752.
- ten Dam, G. T. M., & Volman, M. L. L. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281-298 <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00295.x>
- Todorović, D. (2011). *Metodologija psiholoških istraživanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju. Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu.
- Topham, G. L., & VanFleet, R. (2011). Filial therapy: a structured and straightforward approach to including young children in family therapy. *Australian & New Zealand Journal of Family Therapy*, 32(2), 144-158. <https://doi.org/10.1375/anft.32.2.144>
- Tokić, R. (2020). Participativna uloga roditelja u aktivnostima škole. *Napredak*, 161 (1-2), 105-122.

- Tošić-Radev, M., & Pešikan, A. (2017). “Komadić koji nedostaje” u procesu obrazovanja: socioemocionalno učenje. *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 37-54. doi:10.5937/nasvas1701037T (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Trbojević, J. (2013). Vršnjački odnosi i vršnjačko učenje kao korelati akademskog postignuća. *Nastava i vaspitanje*, 62(3), 479-493. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Trbojević, J., & Petrović, J. (2014). Socijalne karakteristike dece koja uspostavljaju prijateljske dijade. *Primenjena psihologija*, 7(3), 493-507.
- Trbojević, J., Perišić, N., & Petrović, J. (2014). Temperament kao prediktor pozitivnih vršnjačkih odnosa kod dece mlađeg uzrasta. *Nastava i vaspitanje*, 63(1), 59-69. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social development*, 19(1), 1-29. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x
- Underwood, M. K., Galen, B. R., & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we just get along? *Social Development*, 10(2), 248-266. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00162>
- Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2006). Aggression and social status: The moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior*, 32, 396-408. doi:10.1002/ab.20138
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157-176. doi:10.1300/J008v19n02_10
- Vandell, D. L., & Hembree, S. E. (1994). Peer social status and friendship: independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(4), 461-477.
- van Dijk, R., van der Valk, I. E., Deković, M. & Branje, S. (2020). A meta-analysis on interparental conflict, parenting, and child adjustment in divorced families: examining mediation using meta-analytic structural equation models. *Clinical psychology review*, 79, 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101861>
- van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2019). Why do children become rejected by their peers? A review of studies into the relationship between oral communicative competence and sociometric status in childhood. *Educational Psychology Review*, 31, 699-724. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09479-z>

- Vasta, R., Haith, M., & Miller, S. (2005). *Dječja psihologija - moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. ... & Korth, B. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: a multisite, multinational study. *Child Development*, 80(6), 1775-1796.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312 doi:10.3200/GNTP.166.3.297-312
- Walker, S., & Graham, L. (2019). At risk students and teacher-student relationships: student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(s1), 29-69.
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00084-X](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00084-X)
- Wentzel, K. (2015). Prosocial behaviour and schooling. In: Knafo-Noam, A. (ed.) (2016). *Prosocial Behaviour*. Encyclopedia on Early Childhood Development. 57-61.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 754-763.
- Woolcott, G., Keast, R., Tsisis, P., Lipina, S., & Chamberlain, D. (2019). Reconceptualising person-centered service models as social ecology networks in supporting integrated care. *International Journal of Integrated Care*, 19(2), 1-12. <https://doi.org/10.5334/ijic.4222>
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 203-221.
- Zhou, K. (2016). Non-cognitive skills: Definitions, measurement and malleability. Paper Commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016, *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*. 1-23.

- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
- 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. doi:10.1111/j.1365-2788.2006.00790.x
- Ziv, Y., & Arbel, R. (2020). Association between the mother's social cognition and the child's social functioning in kindergarten: the mediating role of the child's social cognition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(358), 1-16. doi:10.3390/ijerph17010358
- Zondervan-Zwijnenburg, M. A. J., Veldkamp, S. A. M., Neumann, A., Barzeva, S. A., Nelemans, S. A., van Beijsterveldt, C. E. M., ... & Boomsma, D. I. (2019). Parental age and offspring childhood mental health: a multi-cohort, population-based investigation. *Child Development*, 91(3), 964-982. <https://doi.org/10.1111/cdev.13267>
- Zuković, S. (2012). *Porodica kao sistem - funkcionalnost i resursi osnaživanja*. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.
- Zuković, S. (2013). Partnerstvo porodice, škole i zajednice - teorijski i praktični aspekti. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 38(2), 55-68.
- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja - teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.
- Zuković, S., & Milošević, T. (2019). Značaj osnaživanja i aktivnog uključivanja porodice tokom tranzicije deteta u školu. *Inovacije u nastavi*, 32(1), 53-63. doi:10.5937/inovacije1901053Z
- Žunić-Pavlović, V., & Pavlović, M. (2007). Različiti pristupi u pojmovnom određenju poremećaja ponašanja. *Nastava i vaspitanja*. 57(1), 55-70. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Žunić-Pavlović, V., Kovačević-Lepojević, M., & Pavlović, M. (2009). Procena socijalnog funkcionisanja učenika u školskoj sredini. *Nastava i vaspitanja*, 58(3), 399-420. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Žunić-Pavlović, V., & Kovačević-Lepojević, M. (2011). Prevalencija i razvoj poremećaja ponašanja u detinjstvu. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(4), 725-742.

Xie, H., Li, Y., Boucher, S. M., Hutchins, B. C., & Carins, B. D. (2006). What makes a girl (or a boy) popular (or unpopular)? African American children's perceptions and developmental differences. *Developmental Psychology*, 42, 599-612. doi: 10.1037/0012-1649.42.4.599

Elektronski izvori:

www.casel.org

www.beyou.edu.au

PRILOZI

Prilog 1. Skala socijalnog ponašanja učenika u školi

Podaci o ispitaniku

Ime i prezime učenika (šifra): _____

Uzrast: _____

Pol: Muški Ženski

Podaci o porodici

Broj članova porodice: _____

Starost roditelja: Otac: _____; Majka: _____

Nivo obrazovanja: Otac: _____; Majka: _____

Tip porodice: Potpuna Nepotpuna

*Ukoliko je porodica nepotpuna, navesti razlog ukoliko je poznat (smrt jednog roditelja, razvod, ili nešto drugo): _____

Broj i uzrast dece u porodici: _____

Uputstvo

Pošto ste završili deo sa podacima o ispitaniku i porodici, molimo Vas procenite ponašanje ovog učenika koristeći sve stavke na sledećim stranicama ovog instrumenta. Procene bi trebale biti bazirane na vašem posmatranju ponašanja ovog učenika u toku poslednja tri meseca, a na svaku stavku odgovarate na sledeći način:

Nikada Ukoliko učenik ne pokazuje određeno ponašanje, ili ukoliko Vi niste imali priliku da ga posmatrate pri određenom ponašanju, zaokružite 1.

Često Ukoliko učenik često pokazuje određeno ponašanje, zaokružite 5.

Ponekad Zaokružite brojeve 2, 3 i 4 (koji označavaju Ponekad) ako učenik, na osnovu vaše sopstvene procene o tome koliko često se to dešava, pokazuje ponašanje koje se nalazi negde između dve ekstremne tačke.

Ocene za svaku tačku se javljaju u sledećem formatu:

NIKADA (1) PONEKAD (3) ČESTO (5)

Ukoliko imate bilo kakve dodatne komentare o učeniku, ovde ih možete navesti:

Skala A

	<i>Nikad</i>	<i>Ponekad</i>	<i>Često</i>		
1. Saraduje sa drugim učenicima.	1	2	3	4	5
2. Čini adekvatne prelaze između različitih aktivnosti.	1	2	3	4	5
3. Završava školske zadatke bez potrebnog podsećanja.	1	2	3	4	5
4. Nudi pomoć drugim učenicima kada im je potrebna.	1	2	3	4	5
5. Učestvuje efikasno u grupnim diskusijama i aktivnostima.	1	2	3	4	5
6. Ima razumevanja za probleme i potrebe drugih učenika.	1	2	3	4	5
7. Ostaje smiren kada se pojave problemi.	1	2	3	4	5
8. Sluša i postupa po uputstvima nastavnika.	1	2	3	4	5
9. Poziva druge učenike da učestvuju u aktivnosti.	1	2	3	4	5
10. Postavlja odgovarajuća pitanja za pojašnjavanje instrukcija.	1	2	3	4	5
11. Posедуje sposobnosti i veštine kojima se njegovi vršnjaci dive.	1	2	3	4	5
12. Prihvaćen je od drugih učenika.	1	2	3	4	5
13. Nezavisno završava školske i druge zadatke.	1	2	3	4	5
14. Završava zadatke na vreme.	1	2	3	4	5
15. Popustiće i prihvatiti kompromis u odnosu sa vršnjacima kada je potrebno.	1	2	3	4	5
16. Sledi pravila škole i učionice.	1	2	3	4	5
17. Pita za pomoć na pravi način.	1	2	3	4	5
18. Ima interakciju sa različitim vršnjacima.	1	2	3	4	5
19. Izvršava radne zadatke sa rezultatima u skladu sa svojim nivoom sposobnosti.	1	2	3	4	5
20. Dobar je u iniciranju ili u pridruživanju razgovoru sa vršnjacima.	1	2	3	4	5
21. Osetljiv je prema osećanjima drugih učenika.	1	2	3	4	5
22. Na pravi način reaguje kada je ispravljen od strane nastavnika.	1	2	3	4	5
23. Kontroliše temperament kada je ljut	1	2	3	4	5
24. Na pravi način pristupa aktivnostima započetim od strane vršnjaka.	1	2	3	4	5
25. Ima veštine vođenja.	1	2	3	4	5
26. Prilagođava svoje ponašanje različitim očekivanjima od strane različitih grupa.	1	2	3	4	5
27. Primećuje i pohvaljuje dostignuća drugih.	1	2	3	4	5
28. Pokazuje samopouzdanje na pravi način kada je to potrebno.	1	2	3	4	5
29. Pozvan je od strane vršnjaka da se pridruži aktivnostima.	1	2	3	4	5
30. Pokazuje samokontrolu.	1	2	3	4	5

31. Ugledan je i poštovan od strane vršnjaka	1	2	3	4	5
Ukupno					

Skala B

	<i>Nikada</i>	<i>Ponekad</i>			<i>Često</i>
1. Krivi druge za svoje probleme.	1	2	3	4	5
2. Uzima tuđe stvari.	1	2	3	4	5
3. Prkosi nastavnicima i drugom školskom osoblju.	1	2	3	4	5
4. Vara u školskom radu ili igri.	1	2	3	4	5
5. Upada u tuče.	1	2	3	4	5
6. Nepošten je; govori laži.	1	2	3	4	5
7. Vređa i ismeva druge učenike.	1	2	3	4	5
8. Ne pokazuje poštovanje, drzak je.	1	2	3	4	5
9. Lako se da isprovocirati; brzo „bukne“.	1	2	3	4	5
10. Ignoriše nastavnika ili drugo školsko osoblje.	1	2	3	4	5
11. Ponaša se kao da je bolji od ostalih.	1	2	3	4	5
12. Uništava i kvari školsku imovinu.	1	2	3	4	5
13. Ne deli sa drugim učenicima.	1	2	3	4	5
14. Ima napade besa.	1	2	3	4	5
15. Nema poštovanja prema osećanjima i potrebama drugih učenika.	1	2	3	4	5
16. Zahteva mnogo pažnje od strane nastavnika.	1	2	3	4	5
17. Preti drugim učenicima; verbalno je agresivan.	1	2	3	4	5
18. Psuje ili koristi uvredljiv jezik.	1	2	3	4	5
19. Fizički je agresivan.	1	2	3	4	5
20. Vređa vršnjake.	1	2	3	4	5
21. Prenemaže se i žali.	1	2	3	4	5
22. Svađa se sa vršnjacima.	1	2	3	4	5
23. Teško ga je kontrolisati.	1	2	3	4	5
24. Smeta i uznemirava druge učenike.	1	2	3	4	5
25. Upada u nevolje u školi.	1	2	3	4	5
26. Ometa odvijanje aktivnosti.	1	2	3	4	5
27. Hvališe se.	1	2	3	4	5
28. Nije pouzdan.	1	2	3	4	5
29. Okrutan je prema drugim učenicima.	1	2	3	4	5
30. Reaguje impulsivno bez razmišljanja.	1	2	3	4	5
31. Lako ga je iritirati.	1	2	3	4	5
32. Zahteva pomoć od drugih učenika	1	2	3	4	5
Ukupno					

Prilog 2. Sociometrijski upitnik

СОЦИОМЕТРИЈСКИ УПИТНИК³

Пред тобом се налази неколико питања којима желимо да сазнамо с ким волиш да се дружиш у школи и кога сматраш популарним. Молимо те да искрено одговориш на сва питања, јер не постоје тачни и погрешни одговори, сваки одговор је добар. Твоје одговоре неће видети нико осим испитивача.

Упиши своје име и презиме (шифру) : _____

1. НАВЕДИ ИМЕ И ПРЕЗИМЕ ДРУГАРИЦА/ДРУГОВА ИЗ ОДЕЉЕЊА С КОЈИМА НАЈВИШЕ ВОЛИШ ДА СЕ ДРУЖИШ У ШКОЛИ.

(Упиши три ученика свог одељења)

1. _____
2. _____
3. _____

2. НАВЕДИ ИМЕ И ПРЕЗИМЕ ДРУГАРИЦА/ДРУГОВА ИЗ ОДЕЉЕЊА С КОЈИМА НЕ ВОЛИШ ДА СЕ ДРУЖИШ У ШКОЛИ.

(Упиши три ученика свог одељења)

1. _____
2. _____
3. _____

³ Sociometrijski upitnik namenjen deci bio je napisan na ćirilичном pismu.

3. КАКО БИ ОПИСАО/ЛА УЧЕНИКЕ КОЈИ СУ ПОПУЛАРНИ У ШКОЛИ?

4. КАКО БИ ОПИСАО/ЛА УЧЕНИКЕ КОЈИ НИСУ ПОПУЛАРНИ У ШКОЛИ?

5. НАВЕДИ ИМЕ И ПРЕЗИМЕ УЧЕНИКА ИЗ СВОГ ОДЕЉЕЊА ЗА КОЈЕ СМАТРАШ ДА СУ ПОПУЛАРНИ, БЕЗ ОБЗИРА НА ТО ДА ЛИ ВОЛИШ ДА СЕ ДРУЖИШ С ЊИМА ИЛИ НЕ?

(Упиши три ученика свог одељења)

1. _____

2. _____

3. _____

6. НАВЕДИ ИМЕ И ПРЕЗИМЕ УЧЕНИКА ИЗ СВОГ ОДЕЉЕЊА ЗА КОЈЕ СМАТРАШ ДА СУ НЕПОПУЛАРНИ, БЕЗ ОБЗИРА НА ТО ДА ЛИ ВОЛИШ ДА СЕ ДРУЖИШ С ЊИМА ИЛИ НЕ?

(Упиши три ученика свог одељења)

1. _____

2. _____

3. _____

Prilog 3. Post hoc Tukey test za razlike u obicima socijalnog ponašanja s obzirom na broj članova porodice

Zavisna varijabla	(I) broj članova	(J) broj članova		SE	p
		I-J			
interpersonalni odnosi	2	3	-1.43291	3.48699	.977
		4	-6.33187	3.18612	.195
		5	-3.58187	3.45583	.728
	3	2	1.43291	3.48699	.977
		4	-4.89896	2.03898	.079
		5	-2.14896	2.43902	.815
	4	2	6.33187	3.18612	.195
		3	4.89896	2.03898	.079
		5	2.75000	1.98522	.510
	5	2	3.58187	3.45583	.728
		3	2.14896	2.43902	.815
		4	-2.75000	1.98522	.510
samokontrola	2	3	-1.53145	2.18224	.896
		4	-4.42544	1.99395	.121
		5	-2.71053	2.16274	.593
	3	2	1.53145	2.18224	.896
		4	-2.89399	1.27604	.108
		5	-1.17908	1.52640	.867
	4	2	4.42544	1.99395	.121
		3	2.89399	1.27604	.108
		5	1.71491	1.24240	.513
	5	2	2.71053	2.16274	.593
		3	1.17908	1.52640	.867
		4	-1.71491	1.24240	.513
akademsko ponašanje	2	3	-.49161	1.90733	.994
		4	-2.24708	1.74275	.570
		5	.07310	1.89028	1.000
	3	2	.49161	1.90733	.994
		4	-1.75546	1.11529	.395
		5	.56471	1.33411	.974
	4	2	2.24708	1.74275	.570
		3	1.75546	1.11529	.395

Socijalno ponašanje i vršnjački status učenika na ranom osnovnoškolskom uzrastu

		5	2.32018	1.08588	.144
	5	2	-.07310	1.89028	1.000
		3	-.56471	1.33411	.974
		4	-2.32018	1.08588	.144
hostilno/iritabilno	2	3	3.90566	3.14712	.601
		4	7.77632*	2.87558	.036
		5	4.84211	3.11900	.408
	3	2	-3.90566	3.14712	.601
		4	3.87066	1.84025	.155
		5	.93644	2.20130	.974
	4	2	-7.77632*	2.87558	.036
		3	-3.87066	1.84025	.155
		5	-2.93421	1.79173	.359
	5	2	-4.84211	3.11900	.408
		3	-.93644	2.20130	.974
		4	2.93421	1.79173	.359
agresivno/antisoc.	2	3	2.12055	1.97756	.707
		4	4.41374	1.80693	.072
		5	2.50585	1.95989	.577
	3	2	-2.12055	1.97756	.707
		4	2.29320	1.15635	.197
		5	.38530	1.38323	.992
	4	2	-4.41374	1.80693	.072
		3	-2.29320	1.15635	.197
		5	-1.90789	1.12587	.328
	5	2	-2.50585	1.95989	.577
		3	-.38530	1.38323	.992
		4	1.90789	1.12587	.328
prkosno/disruptivno	2	3	1.61321	1.89303	.829
		4	4.35526	1.72969	.059
		5	2.51754	1.87611	.537
	3	2	-1.61321	1.89303	.829
		4	2.74206	1.10693	.066
		5	.90434	1.32411	.904
	4	2	-4.35526	1.72969	.059
		3	-2.74206	1.10693	.066

Socijalno ponašanje i vršnjački status učenika na ranom osnovnoškolskom uzrastu

	5	-1.83772	1.07774	.323
5	2	-2.51754	1.87611	.537
	3	-.90434	1.32411	.904
	4	1.83772	1.07774	.323

Prilog 4. Post hoc Tukey test za razlike u obicima socijalnog ponašanja s obzirom na broj dece u porodici

Zavisna varijabla	(I) broj dece	(J) broj dece	I-J	SE	p
interperosonalni odnosi	1	2	-2.55413	1.92665	.382
		3	-.94487	2.39175	.918
	2	1	2.55413	1.92665	.382
		3	1.60926	2.01351	.704
	3	1	.94487	2.39175	.918
		2	-1.60926	2.01351	.704
samokontorola	1	2	-2.60568	1.20022	.078
		3	-1.51232	1.48997	.568
	2	1	2.60568	1.20022	.078
		3	1.09336	1.25433	.659
	3	1	1.51232	1.48997	.568
		2	-1.09336	1.25433	.659
akademsko ponašanje	1	2	-.73758	1.04887	.762
		3	.87859	1.30207	.778
	2	1	.73758	1.04887	.762
		3	1.61617	1.09616	.305
	3	1	-.87859	1.30207	.778
		2	-1.61617	1.09616	.305
hostilno/iritabilno	1	2	5.13734*	1.72267	.009
		3	2.56657	2.13854	.454
	2	1	-5.13734*	1.72267	.009
		3	-2.57078	1.80034	.328
	3	1	-2.56657	2.13854	.454
		2	2.57078	1.80034	.328
agresivno/antisoc.	1	2	3.39046*	1.07748	.005
		3	1.54428	1.33759	.481
	2	1	-3.39046*	1.07748	.005

Socijalno ponašanje i vršnjački status učenika na ranom osnovnoškolskom uzrastu

		3	-1.84618	1.12605	.231
	3	1	-1.54428	1.33759	.481
		2	1.84618	1.12605	.231
prkosno/disruptivno	1	2	2.90768*	1.03939	.015
		3	1.50645	1.29031	.474
	2	1	-2.90768*	1.03939	.015
		3	-1.40123	1.08625	.402
	3	1	-1.50645	1.29031	.474
		2	1.40123	1.08625	.402

Prilog 5. Post hoc Tukey test za razlike u oblicima socijalnog ponašanja s obzirom na redosled rođenja dece

Zavisna varijabla	(I) Redosled	(J) Redosled	I-J	SE	p
interpersonalni odnosi	0	1	-2.67646	2.08560	.406
		2	-1.73675	2.04627	.673
	1	0	2.67646	2.08560	.406
		2	.93971	1.77384	.857
	2	0	1.73675	2.04627	.673
		1	-.93971	1.77384	.857
samokontrola	0	1	-3.00719	1.29745	.055
		2	-1.75144	1.27299	.355
	1	0	3.00719	1.29745	.055
		2	1.25575	1.10351	.492
	2	0	1.75144	1.27299	.355
		1	-1.25575	1.10351	.492
akademsko ponašanje	0	1	-1.13095	1.13849	.582
		2	.49856	1.11702	.896
	1	0	1.13095	1.13849	.582
		2	1.62951	.96830	.214
	2	0	-.49856	1.11702	.896
		1	-1.62951	.96830	.214
hostilno/iritabilno	0	1	5.58799*	1.86781	.008
		2	3.54839	1.83259	.131
	1	0	-5.58799*	1.86781	.008
		2	-2.03960	1.58860	.405

Socijalno ponašanje i vršnjački status učenika na ranom osnovnoškolskom uzrastu

	2	0	-3.54839	1.83259	.131
		1	2.03960	1.58860	.405
agresivno/antisoc.	0	1	3.64995*	1.17200	.006
		2	2.27707	1.14990	.119
	1	0	-3.64995*	1.17200	.006
		2	-1.37288	.99681	.354
	2	0	-2.27707	1.14990	.119
		1	1.37288	.99681	.354
prkosno/disruptivno	0	1	3.30645*	1.12192	.010
		2	1.86895	1.10076	.208
	1	0	-3.30645*	1.12192	.010
		2	-1.43750	.95421	.289
	2	0	-1.86895	1.10076	.208
		1	1.43750	.95421	.289

Prilog 6. Post hoc Tukey test za razlike u oblicima socijalnog ponašanja s obzirom na starost oca

Zavisna varijabla	(I) Starost oca	(J) Starost oca	I-J	SE	p
interpersonalni odnosi	1	2	-10.21914*	3.6546	0.028
		3	-7.81731	4.07941	0.224
		4	-5.69231	4.59925	0.603
	2	1	10.21914*	3.6546	0.028
		3	2.40183	2.2087	0.698
		4	4.52683	3.0643	0.453
	3	1	7.81731	4.07941	0.224
		2	-2.40183	2.2087	0.698
		4	2.125	3.56025	0.933
	4	1	5.69231	4.59925	0.603
		2	-4.52683	3.0643	0.453
		3	-2.125	3.56025	0.933
samokontrola	1	2	-3.24765	2.29464	0.491
		3	-1.17692	2.56137	0.968
		4	0.87045	2.88777	0.99
	2	1	3.24765	2.29464	0.491
		3	2.07073	1.38679	0.443

Socijalno ponašanje i vršnjački status učenika na ranom osnovnoškolskom uzrastu

		4	4.1181	1.924	0.143
		1	1.17692	2.56137	0.968
	3	2	-2.07073	1.38679	0.443
		4	2.04737	2.2354	0.796
		1	-0.87045	2.88777	0.99
	4	2	-4.1181	1.924	0.143
		3	-2.04737	2.2354	0.796
akademsko ponašanje		2	-4.1955	1.99904	0.156
	1	3	-2.48269	2.2314	0.682
		4	-3.04453	2.51576	0.621
		1	4.1955	1.99904	0.156
	2	3	1.7128	1.20814	0.489
		4	1.15096	1.67615	0.902
		1	2.48269	2.2314	0.682
	3	2	-1.7128	1.20814	0.489
		4	-0.56184	1.94743	0.992
		1	3.04453	2.51576	0.621
	4	2	-1.15096	1.67615	0.902
		3	0.56184	1.94743	0.992
hostilno/iritabilno		2	0.68705	3.21767	0.997
	1	3	-3.49038	3.59169	0.766
		4	-7.98381	4.04938	0.201
		1	-0.68705	3.21767	0.997
	2	3	-4.17744	1.94464	0.141
		4	-8.67086*	2.69794	0.008
		1	3.49038	3.59169	0.766
	3	2	4.17744	1.94464	0.141
		4	-4.49342	3.1346	0.48
		1	7.98381	4.04938	0.201
	4	2	8.67086*	2.69794	0.008
		3	4.49342	3.1346	0.48
agresivno/antisoc.		2	0.07992	2.03351	1
	1	3	-2.98654	2.26988	0.554
		4	-4.82996	2.55913	0.236
	2	1	-0.07992	2.03351	1

Socijalno ponašanje i vršnjački status učenika na ranom osnovnoškolskom uzrastu

		3	-3.06646	1.22897	0.063
		4	-4.90988*	1.70505	0.022
	3	1	2.98654	2.26988	0.554
		2	3.06646	1.22897	0.063
		4	-1.84342	1.98101	0.788
	4	1	4.82996	2.55913	0.236
		2	4.90988*	1.70505	0.022
		3	1.84342	1.98101	0.788
prkosno/disruptivno		2	0.69794	1.95934	0.984
	1	3	-1.44231	2.18709	0.912
		4	-3.90283	2.4658	0.39
	2	1	-0.69794	1.95934	0.984
		3	-2.14024	1.18415	0.272
		4	-4.60077*	1.64286	0.028
	3	1	1.44231	2.18709	0.912
		2	2.14024	1.18415	0.272
		4	-2.46053	1.90875	0.571
	4	1	3.90283	2.4658	0.39
		2	4.60077*	1.64286	0.028
		3	2.46053	1.90875	0.571

Prilog 7. Post hoc Tukey test za razlike u oblicima socijalnog ponašanja s obzirom na starost majke

Zavisna varijabla	(I) Starost majke	(J) Starost majke	I-J	SE	p
interperosonalni odnosi	1	2	-6.59768*	2.06570	.004
		3	-2.24457	3.69365	.816
	2	1	6.59768*	2.06570	.004
		3	4.35311	3.29676	.385
	3	1	2.24457	3.69365	.816
		2	-4.35311	3.29676	.385
samokontrola	1	2	-2.36295	1.30445	.168
		3	1.61141	2.33246	.769
	2	1	2.36295	1.30445	.168
		3	3.97437	2.08183	.138
	3	1	-1.61141	2.33246	.769

Socijalno ponašanje i vršnjački status učenika na ranom osnovnoškolskom uzrastu

		2	-3.97437	2.08183	.138
akademsko ponašanje	1	2	-4.78050*	1.11077	.000
		3	-3.71196	1.98616	.150
		2	4.78050*	1.11077	.000
	2	1	4.78050*	1.11077	.000
		3	1.06855	1.77274	.819
		2	-1.06855	1.77274	.819
hostilno/iritabilno	1	2	1.10299	1.87475	.826
		3	-8.37772*	3.35221	.035
		2	-1.10299	1.87475	.826
	2	1	-1.10299	1.87475	.826
		3	-9.48070*	2.99201	.005
		2	9.48070*	2.99201	.005
agresivno/antisoc.	1	2	.99920	1.17166	.670
		3	-5.34239*	2.09502	.030
		2	-9.9920	1.17166	.670
	2	1	-9.9920	1.17166	.670
		3	-6.34159*	1.86990	.002
		2	6.34159*	1.86990	.002
prkosno/disruptivno	1	2	1.04208	1.13173	.628
		3	-4.02446	2.02362	.117
		2	-1.04208	1.13173	.628
	2	1	-1.04208	1.13173	.628
		3	-5.06653*	1.80618	.015
		2	5.06653*	1.80618	.015

Prilog 8. Hi-kvadrat za razlike u tumačenju pojma popularnost u odnosu na pol dece

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	24.033 ^a	7	.001
Likelihood Ratio	27.125	7	.000
Linear-by-Linear Association	.161	1	.688
N of Valid Cases	269		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.91.

Prilog 9. Hi-kvadrat za razlike u tumačenju pojma nepopularnost u odnosu na pol dece

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.940 ^a	7	.018
Likelihood Ratio	17.211	7	.016
Linear-by-Linear Association	.864	1	.353
N of Valid Cases	243		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.33