



UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSEK ZA PEDAGOGIJU

**PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE RAZVIJANJA
SOCIJALNE KOMPETENTNOSTI DECE I MLADIH
BEZ RODITELJSKOG STARANJA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor: prof. dr Radovan Grandić

Kandidat: mr Marija Jelić

Novi Sad, 2015. godine

**UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET
KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA**

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rad: VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora	mr Marija Jelić
Mentor: MN	Dr Radovan Grandić, redovni profesor
Naslov rada: NR	Pedagoške implikacije razvijanja socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja
Jezik publikacije: JP	Srpski (latinica)
Jezik izvoda: JI	Srpski / engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Republika Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Vojvodina
Godina: GO	2015.
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad, dr Zorana Đinđića br. 2
Fizički opis rada: FO	8 poglavlja / 376 stranica / 4 slike / 5 grafikona / 60 tabela / 569 referenci / 6 priloga
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Porodična pedagogija
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Socijalna kompetentnost, deca i mladi bez roditeljskog staranja, institucionalna zaštita, program razvijanja socijalnih veština
UDK	
Čuva se: ČU	Biblioteka Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	str. iv
Datum prihvatanja teme NN veća: DP	16.6.2009.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: KO	1. _____ 2. _____ 3. _____

**UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF PHILOSOPHY
KEY WORD DOCUMENTATION**

Acession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	Doctoral dissertation
Autor: AU	Marija Jelić, MSc
Menthor: MN	Radovan Grandić, PhD, full profesor
Title: TI	Pedagogical implications of social competency development of children and young people without parental care
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian / English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Vojvodina
Publication year: PY	2015.
Publisher: PU	Author's reprint
Publication place: PL	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2
Physical description: PD	8 chapters / 376 pages / 4 pictures / 5 graphs / 60 tables / 569 references / 6 appendixes
Scientific field: SF	Pedagogy
Scientific discipline: SD	Family education
Subject, Key words: CX	Social competency, children and young people without parental care, institutional care, social skills development programme
UDK	
Holding data: HD	Department of Pedagogy's Library, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Note: N	
Abstract: AB	p. vi
Accepted by the Scientific Board on: ASB	June 16 th 2009.
Defended on: DE	
Thesis Defend Board: DB	1. _____ 2. _____ 3. _____

PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE RAZVIJANJA SOCIJALNE KOMPETENTNOSTI DECE I MLADIH BEZ RODITELJSKOG STARANJA

Apstrakt. Cilj rada je da se utvrde potrebe dece i mladih bez roditeljskog staranja za primenom modela programa učenja socijalnih veština u funkciji razvijanja njihove socijalne kompetentnosti i boljeg socijalnog funkcionisanja. Ovako definisan opšti cilj operacionalizovan je kroz određene teorijske i empirijske celine rada.

U prvom poglavlju teorijskog dela izložen je koncept socijalne kompetentnosti kroz opis razvoja ovog koncepta i prikaz integrativnog modela socijalne kompetentnosti koji pretpostavlja sagledavanje socijalne kompetentnosti na više nivoa. Rukovođeni ovim modelom, detaljnije smo prikazali determinante i korelate socijalne kompetentnosti koji se odnose, sa jedne strane, na različite pokazatelje socijalnog funkcionisanja, a sa druge, na socijalne veštine. Pošto je model programa razvijanja socijalnih veština potrebno prilagoditi ciljnoj grupi korisnika, ali i kontekstu obuke, posebna teorijska celina odnosila se na bliži opis i definisanje pojma deca i mladi bez roditeljskog staranja. Polazeći od ekološkog pristupa, u ovom poglavlju prikazana su teorijska i empirijska saznanja o uzrocima i faktorima porodičnih odnosa koji utiču na razvoj i socijalno funkcionisanje dece i mladih, kao i oblici socijalne zaštite dece i mladih bez roditeljskog staranja. U poslednjem teorijskom poglavlju, opisane su karakteristike institucionalne zaštite, odnosno kontekst u kojem žive i dalje se razvijaju deca i mladi bez roditeljskog staranja. Dat je prikaz dosadašnjih istraživanja o socijalnim odnosima i funkcionisanju dece i mladih u institucijama. Na ovaj način, kroz tri teorijska poglavlja, polazeći od integrativnog modela socijalne kompetentnosti sagledani su različiti pokazatelji socijalne kompetentnosti, njihove determinante i korelati, te diskutovani protektivni i rizični faktori razvijanja socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja u institucionalnom kontekstu.

U empirijskom delu rada prvo je sagledana socijalna kompetentnost dece i mladih bez roditeljskog staranja preko pokazatelja njihovog socijalnog funkcionisanja, a zatim sa aspekta razvijenosti socijalnih veština. Na oba nivoa analize, posebno su sagledane razlike u odnosu na intelektualni i porodični status dece. Za procenu različitih pokazatelja socijalnog funkcionisanja dece i mladih korišćene su: Skala oblika problematičnog ponašanja (Gresham, Elliott, 1990), Skala snage i teškoće (Goodman, 1997) i Upitnik načina rešavanja konflikata (Rahim, 1983a). Za ispitivanje razvijenosti socijalnih veština dece i mladih primenjene su Ček lista socijalnih veština (Goldstein *et al.*, 1998) i Skala socijalnih veština (Gresham & Elliott, 1990). Ukupan uzorak činilo je 416 dece i mladih uzrasta od 12 do 18 godina, od toga

210 bez roditeljskog staranja i 206 sa roditeljskim staranjem. Poduzorcima u komparativnoj grupi dece i mladih sa roditeljskim staranjem bili su ujednačeni sa poduzorcima dece i mladih bez roditeljskog staranja u odnosu na intelektualni status, pol, uzrast, sredinu i školski uspeh.

Rezultati prve faze istraživanja su pokazali da deca i mladi bez roditeljskog staranja imaju slabije razvijene socijalne veštine i lošije socijalno funkcionišu od dece i mladih sa roditeljskim staranjem. Potvrđeno je da roditeljsko staranje ima značajniji uticaj na socijalnu kompetentnost dece i mladih nego intelektualni status. Druga faza istraživanja se odnosila na utvrđivanje povezanosti pokazatelja socijalnog funkcionisanja i razvijenosti ispitivanih socijalnih veština u cilju koncipiranja modela programa razvijanja socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja. Pored toga, ispitana je i povezanost institucionalnih varijabli, kao i karakteristike dece i mladih sa pokazateljima njihove socijalne kompetentnosti. Nalazi o visokoj povezanosti socijalnih veština sa pokazateljima socijalnog funkcionisanja, kao i visoka povezanost određenih varijabli institucionalne zaštite i karakteristika dece i mladih bez roditeljskog staranja sa njihovim socijalnim kompetencijama, potvrdili su teorijski koncept iz područja socijalne kompetentnosti.

U delu pedagoških implikacija dat je model programa učenja socijalnih veština koje mogu doprineti razvijanju socijalne kompetentnosti i efikasnijem socijalnom funkcionisanju dece i mladih bez roditeljskog staranja, kao i preporuke vezane za institucionalni kontekst obuke. Takođe, ponuđeni model programa pruža mogućnost daljih istraživanja u ovoj oblasti vezanih za evaluaciju efekata ovako koncipiranog programa i njegove realizacije u uslovima institucionalne zaštite, kao i pitanja same kompetentnosti i edukacije kadra za primenu programa.

Ključne reči: socijalna kompetentnost, deca i mladi bez roditeljskog staranja, institucionalna zaštita, program razvijanja socijalnih veština.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF SOCIAL COMPETENCY DEVELOPMENT OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE WITHOUT PARENTAL CARE

Abstract. The aim of the work is finding out the needs of children and young people without parental care and the implication of a modular programme for learning social skills with the function of development of their social competency and better social functioning. Defined in this way, the general aim has become operative through certain theoretical and empirical parts of the work.

The first chapter of the theoretical part deals with the concept of social competency through the description of development of this concept and the view of Integrative model of social competency which includes the insight of social competency in several levels. Guided by this model, we presented the determinants and the correlates of social competency relating to different signposts of social functioning on one side, and social skills on the other. Since the model of development programme of social skills needs to be adjusted to the target group of users, and also to the context of the training, a specific theoretical part related to the closer description and definition of the term children and young people without parental care. Starting from the ecological point, this chapter shows the theoretical and empirical knowledge of the causes and the factors of family relations which have impact on development and social functioning of children and young people without parental care. The last theoretical chapter deals with the institutional protection, that is the context where children and young people without parental care continue to live and develop. There has been given a review of the recent research on social relations and functioning of children and young people in institutions. In this way, through the three theoretical chapters, starting from the Integrative model of social competency, different indicators of social competency have been considered, their determinants and correlates, and there have been discussed the protective and risky factors of social competency development with children and young people without parental care in the institutional context.

In the empirical part of the work first social competency of children and young people without parental care has been reviewed through the indicators of their social functioning and then from the aspect of their social skills. Both levels of the analyses consider the differences relating the intellectual and family status of children. For the evaluation of different indicators of social functioning of children and young people we used: Scale of forms of problematic behaviour (Gresham, Elliott, 1990), Scale of strength and difficulty, (Goodman, 1997) and the Questionnaire for ways of solving problems (Rahim, 1983). For the research of social skills of

children and young people we have applied Check list of social skills (Goldstein & Glick 1987) and Scale of social skills (Gresham & Elliott,1990). The total sample consisted of 416 children and young people of the age 12 to 18 years, out of which 210 without parental care and 206 with parental care. The subsamples in the comparative group of children and young people with parental care were identical to the subsamples of children and young people without parental care, considering the intellectual status, sex, age and school achievement.

The results of the first phase of research showed that children and young people without parental care have less developed social skills and weaker social functioning than children and young people with parental care. It has been confirmed that parental care has a more significant impact on social competency of children and young people than intellectual status. The second phase of research related to stating the connections between the indicators of social functioning and development of the studied social skills with the aim of making a concept for a model programme of social competency development of children and young people without parental care. It has also been studied the connection among institutional variables, as well as the characteristics of children and young people with indicators of their social competency. The evidences of strong connections of social skills with indicators of social functioning, as well as strong connection of certain variables of institutional care and characteristics of children and young people without parental care with their social competency, have confirmed the theoretical concept from the area of social competency.

In the part dealing with the pedagogical implications there has been given a model of a programme for learning social skills which can contribute to the development of social competency and a more efficient social functioning of children and young people without parental care, as well as the references connected to the institutional context of the training. The presented model of the programme also offers a possibility of further research in this area, connected to the evaluation of effects of a programme conceived in such a way and its realisation in the conditions of institutional protection, as well as the issues of the very competency and education of people for implementing the programme.

Key words: social competency, children and young people without parental care, institutional care, social skills development programme

SADRŽAJ

UVOD.....	1
I SOCIJALNA KOMPETENTNOST.....	3
1. PROBLEM DEFINISANJA I TEORIJSKA OBJAŠNJENJA SOCIJALNE KOMPETENTNOSTI.....	3
1.1 Razvoj koncepta socijalne kompetentnosti.....	3
1.2 Integrativni model socijalne kompetentnosti.....	8
1.3 Operacionalizacija i merenje socijalne kompetentnosti.....	10
1.4 Socijalne veštine kao elementi efikasnog socijalnog funkcionisanja.....	12
2. POKAZATELJI SOCIJALNOG FUNKCIONISANA.....	13
2.1 Prosocijalno ponašanje.....	13
2.1.1 Činioci razvijanja prosocijalnog ponašanja.....	15
2.2 Eksternalizovani i internalizovani problemi u ponašanju.....	18
2.2.1 Determinante i korelati eksternalizovanih problema u ponašanju.....	20
2.2.2 Determinante i korelati internalizovanih problema u ponašanju.....	23
2.3 Vršnjački odnosi.....	26
2.3.1 Determinante i korelati vršnjačkih odnosa.....	28
3. SOCIJALNE VEŠTINE.....	35
3.1 Asertivnost.....	36
3.1.1 Determinante i korelati asertivnosti.....	38
3.2 Odgovornost.....	41
3.2.1 Determinante i korelati odgovornosti.....	42
3.3 Samokontrola.....	44
3.3.1 Determinante i korelati samokontrole.....	47
3.4 Empatija.....	49
3.4.1 Determinante i korelati empatije.....	51
3.5 Kooperativnost.....	53
3.5.1 Determinante i korelati kooperativnosti.....	54

II DECA I MLADI BEZ RODITELJSKOG STARANJA.....	58
1. OBJAŠNJENJE POJAMA DETE BEZ RODITELJAKOG STARANJA.....	58
1.1 Teorijski pristupi izučavanja porodičnih odnosa.....	62
1.1.1 <i>Ekološki pristup objašnjenju pojma</i> <i>dete bez roditeljskog staranja.....</i>	65
2. OD DETETA SA DO DETETA BEZ RODITELJEKOG STARANJA.....	67
2.1 Porodični odnosi i njihov uticaj na razvoj i socijalno funkcionisanje dece i mladih.....	68
2.2 Faktori rizika za pojavu dece i mladih bez roditeljskog staranja.....	71
2.2.1 <i>Partnerski i porodični problemi.....</i>	72
2.2.2 <i>Razvod i razvoj dece u nepotpunoj porodici.....</i>	73
2.2.3 <i>Socio-ekonomski problemi i siromaštvo u porodici.....</i>	77
2.2.4 <i>Porodice sa bolesnim članom.....</i>	79
2.2.5 <i>Dete sa intelektualnom ometonošću u porodici.....</i>	80
2.3 Karakteristike porodica dece i mladih bez roditeljskog staranja.....	83
3. SOCIJALNA ZAŠTITA DECE I MLADIH BEZ RODITELJSKOG STARANJA.....	85
3.1 Zakonski okvir zaštite prava dece i mladih bez roditeljskog staranja.....	86
3.2 Razvoj oblika zaštite dece i mladih bez roditeljskog staranja kod nas.....	87
3.3 Savremeni pristupi i praksa zaštite dece i mladih bez roditeljskog staranja.....	89
3.3.1 <i>Prednosti i nedostaci institucionalne zaštite dece i mladih.....</i>	91
III SNAGE I TEŠKOĆE DECE I MLADIH U DOMSKOJ ZAŠTITI.....	95
1. PORODIČNO ISKUSTVO I SOCIJALNA KOMPETENTNOST DECE I MLADIH.....	95
2. ISKUSTVO ŽIVOTA U DOMU I SOCIJALNA KOMPETENTNOST DECE I MLADIH.....	97
2.1 Vršnjački odnosi u domu.....	98
3. SOCIJALNA PODRŠKA I ZAŠTITA - PROTEKTIVNI I RIZIČNI FAKTOR SOCIJALNE KOMPETENTNOSTI MLADIH.....	102
3.1 Razvijanje privrženosti u domskom kontekstu odrastanja.....	103
3.1.1 <i>Promena smeštaja, vaspitača ili vaspitne grupe.....</i>	104
3.1.2 <i>Bliskost sa vaspitačem.....</i>	106
3.2 Metode i sredstva podsticanja socijalne kompetentnosti dece i mladih u domu.....	107

3.2.1 Nagrađivanje i kažnjavanje dece i mladih u domu.....	107
3.2.2 Programi rada sa decom i mladima u ustanovama.....	110
4. MOGUĆNOSTI PODSTICANJA PROSOCIJALNOG I PREVENCIJE AGRESIVNOG PONAŠANJA DECE I MLADIH.....	113
4.1 Programi razvijanja socijalnih veština.....	114
4.2 Evaluacija programa razvijanja socijalnih veština.....	117
IV METODOLOŠKI DEO.....	121
1. PREDMET I PROBLEM ISTRAŽIVANJA.....	121
2. CILJEVI I ZADACI ISTRAŽIVANJA.....	121
3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA.....	122
4. VARIJABLE ISTRAŽIVANJA.....	123
5. TEHNIKE I INSTRUMENTI.....	125
6. POPULACIJA I UZORAK.....	139
7. TOK ISTRAŽIVANJA.....	146
8. STATISTIČKA OBRADA.....	147
V REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA.....	149
1. KVALITET SOCIJALNOG FUNKCIONISANJA U ZAVISNOSTI OD PORODIČNOG I INTELEKTUALNOG STATUSA DECE I MLADIH.....	149
1.1 Snage i teškoće dece i mladih.....	149
1.2 Rešavanje konflikata dece i mladih.....	160
2. RAZVIJENOST SOCIJALNIH VEŠTINA U ZAVISNOSTI OD PORODIČNOG I INTELEKTUALNOG STATUSA DECE I MLADIH.....	167
2.1 Socijalne veštine dece i mladih - procene odraslih.....	168
2.2 Socijalne veštine dece i mladih - samoprocene.....	174
3. POVEZANOST SOCIJALNIH VEŠTINA I POKAZATELJA SOCIJALNOG FUNKCIONISANJA DECE I MLADIH.....	183
3.1 Povezanost socijalnih veština i pokazatelja socijalnog funkcionisanja u grupi dece i mladih bez roditeljskog staranja.....	183
3.2 Povezanost socijalnih veština i pokazatelja socijalnog funkcionisanja u grupi dece i mladih sa roditeljskim staranjem.....	200
4. POVEZANOST VARIJABLI INSTITUCIONALNE ZAŠTITE I POKAZATELJA SOCIJALNE KOMPETENTNOSTI DECE I MLADIH.....	210
5. POVEZANOST LIČNIH KARAKTERISTIKA DECE I MLADIH SA POKAZATELJIMA SOCIJALNE KOMPETENTNOSTI.....	218

5.1 Povezanost socijalne i akademske kompetentnosti sa ličnim karakteristikama dece i mladih.....	224
6. MODEL PROGRAMA RAZVIJANJA SOCIJALNIH VEŠTINA DECE I MLADIH BEZ RODITELJSKOG STARANJA.....	238
VI ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE.....	245
LITERATURA.....	257
PRILOZI.....	288

U V O D

Socijalno kompetentno ponašanje čine socijalne veštine, odnosno specifična ponašanja kojima se ostvaruju važni socijalni ishodi za pojedinca. Polazeći od opšteg saznanja da su socijalne veštine rezultat uzajamnog delovanja razvojnih i vaspitnih procesa, različita istraživanja stranih autora potvrdila su da se obukom za sticanje socijalnih veština može unaprediti funkcionisanje pojedinca u različitim socijalnim kontekstima.

Kako prva iskustva vezana za međuljudske odnose i socijalno ponašanje dete stiže u okviru svoje porodice, brojna istraživanja pokazala su da deca i mladi koji nisu osetili ljubav, podršku, poverenje i sigurnost u svojoj porodici, odnosno deca i mladi bez roditeljskog staranja, često ispoljavaju nesigurnost, strah, povlače se u sebe, pokazuju nepoverenje, pa čak i agresiju prema najbližem socijalnom okruženju, teško rešavaju konflikte na koje nailaze u interakciji sa vršnjacima i odraslim osobama u svojoj neposrednoj okolini, slabo se koncentrišu pri učenju. Teškoće u socijalnom funkcionisanju ovih mladih mogu biti posledica nedostatka socijalnih veština koje stoje u osnovi socijalno kompetentnog ponašanja. Zadatak stručnih radnika koji posreduju na relaciji dete - njegova uža i šira socijalna sredina je da nizom pedagoških metoda i tehnika, kroz zaštitu i podršku omoguće pravilan socijalni razvoj i prevenciju ispoljavanja asocijalnih oblika ponašanja ove dece i mladih. Iako je razvijanje socijalnih veština značajno za efikasno socijalno funkcionisanje pojedinca, istraživanja u ovoj oblasti ukazuju da se metode i sadržaji pedagoških intervencija u zaštiti dece i mladih bez roditeljskog staranja najčešće oslanjaju na neki od metoda čiji je cilj smanjivanje ili sputavanje negativnih oblika ponašanja, uz nedovoljnu usmerenost na povećanje učestalosti alternativnih, konstruktivnih vidova ponašanja (Kuzmanović i sar., 2002; Barter *et al.*, 2004). I u našoj sredini veća pažnja posvećena je agresivnom ponašanju dece i mladih bez roditeljskog staranja u institucijama socijalne zaštite. Međutim, nedostaju sistematska istraživanja socijalne kompetentnosti ove posebno osetljive kategorije dece i mladih. Mislimo na istraživanja koja mogućnost razvijanja socijalne kompetentnosti dece bez roditeljskog staranja posmatraju kao centralni istraživački problem.

Imajući u vidu i prihvatajući navedena saznanja, javila se potreba i ideja da problem socijalne kompetentnosti dece i mladih sagledamo u kontekstu institucionalne zaštite. Problemu smo pokušali da pristupimo sa više strana i socijalnu kompetentnost dece i mladih bez roditeljskog staranja sagledamo istovremeno na individualnom i društvenom planu, a kroz kontekst institucionalne zaštite, te njene potencijale u jačanju i razvijanju socijalnih kompetencija ove dece i mladih. Smatrali smo da jedino tako možemo biti efikasni u pružanju

neophodne podrške jer će biti jasnije na šta se treba usredsrediti, šta su snage, a šta teškoće dece bez roditeljskog staranja čiji se razvoj nastavlja u institucijama socijalne zaštite.

Osnovni motiv i cilj našeg istraživanja je da se utvrde potrebe dece i mladih bez roditeljskog staranja za primenom modela programa učenja socijalnih veština, odnosno razvijanja socijalne kompetentnosti i boljeg socijalnog funkcionisanja ove dece. S obzirom na značaj i ulogu socijalnih veština u interpersonalnim odnosima, koncipiranjem programa namenjenog učenju i usvajanju ovih veština kod dece bez roditeljskog staranja, doprineli bismo podsticanju prosocijalnog ponašanja, kao i prevenciji problema u ponašanju ove dece, a samim tim i poboljšanju socijalne klime u ustanovama. Učenje veština socijalno kompetentnog ponašanja i usvajanja kao trajnog obrasca ponašanja, te uspostavljanje skladnih socijalnih odnosa ne samo u ustanovi već i van nje, doprinelo bi socijalnoj integraciji dece i mladih bez roditeljskog staranja.

Poseban značaj istraživanja ogleda se u bogaćenju alternativnim sadržajima metoda pedagoškog rada profesionalaca u socijalnoj zaštiti sa decom i mladima bez roditeljskog staranja. Stvaranjem uslova za mogućnost primene programa i njegove provere u praksi otvorile bi se pretpostavke za dalja istraživanja u ovoj oblasti vezana za evaluaciju efekata ovako koncipiranog programa i njegove realizacije u uslovima institucionalne zaštite, kao i pitanje same kompetentnosti i edukacije kadra za primenu programa.

I

SOCIJALNA KOMPETENTNOST

1. PROBLEM DEFINISANJA I TEORIJSKA OBJAŠNJENJA SOCIJALNE KOMPETENTNOSTI

Zbog značaja koje ima na razvoj dece i mladih interesovanje istraživača za ispitivanje socijalne kompetentnosti nije novijeg datuma niti predstavlja neistraženo područje. U literaturi se u poslednje dve decenije može naći veliki broj radova posvećen ispitivanju socijalnog ponašanja, socijalnih veština, bihejvioralne kompetencije, vršnjačkih odnosa, koji se generalno mogu svrstati u područje izučavanja socijalne kompetencije. Savremeni pristupi izučavanja socijalne kompetentnosti nisu bazirani na nekom opšteprihvaćenom teorijskom modelu socijalne kompetentnosti koji je eksperimentalno potvrđen. Pregledom literature stiče se utisak da definicija socijalne kompetencije ima onoliko koliko ima istraživača koji se bave tom tematikom. Pod socijalnom kompetencijom najčešće se podrazumevaju različite socijalne, emocionalne i kognitivne veštine i ponašanja koja su neophodna za uspešnu socijalnu adaptaciju ili se efikasnost u socijalnim interakcijama ističe kao centralni aspekt ovog fenomena (Gresham, 1986; Gresham & Elliot, 1987; Cavell, 1990; Rose-Krasnor, 1997). Širok opseg svojstava i različitih pokazatelja koje obuhvata socijalna kompetentnost čini da se mnogo šta u pojmovnom smislu pod njom podrazumeva, te se pojam socijalne kompetentnosti i do danas smatra nedovoljno precizno definisanim. Složenost i kompleksnost ovog konstrukta najbolje se može sagledati kroz pregled dosadašnjih saznanja i različitih pristupa u istraživanju ovog fenomena.

1.1. Razvoj koncepta socijalne kompetentnosti

Razvoj koncepta socijalne kompetentnosti mnogi vezuju za teorijski konstrukt socijalne inteligencije. Torndajk je 1920. prvi ukazao na socijalnu inteligenciju kao posebnu sposobnost razlikujući je od apstraktne (opšte, akademske) i konkretne (mehaničke) inteligencije (prema: Brdar, 1993). Prema shvatanju ovog autora *socijalna inteligencija* uključuje sposobnost razumevanja ponašanja i stanja drugih ljudi i sposobnost odgovarajućeg opfođenja u različitim interpersonalnim situacijama. Ova rana istraživanja bila su usmerena

na konstruisanje i ispitivanje valjanosti pojedinih testova socijalne inteligencije, odnosno posredno su istraživala nezavisnost socijalne inteligencije u okviru intelektualanih sposobnosti. Tada konstruisani merni instrumenti davali su mere koje se nisu mogle objasniti nezavisnim faktorom socijalne inteligencije. Sagledan iz sadašnje perspektive problem je bio u tome što testovi nisu zahvatali komponentu socijalnog funkcionisanja već su merili samo prvu, unutrašnju komponentu socijalne inteligencije koja se odnosila na sposobnost razumevanja ponašanja i stanja drugih ljudi. S obzirom da je ova sposobnost neodvojivi deo opšte, akademske sposobnosti, rezultati na testovima socijalne inteligencije bili su povezani sa merama akademske inteligencije.

Da je socijalna inteligencija nezavisna sposobnost prvi je potvrdio Guilford (Guilford, 1967). On je svojim modelom strukture intelekta obuhvatio četiri vrste inteligencije, od kojih je jednu nazvao bihejvioralnom ili socijalnom. Bihejvioralni sadržaj ovaj autor definiše kao informaciju, u suštini neverbalnu, uključenu u međuljudske odnose, gde je svest o pažnji, razmišljanjima, željama, osećanjima, raspoloženjima, emocijama, namerama i aktivnostima drugih osoba i nas samih veoma važna.

Marlou socijalnu kompetentnost definiše kao sposobnost razumevanja tuđih i vlastitih osećanja, misli i ponašanja u interpersonalnim situacijama, kao i odgovarajuće ponašanje koje se temelji na tom razumevanju (Marlowe, 1986). Slično Gilfordu i Marlej je faktorskom analizom utvrdio da postoji pet dimenzija socijalne kompetentnosti koje su nezavisne od verbalne i apstraktne inteligencije: prosocijalni stav, socijalne veštine, veštine empatije, emocionalnost i socijalna anksioznost. Prosocijalni stav se odnosi na interes i brigu za druge ljude. Drugi aspekt socijalne kompetencije čine socijalne veštine koje se mogu opaziti posmatranjem ponašanja. Empatija podrazumeva sposobnost da se prepozna i razume emocija druge osobe. Pored sposobnosti empatije emocionalnost označava stepen osetljivosti i izražajnosti. Peta komponenta se odnosi na nedostatak samopouzdanja i prisutnost anksioznosti u socijalnim situacijama. Međutim, i ovaj autor ističe da razvijenost i procena ovih dimenzija može biti maskirana akademskim sposobnostima.

Šire posmatrano teza o vezi kognitivnog i socijalnog funkcionisanja u skladu je sa Pijaževom i Kolbergovom *teorijom kognitivnog*, odnosno moralnog razvoja (Piaget, 1983). Ukazuje se da paralelizam kognitivnog i socijalnog razvoja ne podrazumeva prostu primenu logike na socijalne probleme, već samo da socijalno funkcionisanje pojedinca ima osnovnu kognitivno-strukturalnu komponentu. U skladu sa tim autori koji su se bavili istraživanjem socijalne kompetencije potvrdili su da je kognitivni razvoj povezan u onoj dimenziji sa socijalnom kompetentnošću u kojoj se odnosi na sposobnosti i veštine kognitivnog

procesuiranja koje doprinose uspehu u rešavanju kako nesocijalnih tako i socijalnih zadataka i problema (Ford & Tisak, 1983). Do nalaza o značaju kognitivnih procesa u posredovanju socijalno kompetentnog ponašanja došli su brojni istraživači ovog područja (McFall, 1982; Ford & Tisak, 1983; Marlowe, 1986; Gresham & Elliot, 1987; Cavell, 1990). Makfol (McFall, 1982) ističe da socijalna informacija mora biti prikladno primljena, opažena i interpretirana kako bi osoba mogla prikladno odgovoriti na određenu socijalnu situaciju. Dodž (Dodge *et al.*, 2003) dalje razrađuje ovu teoriju i ističe da je prvi korak tačno dekodiranje relevantnih socijalnih znakova iz okoline. Sledeći korak je mentalno predočavanje tih znakova i njihova tačna interpretacija. Treći korak je traženje odgovora kada se razmatraju moguća alternativna rešenja. Nakon toga sledi evaluacija odgovora i izbor najboljeg odgovora u konkretnoj socijalnoj situaciji. Socijalno kompetentno ponašanje zahteva da se svi ovi koraci integrišu u jednu celinu kako bi pojedinac bio sposoban da valjano socijalno rezonuje. Neuspeh na bilo kojem od navedenih koraka, odnosno deficit sociokognitivnih veština, te pogrešna socijalna percepcija verovatno bi dovela do ponašanja koje drugi smatraju socijalno nekompetentnim. Međutim, dalja istraživanja pokazala su da samo znanje šta drugi žele, veruju, osećaju i misle (socijalna percepcija) nije dovoljno da učini da ljudi veruju da *treba* da se ponašaju socijalno kompetentno i vode računa o drugima. Među autorima postoji neslaganje oko odgovora na problem: ako posedujemo veštine koje zahteva zadatak, garantuje li to efikasno socijalno funkcionisanje?

Kao i inteligencija sociokognitivne veštine i procesi jesu nužan ali ne i dovoljan uslov socijalno kompetentnog ponašanja. Na ovo upućuju i brojna istraživanja sa delinkventima u kojima je nađeno da su njihove socijalne sposobnosti i veštine isto toliko razvijene koliko i kod nedelinkvenata, ali da je njihovo socijalno funkcionisanje na značajno nižem stepenu (Miočinović, 2004). Dakle, posedovanje socijalnih veština i valjana socijalna percepcija mogu biti iskorišćene za poštenje kao i za prevaru. Socijalne veštine i valjana socijalna percepcija jesu nužne za efikasno socijalno funkcionisanje pojedinca, ali socijalnu kompetenciju određuje i način na koji pojedinac koristi, odnosno ispoljava veštine u konkretnom socijalnom kontekstu (Cavell, 1990). Dok se sociokognitivni procesi odnose na unutrašnji dijalog koji prati ponašanje i odražava mišljenje i osećanja osobe o samoj situaciji i/ili samom sebi, samoprocenu ličnih i situacionih ishoda, kognitivne strukture se odnose na „sistem značenja“ koji osoba pridaje socijalnim situacijama što onda određuje da li će i u kojoj meri osoba učestvovati u toj situaciji, kako će reagovati i kakva će biti orijentacija mišljenja ili ponašanja u konkretnoj situaciji (Bandura, 1982). Pod kognitivnim strukturama podrazumevaju se šire motivacione i afektivne strukture koje leže u osnovi kognitivnih procesa ili ispoljenog

ponašanja u određenim situacijama. Na činjenicu da veliki deo našeg ponašanja nije „inteligentan” nego emocionalan, odnosno da i emocionalna komponenta značajno utiče na ishod socijalno kompetentnog ponašanja, ukazuju mnogi autori. Tako Selman pod socijalnom kompetencijom podrazumeva razvoj sociokognitivnih sposobnosti i znanja, uključujući i kapacitet za emocionalnu kontrolu i odgovarajuće ponašanje u specifičnom kontekstu, koje, s druge strane, sama osoba i njena okolina percipiraju kao efikasno ponašanje i shodno tome, pojačavaju pozitivno psihosocijalno prilagođavanje (Yeates & Selman, 1989).

Ford i Tizakova (Ford & Tisak, 1983) predlažu definiciju socijalne kompetentnosti kao ostvarivanje važnih društvenih ciljeva u specifičnim socijalnim kontekstima, korišćenjem odgovarajućih procena, koje dovode do pozitivnih razvojnih ishoda. Autori navode nekoliko razloga za izbor ove definicije, ali najznačajniju teorijsku važnost ima njihov argument da se jedinstvenost socijalne kompetencije ogleda u načinima na koje su pojedinci naučili da rešavaju specifične socijalne situacije. Predlažu i operacionalnu definiciju socijalne kompetentnosti kao sposobnost uspešnog funkcionisanja u specifičnim socijalnim situacijama iz svakodnevnog života. Ukazuje se na značaj delovanja specifičnog iskustva karakterističnog za sredinu u kojoj dete živi na njegov razvoj. Mogućnost učenja i razvijanja socijalne kompetentnosti kroz interakciju sa različitim agensima socijalizacije i kroz različite kontekste u kojima se dete razvija, potvrđena je u mnogim istraživanjima (Krevans & Gibbs, 1996; Zhou *et al.*, 2002; Joksimović, 2004; Eisenberg *et al.*, 2005; Hastings *et al.*, 2007) te čini značajan aspekt aktuelnih modela socijalne kompetentnosti.

Važan aspekt proučavanja socijalne kompetentnosti i danas se odnosi na sociokognitivne veštine i sposobnosti pojedinca, ulogu kognitivnih procesa u posredovanju ponašanja, ali i na situaciono-sredinske činioce koji u odnosu recipročne uzročnosti utiču na kvalitet socijalnog funkcionisanja pojedinca (Dodge *et al.*, 1985; Rose-Krasnor, 1997; Dirks *et al.*, 2007a). Polazeći od konceptualizacije socijalne kompetencije kao fleksibilnog reagovanja u socijalnim situacijama i efikasnog funkcionisanja u interpersonalnim odnosima, pravac daljih istraživanja bio je usmeren na izučavanje karakteristika socijalne interakcije. Dok se operacionalizacija unutrašnje komponente socijalne kompetentnosti odnosila na kognitivne aspekte, pretežno socijalnu percepciju i sociokognitivne veštine, komponentu socijalne interakcije trebalo je proceniti posmatrajući pojedinca u prirodnim, svakodnevnim okolnostima interpersonalnog funkcionisanja.

Doprinos narednih istraživanja u objašnjenju pojma socijalne kompetencije ogleda se u fokusiranju pažnje na individualne i razvojne razlike u pogledu socijalnih ciljeva i efekata socijalnog ponašanja, kao i u sposobnosti da se svi sociokognitivni koraci integrišu u jednu

celinu. Međutim, pored socijalnih veština i procesa koji stoje u njihovoj osnovi ukazuje se i na zavisnost socijalne kompetencije od socijalne situacije i ličnih ciljeva pojedinca (Dodge *et al.*, 1985; Dirks *et al.*, 2007b). Specifičnost situacije ima vrlo jak uticaj u određivanju onog što pojedinac opaža, te utiče na samo ponašanje i odgovor pojedinca. Ovo ne znači da ne postoje individualne razlike u socijalnim veštinama i motivacionim faktorima koji su značajni za kompetenciju, već da je potrebno sagledati i kontekst u kojem je socijalna kompetencija definisana. Procena socijalne kompetentnosti relativna je u odnosu na specifične ciljeve i kontekst interakcije (Gresham, 1986; Rose-Krasnor, 1997; Dirks *et al.*, 2010). U skladu sa tim brojni autori ukazuju na razliku između socijalne kompetencije i socijalnih veština.

Socijalna kompetencija znači efikasno funkcionisanje u socijalnom kontekstu, a socijalne veštine su bitna komponenta socijalno kompetentnog ponašanja (Cavell, 1990; Rose-Krasnor, 1997; Dirks *et al.*, 2007a). Kada se socijalne veštine koriste na prikladan način i kada su postignuti ključni ciljevi, rezultat je socijalna kompetentnost (Gresham & Elliot, 1987). Makfol (McFall, 1982) ističe da su socijalne veštine specifična ponašanja koja se moraju naučiti i vešto ispoljavati, a pojedinac ih koristi radi uspešnog izvršenja socijalnih zadataka. Ako navedene socijalne veštine imaju važnu ulogu u određivanju socijalno kompetentnog ponašanja, prema Makfolu, trebalo bi da bude očigledna značajna povezanost između socijalnih veština i indikatora socijalnog funkcionisanja, kao što je, na primer, popularnost među članovima grupe. Takođe ukazuje se da socijalna kompetentnost predstavlja ishod socijalnog postupanja baziran na sudu drugih učesnika o opštem kvalitetu ispoljenog ponašanja pojedinca u socijalnoj situaciji prema nekom kriterijumu (Dirks *et al.*, 2010). Tako Makfol socijalnu kompetentnost definiše kao ocenu drugih ljudi da se individua ponaša efikasno (McFall, 1982) čime ukazuje da socijalna kompetencija podrazumeva jedinstvo akcije pojedinca i odgovora, odnosno reakcije drugih na te akcije.

Može se zaključiti da je definisanje koncepta socijalne kompetencije veoma složen posao s obzirom da specifična ponašanja i ispoljavanje socijalnih veština variraju u zavisnosti od cilja, uzrasta deteta, izvora procene i konteksta socijalne situacije. Analizom ovih različitih pristupa i određenja socijalne kompetencije, koja se svode na samo neke od njenih determinanti, Rouz-Krasnor (Rose-Krasnor, 1997) nudi Integrativni model socijalne kompetencije.

1.2. Integrativni model socijalne kompetentnosti

Nastojeći da prevaziđe različita objašnjenja pojma socijalne kompetentnosti Krasnorova (Rose-Krasnor, 1997) predlaže jedinstveni model koji se sastoji od tri hijerarhijski uređena nivoa analize. Ovaj model uređenja socijalnog konstrukta autorka opisuje kao *prizmu socijalne kompetencije*.

Shodno shvatanjima da su socijalne veštine nužne za efikasno socijalno ponašanje pojedinca *na najnižem nivou prizme* socijalna kompetencija određena je kroz specifične kognitivne, emocionalne i socijalne sposobnosti i veštine na kojima se temelje viši nivoi. Autorka ukazuje da mogućnost obuke u socijalnim veštinama omogućuje razvijanje socijalne kompetentnosti dece sa deficitom socijalnih veština. Međutim, programi razvijanja socijalnih veština nisu dovoljni da bi pojedinac bio socijalno kompetentan. Mnoga deca koja imaju razvijene socijalne veštine ne ispoljavaju socijalno kompetentno ponašanje. Socijalna kompetentnost određena je ciljevima pojedinca u konkretnoj situaciji i procenom drugih o efikasnosti ponašanja u određenom kontekstu. Samim tim razvijene socijalne veštine i sposobnosti nisu dovoljne za razumevanje i proučavanje socijalne kompetentnosti pojedinca i ne mogu se izjednačavati sa njom (Gresham, 1986; Cavell, 1990; Rose-Krasnor, 1997).

Srednji nivo prizme socijalnu kompetentnost određuje kao sposobnost postizanja sopstvenih ciljeva uz istovremeno održavanje pozitivnih odnosa sa drugima. Ovaj nivo analize zapravo ističe razliku između sebe i drugih (Ja i Drugi), distinkciju koja je u psihološkoj literaturi prepoznavana kao veoma važna za uspešnu adaptaciju i efikasno socijalno funkcionisanje pojedinca (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Potreba da se integrišu ove dve orijentacije postoji unutar celog životnog ciklusa. Međutim, postoje individualne razlike kada je u pitanju davanje prioriteta domenu „Ja“ ili „Drugi“. Zbog toga Krasnorova ističe da je unutar konstrukta socijalne kompetencije važno praviti razliku između ova dva aspekta. Domen „Ja“ uključuje efikasnost iz perspektive pojedinca, odnosno osećanje lične efikasnosti u socijalnim interakcijama i uspešnost u postizanju sopstvenih ciljeva i potreba. Ovaj domen podrazumeva razvijanje onih veština i sposobnosti koje se odnose na opažanje i razumevanje sopstvenih potreba, samopoštovanja i poverenja u sebe. Domen „Drugi“ čini efikasnost pojedinca viđenu iz perspektive drugih i zahteva prihvatanje legitimiteta druge osobe i svest o tome kako sopstveno ponašanje utiče na drugu osobu i njena osećanja, kao i svest o socijalnoj odgovornosti. Pokazatelje ovog nivoa analize činili bi zdravi, kvalitetni odnosi sa vršnjacima (kvalitet prijateljskih odnosa i sociometrijski status) i odraslima (ispunjenje socijalnih očekivanja odraslih u pogledu odgovornog socijalnog ponašanja, poštovanje pravila

i normi) i generalno kvalitet odnosa osvaren unutar socijalne mreže (prosocijalno ponašanje i odsustvo emocionalnih problema i problema u ponašanju). Na ovom nivou socijalna kompetencija se svodi na sposobnosti i veštine individue za obrazovanje kvalitetnih međuljudskih odnosa pri čemu kvalitet ostvarenih socijalnih odnosa zavisi od saradnje i veština svih učesnika u interakciji. Slično navedenom Grešam i Eliot (Gresham & Elliot, 1987) smatraju da je socijalna kompetencija konstrukt koji obuhvata adaptivno ponašanje i socijalne veštine u međusobnoj zavisnosti.

Na najvišem nivou prizme socijalna kompetencija uključuje procenu i sagledavanje svih prethodno navedenih determinanti i aspekata socijalne kompetentnosti. Na ovom nivou analize socijalna kompetentnost ne može biti redukovana ni na koji pojedinačan pokazatelj ili zbir specifičnih veština i sposobnosti pojedinca već kao organizovan sistem ponašanja, kao organizovana celina. Efikasnost u socijalnim interakcijama podrazumeva zajednički produkt ponašanja individue u konkretnom kontekstu i reagovanja njene društvene okoline pri čemu kvalitet ostvarenih socijalnih odnosa zavisi od veština svih učesnika u interakciji (Rose-Krasnor, 1997). Socijalna kompetentnost relativna je u odnosu na uzrast i specifične ciljeve, odnosno izbor ponašanja i kvalitet odgovora mogu varirati u zavisnosti od konteksta i parametara situacije.

Istraživanja koja su se bavila ispitivanjem povezanosti navedenih različitih nivoa i aspekata socijalne kompetencije pokazale su da oni nisu u korelaciji. Ovaj nalaz može biti delom pripisan razlikama u metodologiji prikupljanja podataka, međutim, čak i korišćenje iste metodologije nije dalo mnogo drugačije rezultate. Krasnorova smatra da ovi različiti aspekti i ne moraju da budu u korelaciji jer predstavljaju različite nivoe analize. Svaki od ovih nivoa može biti veoma važan u zavisnosti od svrhe u koju se koristi. Uzimajući u obzir cilj našeg rada smatrali smo nužnim sagledavanje socijalne kompetentnosti na svim nivoima.

U nameri da operacionalizujemo i otvorimo mogućnost užih i merenju podložnijih konstrukata socijalne kompetentnosti u radu smo se rukovodili Integrativnim modelom socijalne kompetentnosti koji predlaže Krasnorova (Rose-Krasnor, 1997). Pored povezanosti socijalnih veština sa pokazateljima socijalnog funkcionisanja, u proceni socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja uzimali smo u obzir i karakteristike njihovog sadašnjeg i prethodnog konteksta odrastanja. Na taj način može se preciznije ukazati na vrste i nivoe pomoći koji su potrebni za razvijanje njihove socijalne kompetentnosti i efikasnog socijalnog funkcionisanja.

1.3. Operacionalizacija i merenje socijalne kompetentnosti

Socijalne kompetencije ili dimenzije mogu da se procenjuju na različite načine, putem različitih postupaka, procedura i instrumenata. U prikupljanju podataka, zavisno od uzrasta dece, mogu se koristiti skale procene ponašanja, ček-liste, sistematsko posmatranje dece u prirodnim uslovima ili u situacijama igranja uloga, eksperiment, sociometrijsko ispitivanje, intervju (Eisenberg & Mussen, 1989).

Korišćenjem više različitih izvora i postupaka istraživanja stvaraju se uslovi za dobijanje pouzdanijih i objektivnijih podataka. Do podataka o socijalnom ponašanju i veštinama koje leže u njihovoj osnovi može se doći na osnovu samoprocena, procena od strane vršnjaka, nastavnika ili roditelja. Procene samih ispitanika o ispoljavanju pojedinih oblika socijalno kompetentnog ponašanja i njihovoj učestalosti omogućava obuhvat ne samo trenutnih reakcija već, eventualno, i trajnijih dispozicija pojedinca (Eisenberg *et al.*, 1996). Osnovno ograničenje ovog metoda tiče se objektivnosti dobijanih podataka koje se ogleda u tendenciji ka davanju socijalno poželjnih odgovora i predstavljanja sebe u boljem svetlu. Uvid u socijalno ponašanje stiže se i indirektno, na osnovu procena vršnjaka, nastavnika, vaspitača, roditelja, a obično se koriste skale procene (Gresham & Elliott, 1990; Greener, 2000) ili ček liste (Goldstein *et al.*, 1998; Achenbach, 1991). U mnogim istraživanjima, posebno onim gde predmet merenja uključuje veći broj pokazatelja socijalnog funkcionisanja, instrumenti za merenje pojedinih pokazatelja socijalnog funkcionisanja mogu se svoditi samo na manji broj ajtema (Goodman, 1997; Goodman *et al.*, 1998), ali mogu postojati i šire subskale ili ček liste sa većim brojem ajtema i pokazatelja (Achenbach, 1991).

Sistematsko posmatranje omogućava da se sagleda ponašanje dece tokom njihovih uobičajenih aktivnosti u prirodnim uslovima (učionica, igralište, kuća, škola). Istraživači, na osnovu unapred pripremljenih kategorija, beleže učestalost ispoljavanja pojedinih oblika ponašanja. Ovakav način ispitivanja posebno je pogodan na mlađim uzrastima. Eksperimentalno ispitivanje obično obuhvata specifične situacione determinante i njihov efekat na ispoljavanje socijalno kompetentnog ponašanja. Čak i kada su eksperimentalne situacije bliske realnim životnim situacijama na ovaj način stiže se uvid samo u uži segment ponašanja pojedinca ispoljen u specifičnoj situaciji.

U zavisnosti od prihvaćene definicije socijalne kompetencije, pristupi u merenju socijalne kompetentnosti mogu se razlikovati s obzirom na to da li je naglasak stavljen na *ishode* socijalnog ponašanja, *sadržaje* ili *procese* socijalnog funkcionisanja. Pristup orijentisan na ishode prevashodno je usmeren ka vidovima socijalno kompetentnog ponašanja

ispoljenog u određenoj situaciji. Merenje specifičnih ponašanja odnosno socijalnih veština koje dovode do socijalno kompetentnih ishoda spada u pristup zasnovan na sadržajima. Treći pristup je usmeren na interpersonalne procese (npr. znanje, stavove, percepciju) koji dovode do socijalno kompetentnog ponašanja.

Pristup u proučavanju socijalne kompetencije koji je zasnovan na *ishodu* socijalnog ponašanja polazi od stanovišta da je socijalna kompetencija evaluativni pojam (McFall, 1982; Gresham, 1986; Dirks *et al.*, 2007a). U ovom pristupu procena da je osoba kompetentna u određenom domenu socijalnog funkcionisanja bazira se na nekom utvrđenom eksplicitnom kriterijumu (npr. prihvaćenost od strane vršnjaka, nenasilno rešavanje konflikata, standardne mere prosocijalnog ponašanja, odnosno odsustvo emocionalnih problema ili problema u ponašanju) i/ili poređenju sa odgovarajućim normativnim uzorkom. Kod dece i omladine školskog uzrasta najčešći kriterijumi za procenu ishoda socijalno kompetentnog ponašanja obuhvataju *prihvaćenost od strane vršnjaka i prijateljstvo, oblike problematičnog ponašanja, prosocijalno ponašanje* ili *akademsku kompetentnost* (Gresham & Elliot, 1990; Goodman, 1997; Goodman *et al.*, 1998; Greener, 2000). Svaki od ovih oblika pozitivnog ili negativnog ponašanja predstavlja pokazatelj socijalnog funkcionisanja pojedinca u različitim kontekstima. Socijalna kompetencija određena kao *status u grupi vršnjaka* dugo je smatrana najpreciznijom merom socijalne kompetencije. Iako ovakvo merenje ima jasan kriterijum i relativno je objektivno, određivanjem vršnjačke prihvaćenosti/odbačenosti ne dobijaju se podaci o specifičnom ponašanju koje vodi do određenog sociometrijskog statusa. Sve je više istraživanja koja potvrđuju da u određenim okolnostima agresivna deca nisu nužno odbačena od vršnjaka čak mogu biti i popularna (Rodkin & Farmer, 2000; Rodkin *et al.*, 2006; Hawley *et al.*, 2007). S druge strane, anksiozna, socijalno povučena deca mogu biti odbačena iako ne pokazuju agresivno ponašanje (Ladd & Troop-Gordon, 2003). Iako je sociometrijski status koristan za identifikovanje one dece koja nisu socijalno kompetentna, on nam ne objašnjava prirodu ovog problema niti njegove uzroke (Ladd, 2005). Osim toga, većina istraživanja rađena je unutar već formiranih grupa, pa nije jasno da li je neko određeno ponašanje uzrok ili posledica statusa u vršnjačkoj grupi. S obzirom na to da je relativno mali broj istraživanja sproveden u grupama čiji se članovi prethodno nisu poznavali, uzročna posledična veza još uvek nije rasvetljena. U istraživanjima usmerenim na pokazatelje socijalnog funkcionisanja sa vršnjacima, pored sociometrijskog postupka, koriste se instrumenti u kojima dete procenjuje koliko često je bilo žrtva određenog nasilničkog ponašanja i koliko je puta i na koje sve načine i samo bilo nasilno (Olweus, 1996), a mogu se koristiti i upitnici za procenu načina rešavanja međuvršnjačkih konflikata (Rahim, 1983a).

Socijalna kompetentnost može se procenjivati i na osnovu socijalnih veština kojima dete raspolaže (Gresham, 1986). Ovaj pristup u proučavanju socijalne kompetencije označava se kao *pristup zasnovan na sadržaju*. Na ovom nivou socijalna kompetentnost procenjuje se preko ispoljenih specifičnih socijalnih veština na osnovu kojih se mogu predvideti važni socijalni ishodi za pojedinca (Gresham & Elliott, 1987; 1990; Cavell, 1990; Gresham, 1997), odnosno kvalitet njegovog socijalnog funkcionisanja. Najveći prigovor određenju socijalne kompetencije kao skupa specifičnih veština i sposobnosti tiče se činjenica da on socijalno kompetentno ponašanje locira unutar pojedinca, tj. socijalnu kompetenciju posmatra kao njegovu osobinu ili crtu, pri tom ne uzimajući u obzir kontekst i interakcije između pojedinaca. Zbog toga nam se dete može učiniti kompetentnim, ako se fokusiramo na pojedinačna ponašanja, ali se može desiti i da ono nije u stanju da sve to integriše u jednu celinu i da se ponaša adaptivno, tj. socijalno kompetentno u konkretnom kontekstu ili situaciji. Merenje socijalnih veština najčešće se ostvaruje putem sistematskog posmatranja dece u prirodnim uslovima ili u situacijama igranja uloga, a skoro nikad ne uključuje sociometrijski postupak. Često se koriste i skale procene ili ček liste.

Smatra se da kombinovanje pristupa usmerenih na *ishode* i *sadržaje* predstavlja koristan način konceptualizacije uspešnog socijalnog funkcionisanja jer se tako fokusira na izbor socijalnih veština koje dovode do ostvarivanja važnih socijalnih ishoda (Gresham, 1997). Ovaj pristup metodološki je okvir i našeg istraživanja jer je u skladu sa Integrativnim modelom socijalne kompetentnosti.

1.4. Socijalne veštine kao elementi efikasnog socijalnog funkcionisanja

Detaljniji uvid u određenje socijalne kompetentnosti pokazuje da često postoje sličnosti i preklapanja u operacionalizaciji različito nazvanih fenomena, ali i da se pod istim terminima podrazumevaju različite stvari što zavisi od teorijskog i metodološkog pristupa autora. Većina autora slaže se da razvijene socijalne veštine doprinose pozitivnim ishodima u različitim kontekstima socijalnog funkcionisanja. Socijalne veštine su specifična ponašanja kojima se ostvaruju važni socijalni ishodi za pojedinca kao što su prosocijalno ponašanje, vršnjačka prihvaćenost i prijateljstvo, bolja emocionalna prilagođenost, konstruktivno, nenasilno rešavanje konflikata, prihvaćenost od nastavnika i roditelja, školsko prilagođavanje. Deficit socijalnih veština vodi negativnim ishodima i opštem lošijem emocionalnom i socijalnom funkcionisanju pojedinca (Gresham, 1986; Gresham & Elliott, 1987; Rose-Krasnor, 1997).

S obzirom na to da je fokus našeg rada na razvijanju socijalnih vještina koje dovode do ostvarivanja važnih ishoda, odnosno efikasnog funkcionisanja u interpersonalnim odnosima, na stranicama koje slede ukazaćemo na dosadašnja teorijska i empirijska saznanja značajna za temu našeg rada. Polazeći od Integrativnog modela socijalne kompetentnosti i pristupa usmerenog na ishode i sadržaje merenja socijalne kompetentnosti, prvi korak zahteva pregled s jedne strane, pokazatelja i determinanti socijalnog funkcionisanja, a s druge, socijalnih vještina i njihovih korelata.

2. POKAZATELJI SOCIJALNOG FUNKCIONISANJA

Pojam socijalnog funkcionisanja najčešće se pojašnjava u kontekstu dva kvalitativno drugačija oblika funkcionisanja dece i mladih – pozitivnog (prosocijalno) i negativnog (agresivno ili povučeno). Na osnovu uvida u relevantnu literaturu opredelili smo se da u tekstu koji sledi kao pokazatelje pozitivnog i negativnog socijalnog funkcionisanja dece i mladih detaljnije razmotrimo prosocijalno ponašanje, emocionalne probleme, probleme u ponašanju i teškoće u odnosu sa vršnjacima.

2.1. Prosocijalno ponašanje

Oko određenja pojma prosocijalno ponašanje, kao ni oko srodnih pojmova, ne postoji potpuno slaganje među teoretičarima. Na osnovu različitih definicija proizilazi da se pod prosocijalnim ponašanjem podrazumeva širok opseg ponašanja koji se kreće od odsustva negativnih formi ponašanja preko ponašanja koja su usmerena na dobrobit drugih, uz moguću dobrobit i za samog pojedinca, do altruističkih ponašanja kojima je cilj tuđa dobrobit bez očekivanja lične dobiti (Staub, 1979; Eisenberg & Mussen, 1989; Joksimović i Vasović, 1990; Eisenberg, Fabes *et al.*, 2006). Prosocijalno ponašanje obuhvata ponašanja koja doprinose dobrobiti drugih kao što su pružanje pomoći, saradnja i deljenje, spasavanje u opasnosti i različiti oblici psihosocijalne pomoći. Brajša-Žganec (Brajša-Žganec, 2003) navodi kako se prosocijalne veštine sastoje od osnovnih socijalnih vještina, vještina povezanih s funkcionisanjem u grupi, postupanja s osećajima i stresom i brojne druge.

Razvoj prosocijalnog ponašanja se vezuje za sociokognitivni razvoj uključujući razvoj procesa pažnje, razvoj evaluativnih procesa i procesa planiranja (Eisenberg & Mussen, 1989). Porastu prosocijalnog ponašanja kod dece doprinose i emocionalni procesi (npr. emocionalna regulacija) i sve bolje razumevanje tuđih emocionalnih stanja (Eisenberg, Fabes *et al.*, 2006). Mnogi autori smatraju da poreklo prosocijalnog ponašanja treba tražiti u sposobnosti

pojedince da oseća empatiju tj. da posredno doživi iste emocije kao druga osoba (Hoffman, 2003; Eisenberg, Spinrad *et al.*, 2006). Empatija je posebno značajna za altruističku motivaciju, ponašanja u kojima se pojedinac prosocijalno ponaša zbog dobrobiti drugih, bez da očekuje ličnu korist (Batson, 1998; Joksimović, 1999).

Kad su u pitanju uzrasne promene, nalazi ukazuju da se sa uzrastom obim i intenzitet prosocijalnog ponašanja povećavaju, a motivacija za prosocijalnim ponašanjem se menja. Pomaganje, kao oblik prosocijalnog ponašanja javlja se već u prvoj godini života (Warneken & Tomasello, 2007) i raste do sredine osnovnoškolskog uzrasta, zatim opada do perioda rane adolescencije, da bi sa završetkom adolescencije ponovo dostiglo viši nivo (Jackson & Tisak, 2001). Spremnost dece i mladih da podele nešto sa drugima intenzivno se linearno povećava kako vreme prolazi, a javlja se oko druge godine (Brownell, Iesue *et al.*, 2013). Pružanje utehe i psihosocijalna podrška s uzrastom postaju značajniji (Jackson & Tisak, 2001) i u odnosu na ostale forme prosocijalnog ponašanja najkasnije se javlja (Dunfield & Kuhlmeier, 2013). Posmatranje dece u više kultura pokazalo je da devojčice češće nego dečaci ispoljavaju različite oblike prosocijalnog ponašanja (Eisenberg & Lennon, 1983). Istraživanje rađeno kod nas na srednjoškolskom uzorku potvrđuje da devojčice ispoljavaju veću empatičku osetljivost od dečaka i veću brigu za druge ali u pogledu ostalih formi prosocijalnog ponašanja nisu nađene značajnije razlike (Joksimović, 1995).

Istraživanja o odnosu između prosocijalne orijentacije dece i određenih personalnih karakteristika pokazuju da prosocijalno ponašanje najčešće ispoljavaju deca koja su aktivna, socijabilna, kompetentna, asertivna, empatična, koja uspešno preuzimaju perspektivu drugog i nalaze se na najvišem nivou moralnog rasuđivanja (Joksimović, 1995; Eisenberg, Spinrad *et al.*, 2006). Iako nije pouzdano utvrđen profil onih koji se prosocijalno ponašaju, autori koji zastupaju stanovište o postojanju opšte prosocijalne orijentacije, na osnovu koje je moguće predvideti nečije ponašanje, potvrdili su pozitivnu povezanost prosocijalnog ponašanja i određenih crta ličnosti kao što su briga za drugog, altruistička vrednostna orijentacija, nivo moralnog razvoja, empatija (Joksimović i Vasović, 1990; Eisenberg *et al.*, 1996). Jasno je da u pojedinim situacijama većina osoba postupa prosocijalno, kao i da u nekim drugim okolnostima iste te osobe ne ispoljavaju takvo ponašanje. Pored toga, u istim situacijama osobe biraju različito ponašanje, kao i što se generalno neke osobe češće ponašaju prosocijalno. Ovo navodi na dilemu da li prevashodni uticaj na ispoljavanje prosocijalnog ponašanja imaju personalni ili situacioni činioci. Istraživanja su nedvosmisleno pokazala da spremnost za pomaganje i odgovarajući oblici pozitivnog socijalnog ponašanja zavise od određenih situacionih uslova, te da je za ispoljavanje prosocijalnog ponašanja značajno uzeti

u obzir kontekstualne varijable kao i različite motive zbog kojih se pojedinci ponašaju prosocijalno (Staub, 1979; Bandura, 1982; Dodge *et al.*, 1985; Rose-Krasnor, 1997; Dirks *et al.*, 2007b).

Pregled istraživanja o prosocijalnom ponašanju ukazuje da je pažnja istraživača najčešće usmerena na ispitivanje razvoja i prirode prosocijalne orijentacije pojedinca, ali i na efekte takvog ponašanja u različitim kontekstima interpersonalnog funkcionisanja pojedinca. Prosocijalno ponašanje, odnosno učenje i razvijanje socijalnih veština, protektivni je faktor emocionalnih i drugih oblika problema u ponašanju i prilagođavanja dece i mladih (Eisenberg, Losoya *et al.*, 2001; Lengua, 2002; Eisenberg *et al.*, 2004; Eisenberg, Fabes *et al.*, 2006). Istraživanja vršena poslednjih decenija ukazuju da su mladi koji ispoljavaju pozitivne oblike socijalnog ponašanja prihvaćeniji od strane vršnjaka i nastavnika i ostvaruju bolje školsko postignuće (Wentzel, 1993; Wentzel *et al.*, 2004; Ladd, 2005; Spasenović, 2008; Denham *et al.*, 2010), komunikativniji su, imaju bolju samokontrolu, otvorenije ispoljavaju svoja osećanja i bolje su emocionalno prilagođeni (Eisenberg *et al.*, 2007; Fenning *et al.*, 2011). S druge strane, nisko samopouzdanje, slabiji školski uspeh, manja prihvaćenost od strane vršnjaka i nastavnika, delinkvencija i slično mogu biti posledica nedostaka veština koje stoje u osnovi pozitivnog socijalnog ponašanja (Fergusson & Woodward, 2002; Walker *et al.*, 2004; Garandau *et al.*, 2011). Longitudinalne studije pokazuju da su teškoće u socijalnom funkcionisanju povezane i sa kasnijim emocionalnim, bihevioralnim i akademskim problemima, kao što su asocijalno ponašanje, prevremeno napuštanje školovanja, alkoholizam, delinkvencija, problemi mentalnog zdravlja (Loeber *et al.*, 1997; Hofstra *et al.*, 2002; Najman *et al.*, 2008).

Iz navedenoga proizilazi da je deficit veština koje stoje u osnovi prosocijalnog ponašanja rizični faktor za razvoj emocionalnih problema i problema u ponašanju, dok posedovanje socijalnih veština i njihovo kompetentno ispoljavanje rezultira prosocijalnim ponašanjem i drugim pozitivnim ishodima. Razvijanju veština koje leže u osnovi prosocijalnog ponašanja doprinose porodica, vršnjaci i zajednica, odnosno iskustva koje dete ima u tim socijalnim kontekstima svog razvoja (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Eisenberg, Fabes *et al.*, 2006; Hastings *et al.*, 2007). U daljem tekstu ukazaćemo na značaj porodice i vršnjaka u razvijanju prosocijalnog ponašanja.

2.1.1. Činioci razvijanja prosocijalnog ponašanja

Socijalizacijom dete usvaja različite prosocijalne veštine čijom efikasnom upotrebom u interakciji s vršnjacima i odraslima postaje socijalno kompetentno. Veliki broj istraživača

smatra da zbog svoje emocionalne moći i konzistentnosti svojih relacija porodica predstavlja značajan kontekst za izučavanje onih faktora koji mogu da imaju uticaj na ponašanje i optimalno funkcionisanje deteta (Belsky & Barends, 2002; Rohner & Britner 2002). Ističe se da je emotivno zadovoljstvo deteta katalizator celokupnog psihosocijalnog razvoja i da zadovoljavanje ove potrebe razvija osećanje sigurnosti (Rohner, 1986; Cummings & Davies, 1996). Od činjenice da li dete uspešno uspostavlja afektivnu dijadu, na kom uzrastu i sa kojim uspehom, zavisi i njegova emocionalna i socijalna adekvatnost (Waters *et al.*, 2000; Shaver & Mikulincer, 2005; Morris *et al.*, 2007; Eisenberg *et al.*, 2010). Različita istraživanja potvrdila su da deca i mladi sa sigurnom afektivnom vezanošću koji zadovoljavaju svoje potrebe u porodici, slobodno izražavaju svoje emocije i traže podršku roditelja što doprinosi razvijanju prosocijalnog ponašanja (Eisenberg *et al.*, 2005; Michalik *et al.*, 2007; Spinrad *et al.*, 2007). Toplina i pozitivan stav, kao i adekvatna kontrola roditelja doprinose razvijanju poverenja, empatije, samokontrole, odgovornosti, saradnje sa drugima, poštovanju socijalnih normi i pravila (Krevans & Gibbs, 1996; Zhou *et al.*, 2002; Everett-Bailey, 2005; Shipman *et al.*, 2007; Eisenberg *et al.*, 2010) i brojnim drugim veštinama značajnim za prosocijalno ponašanje i uspostavljanje pozitivnih interpersonalnih odnosa deteta u različitim kontekstima i tipovima interakcije (Contreras *et al.*, 2000; Ladd & Pettit, 2002; Laible, 2004; McDowell & Parke, 2005; Romano *et al.*, 2009; McDowell & Parke 2009). Međutim, postoje situacije kada su sami roditelji izvor stresa i rizika za razvoj deteta. U tim slučajevima dostupnost vršnjaka i drugih odraslih je od ključnog značaja. Pokazalo se da druženje i prijateljstva sa vršnjacima mogu da kompenzuju neke od problema nastalih kao rezultat deprivacije majke (Laible *et al.*, 2000; Schwartz *et al.*, 2000; Criss *et al.*, 2002; Rubin *et al.*, 2004; Laursen *et al.*, 2007).

Prijateljstvo i iskustvo u vršnjačkoj grupi kontekst je koji detetu pruža mogućnost za učenjem i sticanjem iskustava koja se razlikuju od onih iskustava i socijalnih odnosa koji vladaju u roditeljskom domu. Dok odnos dece sa roditeljima karakteriše unilateralno poštovanje, što znači da roditelji određuju pravila koja deca treba da poštuju, odnosi sa vršnjacima su bazirani na jednakosti, reciprocitetu i dogovornoj validaciji, te su mnoge studije pokazale da su adolescenti intimniji sa svojim vršnjacima nego sa odraslima jer ih vršnjaci bolje razumeju i obezbeđuju emocionalnu podršku (Bukowski, 2003a; Ladd, 2005). Međutim, Pijaže (Piaget, 1983) ističe da mlađa deca teško ostvaruju uzajamno poštovanje jer zbog svoje egocentričnosti ne mogu da razumeju perspektivu druge dece. To je u skladu sa nalazima da najstariji učenici pokazuju najveću empatičku osetljivost, dok mlađi učenici najmanje saosećaju sa patnjama drugih (Joksimović, 1995). Promene u moralnom suđenju, do kojih dolazi tokom uzrasta, pripisuju se ne samo kognitivnom razvoju, već i iskustvima iz

interakcije sa vršnjacima, koja je na starijim uzrastima intenzivnija (Staub, 1979; Piaget, 1983; Bukowski, 2003a). Vršnjaci utiču na prosocijalno ponašanje samim tim što doprinose moralnom sazrevanju i razvoju osećanja pravednosti, kao važnim preduslovima prosocijalnog ponašanja. Uzajamnost odnosa i relativna ravnopravnost među vršnjacima doprinose smanjenju egocentrizma, razvijanju osetljivosti za potrebe drugih i sposobnosti stavljanja na tuđe mesto što čini jedan od preduslova razvoja moralnog mišljenja (Miočinović, 2004). Na kraju predškolskog perioda, igra sa vršnjacima, da bi se uspešno odvijala, postavlja pred dete socijalne zahteve koji se odnose na često menjanje uloga i preuzimanje perspektive drugog, regulaciju emocija, verbalne veštine i kooperativnost (Greener, 2000; Joksimović, 2004; Ladd, 2005). Tokom detinjstva i mladosti pojedini vršnjaci svojim prosocijalnim ponašanjem mogu biti veoma značajan model na koji se pojedinci ugledaju. Pozitivna ponašanja se uče od vršnjaka direktno ili indirektno-posmatranjem ponašanja modela i posledica koje iz takvog ponašanja proizilaze. Kroz igru i međusobnu interakciju deca imaju priliku ne samo da uspostave ravnopravne i recipročne odnose, već i da steknu iskustvo pregovaranja u konfliktnim situacijama i postizanja kompromisa, da uviđaju posledice svog i tuđeg ponašanja, uče se poštovanju zajednički dogovorenih ili postavljenih pravila što doprinosi razvijanju socijalne odgovornosti i drugih socijalnih veština koje možda ne bi naučila sa odraslima (Hartup & Stevens, 1997; Rose & Asher, 1999; Joksimović 2004). U predškolskom uzrastu deca su više orijentisana ka kompetitivnim nego kooperativnim odnosima, tj. vršnjački odnosi su u funkciji povećanja sopstvenog statusa i popularnosti (Ladd, 2005). Ovakvi odnosi karakteristični su i normalni za period do devete godine, a u slučaju da se učvrste kao uobičajeni obrazac ponašanja imaju negativan efekat na dalji razvoj ličnosti i socijalno funkcionisanje.

Na ranom školskom uzrastu dete postaje sve veštije u interakcijama sa vršnjacima, češće učestvuje kooperativnim aktivnostima, a sve ređe u izdvojenoj samostalnoj igri. Već od dvanaeste godine detetu najveći problem predstavlja prezentovanje pred grupom, a osnovni cilj je ne biti odbačeno od strane vršnjaka (Bukowski, 2003a; Ladd, 2005). Oko petnaeste godine važnost pripadanja vršnjačkoj grupi postepeno slabi, dok je konformiranje grupnim vrednostima najjače u uzrastu između 11 i 13 godina. Na ovom uzrastu deca formiraju grupe koje se razlikuju po socijalnom statusu, a kasnije u adolescenciji i relativno čvrsta i intimna prijateljstva (Hartup & Stevens, 1997; Gifford-Smith & Brownell 2003). Grupa vršnjaka značajno utiče na to koje će vrednosti i stavove pojedinac formirati, kao i u kojoj meri će nastojati da ostvari nezavisnost i samostalnost (Rubin *et al.*, 2006). Osim toga, deca međusobno vrše kontrolu ponašanja tako što nagrađuju ili podstiču ona ponašanja koje se

smatraju društveno poželjnim i kompetentnim, a kažnjavaju ili ignorišu neprihvatljive oblike ponašanja. Deca i mladi koji ne ispoljavaju prosocijalne oblike ponašanja vrlo često ne ostvaruju kvalitetna prijateljstva i odbačena su od vršnjaka koji se prosocijalno ponašaju. (Dodge *et al.*, 1990; Ladd, 2005; McAuliffe *et al.*, 2006; Pedersen *et al.*, 2007). Samim tim ova deca namaju prilike na nauče socijalne veštine nužne za prosocijalno ponašanje, a nedostatak socijalnih veština učvršćuje njihov status odbačenosti. Prema tome, ne samo što vršnjaci utiču na razvijanje socijalnih veština i prosocijalno ponašanje, već i prosocijalno ponašanje dovodi do vršnjačke prihvaćenosti, kvalitetnih prijateljstava, kao i drugih pozitivnih socijalnih ishoda (Gresham, 1986; Hartup & Stevens, 1997; Ladd, 2005; Spasenović, 2008; Denham *et al.*, 2010).

2.2. Eksternalizovani i internalizovani problemi u ponašanju

Podelu problema u ponašanju dece i mladih na *eksternalizovane* i *internalizovane* prvi je uveo Achenbach 1966. godine. Analizom višedimenzionalnog konstrukta autor je utvrdio da *internalizovane* probleme čine subskele: povlačenje, somatske teškoće i anksioznost/depresija, a *eksternalizovani* problemi se odnose na subskele delinkventnog ponašanja i agresivnosti (prema: Achenbach, 1993). Na osnovu široke primene Achenbachove *Skale procene ponašanja dece od 4 do 18 godina* proizašle su i konstruisane mnoge skale koje se temelje na, sad već, opšteprihvaćenoj podeli problema u ponašanju dece i mladih na *internalizovane* i *eksternalizovane*. Iz široke primene tih upitnika, proizašla je taksonomija bazirana na grupisanju ključnih simptoma, kao i različite forme upitnika u odnosu na uzrast dece i izvore procene. Iako razlike u operacionalizaciji *eksternalizovanih* i *internalizovanih* poremećaja proizilaze iz različitih teorijskih usmerenja autora, u osnovi svi se slažu da se *eksternalizovana* ponašanja odnose na nedovoljno kontrolisana i usmerena prema drugima (npr. agresivnost i delinkventno ponašanje, nepoštovanje pravila, impulsivnost, hiperaktivnost i problemi pažnje), dok se *internalizovani* problemi odnose na preterano kontrolisano i usmereno ka sebi ponašanje (npr. simptomi depresije i anksioznosti, povlačenje i zatvaranje u sebe, nizak nivo samopouzdanja, somatski poremećaji).

Dimenzionalni sistemi, odnosno podela na *internalizovane* i *eksternalizovne* probleme u ponašanju, predstavljaju opise normativnih i problematičnih ponašanja, njihove frekvencije u reprezentativnim nekliničkim uzorcima i obično se smatraju alternativom kategorijalnim dijagnostičkim klasifikacionim sistemima. Razvojno gledano problemi i simptomi nekog poremećaja po *internalizovanom* ili *eksternalizovanom* tipu sastavni su deo procesa

sazrevanja i adaptivnog odgovora koji dete čuvaju od opasnih situacija i deluju motivacijski. Ipak u slučaju njihove stabilnosti i intenziviranja deca i mladi koji ih manifestuju mogli bi se zvati onima „u riziku“ od ozbiljnih *emocionalnih poteškoća i problema u ponašanju*, te imaju značajnost u smislu da su rizični faktori za razvoj ozbiljnijih poremećaja i problema u odraslom dobu (Hofstra *et al.*, 2002; Lane *et al.*, 2002; Waksclag *et al.*, 2005; Najman *et al.*, 2008). Pokazalo se da su posebno ugrožena deca sa težim oblicima problema koja ispunjavaju kriterijume za postavljanje dijagnoze ili imaju visoke skorove na merenjima *eksternalizovanih* ponašanja. Decu koja ispoljavaju agresivne i destruktivne modele ponašanja prati negativna reputacija, tako da se vršnjaci ponašaju i misle o njima mnogo negativnije nego o ostaloj deci (Dodge *et al.*, 2006). Čak i promena ponašanja i pokušaj ostvarivanja pozitivnog odnosa sa vršnjacima ostaju često bez efekta. Ograničeni socijalni kontakti sa vršnjacima i odbačenost mogu dovesti i do pojave *internalizovanih* simptoma. Na ovaj način objašnjava se povezanost *eksternalizovanih i problema u ponašanju* sa pojavom depresivnih i drugih *internalizovanih* problema (Hymel *et al.*, 1990; Schwartz *et al.*, 2001; Snyder *et al.*, 2003; Hrnčić, 2008; Morrow *et al.*, 2008).

Internalizovani i eksternalizovani problemi, odnosno *emocionalni* problemi i *problemi u ponašanju*, nisu međusobno isključivi i na mnogim je uzorcima utvrđena njihova pozitivna veza (Gilliom & Shaw, 2004). Epidemiološki podaci ukazuju da je udruženo prisustvo *emocionalnih i problema u ponašanju* kod dece i adolescenata prisutno od 10% do 20% (Oland & Shaw, 2005; Egger & Angold, 2006). Uglavnom se smatra da istovremeno prisustvo oba tipa problema u ponašanju karakterišu ozbiljnije i dugotrajnije teškoće dece u različitim oblastima životnog funkcionisanja. Suprotno tome neki autori smatraju da prisustvo oba tipa problema u ponašanju ne znači nužno lošije funkcionisanje, te da deca i sa jednim poremećajem mogu imati više teškoća (Oland & Shaw, 2005). Iako suprotstavljeni, iz navedenih nalaza proizilazi da istovremeno prisustvo oba vida poremećaja predstavlja pokazatelj kvalitativno drugačijeg socijalnog funkcionisanja od prisustva jednog poremećaja i da je češće u kliničkim uzorcima. Mnogi autori smatraju da su i kod *emocionalnih* problema i *problema u ponašanju* u podlozi isti rizični faktori kao što su temperament deteta i stil roditeljstva (Kagan, 2003; Robison *et al.*, 2005; Bayer *et al.*, 2006). U skladu s tim naglašavaju da nije sasvim jasno zbog čega neka deca razvijaju „čiste“ poremećaje, a zbog čega neka deca imaju jednako prisutne simptome i po jednom i po drugom tipu. Oland i Sav (Oland & Shaw, 2005) tako u svom članku navode stav jednog broja autora koji se protive podeli poremećaja kod dece i adolescenata na *eksternalizovane* i *internalizovane* i smatraju da je u podlozi obe podele negativna emocionalnost. S obzirom da razvoj oba oblika problema u

ponašanju nije nužan, u daljem tekstu odvojeno ćemo prikazati teorijska i empirijska saznanja o njihovim determinantama i korelatima. Uzimajući u obzir da deca bez roditeljskog staranja predstavljaju rizičnu grupu za razvoj kliničkih simptoma, podjednako smo smatrali značajnim nalaze istraživanja koji se odnose na internalizovane i eksternalizovane oblike problema u ponašanju dece i mladih, kao i ona istraživanja u kojima su ispitivane ozbiljnije kliničke forme ovih problema.

2.2.1 Determinante i korelati eksternalizovanih problema u ponašanju

Najčešće ispitivani oblici *eksternalizovanih* ponašanja su oni koji se odnose na fizičku i verbalnu agresivnost. Veliki broj istraživanja ukazuju na razlike u nastanku ovih poremećaja s obzirom na pol i uzrast. Frekvencija ispoljavanja ovih problema veća je kod dečaka (Lahey *et al.*, 2000; Card *et al.*, 2008), pogotovu fizička agresivnost. Ona je kod dečaka u većoj meri prisutna već na predškolskom uzrastu. Na mlađem uzrastu agresivnost se ispoljava direktno (fizički i verbalno), dok je na starijim uzrastima i indirektna/relaciona (socijalna izolacija, odbacivanje, ogovaranje...) gde agresor nastoji da ostane prikriven (Björkqvist, 2001). Brojna istraživanja pokazala su da *eksternalizovana* ponašanja na ranom uzrastu predstavljaju prediktore *problema u ponašanju* koji će se razviti u adolescenciji i odraslom dobu (Tolan & Gorman-Smith, 1998; Loeber & Farrington, 2000; Loeber *et al.*, 2000). Svako dete ponekad narušava socijalne norme, suprotstavlja se autoritetu, prolazi kroz period laganja, bežanja iz škole, ugrožava prava drugih ljudi ili oštećuje imovinu. Međutim, dete sa *eksternalizovanim* problemima se od ostale dece razlikuje po intenzitetu, opsegu i učestalosti agresivnog ponašanja (Lane *et al.*, 2002; Waksclag *et al.*, 2005). Progresija problematičnih ponašanja ili simptoma može se smatrati pravilnošću u razvoju poremećaja ponašanja, pogotovu kod dečaka (Loeber *et al.*, 1997). U Međunarodnoj klasifikaciji bolesti Svetske zdravstvene organizacije (ICD–10, 1992) agresivnost se pojavljuje kao klinička kategorija, odnosno vrsta *poremećaja ponašanja* gde su agresivni (fizička i verbalan agresivnost, grubo suprotsavljanje autoritetu...) i neagresivni (krađe, ozbiljnije kršenje normi i pravila, bežanje iz škole...) oblici problema u ponašanju zastupljeni sa većom učestalošću i postojanošću. I prema klasifikacijama mentalnih poremećaja dete koje pokazuje agresivno ponašanje svrstava se u grupu *sa poremećajem ponašanja* (DSM–IV, 1994).

Podaci iz literature podržavaju ideju o postojanju najmanje dve razvojne putanje *poremećaja ponašanja* kod dečaka koje se međusobno razlikuju prema uzrastu na kome se javljaju simptomi i težini simptoma (Moffitt, 2006). U grupi tzv. ranostartujućih ili celoživotnih prestupnika, kod kojih se antisocijalno ponašanje javlja na mlađem uzrastu i

nastavlja do odraslog doba, simptomi *poremećaja ponašanja* javljaju se u detinjstvu. Pojava *poremećaja ponašanja* obično je praćena održavanjem prethodnih simptoma, pa se kod većine dece koja ispunjavaju uslove za ozbiljnije *poremećaje ponašanja* mogu konstatovati i lakši simptomi, odnosno opoziciono prkosni poremećaji (Loeber *et al.*, 1997). Navodi se da 40% dece uzrasta od 8 do 12 godina sa dijagnozom *poremećaja ponašanja* iste poremećaje imaju i četiri godine kasnije. U periodu od detinjstva do adolescencije ustanovljeno je da teži oblici opoziciono prkosnog poremećaja i poremećaja ponašanja pokazuju veću stabilnost. Drugi razvojni pravac započinje u kasnom detinjstvu ili adolescenciji i karakteriše ga pojava neagresivnih ponašanja, manja učestalost i trajnost (Moffitt, 2006). S druge strane studije agresivnog ponašanja otkrivaju razvojne trajektorije koje su ograničene na detinjstvo ili koje traju celog života, ali ne i putanju koja započinje na starijem uzrastu (Tremblay *et al.*, 2004). Polazeći od toga da većina dece na ranom uzrastu ispoljava agresiju kasnije ispoljavanje agresivnog ponašanja može se smatrati povratom, a ne početkom, pa se postavlja pitanje postojanja kasnostartujuće putanje agresije.

Objašnjenje za veću, ili bolje reći vidljiviju, agresivnost dečaka pripisuje se, ne samo biološkim, odnosno polnim razlikama, već i uticaju socijalnih faktora (Moffitt, 2005). Brojni kulturološki stereotipi odnose se na ponašanja koja su očekivana za dečake odnosno za devojčice. Takav odnos prema očekivanom načinu ponašanja dečaka ili devojčica ima za rezultat ponašanje tipično za pol. Ponašanje na taj način postaje rezultat iskustava koje dete stiče, jer se jedan vid ponašanja (onaj koji se očekuje da je u skladu sa polom) nagrađuje i podstiče, dok se drugo ponašanje potiskuje. Poslednjih godina sve je više istraživanja koja ukazuju da devojčice nisu manje agresivne od dečaka, već da one svoju agresivnost ispoljavaju na manje otvoren i socijalno prihvatljiviji način (Björkqvist, 2001). Očekivanja i vaspitni postupci odraslih osoba rigorozniji u odnosu na ispoljavanje agresivnog ponašanja devojčica zbog čega one svoju agresivnost ispoljavaju indirektno, kroz tužakanje, uništavanje tuđih stvari i češće od dečaka koriste prikrivene i sofisticiranije taktike manipulacije u vršnjačkim odnosima (Underwood, 2003; James & Owens, 2004; Salmivalli & Kaukiainen, 2004; Scheithauer *et al.*, 2008). Samim tim, moguće je objašnjenje da se agresivne tendencije razvijaju na sličan način i kod devojčica i kod dečaka, ali da različite reakcije roditelja utiču na drugačije ispoljavanje i manifestaciju agresivnosti kod dečaka i devojčica. S obzirom da roditelji češće kažnjavaju dečake nego devojčice i da se češće svađaju pred dečacima, (Maccoby & Martin, 1983; Everett-Bailey, 2005) to doprinosi eskalaciji negativnog ponašanja kod dečaka. Studije ukazuju da u ranom uzrastu dečake više pogađa život u siromaštvu i disharmonija u porodici nego devojčice (Barbarin *et al.*, 2006; Zaslow *et al.*, 2006). Kod nas

su Mitrović i saradnici tokom ispitivanja rizičnih ponašanja adolescenata utvrdili da su pol i mesto stanovanja (stanovanje u primarnoj porodici, odnosno odvojenost od nje) u značajnoj korelaciji sa rizičnim ponašanjem, pri čemu su mladići skloniji problemima u ponašanju kao i ispitanici koji su u momentu istraživanja živeli odvojeno od svojih primarnih porodica (Mitrović i sar., 2006).

U prilog navedenom su teorije deficita i suficita o tome zašto deca iskazuju agresivnost (Katz & McClellan, 1999). Prema teoriji deficita deca su agresivna zato što im nedostaje neko socijalno umeće i tokom svog odrastanja nisu naučena veštinama koje su potrebne za kvalitetnu socijalnu interakciju (Shipman *et al.*, 2007). Deca koja su tokom socijalizacije usvojila agresivni model kao najefikasniji za ostvarenje socijalnih ciljeva u školi mogu koristiti zlostavljanje i agresiju kao sredstvo kojim kontrolišu svoje vršnjake i utvrđuju svoje mesto u hijerarhiji u školi (Walker *et al.*, 2004). Teorija suficita tvrdi da su deca agresivna jer se ne znaju nositi s visokim nivoima besa i negativnih osećanja. Ponekad se deca ponašaju agresivno jer se plaše i pokušavaju da svoj strah usmere kako bi savladala svoju povredljivost koja može biti posledica iskustva odbacivanja i neadekvatnog odnosa okoline prema njima (Hubbard *et al.*, 2010). Takvu je decu potrebno naučiti da prepoznaju i kontrolišu svoje emocije.

Bliski navedenom su nalazi koji ukazuju na potrebu razlikovanja proaktivne i reaktivne agresije (Dodge, 1990; Poulin & Boivin, 2000; Hubbard *et al.*, 2010). Ovaj aspekt objašnjenja problema u ponašanju dece doprinosi razumevanju različitih sociokognitivnih mehanizama koji stoje u osnovi socijalno neprihvatljivog ponašanja (Crick & Dodge, 1996; Orobio de Castro *et al.*, 2002; Lansford *et al.*, 2006). Proaktivna agresija javlja se usled pogrešnog verovanja da je nasilje najefikasnija strategija za postizanje cilja i sa očekivanjem pozitivnih ishoda od agresije. U literaturi se navodi da deca koja ispoljavaju proaktivnu agresiju mogu imati razvijene socijalne veštine i valjanu socijalnu percepciju ali to koriste u destruktivne svrhe obraćanjem pažnje kada, prema kome i u kom obliku se isplati biti agresivan (Hubbard *et al.*, 2010). Proaktivna agresija pozitivno je povezana s maloletničkom delinkvencijom kao i s porodičnom istorijom nasilja i zloupotrebe supstanci (Loeber & Farrington, 2000; Lengua, 2002; Dishion *et al.*, 2004) i najčešće nije povezana sa slabijom samokontrolom (Frick & Morris, 2004; Orobio de Castro, 2005; McAuliffe *et al.*, 2006). S druge strane, reaktivna agresija karakteristična je za decu koja imaju slabije razvijene socijalne veštine, naročito samokontrolu (Orobio de Castro, 2003; Eisenberg *et al.*, 2004; Schultz *et al.*, 2004; Hill *et al.*, 2006; Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). Ova deca vide provokaciju u svakoj situaciji i reaguju na osnovu svojih pogrešnih opažanja što uz slabu

samokontrolu dovodi do impulsivnog i agresivnog reagovanja (Lemerise & Arsenio 2000; Dodge *et al.*, 2003; Hubbard & Dearing, 2004; Eisenberg *et al.*, 2007; Hubbard *et al.*, 2007).

Problem neadekvatne socijalne percepcije kao i pogrešni ciljevi socijalne interakcije objašnjavaju se negativnim socijalnim iskustvom (Eisenberg *et al.*, 2005; Robison *et al.*, 2005; Mikulincer & Shaver, 2005; Valiente *et al.*, 2007; Xu *et al.*, 2009). Nedostatak socijalnog podsticaja i izlaganje traumatskom iskustvu u ranom uzrastu, zadržavajući primitivnu nezrelu reaktivnost u ponašanju, formiraće predispozicije kod deteta da postane osoba koja reaguje impulsivno i nasilno (Moffitt, 2005; Bakersmans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2006; Sheese *et al.*, 2007; Propper *et al.*, 2008; Kochanska *et al.*, 2009; Pinjatela, 2012). Prema tome, posledice neadekvatnog vaspitnog delovanja u ranom uzrastu, naročito emocionalnog, ukoliko se rano ne prepoznaju i ne ublaže, manje-više su ireverzibilne. Pozitivno socijalno ponašanje, a samim tim i prevencija *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju* nije moguća bez usvojenih socijalnih veština čije razvijanje zavisi od socijalnog učenja i okolnosti u kojima dete odrasta. Zbog toga je socijalne veštine koje stoje u osnovi prosocijalnog ponašanja posebno razvijati u ključno doba razvoja i kroz raznovrsna emocionalna, bihevioralna, kognitivna i socijalna iskustva.

2.2.2. Determinante i korelati internalizovanih problema u ponašanju

Internalizovani problemi odnose se na ponašanja koja su preterano kontrolisana i usmerena prema sebi. Iako postoje odstupanja u nabranjanju vrste problema koju pojedini autori podvode u ovu grupu, većina se slaže da su to simptomi depresije i anksioznosti, povlačenje i zatvaranje u sebe, nisko samopoštovanje, usamljenost i slično. Ima autora koji u ovu grupu uključuju i psihosomatske probleme kao što su česte glavobolje, bolovi u truhu, povraćanje, malaksalost (Ginsburg *et al.*, 2006).

Teorijska saznanja i empirijski podaci potvrđuju da u osnovi *internalizovanih* problema stoje tri međusobno povezana aspekta: iracionalne negativne misli (kognitivni nivo), strah (prisutnost simptoma fizičke tenzije) i deficit socijalnih veština (bihevioralna komponenta). Pojedinci koji imaju internalizovane probleme na ponašajnom planu pokazuju priličnu inhibiranost, teško započinju komunikaciju i nerado prilaze drugima, iako bi to želeli (Rubin & Burgess, 2001; Kingery *et al.*, 2010). Najčešće izbegavaju situacije gde mogu biti socijalno evaluirani kako bi se zaštitili od informacija koje bi osvetlile nedostatak njihove socijalne kompetencije i samoefikasnosti (Smári *et al.*, 2001; Alfano *et al.*, 2006) zbog čega teško stiču pozitivnu sliku o sebi (Oland & Shaw, 2005). U svom ponašanju izrazito paze na društvene norme, te pokazuju preteranu samokontrolu u ponašanju (Spence *et al.*, 1999;

Hannesdottir & Ollendick, 2007), nesigurni su kada naiđu na prepreke, nekooperativni i povučeni, lako se zbunjuju i pokazuju manje samopuzdanje (Greco & Morris, 2005). Osećanje nemoći i strah od neuspeha, rigidnost, preterana samokritičnost, negativna očekivanja i nizak nivo samopoštovanja doprinose izbegavanju i neradom uspostavljanju kontakata sa ostalim ljudima (Mahon *et al.*, 2006). Smanjena interakcija sa drugima, posebno vršnjacima, onemogućava im da razviju veštine i sociokognitivne mehanizme koji leže u osnovi samopouzdanog, socijalno kompetentnog ponašanja (Kingery *et al.*, 2010; Motoca *et al.*, 2012) čime se stvara začaran krug.

Tokom adolescencije, kada samosvesnost raste i socijalna i emocionalna bliskost dobijaju na značaju, deficit u socijalnim odnosima i subjektivna reakcija na taj deficit odgovorni su za pojačavanje osećanja i emocionalni doživljaj socijalne izolacije i usamljenosti (Mahon *et al.*, 2006). Usamljenost kao subjektivna emocionalna reakcija vezana za percepciju uspešnosti ostvarivanja i učestvovanja u socijalnim interakcijama javlja se vrlo rano, već na mlađem školskom uzrastu (Weeks & Asher, 2012). Pored temperamenta deteta u literaturi se naglašava značaj vršnjaka u razvijanju internalizovanih problema i ovo je češće utvrđeno za devojčice (Greco & Morris, 2005). U prilog ovome su i longitudinalne studije koje su pokazale da kod devojčica poremećaji raspoloženja nisu prisutni u ranom detinjstvu, već nastaju kasnije i imaju drugačiji razvojni put, više vezan za iskustva rane adolescencije, dok kod dečaka možemo govoriti o ukorenjenosti u ranom detinjstvu (Hofstra *et al.*, 2002). Nazavisno od pola pokazano je da nedostatak socijalnih veština i prijatelja koji bi ih štitili predstavljaju rizični faktor viktimizacije i odbacivanja vršnjaka (Spence *et al.*, 1999; Motoca *et al.*, 2012). Socijalno anksiozna deca i mladi češće ostvaruju nekvalitetna nego kvalitetna prijateljstva (Ladd & Troop-Gordon, 2003; La Greca & Harrison, 2005). Problemi sa vršnjacima povratno doprinose stresu, negativnim kognitivnim uverenjima o sebi i drugima što učvršćuje *internalizovane* probleme socijalno povučene dece (Kingery *et al.*, 2010). Postoje i kontradiktorni nalazi. Istraživanje na uzorku učenika šestih razreda (Glavina & Keresteš, 2007) pokazalo je da ukupna anksioznost ni pojedini aspekti anksioznosti nisu statistički značajno povezani sa sociometrijskim statusom. Bez obzira na iskazanu anksioznost ovi učenici su jednako dobro ili loše prihvaćeni kao i njihovi vršnjaci bez problema anksioznosti. Istraživanja specifičnih *internalizovanih* poremećaja u odnosu na pol i uzrast daju kontradiktorne rezultate što ukazuje na potrebu daljih istraživanja u ovom području pogotovu u kontekstu porodičnih i vršnjačkih odnosa.

Pored stidljivosti i povučenosti kao temperamenta nalazi istraživanja pokazuju da je za razvoj ozbiljnijih kliničkih slika značajan rizični faktor izloženost traumatskim i negativnim

životnim događajima, prvenstveno u porodici (Kagan, 2003; Gilliom & Shaw, 2004; Yap *et al.*, 2007; van Roekel, Engels *et al.*, 2011; Bannink *et al.*, 2013). Ispitujući porodične varijable istraživači (McLeod *et al.*, 2007) su pronašli povezanost razvoja *internalizovanih* poremećaja sa nedostatkom podrške i topline kod roditelja, ali i sa preuključenim/prezaštitničkim roditeljstvom (Bayer *et al.*, 2006). Navodi se da dete koje je bojažljivije, inhibiranije i negativnijeg afekta ima veću potrebu za zaštitničkim ponašanjem, pa roditelji i ne znajući podržavaju izbegavajuća ponašanja svog deteta. Na taj način oni ograničavaju mogućnost dece da nauče prosocijalne veštine i razviju pozitivnu sliku o sebi i da kroz interakciju sa drugima potvrde svoju kompetentnost. U pitanju je recipročan odnos. Prezaštitnički roditeljski stil dovodi do pasivnog, inhibiranog ponašanja i razvijanja internalizovanih problema, a internalizovani problemi deteta dovode do prezaštićivanja roditelja. Nedostatak podsticaja u porodici i prisutnost *internalizovanih* problema kao što su anksioznost (Hannesdottir & Ollendick, 2007), depresija (van Roekel, Engels *et al.*, 2011) i usamljenost (van Roekel *et al.*, 2010; van Roekel, Goossens *et al.*, 2011) mogu se povezati i sa podacima o indirektnom uticaju roditelja na odnose sa vršnjacima.

Emocionalni i internalizirani poremećaji umanjuju mogućnost ostvarivanja potreba i ciljeva pojedinca, odnosno povezani su direktno ili indirektno za lošije veze sa drugima, nedostatkom socijalnih veština, besom ili autodestruktivnim ponašanjem, manjom prihvaćenošću od vršnjaka, kao i opadanjem školskog postignuća (Fergusson & Woodward 2002; Motoca *et al.*, 2012; Jaycox *et al.*, 2009). Ako prihvatimo stanovište da socijalno kompetentno ponašanje (koje uključuje i emocionalnu kompetentnost) podrazumeva efikasno socijalno funkcionisanje pojedinca onda problemi *internalizovanog* spektra tj. *emocionalni* problemi svakako jesu pokazatelji neefikasnog socijalnog funkcionisanja i deficita socijalnih veština nužnih za samopouzdanu ponašanje.

U prikazu 40-godišnjeg longitudinalnog istraživanja pokazano je da deca i mladi sa samo jednom epizodom nekog poremećaja po *internalizovanom* tipu imaju veće izgleda za bolje mentalno zdravlje nego oni s ponavljajućim poremećajima. Isto tako, navodi se podatak da je oko 70% adolescenata koji su imali neki oblik *internalizovanog* poremećaja imalo psihičkih problema u odraslom dobu (Colman *et al.*, 2007). Problemi koji se razvijaju u detinjstvu često ne nestaju s odrastanjem i imaju visoku prediktivnu vrednost za prognozu kasnijih kliničkih simptoma (Hofstra *et al.*, 2002; Najman *et al.*, 2008). Deca koja su stalno zaplašena, inhibirana i nalaze se u trajnom stanju stresa imaju poremećaj spavanja i apetita, probleme sa kardiovaskularnom regulacijom (tahikardija), osećaju se umorno i iscrpljeno, imaju nedostatak pažnje i koncentracije i somatske tegobe – česte glavobolje, bolove u

trihu, povraćanje, znojenje (Ginsburg *et al.*, 2006). S aspekta psihosocijalnog funkcionisanja dece i adolescenata, naročito njihove okoline, internalizovana ponašanja imaju alarmantniji karakter nego agresivnost i destrukcija koja je usmerena ka spolja jer, uz nedovoljno sluha i nezainteresovanost okoline, mogu rezultirati i fatalnim ishodom za adolescenta samog. Istraživanja o samoubistvima mladih pokazuju da je, između ostalih, anksiozni poremećaj povezan sa samoubistvom (Hawgood & DeLeo, 2008)

Uz manjkavost u prepoznavanju *internalizovanih* problema izloženi rezultati istraživanja pokazatelj su potrebe za ranom intervencijom i preventivnim delovanjem. Dosadašnji nalazi istraživanja potvrđuju da su socijalna podrška i strategije suočavanja usmerene na problem dva vrlo značajna protektivna faktora *internalizovanih* problema kod dece i mladih (Greenberg *et al.*, 1999). Deci i mladima treba snažaniji podsticaj užeg i šireg okruženja kao temelj stvaranja pozitivne slike o sebi i razvoja svesti o vlastitim kompetencijama.

2.3. Vršnjački odnosi

Analizirajući različita određenja socijalne kompetentnosti ukazano je da su kvalitet vršnjačkih odnosa i efikasnost u interakciji sa vršnjacima često razmatrani pokazatelji socijalne kompetentnosti pojedinca. U poslednjih nekoliko decenija istraživači su razvili pouzdane i validne metode za ispitivanje pokazatelja vršnjačkih odnosa.

Vršnjačka prihvaćenost i *prijateljstva* predstavljaju dve osnovne dimenzije u proučavanju kvaliteta vršnjačkih odnosa. Prihvaćenost predstavlja unilateralni konstukt koji ukazuje na stepen u kojem je dete prihvaćeno od strane svih članova vršnjačke grupe, dok je prijateljstvo bilateralni, dijadni odnos koji uključuje uzajamnu bliskost dvoje ljudi (Bukowski, 2003a). Ova dva fenomena međusobno su snažno povezana i isprepletana. Vršnjačka grupa jeste grupa iz koje se regrutuju prijatelji pa će dete koje je odbačeno od strane vršnjaka teže uspostaviti kvalitetne prijateljske odnose nego ono koje je prihvaćeno i popularno. Međutim, ne mora značiti da su deca koja nemaju prijatelje istovremeno i odbačena ili da prihvaćena deca moraju imati recipročno prijateljstvo. Dešava se da deca koja su popularna, dobijaju veliki broj pozitivnih izbora, a mali broj negativnih, nemaju bliska i kvalitetna prijateljstva, a da ih neprihvaćena deca imaju (Asher *et al.*, 1996; Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Kriterijum procene ostvarenih socijalnih odnosa sa vršnjacima može biti i *usmerenost ka vršnjacima* (indeks društvenosti/socijabilnost) koja predstavlja meru pojedinačne želje da se druži ili ne druži sa drugim članovima grupe. Usmerenost ka vršnjacima, pored socijalne,

uključuje i emocionalnu bliskost koja se ogleda u afektivnoj vezanosti, ostvarivanju toplih prijateljskih odnosa sa drugima, dobijanju podrške od njih i osećanju poverenja u druge (Rubin *et al.*, 2006). U literature se socijalna povučenost često koristi sinonimno sa terminom stidljivost pošto oba podrazumevaju decu koja se dobrovoljno separatišu od vršnjaka. Smatra se da do nižeg stepena interakcije dolazi zbog stidljivosti ili introvertnosti (Rubin *et al.*, 2003), odnosno da je socijalna povučenost uslovljena temperamentom deteta i socijalnim faktorima (Kagan, 2003). Neki autori stidljivost i socijalnu povučenost smatraju bihejvioralnim manifestacijama socijalne anksioznosti (Rubin & Burgess, 2001). Izbegavanje socijalne interakcije dovodi do smanjenja anksioznosti i ovaj proces vodi sve češćem izbegavanju situacija i ljudi, socijalnoj povučenosti i usamljenosti. S druge strane, pokazalo se da se neka deca, iako ne ostvaruju bliske odnose sa vršnjacima, družu sa braćom, sestrama i bliskim odraslima, pa se ni ne osećaju usamljenima (Weeks & Asher, 2012). Usamljenost je subjektivni doživljaj te se ne može poistovetiti sa objektivnim pokazateljem kao što je broj prijatelja ili prihvaćenost. Ima autra koji razlikuju subtipove socijalno povučene dece (Harrist *et al.*, 1997) i to dovode u vezu sa sociometrijskim statusom zanemarene, izolovane i odbačene dece. Međutim, ističe se da sociometrijski status *izolovane* (vršnjaci ih ne pozivaju u društvo ali ih i ne odbacuju) ili pak *odbačene* dece (vršnjaci prema njima imaju negativan stav, otvoreno ih odbacuju i maltretiraju) nije isto što i socijalna *povučenost* (Rubin & Coplan, 2004). Socijalna povučenost predstavlja otežavajući faktor u uspostavljanju kvalitetnih vršnjačkih odnosa, ali nije nužno pokazatelj socijalne nekompetentnosti sa vršnjacima (Ladd & Burgess, 1999). Prema Rubinu (Rubin *et al.*, 2003) socijalna povučenost je složen konstrukt koji može biti posledica inhibiranosti i straha, odbačenosti od vršnjaka, nedostatka socijalne motivacije ili dobrovoljnog uspostavljanja nižeg nivoa interakcije sa vršnjacima od očekivanog.

Pokazatelj kvaliteta vršnjačkih odnosa mogu biti i *načini rešavanja međusobnih konflikata* dece i mladih. Razlog tome je što nastojanje pojedinca da svojim ponašanjem izazove pozitivne efekte ne samo iz sopstvenog ugla, već uvažavanjem vrednosti i potreba drugih služi kao jedan od kriterijuma u proceni kompetentnog, samopouzdanog ponašanja u konfliktu (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). U teorijama konflikata ističe se da su briga za sebe i drugog, ključne determinante načina rešavanja konflikata (Pruitt & Carnevale, 1997). Efikasno rešavanje konflikata sa vršnjacima pred decu stavljaju izazov da obuzdaju svoj egoizam i uspostave balans između vlastitih želja i potreba i potreba i želja drugih. Kada je briga za sebe i svoje potrebe mala, faktički ni nema konfliktnog ponašanja što je u slučaju izbora *izbegavanja* (mala briga i za sebe i za drugog) ili *popuštanja* (mala briga za sebe, a

velika za drugog). Stoga bi dve glavne motivacione orijentacije bile kooperativna, u kojoj jedna strana ima pozitivan interes za dobrobit drugog kao i za sopstvenu, i kompetitivna, u kojoj je jedna strana zainteresovana da deluje bolje od ostalih i učini maksimum, ali isključivo za sebe. Istraživanja najčešće korišćenih strategija rešavanja konflikata govore o tome da je *fleksibilnost strategija* pokazatelj zdravog prilagođavanja adolescenata (Selman & Schultz, 1989; Jelić, 2007). U tom smislu, načini rešavanja konflikata pokazatelj su socijalne kompetentnosti pojedinca. Oni adolescenti koji pokazuju probleme u prilagođavanju funkcionišu uglavnom primenjujući samo jednu od strategija, stalno se *povlače*, ili, pak, koriste *nasilne taktike*, dok prihvaćeni i popularni vršnjaci koriste pozitivne oblike ponašanja i efikasnije strategije za rešavanje konflikata i problema. Takođe, kompetentno *rešavanje konflikata*, rešenje koje zadovoljava obe strane u sukobu, češće je između vršnjaka koji su u prijateljskoj vezi nego dece koja nisu prijatelji (Hartup, 1996; Rose & Asher, 1999).

Iako su izloženi pokazatelji vršnjačkih odnosa (socijalna povučenost i usmerenost ka vršnjacima, broj i kvalitet prijatelja, sociometrijski status, načini rešavanja vršnjačkih konflikata) međusobno povezani važno je istaći da oni nisu uzrok socijalne (ne)kompetentnosti sa vršnjacima. Navedene varijable zapravo predstavljaju različite pokazatelje tj. ishode socijalnog funkcionisanja u interakciji sa vršnjacima gde brojne druge varijable posreduju i utiču na kvalitet vršnjačkih odnosa. S obzirom da smo o značaju vršnjaka govorili u delu o prosocijalnom ponašanju, izložićemo nalaze istraživanja koja su ispitivala odnos navedenih pokazatelja vršnjačkih odnosa i njihovu povezanost sa socijalnim veštinama i drugim ishodima socijalnog funkcionisanja dece i mladih.

2.3.1. Determinante i korelati vršnjačkih odnosa

Povećanoj zainteresovanosti za istraživanje vršnjačkih odnosa u znatnoj meri su doprinela saznanja o važnosti i uticaju interpersonalnih odnosa sa vršnjacima na celokupno funkcionisanje pojedinca. Tokom sedamdesetih i osamdesetih godina brojna istraživanja bila su usmerena na ispitivanje povezanosti statusa u vršnjačkoj grupi sa socijalnim veštinama i ponašanjem dece i mladih. Poslednja generacija istraživanja vršnjačkih odnosa fokusirana je na sociokognitivne procese (ciljevi, atribucije, samoefikasnost, evaluacija ishoda) i doprinos iskustva u vršnjačkoj grupi (prijateljstvo, viktimizacija) na socijalnu prilagođenost dece i mladih (Ladd, 2005; Kingery *et al.*, 2011).

Kada su u pitanju socijalne veštine ranija istraživanja su potvrdila da vršnjaci *popularnu* decu opažaju kao kooperativne, kao one koji dele sa drugima i pomažu te imaju bolju samokontrolu (prema: Ladd, 2005). Osim što u većem stepenu ispoljavaju prosocijalno,

odgovorno ponašanje i brigu za druge *prihvaćena* deca i mladi su i manje agresivna nego njihovi nepopularni i odbačeni vršnjaci i to uglavnom na svim ispitivanim uzrastima. Deca i mladi koji ispoljavaju agresivne oblike ponašanja vrlo često su *odbačena* od vršnjaka koji se prosocijalno ponašaju (Dodge *et al.*, 2006). Zbog potrebe za pripadanjem udružuju se sa sebi sličnima i unutar takvih grupa jedni kod drugih potkrepljuju agresivno i delinkventno ponašanje (Loeber & Farrington, 2000; Rubin *et al.*, 2006). Družeći se sa vršnjacima sličnog sociometrijskog statusa ova deca namaju prilike na nauče socijalne veštine nužne za prosocijalno ponašanje, a nedostatak socijalnih veština učvršćuje njihov status *odbačenosti* čime se stvara začaran krug (Dodge *et al.*, 1990; McAuliffe *et al.*, 2006; Pedersen *et al.*, 2007).

Brojne studije potvrdile su da je vršnjačka *odbačenost* relativno stabilna karakteristika na osnovu koje se mogu predvideti i internalizovani i eksternalizovani problemi kao i neredovno pohađanje škole (Hymel *et al.*, 1990; Juvonen *et al.*, 2000; Guralnick, Hammond *et al.*, 2006; Morrow *et al.*, 2006). Deca koja ispoljavaju prosocijalna, kooperativna i odgovorna ponašanja u školi, najčešće ostvaruju visok školski uspeh i *prihvaćena* su od strane vršnjaka (Wentzel, 1991; Wentzel *et al.*, 2004; Asher *et al.*, 2008; Denham *et al.*, 2010), dok školski neuspeh najčešće pokazuju deca koja su socijalno *odbačena* i agresivna (Wentzel & Asher, 1995; Walker *et al.*, 2004; Spasenović, 2008; Garandeanu *et al.*, 2011). To je dovelo do uspostavljanja uzročnog modela, tj. postavke da uz agresivnost vršnjačka *odbačenost* povećava šanse za teškoće u prilagođavanju uslovima školskog života. Nemogućnost formiranja adekvatnih interpersonalnih relacija, udruženo prisustvo emocionalnih i problema u ponašanju, akademske i druge teškoće ove pojedince svrstavaju u visokorizičnu grupu.

Agresivno ponašanje (koje može biti posledica nedostatka socijalnih veština) dovodi do statusa *odbačenosti* ali i samo iskustvo odbačenosti utiče na pridavanje neprijateljskih namera drugima i reaktivno, impulsivno reagovanje (Dodge *et al.*, 2003; Orobio de Castro *et al.*, 2003; Rudolph *et al.*, 2009). Za razliku od reaktivne agresije o kojoj govori frustraciona teorija, instrumentalni tip agresije odgovara opisu one agresivnosti kojom se bave teoretičari socijalnog učenja. U osnovi oba tipa agresije leže različiti sociokognitivni procesi (Crick & Dodge, 1994). Problemi sa vršnjacima u prvom slučaju posledica su pridavanja neprijateljskih namera tuđim postupcima i osećanja besa ili anksioznosti koji iz toga proizlazi (Orobio de Castro *et al.*, 2002; Orobio de Castro *et al.*, 2003; Hubbard *et al.*, 2007), dok proaktivno orijentisana deca mogu imati razvijene veštine i dobru socijalnu percepciju, ali pogrešno veruju da se agresijom i manipulacijom ostvaruju pozitivni vršnjački odnosi (McAuliffe *et al.*, 2006; Erdley *et al.*, 2010). Prema tome, povezanost agresivnog ponašanja i vršnjačke

odbačenosti pripisuje se ne samo deficitu bihevioralnih veština već i kogniciji koja se nalazi u osnovi takvih deficita kao što su pogrešno/nerealno postavljeni ciljevi i strategije (Erdley & Asher, 1996; Ojanen *et al.*, 2005; Lansford *et al.*, 2006), loša samopercepcija i pogrešno razumevanje vršnjačkih motiva i potreba vezanih za efekte određenog ponašanja (Dodge *et al.*, 2003; Orobio de Castro *et al.*, 2005) i prethodno iskustvo (Underwood & Bjornstad, 2001; Cowan & Cowan, 2004; Robison *et al.*, 2005). Važno je istaći da i socijalno povučena, anksiozna deca, osim deficita specifičnih socijalnih veština, pokazuju deficite u sociokognitivnim procesima koji su povezani sa vršnjačkom odbačenošću i njihovim internalizovanim i emocionalnim problemima (Smári *et al.*, 2001; Erath *et al.*, 2007; London *et al.*, 2007). Primenjeno na kontekst vršnjačkih odnosa autori (Crick & Dodge, 1994) ističu da u odnosima sa vršnjacima postoji pet socijalno-kognitivnih procesa: (1) dekodiranje (nastojanje da se dekodiraju relevantni društveni događaji); (2) tačno interpretiranje događaja; (3) organizacija potencijalnih strategija; (4) evaluacija uspešnosti i posledica odabranih strategija i (5) donošenje strategija. Teškoće u bilo kom procesu mogu dovesti do pogrešne socijalne percepcije što će imati za posledicu socijalnu neprilagođenost vršnjačkoj grupi. Visoko prihvaćena deca, za razliku od neprihvaćene, postavljaju drugačije ciljeve i strategije vršnjačke interakcije (Erdley & Asher, 1996; Rose & Asher, 1999; Ojanen *et al.*, 2005). Iz ovog implicira da je razvijanje socijalno kognitivnih veština put ka socijalnoj prihvaćenosti i prevenciji problema u vršnjačkim odnosima.

S obzirom na to da se potreba za *prijateljstvom* javlja razvojno kasnije nego potreba za pripadnošću grupi, smatra se da uspešni prijateljski odnosi mogu donekle prenebregnuti ranije teškoće u vršnjačkom prihvatanju (Bukowski, 2003a). *Prijateljstvo* je protektivni faktor u stresnim situacijama jer obezbeđuje i emotivnu i instrumentalnu podršku (Hartup, 1996; Hodges *et al.*, 1999; Gifford-Smith & Brownell, 2003). Deca i mladi koji ostvaruju kvalitetna *prijateljstva* manje su usamljeni, percepcija socijalne podrške im je veća, postižu bolji školski uspeh i imaju bolji sociometrijski status (Bukowski, 2003a; Wentzel *et al.*, 2004; Laursen *et al.*, 2007; Kingery *et al.*, 2011; Sallquist *et al.*, 2012) od odbaćene dece koja nemaju kvalitetna prijateljstva. Već je ukazano da prijatelji znatno češće konstruktivno rešavaju konflikte nego deca koja nisu u prijateljskoj vezi (Hartup & Stevens, 1997). Istraživanja ukazuju da je kompetentno *rešavanje konflikata*, rešenje koje zadovoljava obe strane u sukobu, znatno češće između vršnjaka koji su u prijateljskoj vezi nego dece koja nisu prijatelji (Hartup, 1996; Rose & Asher, 1999). Zbog toga način rešavanja interpersonalnih konflikata indirektno ukazuje i na kvalitet prijateljstva, kao što i prijateljstvo doprinosi kooperativnoj orijentaciji u rešavanju konflikata.

Samopouzdanost rešavanje konflikta koji zadovoljava obe strane u sukobu zahteva da obe strane poseduju socijalne veštine poput empatije i sposobnosti preuzimanja perspektive drugog, odgovornosti, regulacije emocija, asertivnosti, kooperativnosti. Pored socijalnih veština i motivacionih faktora na izbor *načina rešavanja konflikata* utiču i brojni drugi faktori kao što su karakteristike samog predmeta sukoba, moć i status strana u sukobu i lične karakteristike, prethodno iskustvo konflikta i drugi situaciono-sredinski faktori (Canary, 2003). U zavisnosti od ovih faktora deca prilagođavaju svoje ponašanje i u različitim situacijama sukoba koriste različite stilove (dominacija, rešavanje problema/kompromis, popuštanje) (Rahim, 1983a, 1983b). Tako izbor popuštanja u konfliktnoj situaciji nije uvek motivisan iskrenom brigom za drugog. *Popuštanje*, odnosno povlačenje u sukobu, biće izabrano i u situaciji kada se plašimo druge strane bilo zato što je jača, zavisimo od nje ili ima moć da kažnjava ili nagrađuje i slično. Samim tim strategije rešavanja konflikata istovremeno ukazuju na doprinos iskustva u vršnjačkoj grupi (prijateljstvo, viktimizacija) na izbor najefikasnijeg stila u interpersonalnim konfliktima dece i mladih, odnosno na sociokognitivne procese koji stoje u njihovoj osnovi. Istraživanje u našoj sredini na srednjoškolskom uzorku (Jelić, 2007) pokazalo je da srednjoškolci u međusobnim konfliktima primenjuju sve stilove, i to podjednako često *dominaciju* i zajedničko *rešavanje problema*, dok je *popuštanje* njihov najređi izbor. Samo manji broj adolescenata uvek koristi *dominaciju* ili *izbegava* sukobe i *popušta* u konfliktima sa drugom decom. Isključiva primena *nasilja* i/ili *povlačenja* u međusobnim sukobima pokazatelj je neefikasnog načina rešavanja konflikata i socijalno nekompetentnog funkcionisanja sa vršnjacima, dok je *fleksibilnost u izboru strategija* pokazatelj socijalne kompetentnosti i adekvatne prilagođenosti pojedinca (Selman & Schultz, 1989).

Istraživanja nasilja i viktimizacije među decom, stavljajući akcenat na kompetitivnu orijentaciju u rešavanju sukoba, pružaju značajne podatke o karakteristikama dece koja isključivo koriste *dominaciju* i one dece koja se uvek *povlače* u sukobima. S obzirom na povezanost uloge *nasilnika* sa *dominacijom*, a uloge *žrtve* sa orijentacijom *povlačenja* u konfliktima, nalazi ovih istraživanja značajni su jer ukazuju na protektivne i rizične faktore socijalno nekompetentnih strategija rešavanja konflikata i njihove ishode. Istraživanja ukazuju da deca koja koriste *dominaciju* u vršnjačkim konfliktima, a nisu i odbačena, imaju bolju samokontrolu od dece koja su reaktivno agresivna i odbačena od vršnjaka (Masten & Coatsworth, 1995; Bukowski, 2003b; Unnever, 2005). Po pravilu reaktivno agresivna deca koriste *dominaciju* prema slabijima od sebe, a *povlače* se u sukobu sa onima koji su jači od njih. Olweus (Olweus, 1997) ih je nazvao *provokativnim žrtvama* koje karakteriše kombinacija

anksioznosti i agresivnosti. Povezanost agresivnih žrtvi s internalizovanim stanjima brojni autori objašnjavaju viktimizacijom i odbacivanjem od vršnjaka zbog neprihvatljivog ponašanja (Boivin *et al.*, 1994; Snyder *et al.*, 2003; Rubin *et al.*, 2006; Morrow *et al.*, 2008). Pošto ne uspevaju da ostvare pozitivne odnose i steknu prijatelje *agresivne žrtve* (Schwartz *et al.*, 2001), tj. nasilnici žrtve češće imaju osećaj usamljenosti, negativnu sliku o sebi i nizak nivo samopouzdanja (Boulton & Smith, 1994; Ladd & Troop-Gordon, 2003), izbegavaju školu i nedovoljno se trude u kognitivnim zadacima što rezultira lošijim uspehom u školi (Wentzel & Asher, 1995; Spasenović, 2008; Garandea *et al.*, 2011). *Agresivne žrtve* su impulsivna deca, više reaktivno i fizički agresivni, dok su tipični *nasilnici* skloni proaktivnoj agresiji i pridavanju većeg značaja instrumentalnim nego socijalnim ciljevima (Olweus, 1978; Pellegrini *et al.*, 1999; Unnever, 2005). Iako je njihovo nekompetentno ponašanje sankcionisano od strane formalnog sistema (Mendez & Knoff, 2003), u nasilnom socijalnom kontekstu proaktivno agresivna deca su evaluirana kao popularna u vršnjačkoj grupi i od strane nastavnika i od vršnjaka (Rodkin *et al.*, 2006; Hawley *et al.*, 2007). Autori koji smatraju da model nekompetentnog nasilnika nije sasvim adekvatan (Sutton *et al.*, 1999; Bukowski, 2003b) ukazuju da proaktivno orijentisani nasilnici vrlo dobro prepoznaju socijalne znake iz svoje okoline i opažaju emocije drugih. To im pomaže da razumeju šta drugi vršnjaci misle i osećaju i da uprkos svojim agresivnim i neprihvatljivim postupcima zadrže visok status u vršnjačkoj grupi. Iako ostvaruju prijateljstva i u manjem stepenu su odbačena od vršnjaka nego reaktivno agresivna deca (Masten & Coatsworth, 1995; Ladd & Burgess, 1999; Rodkin & Farmer, 2000), proaktivno agresivna deca u riziku su za razvijanje ozbiljnijih poremećaja u ponašanju. Vezano za etiologiju, već je ukazano da nasilje češće primenjuju ona deca koja dolaze iz porodica u kojima nema emocionalne povezanosti među članovima, kao ni doslednog disciplinovanja dece (Contreras *et al.*, 2000; Denham *et al.*, 2000; Cowan & Cowan, 2004; Tremblay *et al.*, 2004; Valiente *et al.*, 2007; McDowell & Parke, 2009). Brojne studije potvrdile su da društveno-ekonomski uslovi u porodici (obrazovni nivo roditelja, visina prihoda i standardi stanovanja) nisu povezani sa nivoom vršnjačkog nasilja, odnosno da ova veza nije direktna (Olweus, 1978; Ingoldsby *et al.*, 1999; Barbarin *et al.*, 2006).

Deca i mladi koji u vršnjačkim konfliktima reaguju isključivo *povlačenjem* po pravilu su fizički slabiji, preosetljivi, anksiozni, bojažljivi, nesigurni, usamljeni i neasertivni (Olweus, 1993; Pellegrini *et al.*, 1999; Smith *et al.*, 2004). Nedostatak socijalnih veština nužnih za samopouzdanje ponašanje i sociokognitivni procesi koji stoje u njihovoj osnovi (Motoca *et al.*, 2012) ovu decu čine posebno vulnerabilnim za vršnjake koji imaju potrebu za dominacijom i demonstracijom nasilja. U takvim stresnim okolnostima deca koja konstantno trpe nasilje

učvršćuju internalizovane i emocionalne probleme što ih povratno još više čini pogodnim da budu žrtve nasilja čime se stvara začaran krug (Egan & Perry, 1998; Fekkes *et al.*, 2006). Učenici koji su žrtve vršnjačkog nasilja izbegavaju školu i nisu motivisana za učenje što je povezano i sa lošijim uspehom u školi (Juvonen *et al.*, 2000; Asher *et al.*, 2008). Deca koja trpe nasilje pate i od drugih problema povezanih sa stresom kao što su glavobolje, nesanica, stomačne tegobe (Hawker & Boulton, 2000; Fekkes *et al.*, 2006). Opsežno istraživanje u 28 zemalja (Due *et al.*, 2005) na uzorku od preko 123000 dece na uzrastu od 11 do 13 godina pokazalo je visoku povezanost između fizičkih i psihičkih simptoma (glavobolja, stomačne tegobe, bol u leđima, problemi spavanja, jutarnji umor, vrtoglavica, slabost, razdražljivost, nervoza, usamljenost, isključenost i bespomoćnost) sa ulogom žrtve nasilja među decom. Olweus (Olweus, 1993) je našao da će deca koja su bila žrtve sa 13 godina verovatno biti žrtve i sa 16, kad se nađu u drugoj školi, sa promenjenim nastavnicima i učenicima u razredu. Rezultati istraživanja nasilja u školama u Finskoj na uzorku od preko 16.000 dece uzrasta između 14 i 16 godina (Kaltiala-Heino *et al.*, 1999) pokazali su da za *nasilnike* koliko i za *žrtve* postoji povećan rizik od depresije i da češće pomišljaju na samoubistvo. Osim toga, nađeno je da *agresivne žrtve* razvijaju ozbiljniju kliničku sliku (depresija) i češće imaju suicidalne ideje u odnosu na *žrtve* (Klomek *et al.*, 2011), a što se može objasniti dužim iskustvom viktimizacije *agresivnih žrtvi*. Pošto su ekstrernalizovani problemi očigledini već na pedškolskom uzrastu, odbačenost i viktimizacija *agresivnih žrtvi* započinje na ranom uzrastu i pokazuje stabilnost pa i povećanje na starijim uzrastima (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Snyder *et al.*, 2003; Scholte *et al.*, 2007). Internalizovani problemi s uzrastom postaju vidljiviji te se interakcija internalizovanih problema i viktimizacije kada su u pitanju samo *žrtve* manifestuje na starijim uzrastima. Jedna od pretpostavki je i da na ranom uzrastu vršnjaci socijalno povučenu, anksioznu decu ne opažaju kao socijalno nekompetentnu, ali da na starijim uzrastima mladi kažnjavaju (odbacuju, zlostavljaju) vršnjake koji ne pokazuju usmerenost ka vršnjačkoj grupi (Younger *et al.*, 1993). I razvojni i klinički psiholozi slažu se da preterana samokontrola, odnosno inhibirano ponašanje i nedostatak asertivnosti nisu nužno povezani sa problemima sa vršnjacima (Kingery *et al.*, 2010), pogotovo na mlađem uzrastu (Ladd & Burgess, 1999; Glavina & Keresteš, 2007), ali na starijim uzrastima predstavljaju rizični faktor viktimizacije i odbačenosti od vršnjaka. Najčešće objašnjenje je da smanjene interakcije socijalno povučene dece sa vršnjacima vremenom osujećuju mogućnost razvijanja specifičnih interpersonalnih veština potrebnih za kvalitetnu vršnjačku interakciju. Rezultati brojnih studija potvrdili su da stidljiva i povučena deca, isto kao i anksiozna, pokazuju deficit socijalnih veština što je povezano sa vršnjačkom odbačenošću i težim uspostavljanjem

prijateljstava (Spence *et al.*, 1999, Greco & Morris, 2005; Motoca *et al.*, 2012). U prilog navedenom su i nalazi koji potvrđuju da na starijim uzrastima postoji povezanost odbačenosti i viktimizacije od vršnjaka sa većom usamljenošću i internalizovanim problemima socijalno povučene dece (Hymel *et al.*, 1990; Rubin & Burgess, 2001; La Greca & Harrison 2005; Fekkes *et al.*, 2006). Neke studije (La Greca & Harrison, 2005; Storch *et al.*, 2005; Rudolph *et al.*, 2009) potvrdile su da relaciona viktimizacija, a koja je češća kod devojčica (Underwood, 2003; James & Owens, 2004; Scheithauer *et al.*, 2008), predstavlja jedan od najznačajnijih prediktora socijalne anksioznosti. Ohrabrujući nalaz jeste da je oporavak od viktimizacije po pravilu vrlo brz, da nema trajnih posledica i da je trenutno stanje pod uticajem aktuelnog nasilja. Iz ovog proizilazi da kod neke dece internalizovani problemi mogu biti isključiva posledica vršnjačkog nasilja i odbačenosti. Istraživanje u kojem su ispitali decu uzrasta od 12 do 15 godina dva puta u razmaku od godinu dana pokazalo je da se „bivše žrtve” (deca koja su bila žrtve ali više nisu) nisu razlikovale od dece koja uopšte nisu bili žrtve ni po usamljenosti, ni po samopoštovanju, ni depresivnim simptomima (Juvonen *et al.*, 2000). Sličan postupak u jednoj drugoj studiji pokazao je iste rezultate. Deca „stabilne žrtve” (žrtve i na prvom i na drugom testiranju) pokazivala su značajan broj internalizovanih problema i bila su slična novim žrtvama. Imala su manje prijatelja, nisu bila omiljena među vršnjacima i bila su predmet zadirivanja i kinjenja, ali su bila više uključena u nasilništvo prema drugima (Smith *et al.*, 2004). Bivše žrtve se ni u ovoj studiji nisu značajno razlikovale od onih koji nisu bili žrtve (sem u opažanju problema sa vršnjacima). One su češće od stalnih i novih žrtvi saopštavale drugima da su ugrožene što bi moglo značiti da im je to pomoglo da prestanu da budu žrtve. Proizilazi da jačanje socijalne podrške i osnaživanje dece da se obrate za pomoć kao i da imaju kome da se obrate za pomoć treba da budu važni elementi programa borbe protiv vršnjačkog nasilja i prevencije internalizovanih problema uzrokovanih vršnjačkim nasiljem. Osim toga, istraživanja konzistentno pokazuju da broj žrtava permanentno opada sa uzrastom (Olweus, 2001; Rigby, 2006). Znatno češće nasilje nad mladoom decom potvrđuje da viktimizacija (bullying) podrazumeva nesrazmeru moći (Olweus, 1993). Pad u izloženosti nasilju Smit i saradnici (Smith *et al.*, 1999) objašnjavaju nedovoljno samopouzdanim ponašanjem mlađe dece da se nose sa potencijalno opasnim situacijama, a da sa većim iskustvom i zauzimanjem višeg statusa u vršnjačkoj grupi deca efikasnije prevazilaze stresne situacije i manje je onih koji mogu da ih zlostavljaju.

Na osnovu prikazanih rezultata o determinantama i korelatima vršnjačkih odnosa očigledna je veza između socijalnih veština, socijalnog ponašanja i pokazatelja kvaliteta vršnjačkih odnosa. Razvijene socijalne veštine doprinose samopouzdanom rešavanju

konflikata sa vršnjacima, vršnjačkoj prihvaćenosti, kvalitetnim prijateljstvima i drugim značajnim socijalnim i akademskim ishodima iz čega implicira da je razvijanje socijalnih veština put ka socijalno kompetentnom ponašanju generalno, pa i u grupi vršnjaka.

3. SOCIJALNE VEŠTINE

Osnovu za socijalno kompetentno ponašanje čine socijalne veštine, odnosno specifična ponašanja kojima se ostvaruju važni socijalni ishodi za pojedinca. U skladu sa tim i prvi, osnovni nivo prizme Integrativnog modela socijalne kompetentnosti (Rose-Krasnor, 1997) predstavljaju socijalne veštine. Iako različiti autori različito definišu socijalne veštine, za svrhe ovog istraživanja najprikladnija nam se čini definicija socijalnih veština koju daje Grešam jer jasno ističe razliku između socijalnih veština i socijalne kompetentnosti. Socijalne veštine predstavljaju socijalno prihvatljiva, naučena ponašanja, koja omogućavaju pojedincu da ostvaruje interakciju sa drugima na način koji dovodi do pozitivnih i izbegavanja negativnih reakcija (Gresham & Elliot, 1987). Kada se socijalne veštine koriste na prikladan, društveno prihvatljiv način i kada su postignuti ključni ciljevi, rezultat je socijalna kompetencija.

Skale za ispitivanje socijalnih veština obuhvataju različite oblike prosocijalnog ponašanja pojedinca svrstane u određene klastere socijalnih veština: kooperacija, asertivnost, odgovornost, empatija, samokontrola (Gresham & Elliott, 1990). Pored skala procene često se primenjuju i ček liste (Achenbach, 1991; Goldstein *et al.*, 1998). Instrumenti mogu meriti specifične veštine gde svaki ajtem meri specifičnu veštinu ili konstrukte povezane sa pretpostavljenim veštinama gde veći broj ajtema čini subskalu za procenu konkretne socijalne veštine. Repertoar socijalnih veština najčešće sačinjavaju veštine asertivnosti (postavljanje pitanja, započinjanje razgovora, traženje pomoći...), veštine baratanja osećanjima (samokontrola, prepoznati svoja osećanja, empatija...), veštine planiranja (pronaći uzrok problema, donošenje odluka, postavljanje cilja...) i slično.

Uprkos razlikama među autorima po pitanju toga šta sve spada pod pojam socijalne kompetentnosti, odnosno selekcije veština koje su neophodne za socijalno kompetentno ponašanje, može se reći da većina autora ističe da postoje određene kognitivne, socijalne i emocionalne sposobnosti i veštine koje doprinose uspešnosti u interakcijama sa drugim ljudima (Erdley *et al.*, 2010). U ovom radu opredelili smo se za ispitivanje onih socijalnih veština koje su se u najvećem broju radova pokazale relevantnim kada je u pitanju efikasno

socijalno funkcionisanje, a to su: asertivnost, odgovornost, samokontrola, empatija i kooperativnost.

3.1. Asertivnost

Asertivnost je u stručnoj literaturi relativno nov i još nedovoljno istražen fenomen. Sam termin (eng. *assertive* i *assertive behaviour*) spada među „uvežene“ pojmove, neprevodive jednom reči na srpski jezik. U engleskom jeziku ovim izrazom se označava spremnost osobe da potvrdi, odbrani ili zaštiti svoje pravo; insistira na sopstvenim pravima; izrazi nešto samopouzdanost, samouvereno i sigurno, bez obzira što to ne sledi iz nekog objektivnog dokaza; zauzme stav i odlučno se izrazi, energično, čak i agresivno. Ovaj termin je kod nas u opštoj upotrebi u izvornom obliku, a paralelno se koriste izrazi samopotvrđujuće ponašanje, zauzimanje za sebe, samopouzdanost izražavanje. Teorijskih i empirijskih radova na temu asertivnosti vrlo je malo. Najranija istraživanja na području asertivnosti vezuju se za kliničku praksu i trening asertivnosti u okviru bihevioralne terapije. Naučni interes za područje asertivnosti rezultirao je nizom mernih instrumenata u formi skala koje mere različite aspekte asertivnosti ali osnovno je bilo postaviti neke teorijske temelje za bolje razumevanje fenomena asertivnosti i dati što bolje definicije tog specifičnog konstrukta.

Pri nastojanju da jasno definišemo pojam asertivnosti, suočavamo se s teškoćama uzrokovanim sklonošću različitih autora da asertivnost nekad određuju kao ponašanje, sposobnost ili veštinu, nekad kao stav ili osobinu ličnosti. Galasi i saradnici (Galassi *et al.*, 1981) navode da se sve postojeće definicije asertivnosti mogu svrstati u nekoliko kategorija zavisno od toga gledaju li na asertivnost kao na osnovno ljudsko pravo; otvoreno i prikladno ispoljavanje emocija; specifične kategorije reagovanja; funkcionalnu osobinu reakcija. Zajedničko je svima da pojam asertivnosti pojašnjavaju u kontekstu dva kvalitativno drugačija oblika socijalnog ponašanja – neasertivnog i agresivnog. Većina kognitivno bihevioralnih terapeuta smatra da asertivnost leži na kontinuumu (Wolpe, 1990). Na jednom kraju je *neassertivna osoba* koja ima teškoće u izražavanju pozitivnih emocija u odnosu na druge ljude, pri susretu sa nepoznatim osobama, traženju usluge, saveta ili informacije, odbijanju nerazumnih zahteva druge osobe itd. Takva osoba ne zna da započne i završi konverzaciju, da verbalno reaguje na socijalno efektivan način, da adekvatno izrazi nezadovoljstvo ili saosećanje. Na drugom kraju istog kontinuumu je *agresivna osoba* koncentrisana na sebe i svoje potrebe, samodovoljna u komunikaciji s drugima, koja ne vodi računa o pravima i privilegijama drugih ljudi. *Asertivna osoba* je između ovih ekstrema. Ona

direktno izražava svoja osećanja (i pozitivna i negativna), bori se za svoja i ne ugrožava tuđa legitimna prava, aktivno traži načine da uspostavi dobre relacije sa drugima, osoba koja se generalno dobro snalazi u delikatnim i neprijatnim socijalnim situacijama. Lazarusova definicija asertivnosti (Lazarus, 1971) navodi specifične kategorije reakcija kojima bi se moglo opisati asertivno ponašanje. To su: sposobnost da se kaže „ne“; sposobnost da se traže usluge i da se postavljaju zahtevi; sposobnost izražavanja emocija (kako pozitivnih tako i negativnih); sposobnost započinjanja, održavanja i završavanja konverzacije. Volp (Wolpe, 1990) definiše asertivno ponašanje kao socijalno adekvatno verbalno i neverbalno izražavanje bilo koje emocije umesto anksioznosti. Po njegovom mišljenju asertivnost obuhvata više kategorija emocionalnog ponašanja. Najbliže je kategoriji suprotstavljajućeg ponašanja (eng. *oppositional behavior*) zato što osoba iskazuje svoje potrebe ili izražava nesaglasnost, suprotstavlja se ili nekog odbija na socijalno adekvatan način. Provokativno, agresivno, nasilno ponašanje, zastrašivanje i sarkazam su van prihvaćenog određenja asertivnosti. Druga kategorija asertivnosti je izražavanje osećanja bilo koje vrste ili stepena. Afektivno izražavanje je asertivno ukoliko osoba jasno izrazi kako se oseća na socijalno adekvatan način. U osnovi asertivnog izražavanja afekta je želja, nastojanje osobe da izrazi kako se oseća, a ne manipulacija. I drugi autori (Willis & Daisley, 1995) definišu asertivnost kao formu ponašanja koja demonstrira poštovanje prema sebi i za druge. Tako definisana asertivnost izražava se u različitim situacijama kao što su traženje vlastitih prava, interesa i želja, odbijanje neopravdanih zahteva, suprotstavljanje nepravdi, može uključivati i ponašanja kao što su pohvala drugih, davanje i primanje komplimenata.

Operacionalizacija asertivnosti često se oslanja na definiciju koju su dali autori zaslužni za doslednu primenu i promociju treninga asertivnosti kao kognitivno-bihevioralne procedure (Lange & Jakobowski, 1976). Oni smatraju da asertivnost uključuje izražavanje misli, osećanja i uverenja na direktan, iskren i adekvatan način bez ugrožavanja prava druge osobe. Naglašavajući da cilj asertacije nije „garantovani“ uspeh u dostizanju ciljeva, samo borba za lična prava, niti postizanje prednosti u odnosu na druge ljude, Džejkubovska predlaže upotrebu termina *odgovorna asertivnost* čime se zapravo ukazuje na međuzavisnost socijalno odgovornog i asertivnog ponašanja. Razumevanje sopstvene uloge u ostvarivanju pozitivnih odnosa sa drugima i prihvatanje odgovornosti za svoje postupke najčešće implicira ispoljavanje socijalno poželjnog ponašanja prema drugim osobama. Suština asertacije je komunikacija i ostvarivanje kvalitetnih interpersonalnih odnosa, a ne manipulacija i ostvarivanje ličnih potreba. Time se naglašava vrednosna orijentacija ovih autora i oni razlikuju sledeće vrste aktivnosti:

1. bazična asertivnost koja se odnosi na jednostavnu ekspresiju zauzimanja za lična prava, verovanja, osećanja ili mišljenja, a ne uključuje druge socijalne veštine, kao što su empatija, konfrontacija i uveravanje;

2. empatična asertivnost koja se odnosi na izražavanje senzitivnosti prema drugoj osobi pri iznošenju vlastitih osećanja ili potreba;

3. eskalirajuća asertivnost koja započinje s minimalnim asertivnim odgovorom koji može obično postići cilj osobe s minimalnim naporom i negativnim emocijama, te malom verovatnošću negativnih posledica, a ukoliko druga osoba ne odgovori na minimalnu asertivnost i nastavi narušavati tuđa prava, osoba postepeno povećava asertivnost i postaje vrlo čvrsta, bez da postane agresivna;

4. konfrontirajuća asertivnost koja se koristi kada su reči druge osobe u kontradikciji s delima, a uključuje i objektivno opisivanje šta je druga osoba rekla da treba napraviti, šta je zaista napravila, nakon čega se izjasni o vlastitim željama;

5. asertivnost korištenja „ja“ poruka za asertivno izražavanje negativnih osećanja. Takva poruka se sastoji od četiri dela: objektivni opis ponašanja druge osobe; izražavanje konkretnih posledica ponašanja druge osobe na misli i osećanja onoga koji upućuje poruku; opisivanje vlastitih osećanja; izražavanje želja u vezi konkretnog problema, tj. ponašanja sagovornika.

Nesporno je da asertivnost označava spremnost osobe da potvrdi ili zaštiti svoja prava i da izrazi svoja osećanja na socijalno adekvatan način, ali socijalno adekvatan način takve komunikacije ne obezbeđuje joj etičnost i istinitost, niti je štiti od agresivnosti. Ako je potrebno pojmu asertivnosti pridodati pridev odgovorna, postavlja se pitanje da li asertivnost može biti i neodgovorna, odnosno manipulativna? Druga osoba se može povrediti namerno ili nenamerno, svesno ili nesvesno i ako se poštuje socijalno adekvatna, odnosno asertivna forma. Time što se preporučuje kao efikasna metoda samoizražavanja, jačanja samopouzdanja i postizanja sopstvenih ciljeva, asertivnost ne obezbeđuje od rizika instrumentalizovanja druge osobe i agresivnosti. Zasnivanje asertivnosti na subjektivnim osećanjima i percepcijama sopstvenih i tuđih prava lišeno je objektivnijeg osnova i racionalnije analize njihove legitimnosti. Dakle, konstrukt asertivnosti neophodno je jače i eksplicitnije utemeljenje.

3.1.1. Determinante i korelati asertivnosti

Asertivnost pokazuje značajne razlike u odnosu na pol i polne uloge. Polne uloge su vezane za različite načine socijalizacije dečaka i devojčica, i sa stereotipima vezanim za pol. Istraživanja pokazuju da je asertivnost prema stereotipima tipična i poželjna za muški pol

(Zarevski & Mamula, 1998). Muškarci asertivnog ponašanja procenjuju se kao inteligentniji, obrazovaniji i socijalno veštiji od muškaraca neasertivnog ponašanja. Žene koje u istim prilikama kao i muškarci pokazu asertivno ponašanje procenjene su preterano komunikativnim i upornim, manje inteligentnim i dopadljivim, a u odnosu na žene neasertivnog ponašanja i manje fizički atraktivnim (Rudman & Phelan, 2008). Asertivnost dečaka, kao i agresivno ponašanje, se potkrepljuje dok se isto ponašanje kod devojčica najčešće sputava kao njima neprimereno. Ovo je još jedan argument u prilog objašnjenja bliskosti agresivnog i asertivnog ponašanja koje je češće za muški rod.

Razumevanju determinanti (ne)asertivnosti doprinela su i ispitivanja povezanosti asertivnosti sa bazičnim dimenzijama ličnosti. Istraživanja su potvrdila da asertivnost značajno negativno korelira sa neuroticizmom i pozitivno sa ekstraverzijom. Najizraženiji deficit u ispoljavanju asertivnog ponašanja pokazuju neurotični introverti (Milenković & Hadži-Pešić, 2006). S druge strane, ističe se da je asertivno reagovanje naučeno ponašanje, a ne genetska predispozicija i crta ličnosti (Willis & Daisley, 1995). Zbog toga kod dece za razvoj asertivnosti vrlo važnu ulogu ima vaspitanje i socijalno iskustvo.

Pravovremeno usvajanje odgovarajućih oblika asertivnog ponašanja utiče na razvoj detetovog samopoštovanja i na razvoj veština za suočavanje sa stresom. Već je ukazano da je asertivnost, pored ostalih socijalnih veština, značajna za samopouzdanost rešavanje problema u konfliktnim situacijama u vršnjačkoj grupi kao i pri teškoćama u nastavi i učenju (Wentzel, 1991; Bear *et al.*, 2003; Asher *et al.*, 2008). S druge strane, kroz brojna istraživanja ukazali smo da povučena, neasertivna deca koja ne umeju da se zauzmu za sebe, imaju teškoće u iniciranju interakcije, plaše se da izraze svoja osećanja i interese, u stresnim situacijama se povlače ili popuštaju drugima (Hodges *et al.*, 1999; Bukowski *et al.*, 2003a; Greco & Morris, 2005; Motoca *et al.*, 2012). Deca koja su asertivna, kooperativna i imaju dobru samokontrolu ostvaruju kvalitetne prijateljske odnose, prihvaćena su i popularna u vršnjačkoj grupi i kod njih se ne registruje osećanje inferiornosti, niti prisutvo anksioznosti i drugih emocionalnih problema. Iz navedenih istraživanja i niza definicija asertivnosti proizilazi da asertivnost predstavlja složenu socijalnu veštinu pošto zahteva posedovanje osnovnih socijalnih veština kao što su samokontrola, odgovornost, empatija, kooperativnost.

Istraživanja koja su bila fokusirana na rešavanje konflikata pokazala su da asertivnost pozitivno korelira sa zajedničkim kooperativnim rešavanjem problema, ali negativno sa prihvaćenošću i prijateljstvom (Galinsky & Mussweiler, 2001). Ključno je pitanje pod kojim uslovima je asertivnost optimalna (odgovorna), a koji faktori doprinose agresivnoj ili manipulativnoj asertivnosti. Pošto je asertivnost posebno značajna veština u oblasti

menadžmenta pokazano je da efikasni lideri (vođe) pokazuju umeren stepen asertivnosti za razliku od neefikasnih koji pokazuju ekstreme: ili nisu asertivni ili imaju ekstremno visok skor na asertivnosti (Ames & Flynn, 2007). Autor objašnjava da u zavisnosti od situacije efikasni pojedinci različito ispoljavaju asertivnost što daje meru umerene asertivnosti, dok neefikasni, nezavisno od situacije, ili se povlače ili ispoljavaju agresivnu asertivnost. Asertivni pojedinci koji koriste agresivne taktike izazivaju otpor i odbacivanje kolega, a okarakterisani su kao skloni provociranju konflikata (Graziano *et al.*, 1996). Međutim, za razliku od agresivne i umerene asertivnosti koje upućuju na raspravu o meri asertivnosti i praktično sposobnosti njenje kontrole, manipulativna i odgovorna asertivnost tiču se diskusije o vrsti asertivnosti. Iako su istraživanja u ovom području malobrojna, pogotovo na dečijem uzrastu, izloženi nalazi sugerišu da je potrebno uzeti u obzir i motive u konkretnoj situaciji i sociokognitivne procese koji leže u njihovoj osnovi. Da se asertivnost različito ispoljava u zavisnosti od situacionih i kontekstualnih faktora potvrdili su i drugi istraživači u ovom području (Vroom & Jago, 2007; Zaccaro, 2007). Asertivnost u zavisnosti od situacionih i kontekstualnih faktora može biti stavljena u službu pozitivnih, negativnih ili manipulativnih ciljeva što ukazuje na značaj socijalnih i instrumentalnih ciljeva, odnosno sociokognitivnih procesa u ispoljavanju asertivnosti. U preciznijem objašnjavanju razvoja manipulativne asertivnosti može nam pomoći kritičko preispitivanje procesa socijalizacije i načina na koji je ovaj proces povezan sa dečjim ciljevima, njihovim poverenjem u druge i njihovom sposobnošću da rešavaju interpersonalne probleme na socijalno prihvatljiv način.

Da bismo odredili da li se radi o deficitu asertivnosti, dopustivoj ili neprihvatljivoj, agresivnoj asertivnosti, potrebno je uzeti u obzir celokupan kontekst razvoja i funkcionisanja pojedinca. Preterano naglašavanje bihevioralnih komponenti na račun motivacionih i situacionih varijabli, te idealizacija dometa asertivnog modela komunikacije zanemarivanjem drugih činilaca koji posreduju izbor adekvatnog socijalnog ponašanja otvaraju vrata mogućnostima zloupotrebe asertivnosti u vidu proaktivne agresije, manipulacije, pritiska, nerazumevanja i prekida komunikacije. Literatura o asertivnosti ostavlja utisak da su njeni principi i smernice usmerene na razvijanje socijalnih veština delotvorni i korisni tzv. „neasertivnim“ pojedincima, onima koji pokazuju probleme internalizovanog spektra i pate od prevelike nesigurnosti u odnosima sa drugima, ali da ne rešava do kraja problem agresivnosti i manipulativne asertivnosti. Da bi asertivnost ispunila humanističku svrhu i da bi bila odgovorna metoda komunikacije, a ne socijalno prihvaćen paravan za agresivnost ili manipulaciju, potrebno je ispuniti mnogo drugih uslova koji prevazilaze sferu bihevioralnih veština.

3.2. Odgovornost

Kao i za druge pojmove u literaturi ne postoji koherentnost ni u određenju pojma odgovornosti. Najčešće se odgovornost posmatra sa tri aspekta koja su međusobno povezana i uslovljena (Joksimović i Vasović, 1990). Odgovornost podrazumeva poštovanje socijalnih normi i svest o posledicama svog ponašanja za dobrobit drugih, osećanje lične odgovornosti za svoje postupke i ponašanje u skladu sa tim (Schwartz & Clausen, 1970). Drugačije rečeno, socijalno odgovorno (moralno) ponašanje proizilazi iz osećanja odgovornosti u odnosu na poštovanje socijalnih pravila i normi. Pod socijalnim normama obično se podrazumevaju opšteprihvaćeni standardi na osnovu kojih se ponašanja ili situacije u određenom kontekstu procenjuju i vrednuju. Prihvatanje pravila unosi red i sigurnost u okviru svakodnevnog života i rada i tako olakšava uspešno funkcionisanje svim članovima. Tako na primer u školskom kontekstu od učenika se očekuje da poštuju pravila i norme socijalne interakcije u školi u koje spadaju kooperativnost, poštovanje drugog, pozitivne forme grupne participacije i slično. Međutim, dete može postupati kako nalažu norme i pravila ponašanja, ali ne zato što je intrinzično motivisan za pozitivno ponašanje, već zato što se plaši osude okoline ili kazne (Staub, 1996). Poštovanje pravila i normi ponašanja ne bi trebalo biti samo nešto što pojedinac shvata kao dužnost ili nametnutu obavezu koju treba da ispuni već je potrebno da pojedinac vremenom prihvata usvojene norme kao svoje i da ih tokom procesa socijalizacije internalizuje. Iz tog ugla porodični i sredinski faktori imaju presudan značaj. Za odgovorno ponašanje potrebno je da pojedinac ima izgrađene lične norme jer samo postojanje društvenih pravila i normi ne garantuje da će se pojedinac i ponašati u skladu sa njima. Neka deca se i kada znaju šta je ispravno, a šta ne ipak ne ponašaju u skladu sa socijalnim normama i pravilima. To je karakteristično u situacijama kada se lični interesi i norme ne poklapaju sa onim što se smatra moralno ispravnim i društveno odgovornim. Pored uvažavanja socijalnih normi i postupanja u skladu sa njima važno je da postoji *osećanje* lične odgovornosti za sopstvene postupke kao i *svest* o tome da naši postupci mogu imati posledice po dobrobiti drugih osoba (Schwartz & Howard, 1981). Jedino ako postoji *osećanje* lične odgovornosti za svoje postupke može se očekivati da će se neko ponašati u skladu sa onim što *zna* da je ispravno, a samim tim i u skladu sa pravilima socijalno odgovornog ponašanja. Osećanja stida, krivice, strepnje ili savesti čine komponente koje motivišu pojedinca da se pridržava normi i ponaša na socijalno prihvatljiv, odgovoran način. Socijalna odgovornost se odnosi i na pouzdanost pojedinca u smislu sposobnosti poštovanja obećanja i dogovora, izvršavanje obaveza, čuvanje tajne i slično.

S obzirom da odgovornost predstavlja složen konstrukt koji podrazumeva povezanost više dimenzija, u istraživanjima se najčešće koriste različite operacionalizacije ovog pojma. Najčešće korišćen instrument za ispitivanje socijalne odgovornosti je Švarcova skala „pripisivanja odgovornosti“, ali se vrlo često odgovornost ispituje i u okviru instrumenata kojima se procenjuje socijalna kompetentnost i socijalne veštine pojedinca. Ajtemi koji se tiču socijalno odgovornih formi ponašanja su vođenje računa o posledicama svog ponašanja i briga za druge, držanje obećanja i čuvanje tajne, poštovanje pravila i prihvatanje postavljenih ograničenja, traženje pomoći na prihvatljiv način, obraćanje adekvatnoj osobi kada ima problem, čekanje da se dođe na red u igri ili grupnim aktivnostima.

3.2.1. Determinante i korelati odgovornosti

Sam proces razvoja ličnosti dovodi do promena koje omogućavaju razvijanje odgovornosti kod deteta. Prema kognitivno razvojnim teorijama razvoj utiče na to da osoba bolje razume funkciju pravila i normi (Miočinović, 2004). Sazrevajući dete ne usvaja sve veći broj pravila i normi, već bolje razume njihovu funkciju i uzima u obzir više situacionih faktora i više različitih viđenja istog problema. Razvoj moralnog mišljenja i osećanja oslanja se na već razvijene logičke stadijume, ali i kao rezultat interakcije deteta i drugih osoba. Odrasli imaju ključnu ulogu u razvijanju kompleksne mreže moralnih kognicija, osećanja i motiva (Hastings *et al.*, 2007). Pozitivno socijalno ponašanje i moralnost deteta ogledaju se u internalizovanju društvenih normi koje bar dok je malo donose odrasli, prenose ih i kontrolišu da li ih se dete pridržava. Kada se internalizovani motiv aktivira on ne osigurava moralnu akciju zbog dejstva njemu suprotstavljenih egoističkih motiva, ali osobi pruža unutrašnje osećanje obaveze i zbog toga omogućuje, u najmanju ruku, pojavu moralnog konflikta (Hoffman, 2003). Po Hofmanu moralna ponašanja nisu jednostavni izrazi moralnih motiva već su rezultat postignute ravnoteže između moralnih i egoističkih motiva. Moralna struktura osobe je internalizovana kada ona prihvata i oseća unutrašnju obavezu da se pridržava normi i uzima u obzir potrebe drugih ljudi, bez potrebe da bude nagrađena ili kažnjena spolja. Odrasli koji su u početku vršili sankcionisanje i kontrolu ponašanja više nemaju uticaja na prosocijalnu motivaciju osobe. Naravno, to podrazumeva da socijalizacija kao proces tokom kojeg dete usvaja određena pravila od strane odraslog ili intsitucije treba da se odvija u tolerantnoj i prijateljskoj atmosferi zasnovanoj na uzajamnom uvažavanju i pravičnosti. Grubi načini kontrole, primenjivanje prisile i fizičkog kažnjavanja dece mogu dovesti do javljanja suprotnih efekata kod deteta od onoga čemu se težilo, tj. do pojave agresivnosti, otpora i drugih neodgovornih formi ponašanja (Hastings *et al.*, 2007). Rezultati istraživanja potvrdili

su da deca koja su imala iskustvo zlostavljanja i zanemarivanja, deca čiji roditelji imaju probleme mentalnog zdravlja i česte međusobne konflikte pokazuju značajnije niži nivo odgovornosti i samokontrole nego deca u čijim porodicama nisu prisutni ovi problemi (Jelić i Grandić, 2013).

Deca će biti spremnija da prihvate i usvoje pravila ako razumeju njihov smisao i ako u njih veruju. Roditelji, nastavnici i drugi odrasli bi trebalo da obrazlože deci i mladima pravila koja očekuju da oni poštuju i zašto se treba ili ne treba ponašati na određeni način. Svrha direktnog objašnjavanja (indukcija) je u tome što će deci biti lakše da uoče posledice određenih ponašanja i da ih povežu sa uzrocima koji dovode do tih posledica. Ovim putem roditelji kod dece podstiču empatiju, a istovremeno ono se upućuje na alternativno, adekvatnije ponašanje (Krevans & Gibbs, 1996; Lunkenheimer *et al.*, 2007). Empatija i sposobnost stavljanja na tuđe mesto, koja se razvija tokom socijalizacije, smatra se izuzetno važnom za razvoj moralnog rasuđivanja i unapređivanja socijalno odgovornog ponašanja (Staub, 1979; Miočinović, 2004; Eisenberg, Spinrad *et al.*, 2006).

Konstrukt socijalne odgovornosti nemoguće je posmatrati izolovano od drugih veština i formi pozitivnog socijalnog ponašanja. Empatija i sposobnost stavljanja na mesto drugog nužni su kako bi pojedinac bio sposoban da rezonuje iz perspektive drugog i u skladu sa tim sopstvene postupke i aktivnosti usmeri ka dobrobiti drugih (Eisenberg, Fabes *et al.*, 2006). Osobe koje ispoljavaju brigu za druge i vode računa o posledicama svog ponašanja na dobrobit drugih spremniji su da pomažu, sarađuju, dele i nenasilno rešavanju konflikte (Schwartz & Clausen, 1970; Hoffman, 2003), manje su agresivni i imaju izraženiju altruističku orijentaciju u poređenju sa socijalno neodgovornim vršnjacima (Staub, 1996; Eisenberg, Spinrad *et al.*, 2006; Svetlova *et al.*, 2010). Razumevanje sopstvene uloge u ostvarivanju pozitivnih odnosa sa drugima i prihvatanje odgovornosti za sopstvene postupke nužno je za asertivno ponašanje (Ames & Flynn, 2007). Odgovornost podrazumeva, a nekad se čak i poistovećuje sa samodisciplinom, samoregulacijom i samokontrolom (Bear *et al.*, 2003). Unutrašnja kontrola nad sopstvenim ponašanjem inhibira postupke štetne po druge i vodi aktivnostima usmerenim na dobrobit drugih.

Odgovorno ponašanje je značajno za ostvarivanje kompetentnosti pojedinca ne samo u socijalnoj, već i akademskoj sferi. Učenici koji su opaženi kao socijalno odgovorni imaju poverenje u svoje vršnjake i rešavaju interpersonalne probleme na adekvatan način, ali ostvaruju i bolje školsko postignuće (Wentzel, 1991; Wentzel *et al.*, 2004; Asher *et al.*, 2008). Longitudinalna praćenja pokazala su da učenici orijentisani ka cilju postižu bolji školski uspeh, kako na osnovnoškolskom, tako i na srednjoškolskom uzrastu (Wentzel, 1994).

Bihevioralne karakteristike učenika mogu imati dejstva na nastavnikova očekivanja i ponašanje prema učenicima, ali i na vrednovanje rada na času (Wentzel, 1993). Nastavnici vole učenike koji se ponašaju odgovorno: poštuju pravila ponašanja, disciplinovani su, drže data obećanja, na adekvatan način se ponašaju u konfliktnim situacijama i slažu se sa drugima (Lane *et al.*, 2006). Učenici koji kooperativno reaguju na zahteve autoriteta i imaju kontrolu nad afektivnim impulsima najčešće su opaženi kao učenici koji su motivisani za učenje (Wentzel *et al.*, 1990; Denham, 2006; Asher *et al.*, 2008). Socijalno neodgovorni učenici skloniji su ispoljavanju neprihvatljivih oblika ponašanja na času koja ometaju rad nastavnika. Emocionalna uznemirenost, kao posledica nedostatka samokontrole, onemogućava ove učenike da usmere pažnju na rešavanje zadatak. Komunikacija nastavnika sa tim učenicima, umesto na savladavanje i razjašnjavanje nastavnih sadržaja i podsticanje procesa učenja, češće je usmerena na regulisanje njihovog ponašanja. Proizilazi da socijalno odgovorno ponašanje posreduje odnos između školskog postignuća, sa jedne strane, i interpersonalnih i samoregulacionih aspekata socijalne kompetencije, sa druge strane. Analizirani rezultati sugerišu da bi, u cilju boljeg razumevanja procesa učenja i školskog postignuća, istraživanja trebalo više da se usmere na ispitivanje motivacionih i samoregulacionih procesa koji upravljaju i intelektualnim i socijalnim funkcionisanjem, kao i uvažavanjem drugih socijalnih komponenti koje mogu da doprinesu školskom postignuću.

3.3. Samokontrola

Kada govorimo o samokontroli kao veštini pojedinca moramo poći od objašnjenja šireg konstrukta emocionalne regulacije. Pojam emocionalne regulacije upotrebljava se i definiše na različite načine. Jedan od problema u definisanju emocionalne regulacije leži i u preklapanju ovog pojma sa terminima ekspresije emocija, doživljavanja emocija, a u nekom smislu i razumevanja emocija (Bridges *et al.*, 2004). Pristupi u merenju su vrlo različiti jer operacionalne definicije ovog konstrukta značajno variraju u zavisnosti od teorijskog i metodološkog pristupa autora. Novija istraživanja naglašavaju potrebu integrativnog definisanja koncepta emocionalne regulacije, te ukazuju na značaj razlikovanja emocionalne regulacije od emocija, kao i distinkcije između unutrašnje samoregulacije od regulacije ponašanja povezanog sa doživljajem emocije (Cole *et al.*, 2004; Eisenberg & Spinard, 2004).

Prema pristalicama funkcionalističke orijentacije emocionalna regulacija predstavlja poseban aspekt emocija i oni ovaj termin koriste da bi ukazali na individualne razlike u intenzitetu, frekvenciji i trajanju emocija ili drugim psihološkim procesima kao što su

memorija, socijalna interakcija i sl. (Greenfield, 2000). Tomson (Thompson, 1994) definiše regulaciju emocija kao spoljašnje i unutrašnje procese odgovorne za nadzor, evaluaciju i modifikaciju emocionalnih reakcija, posebno njihovog intenziteta i trajanja, a u svrhu postizanja ciljeva. U ovom određenju naglašena su tri aspekta emocionalne regulacije. *Nadzor* ili *emocionalni* aspekt podrazumeva prepoznavanje i osećaj intenziteta emocije, odnosno praćenje promene fiziološkog nivoa pobuđenosti. *Kognitivni* ili *perceptivni* nivo odnosi se na evaluaciju događaja što obuhvata refokusiranje pažnje i izbor strategije za rešavanje tj. prevladavanje problema. *Bihevioralna regulacija* obuhvata modifikovanje izraza, misli ili ponašanja povezane sa doživljajem emocije, te prevladavanje može biti emocionalno (modifikuje se intenzitet i trajanje emocija), kognitivno (zamena cilja, racionalizacija) ili bihevioralno (ponašanja koja imaju za cilj da potisnu, modifikuju ili pojačaju reakcije izazvane emocijama).

Slično Tomsonu, Ajzenbergova i saradnici (Eisenberg & Spinard, 2004) smatraju da pojam regulacije emocija uključuje unutrašnje emocionalne procese i prateća fiziološka stanja, kao i spoljašnja ponašanja povezana sa emocijama. Regulisanje sopstvenih unutrašnjih procesa autori posmatraju kao *emocionalnu samoregulaciju* i određuju je kao proces iniciranja, izbegavanja, inhibicije, održavanja ili promene intenziteta ili trajanja unutrašnjih emocionalnih stanja, fizioloških i opažajnih procesa i (ili) pratećih ponašanja (Eisenberg & Morris, 2002). Drugi aspekt regulacije emocija odnosi se na regulaciju ponašanja povezanih sa doživljajem emocije koja se sprovode u nameri da se kontrolom emocija utiče na socijalni kontekst. Ovaj aspekt autori posmatraju kao *bihevioralnu regulaciju* povezanu sa emocijama. Autori ukazuju da su, u osnovi, u pitanju dva regulatorna fenomena. Prvi se odnosi na regulaciju emocija, jer se odnosi na promene u aktiviranoj emociji, a kod drugog su emocije regulatori promene ponašanja koja povratno dovode do kontrole emocija i postizanja ciljeva. Ova dva aspekta regulacije međusobno su tesno povezana i nekad je teško razlikovati efekte emocija od pokušaja da se one regulišu. U istraživanjima su oba posmatrana kao pokazatelji emocionalne kontrole.

Stavljajući akcenat na emocionalne veštine autori pod pojmom regulacije emocija smatraju prevladavanje negativnih emocija u stresnim situacijama (Lazarus, 1999; Saarni, 1999). Proces prevladavanja obuhvata sposobnosti i veštine regulacije emocija, kao i emocijama izazvanih stanja. Aktivnost emocionalnog sistema izazvana je spoljašnjim situacijama ili objektima koji ugrožavaju ili olakšavaju postizanje određenih pojedinu bitnih ciljeva (Thompson, 1994; Bridges *et al.*, 2004; Eisenberg & Spinard, 2004). Da bi pojedinac uspostavio ravnotežu emocionalnog sistema koji je pogođen određenim stresnim okolnostima

ili ugrožavajućom situacijom, on koristi različite strategije prevladavanja, odnosno emocionalnu i bihevioralnu regulaciju povezanu sa emocijama (Lemerise & Arsenio 2000; Compas *et al.*, 2001). U literaturi najčešće pominjana podela strategija prevladavanja u stresnim situacijama obuhvata strategiju usmerenu na problem i usmerenu na emocije (Lazarus, 1999). Strategije usmerene na problem bile bi direktna konfrontacija, traženje socijalne podrške ili zajedničko rešavanje problema. Regulacija i prevladavanje usmereno na problem podrazumevaju objektivni, analitički proces blizak rešavanju problema (definisanje uzroka problema, pronalaženje alternativnih solucija, odabir i delovanje). Prevladavanje usmereno na emocije uključuje strategije usmerene ka unutra, na ublažavanje emocionalnih reakcija provociranih stresnom situacijom. Strategije usmerene na emocije i kognitivni procesi koji dovode do uspostavljanja unutrašnje kontrole mogu biti distanciranje, reformulacija, prihvatanje odgovornosti ili izbegavanje situacije. Strategije i procesi usmereni na rešavanje problema uključuju nužno i strategije usmerene na emocije. Drugačije rečeno, bez unutrašnje kontrole emocija u stresnim situacijama pojedinac nije sposoban da valjano socijalno i kognitivno procenjuje, a samim tim ni da uoči moguće alternative i odabere najefikasnije ponašanje. Što više strategija prevladavanja pojedinac ima u svom repertoaru to ukazuje na njegovu bolju prilagođenost. Međutim, emocionalna pobuđenost i osećanja koja prevazilaze umereni, optimalni nivo funkcionisanja kod određenih pojedinaca mogu dovesti do opažanja nespojivosti tamo gde prava nespojivost ne postoji i svojom izvitoperenom dinamikom socijalna interakcija može dobiti krajnje iracionalni i destruktivan tok (Damasio, 2000). Nije objektivna nespojivost razlika ključna, već opažena, subjektivna nespojivost isprovocirana ugrožavajućom situacijom i negativnim osećanjima besa, straha i nepoverenja (Compas *et al.*, 2001). Sa liste ovih oblika i procesa koji vode pogrešnim opažanjima i pogrešnom suđenju izdvojili bismo samo neke: opažanje stvari van konteksta, predrasude u sopstvenu korist, fundamentalna greška atribucije, crno-belo razmišljanje, autistično neprijateljstvo. Prevelika tenzija i greške u opažanju i mišljenju, kao procesi i stanja koja prate ugrožavajuću situaciju, ometaju komunikaciju, otežavaju empatiju i smanjuju intelektualnu otvorenost za otkrivanje konstruktivnih ideja za rešavanje problema.

Posmatran iz psihološke perspektive svaki kontakt između dva ili više entiteta dovodi do aktiviranja niza intrapersonalnih mehanizama iz kojih rezultira doživljavanje situacije i više ili manje izrazito saobražavanje ponašanja tako viđenoj situaciji (Saarni, 1999). Analiza intrapersonalnih mehanizama koji u međusobnoj interakciji posreduju odnos između percipirane situacije i reagovanja i prilagođavanja pojedinca otkriva da pored sazajnih i emocionalnih, one uključuju i motivacione procese. Ajzenbergova (Eisenberg & Spinard,

2004) naglašava da su namere i ciljevi ključni za razumevanje emocionalne regulacije. Mnogi autori naglašavaju socijalnu funkciju emocionalne regulacije određujući je kao sposobnost kontrole i izmene emocionalnog odgovora u službi postizanja određenih socijalnih ili ličnih ciljeva i bolje prilagođenosti (Lazarus, 1999; Thompson, 1994; Bridges *et al.*, 2004).

3.3.1. Determinante i korelati samokontrole

Emocionalna regulacija je složen multidimenzionalni konstrukt pošto obuhvata mnogobrojne procese i odgovarjuće strategije čiji je razvoj detemisan brojnim faktorima. Razvoj nezavisnih emotivno regulatornih strategija jeste funkcija kognitivnog razvoja i socijalizacije (Grolnick *et al.*, 1999; Bell & Wolfe, 2004; Eisenberg *et al.*, 2005; Morris *et al.*, 2007). Uticaj kognitivnog razvoja ogleda se u porastu broja emocija koje dete može da razume, porastu broja i vrsta strategija prevladavanja i sposobnosti deteta da svesno modifikuje svoje emocije putem usvajanja emocionalnih pravila (velika deca ne plaču) i pravila prevladavanja (kada se bojiš pevaj omiljenu pesmicu da odvратиš pažnju) i izražavanja (ne smem pokazati ovu emociju, ili ću je pokazati na ovaj način) emocija (Saarni *et al.*, 1998; Rydell *et al.*, 2003; Bell & Wolfe, 2004). Brojni faktori doprinose korišćenju različith strategija prevladavanja kod dece uključujući tu i atribuciju uzroka događaja, percepciju kontrolabilnosti događaja, kao i uzrasne i polne razlike. Upotreba strategija orijentisanih na emocije povećava se s godinama, a zahvaljujući kognitivnom napretku, raste repertoar strategija usmerenih na problem koje postaju sve kompleksnije i raznovrsnije (Compas *et al.*, 2001). Deca češće koriste strategije usmerene na emocije (npr. povlačenje i izbegavanje) u situacijama kada nemaju kontrolu nad spoljašnjim okolnostima (Saarni, 1999; Rydell *et al.*, 2003), a strategije usmerene na problem ukoliko se stresni događaj percipira kao kontrolabilan (npr. ako smo jači od druge strane, ako je druga strana spremna da dogovorom rešava problem ili tražimo pomoć drugih). Kada su polne razlike u pitanju, istraživanja pokazuju da se devojčice češće nego dečaci oslanjaju na društvenu podršku i strategije prevladavanja stresnih situacija usmerenih na emocije, dok su dečaci skloniji upotrebi spoljašnjih na problem usmerenih strategija prevladavanja. Socijalna podrška od strane roditelja kao strategija prevladavanja, karakteristična je za mlađu decu, dok adolescenti u većoj meri traže podršku od vršnjaka, a u manjoj meri od roditelja i drugih odraslih osoba (Eisenberg & Morris, 2002).

Emocionalna regulacija kao razvojni fenomen proizvod je individualnih razlika među decom (Calkins, 2003; Ochsner *et al.*, 2007), ali i konteksta u kome se dete razvija (Kagan, 2003; Yap *et al.*, 2007; Pinjatela, 2012). Dete uči da upravlja sobom, kognicijom, emocijama i svojim ponašanjem kroz posredne i neposredne uticaje u porodici (Grolnick *et al.*, 1999;

Morris *et al.*, 2007). Učenjem pravila o tome gde, kada i na koji način je adekvatno pokazati neku specifičnu emociju deca obogaćuju svoje emocionalno znanje, a potom inkorporiraju to znanje u sopstvenu emocionalnu mapu koja će određivati šta će osećati, kada, kako i pred kim će ispoljiti određenu emociju. Ako roditelj pripremi dete za neko teško iskustvo opisujući do detalja šta može očekivati i kako da prevaziđe napetost, on nudi detetu strategiju prevladavanja koju će dete i samo kasnije koristiti u sličnim teškim situacijama. Na taj način roditelji direktno procesom indukcije pomažu detetu da razvije društveno prihvatljive i primerene načine reagovanja koje dete prenosi u svoje odnose sa drugima (Lunkenheimer *et al.*, 2007). Emocionalne reakcije crpe svoje značenje iz socijalnog konteksta u kojem dete odrasta, tako da je emocionalno iskustvo razvojno utkano u socijalno iskustvo koji utiču jedno na drugo. Sigurno vezana deca spontano preuzimaju konstruktivne strategije regulacije emocija tako što usvajaju obrasce roditeljskog ponašanja prema njima i usvojene obrasce prenose u svoje odnose sa drugima (Cassidy, 1994; Waters *et al.*, 2000; Contreras *et al.*, 2000; Mikulincer & Shaver, 2005; Morris *et al.*, 2007). Ovi posredni uticaji podrazumevaju procese usvajanja načina na koje roditelji izražavaju i regulišu emocije. Brojne studije potvrdile su da kada roditelj ima slabu kontrolu besa, dete (učenjem po modelu) može usvojiti ovakav model (Eisenberg, Gershoff *et al.*, 2001; Denham *et al.*, 2000; Valiente *et al.*, 2006; Xu *et al.*, 2009; Eisenberg *et al.*, 2010), dok su deca roditelja koji češće izražavaju pozitivne emocije sklonija ispoljavanju pozitivnih emocija i ponašanja (Eisenberg *et al.*, 2005; Spinrad *et al.*, 2007; Sallquist *et al.*, 2010). Deca roditelja koji imaju problema sa mentalnim zdravljem, ona sa iskustvom zlostavljanja i zanemarivanja i iz porodica sa čestim konfliktima između roditelja pokazuju značajnije slabiju samokontrolu nego deca u čijim porodicama nisu prisutni ovi problemi (Eisenberg, Losoya *et al.*, 2001; Shipman *et al.*, 2007; Jelić i Grandić, 2013). U skladu sa brojnim nalazima istraživanja pretpostavlja se da samokontrola može imati ključnu ulogu posrednika između porodičnih riziko faktora i problema u prilagođavanju dece (Maughan & Cicchetti, 2002; Bayer *et al.*, 2006; Eisenberg *et al.*, 2010). Novija istraživanja sve češće ukazuju na interakciju temperementa deteta, sredinskih i genetskih faktora u razvijanju samokontrole (Kagan, 2003; Laible, 2004; Moffitt, 2005; Kochanska *et al.*, 2009). Rizični faktori u porodici mogu rezultirati genotipom koji se, u zavisnosti od predispozicije deteta, može manifestovati deficitom (Zhou *et al.*, 2004; Bakersmans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2006; Sheese *et al.*, 2007; Propper *et al.*, 2008; Zhou *et al.*, 2008; Young *et al.*, 2009) ili pak preteranom samokontrolom (Yap *et al.*, 2007; van Roekel, Engels *et al.*, 2011; van Roekel, Goossens *et al.*, 2011).

Pojedinci koji su stabilni, imaju adekvatnu samokontrolu, mogu u skladu sa okolnostima svoj emocionalni sistem dovesti u ravnotežu i prilagoditi svoje ponašanje da bi ostvarili svoje socijalne ciljeve na društveno prihvatljiv način (Damasio, 2000; Eisenberg & Morris, 2002; Eisenberg *et al.*, 2004). S druge strane, pojedinci koji pokazuju deficit samokontrole reaktivno i agresivno reaguju (Orobio de Castro *et al.*, 2003; Hill *et al.*, 2006; Hubbard *et al.*, 2007; Eisenberg *et al.*, 2007) i/ili pokazuju probleme u ponašanju (Orobio de Castro *et al.*, 2005; Hubbard *et al.*, 2010). Ukazano je da problemi sa samokontrolom mogu biti povezani istovremeno i sa internalizovanim i sa eksternalizovanim ponašanjem, kao i sa statusom u vršnjačkoj grupi (Hymel *et al.*, 1990; Hubbard & Dearing, 2004; Rudolph *et al.*, 2009). Niska samokontrola i agresivno ponašanje vode odbačenosti od vršnjaka (Dodge *et al.*, 2003) i obrnuto. Frustriranost izazvana odbacivanjem vršnjaka dovodi do impulsivnog reagovanja (Dodge *et al.*, 1990). Sem niske, ni preterana samokontrola nije poželjna jer i neaktivnost ograničava pojedinca da efikasno socijalno funkcioniše i ostvaruje svoje ciljeve, a uz nisku asertivnost korelira sa statusom naprihvćenosti (Rubin & Burgess, 2001; Kingery *et al.*, 2010; Motoca *et al.*, 2012) i internalizovanim problemima (Greco & Morris, 2005; Hannesdottir & Ollendick, 2007; Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). Već je ukazano da sposobnost emocionalne regulacije utiče ne samo na socijalnu, već i akademsku efikasnost (Wentzel *et al.*, 1990; Walker *et al.*, 2004; Denham, 2006).

3.4. Empatija

Pojam empatije vezuje se za ime Tomasa Lipsa koji je koristio termin *uživljavanje* da bi označio sklonost posmatrača da se stopi sa predmetom koji privlači njegovu pažnju. Pod njegovim uticajem većina autora tridesetih godina dvadesetog veka smatrala je empatiju prvenstveno potencijalom za emocionalnu prijemčivost. U ovu grupu spadaju tumačenja po kojima se empatija određuje kao afektivna reakcija i podrazumeva posredno doživljavanje istih emocija kao neka druga osoba. Ajzenbergova i saradnici (Eisenberg, Spinrad *et al.*, 2006) smatraju da je empatija afektivna reakcija koja izvire iz razumevanja ili anticipacije tuđeg emocionalnog doživljaja ili stanja i pri tom je identična ili slična onome što druga osoba oseća ili bi trebalo da oseća. Deljenje afekta sa nekom drugom osobom smatra se glavnom komponentom koja motiviše kasnije altruističko ponašanje. Pojava empatije naophodno iziskuje postojanje određene emocionalne responsivnosti, odnosno afektivne sposobnosti da se diskriminišu afektivni znaci drugih ljudi, ali i zrelije kognitivne sposobnosti zaslužne za preuzimanje perspektive i uloge druge osobe i opadanje egocentrizma. Po

Hofmanu (Hoffman, 2003) empatično ponašanje primarno je afektivno, ali biva transformisano razvojem kognitivnog sistema deteta, odnosno empatija ima i kognitivnu komponentu, ali njoj se pridaje mnogo manji značaj.

Drugi model unutar razvojno psiholoških istraživanja nalazio je svoju inspiraciju u Pijažeovoj i Kolbergovoj teoriji u kojoj je naglasak sa osećanja pomeren na sposobnost stavljanja na tuđe mesto (Gibbs, 1991). Unutar ovog modela pod empatijom se podrazumevalo preuzimanje uloge, odnosno sposobnost da se razume emocija druge osobe i da se stvarnost percipira na način na koji to čini druga osoba. Ovakav pristup prvi put operacionalno definiše empatiju kao sposobnost da se razume svest sa tačke gledišta druge osobe na taj način što osoba prepoznaje određene emocije, misli ili ponašanja kod drugih osoba na racionalnom nivou. Empatija se ne shvata više kao čisto perceptivna svest o afektu neke jedinice ili deljenje njenog osećanja, već pre kao sposobnost da se razumeju emocionalne reakcije jedinice u skladu sa kontekstom. U ovom pristupu postoji jasna razlika između Ja i Druga osoba, kao i to da osoba razume kako se neko drugi oseća, ali da pri tom ostaje neutralna i emocionalno neangažovana. Empatija se svodi na kognitivno tumačenje emocionalnog stanja druge osobe i zahteva određene veštine emocionalne regulacije, veštine planiranja, praćenja, zauzimanja različitih perspektiva i interpretiranja povratnih informacija kao preduslova za ispoljavanje socijalno adekvatnog i kontekstu prilagođenog reagovanja. Kognitivističko shvatanje emocija inspirisalo je mnogobrojna istraživanja opažanja osobe, socijalne kognicije, prepoznavanja i tumačenja tuđih misli, namera i osećanja.

Razlike u shvatanju empatije zadržale su se sve do danas tako da, ma koliko uvažavale postojanje i kognitivne i afektivne komponente, sve definicije empatije se baziraju na ova dva pravca. U savremenim istraživanjima s pravom se insistira na ideji da su za pojavu empatije jednako važne i neophodne i kognitivna i afektivna komponenta. Empatija zahteva kognitivnu sposobnost razlikovanja sebe od drugih i određeni nivo sposobnosti prepoznavanja emocije kod drugog. Da bi se došlo do empatičkog razumevanja, potrebno je delimično i privremeno učestvovanje u emocionalnom iskustvu druge osobe, a zatim zauzimanje neophodne distance koja omogućava dalju kognitivnu obradu doživljaja. To zahteva sposobnost da se diferencira sopstveni „self“ od „selfa“ druge osobe i vlastita afektivna reakcija od reakcije druge osobe. S tim u vezi mnogi autori govore o „personalnom distresu“ koji podrazumeva pojavu negativne emocionalne reakcije usled izloženosti tuđem negativnom emocionalnom stanju (Batson *et al.*, 1997). Personalni distres je vođen egocentričnom motivacijom ublažavanja vlastitog stresa kada smo suočeni sa intenzivnim stresom druge osobe, ali ne postoji način da joj pomognemo, ublažimo stres ili otklonimo činioce koji su ga izazvali. Rasprava o procesima

koji leže u osnovi preintenzivne empatije ide u pravcu da empatijska uznemirenost, koja se javlja kao posledica prisustvovanja tuđem bolnom iskustvu, pokreće zamišljene slike koje empatizeru mogu biti živopisne kao slike iz njegovog vlastitog doživljenog iskustva. Rezultat je osećanje preintenzivne empatije, a kumulativni efekat čestog ponavljanja ovog procesa može dovesti do hronične preintenzivne reakcije i sekundarne traumatizacije (Batson, 1998; Hoffman, 2003). Lična uznemirenost zapravo zamenjuje empatijsku uznemirenost. Stalno prevladavanje personalnog distresa (preuzimanje uloga usmerenog na sebe) može se smatrati trajnom egoističkom orijentacijom, dok se empatijska zabrinutost kao crta ličnosti može izjednačiti sa stalnom altruističkom motivacijom.

3.4.1. Determinante i korelati empatije

Frekvencija empatijskog reagovanja raste sa razvojem deteta. Predškolska deca, u poređenju sa starijom decom, češće ispoljavaju personalni distres nego empatijsko reagovanje (Eisenberg *et al.*, 1996). Kada su polne razlike u pitanju, nalazi potvrđuju da su dečaci manje skloni ispoljavanju empatije u odnosu na devojčice (Hoffman & Levine 1976). Istraživanje rađeno kod nas na srednjoškolskom uzorku potvrđuje da devojčice ispoljavaju veću empatičku osetljivost od dečaka i veću brigu za druge (Joksimović, 1995).

Mišljenja o tome da li će pojedinac biti sklon empatijskom reagovanju ili personalnom distresu znatno se razlikuju. Dok jedni smatraju da ovaj fenomen zavisi pre svega od genetičke komponente, drugi istraživači tvrde da tendencija da se reaguje empatijom ili personalnim distresom zavisi od opšteg nivoa emocionalnosti koji se razvija u sprezi sa socijalnim iskustvom (Eisenberg *et al.*, 1996; Knafo & Plomin, 2006). Iako se s uzrastom empatijska osetljivost povećava, za razvijanje empatije važnu ulogu ima rana socijalna komunikacija unutar porodice (Saarni *et al.*, 1998; Zhou *et al.*, 2002). Navodi se da se empatija kod dece javlja u porodičnom okruženju koje zadovoljava emocionalne potrebe deteta i obeshrabruje preteranu zabrinutost za samoga sebe, te podstiče dete da izražava i doživljava što veći broj različitih emocija. Sposobnost uočavanja tuđih emocija razvija se u sprezi sa svešću o vlastitim emocijama, sa sposobnošću razumevanja uzroka emocija i njihovih ponašajnih posledica (Hoffman, 2003). Skrećući pažnju deteta na posledice koje njegovo ponašanje ima po druge roditelji podstiču dete da se stavi na mesto žrtve, da zamisli sebe u situaciji osobe kojoj je naneto zlo i kako bi njemu u istoj situaciji bilo (Krevans & Gibbs, 1996). Na taj način dete se empatijski identifikuje sa drugom osobom što mu omogućava da postane svesno štetnih posledica svojih akcija po druge. Roditeljske indukcije doprinose razvijanju osećanja krivice zasnovane na empatiji, a samim tim i moralnom,

prosocijalnom razvoju (Hoffman, 2003; Eisenberg, Spinrad *et al.*, 2006; Hastings *et al.*, 2007). Kao što pozitivna porodična iskustva mogu doprineti razvijanju empatije kod dece, tako i negativna iskustva impliciraju manjak svesnosti i senzitivnosti o osećanjima drugih ljudi (Eisenberg *et al.*, 1996). Pokazano je da zlostavljani predškolci u odnosu na svoje nezlostaljane vršnjake sa manjom tačnošću identifikuju facijalne ekspresije različitih osećanja. Nezlostavljana deca reagovala su brigom, empatijom i tugom na bol vršnjaka, dok nijedno zlostavljano dete tog uzrasta nije ispoljilo ovakvu reakciju (Smith & Walden, 1999). Istraživanja pokazuju da je dečje razumevanje emocija, uključujući identifikaciju i izražavanje emocija, kao i razumevanje uzroka određene emocije u vezi sa socijalnim prihvatanjem (Cassidy, 1994; Cummings & Davies, 1996; Sallquist *et al.*, 2010). Deca koja su ostvarila sigurnu privrženost manje su preokupirana zadovoljavanjem vlastitih potreba i senzitivnija su na osećanja i potrebe drugih (Waters *et al.*, 2000; Michalik *et al.*, 2007). Zbog kognitivnih ograničenja deca sa intelektualnom ometenošću imaju lošiju sposobnost zauzimanja kognitivne distance i preuzimanja perspektive drugog nego tipična deca. Osim toga, nalazi istraživanja pokazali su da roditelji dece sa intelektualnom ometenošću znatno ređe izražavaju i imenuju određene emocije i objašnjavaju ih u svakodnevnom razgovoru sa svojom decom, nego što je to slučaj u populaciji roditelja tipične dece (Baker & Crnic, 2009; Fenning *et al.*, 2011). Time roditelji dece sa intelektualnom ometenošću umanjuju mogućnost njihove dece da upravljaju svojim emocijama i prepoznaju i odgovaraju na emocije drugih.

U mnogim istraživanjima nađena je pozitivna veza između empatije i prosocijalnog ponašanja što znači da je razvijanje empatijske osetljivosti važan preduslov prosocijalnog ponašanja i socijalne kompetentnosti pojedinca (Eisenberg, Spinrad *et al.*, 2006). Kod petogodišnjaka empatija, merena sa više različitih tehnika, je u negativnoj vezi sa ispoljavanjem besa i agresivnim ponašanjem, a u pozitivnoj korelaciji sa prosocijalnim ponašanjem (Strayer & Roberts, 2004). I drugi autori (Batson, 1998; Hoffman, 2003) smatraju da poreklo prosocijalnog ponašanja treba tražiti u sposobnosti pojedinca da posredno doživi iste emocije kao druga osoba. Empatijska uznemirenost pokreće prosocijalno ponašanje zbog želje da se ublaže ili otklone negativna osećanja ljudi u nevolji (poput tuge, zabrinutosti, straha, bespomoćnosti) ili zbog predviđanja radosti i zadovoljstva koje će doživeti oni kojima je prosocijalno ponašanje upućeno. Personalni distres je negativno povezan sa prosocijalnim ponašanjem, dok je empatija pozitivno povezana sa altruističkim i pozitivnim socijalnim ponašanjem (Batson, 1998). Za razliku od autora (Eisenberg, Spinrad *et al.*, 2006) koji preintenzivnoj empatiji pripisuju isključivo inhibitorno dejstvo, Hofman smatra da postoje situacije kada preintenzivana empatija dodatno pojačava motivaciju za prosocijalno ponašanje

(Hoffman, 2003). Autor zaključuje da kada je osoba u bliskom odnosu sa žrtvom preintenzivna empatijska reakcija može pojačati posmatračevu usmerenost na žrtvu i njegovu motivaciju da joj pomogne.

Prosocijalnom ponašanju doprinosi i sposobnost pojedinca da se stavi na mesto drugoga i da određenu situaciju sagleda sa stanovišta druge osobe. Nerazvijenost ove sposobnosti (egocentrizam) jedan je od ključnih razloga nemogućnosti uvida u različite nivoe i vrste sličnosti i razlika među ljudima i otežanog snalaženja u životnim situacijama (Hoffman, 2003). Ukoliko dete ne uspeva da integriše sopstvenu perspektivu sa perspektivama drugih osoba otežana je i mogućnost emocionalne regulacije i ispoljavanje socijalno kompetentnog ponašanja. Hofman smatra da određeni ljudi znaju da kreiraju psihološku distancu između sebe i žrtve pomoću strategija za smanjenje sopstvene uznemirenosti. Emocionalna regulacija i razumevanje tuđih emocionalnih stanja doprinosi porastu prosocijalnog ponašanja kod dece (Eisenberg *et al.*, 2004; Eisenberg, Spinrad *et al.*, 2006), dok deficit samokontrole otežava socijalnu percepciju i vodi ka egocentričnom viđenju situacije i reaktivnog, impulsivnog ili inhibiranog reagovanja (Eisenberg *et al.*, 2007; Lovett & Sheffield, 2007; Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). Veštine empatije i samokontrole nužan su faktor u situaciji preintenzivne empatije, ali one nisu dovoljne da bi se pojedinac ponašao na socijalno prihvatljiv način. Ajzenbergova i saradnici (Eisenberg, Fabes *et al.*, 2006; Eisenberg, Spinrad *et al.*, 2006) tvrde da direktna veza između empatije i socijalno kompetentnog ponašanja ne postoji, pa čak i da one mogu biti u negativnoj korelaciji. I u situaciji kada pojedinac ima razvijenu empatiju i adekvatnu samokontrolu šta će jedna osoba učiniti sa uvidom koji je stekla empatijskim razumevanjem biće određeno prirodom odnosa i svrhom u koju je empatička sposobnost korišćena. Razvijena empatija i sposobnost stavaljanja na tuđe mesto samo po sebi ne implicira neko određeno ponašanje. Empatijski uvid može biti iskorišćen i u negativne svrhe a što je određeno ne samo veštinama emocionalne regulacije već i parametrima konkretne situacije i ciljevima pojedinca u konkretnom kontekstu.

3.5. Kooperativnost

Kooperativnost ili saradnja podrazumeva spremnost i sposobnost da se radi sa drugima u zajedničkom interesu (Jackson & Tisak, 2001). Zbog pozitivnih ishoda kojima doprinosi dešava se, posebno u slučajevima gde se ispituju kompleksniji fenomeni pozitivnog socijalnog ponašanja (prosocijalno ponašanje, socijalna kompetentnost, rešavanje konflikata,

vršnjačka prihvaćenost, školski upeh), da kooperativnost čini jednu od ispitivanih varijabli. Kako saradnja predstavlja formu prosocijalnog ponašanja, gotovo u svim istraživanjima kooperativnost predstavlja ispitivanu varijablu povezanu sa ispoljavanjem pozitivnog socijalnog ponašanja (Joksimović i Vasović, 1990; Jackson & Tisak, 2001). Iako mnogi istraživači kooperativnost smatraju posebnom formom prosocijalnog ponašanja, jasno je da se i drugi pokazatelji prosocijalnog ponašanja (deljenje, pomoć i podrška...) šire gledano mogu smatrati kooperativnim ponašanjem, a zajednička im je karakteristika da u određenom stepenu zahtevaju interakciju sa drugima. U svakom slučaju govoreći o kooperativnosti mislimo na veštinu koja je nužna za pozitivno socijalno ponašanje.

3.5.1. Determinante i korelati kooperativnosti

Baveći se pitanjem međuzavisnosti strukture mišljenja i oblika kroz koje se iskazuju socijalni odnosi, Pijaže je posebnu pažnju posvetio ulozi saradnje. Pijaže je smatrao da saradnja, odnosno sposobnost deteta da shvati da postoje različita gledišta i da se time rukovodi u svojim aktivnostima, nije moguća pre pojave konkretnih operacija. U ranom uzrastu dete prihvata uputstva, sugestije i naredbe, smatrajući ih obaveznicima i zato što je podređeno odraslima, a ne zato što shvata razliku između sopstvenog i tuđeg stanovišta. Sve dok dete nije u stanju da sopstvenu tačku gledišta koordinira sa tačkom gledišta druge osobe, da se oslobodi egocentrične perspektive, ono neće biti sposobno za kooperaciju (Piaget, 1983). Međutim, kasnija istraživanja (Brownell, Nichols & Svetlova, 2013) su potvrdila da je saradnja moguća i ranije, a razvija se već od druge godine života (Brownell *et al.*, 2006; Warneken & Tomasello, 2007). Saradnja je pozitivno povezana sa uzrastom, ali ima i suprotnih nalaza koji ukazuju da sa uzrastom kompeticija postaje važnija, odnosno da u adolescenciji saradnja opada (Jackson & Tisak, 2001). Novije studije potvrđuju da se muškarci i žene ne razlikuju u pogledu kooperativnosti i da situacione i sredinske varijable imaju značajniji uticaj nego pol (Balliet *et al.*, 2011).

Već smo istakli da prosocijalno, a samim tim i kooperativno ponašanje, zavisi od situacionih i kontekstualnih varijabli, odnosno motiva koji stoje u osnovi kooperativnog ponašanja. Joksimović i Vasović (1990) navode da pozitivno socijalno ponašanje može biti podstaknuto: a) konformističkim razlozima, što podrazumeva da se ispune očekivanja drugih, izbegne osuda i odbacivanje; b) očekivanjem materijalne ili socijalno-psihološke dobiti i nagrade; c) vrednostima kao što su vera u ljude, težnja ka pravедnosti i dobrobiti drugih; d) emocijama kao što su radost, ljubav, empatija, neprijatnost, uznemirenost. Nije isključeno da istovremeno postoji više razloga zbog kojih pojedinac saraduje i ponaša se prosocijalno. Tako

dete može saradivati i pomagati svom vršnjaku na času jer očekuje odobravanje i priznanje od učiteljice ali i zato što želi da ostvari prijateljski odnos sa vršnjakom. Dete to može činiti i zbog osećanja empatije, tj. saosećanja sa onima koji su u nevolji, pri čemu se ne isključuje osećanje ličnog zadovoljstva zbog svog ponašanja ili smanjenje neprijatnosti i uznemirenosti izazvane saosećanjem sa drugim. Kada postoji zahtev ili norma za saradnjom, ili bar kada je pojedincu jasno koje ponašanje će biti efikasno, verovatnije je da će saradnja ili pomoć biti pruženi. Isto tako, kooperativno ponašanje češće je prema prijateljima i bliskim osobama, ali i onda kada obezbeđuje izbegavanje kazne i osudu okoline, odnosno dobijanje nagrade i samopotvrđivanje. Tako na primer, navodi se da deca sa intelektualnom ometenošću imaju izraženu kooperativnost zbog nastojanja da udovolje zahtevima bilo roditelja, vršnjaka ili nastavnika kako bi time potvrdila svoju socijalnu kompetentnost i samopoštovanje (Žic Ralić 2010).

Razvijanje saradnje i prosocijalnog ponašanja rezultat je međusobnog uticaja između deteta i okoline (Eisenberg, Fabes *et al.*, 2006; Hastings *et al.*, 2007). Kognitivni konflikt prouzrokovan neravnotežom nastalom tokom socijalne interakcije jeste, po Pijažeu, jedan od osnovnih mehanizama socijalnog uticaja (Piaget, 1983). Za razliku od Pijažea, koji smatra da je za uspešnu saradnju važno da se interakcija među partnerima zasniva na odnosima koji nisu hijerarhijski, Vigotski ističe potrebu za asimetričnom interakcijom, gde odrasli ili kompetentniji vršnjak mora da poseduje više znanja od deteta, ali i da razume dete, njegove zahteve i potrebe (Vygotsky, 1978). Nejednakost među partnerima se ne odnosi na podređenost deteta u smislu moći, već u pogledu znanja i stručnosti. Ravnopravnost, jednakost i uzajamno poštovanje, koji karakterišu odnos saradnje, pružaju mogućnost detetu da se stavi na tuđe mesto i da bolje razume svet oko sebe. Spremnost na razgovor i saradnja daje šansu da se sopstvenom shvatanju doda i stanovište drugog i da se pokuša razumeti šta taj drugi misli i oseća. Decentralizacija potpomaže razvoj konceptualnog mišljenja koje proizilazi iz pravila ili zajedničkih normi. Na taj način kooperacija doprinosi procesu razvijanju empatije, a samim tim i većoj verovatnoći ispoljavanja prosocijalnog ponašanja. Saradnja je srazmerna mogućnostima pojedinca da procenjuje, razmišlja i učestvuje u rešavanju socijalnih problema, ali samo u atmosferi punoj ravnopravnost, pravde i uzajamnog poštovanja kako od strane odraslih tako i vršnjaka. Nalazi istraživanja ukazuju da postupci roditelja ili drugih značajnih odraslih koji kontrolu detetovog ponašanja zasnivaju isključivo na primeni fizičkog kažnjavanja, kritici, naredbi i pretnji, kao i uskraćivanje pozitivnih potkrepljivača, povezani su pozitivno sa agresivnošću, a negativno sa brigom za drugoga i spremnošću za saradnju (Pjurkowska-Petrović, 1993; Krevans & Gibbs, 1996; Eisenberg, Losoya *et al.*, 2001; Everett-

Bailey, 2005; Eisenberg *et al.*, 2010). Česti konflikti roditelja doprinose nižoj kooperativnosti kod dece (Jelić i Grandić, 2013) što ukazuje na učenje ponašanja po modelu.

Kooperativna orijentacija je značajna kada je u pitanju zajedničko rešavanje konflikata. Konstruktivan proces u rešavanju sukoba u suštini je sličan kooperativnom odnosu, dok je destruktivni proces sličan procesu kompetitivne interakcije (Deutsch, 1991). Kroz proces suprotstavljanja i koordiniranja svojih gledišta tokom kooperacije dete stiče osećaj objektivnosti i racionalnosti. Komunikacija s drugom stranom putem argumenata, razumevanjem i objašnjenjem predstavlja nenasilno, konstruktivno prevazilaženje sukoba. S druge strane, kompeticija izaziva i biva izazvana korišćenjem prisile, pretnje i prevare, pokušajima povećavanja razlika u moći između jedne i druge strane, pojavom sumnje i hostilnih sklonosti, osiromašivanjem komunikacije, povećanjem osetljivosti za suprotne interese i rigidnošću (Pruitt & Carnevale, 1997). U kompetitivnoj orijentaciji težnja ka pobjedi i neprijateljski stav po pravilu ne stvaraju uslove za otvorenu komunikaciju što svakako otežava empatiju i smanjuje intelektualnu otvorenost za otkrivanje novih ideja za rešavanje problema.

Kooperativno i pomažuće ponašanje doprinose uspostavljanju pozitivne, akademski relevantne interakcije sa nastavnikom i vršnjacima koja doprinosi pozitivnoj psihosocijalnoj klimi za realizaciju procesa učenja i nastave (Wentzel, 1993; Wentzel *et al.*, 2004; Denham, 2006; Asher *et al.*, 2008). Razvijanje saradnje i drugih socijalnih veština kroz diskusiju, razmenu mišljenja i intersubjektivno razumevanje olakšava usvajanje, učenje i razumevanje naučenog gradiva, povećava samopoštovanje i kontrolu impulsa, obezbeđuje emocionalnu podršku i ohrabrenje, te na taj način može doprineti vaspitno-obrazovnim rezultatima. Zajedničko učešće u aktivnostima sa odraslom osobom ili zajednički rad sa naprednijim vršnjakom pogoduje tome da se kognitivni procesi ispolje, razmenjuju i praktikuju što omogućava detetu da unapredi sopstveno socijalno i kognitivno funkcionisanje. Suština je u tome da u socijalnoj interakciji, radeći u saradnji sa kompetentnijim vršnjakom, dete može da uradi više, odnosno ostvari bolje postignuće, nego kada radi samostalno. Diskusija koja se javlja tokom aktivnosti saradnje vodi neravnoteži i pokušaju deteta da logički reši sopstveni kognitivni konflikt, a to onda doprinosi i kognitivnom napretku. Socijalna interakcija između deteta i odraslog, kao i između deteta i njegovih vršnjaka, predstavlja neophodan činilac i socijalnog i intelektualnog razvoja. Zbog toga učenici treba da imaju priliku u školi da međusobno sarađuju tokom različitih nastavnih aktivnosti. Sarađujući i pomažući jedni drugima učenici teže da ostvare zajednički cilj za šta je posebno pogodna primena kooperativnog učenja. Pored usvajanja znanja kooperativno učenje obezbeđuje ispoljavanje i

razvijanje socijalnih veština učenika. Mogućnost da se u saradnji intelektualno funkcionisanje podigne na viši nivo, odnosno da dete uz pomoć podražavanja pređe sa onoga što ume na ono što ne ume, jeste presudno za usvajanje veština i sposobnosti nužnih za efikasno socijalno funkcionisanje, učenje i razvitak. Naravno, to ne znači da su mogućnosti saradnje beskonačne, već da dete može uraditi više nego kada radi samostalno u granicama određenim njegovom razvijenošću i njegovim intelektualnim mogućnostima.

II

DECA I MLADI BEZ RODITELJSKOG STARANJA

1. OBJAŠNJENJE POJMA DETE BEZ RODITELJSKOG STARANJA

Sintagma *dete bez roditeljskog staranja* u fokus stavlja objašnjenje dva aspekta ovog pojma. Sa jedne strane razloge i okolnosti koji dovode do nemogućnosti vršenja prava i dužnosti roditelja, a sa druge, posledice po dete i njegov razvoj u situaciji gubitka roditeljskog staranja.

Sa aspekta razloga gubitka roditeljskog staranja pojam deteta bez roditeljskog staranja uključuje vrlo heterogenu grupu dece. U Porodičnom zakonu (*Službeni glasnik, RS, br. 18/2005*) „Detetom bez roditeljskog staranja u smislu ovog zakona smatra se: dete koje nema žive roditelje, dete čiji su roditelji nepoznati ili je nepoznato njihovo boravište, dete čiji su roditelji potpuno lišeni roditeljskog prava, odnosno poslovne sposobnosti, dete čiji roditelji još nisu stekli poslovnu sposobnost, dete čiji su roditelji lišeni prava na čuvanje i podizanje odnosno vaspitavanje deteta i dete čiji se roditelji ne staraju o detetu ili se staraju o detetu na neodgovarajući način.” Razlozi nemogućnosti roditelja da se staraju o detetu i preciznije određenje pojma *dete bez roditeljskog staranja* mogu se sagledati i kroz odredbe Zakona o socijalnoj zaštiti (*Službeni glasnik RS, br. 24/2011*). Član 41. ovog zakona jasno definiše korisnike usluga socijalne zaštite: „Maloletno lice (u daljem tekstu: dete) i punoletno lice do navršениh 26 godina života (u daljem tekstu: mlada osoba, mladi, odnosno omladina) jeste korisnik u smislu stava 1. ovog člana, kada mu je usled porodičnih i drugih životnih okolnosti, ugroženo zdravlje, bezbednost i razvoj, odnosno ako je izvesno da bez podrške sistema socijalne zaštite ne može da dostigne optimalni nivo razvoja, a naročito:

- 1) ako je bez roditeljskog staranja ili u riziku od gubitka roditeljskog staranja;
- 2) ako njegov roditelj, staratelj ili drugo lice koje se o njemu neposredno stara nije u stanju da se o njemu stara bez podrške sistema socijalne zaštite, usled zdravstvenih razloga, mentalnog oboljenja, intelektualnih teškoća ili nepovoljnih socio-ekonomskih okolnosti;
- 3) ako ima smetnje u razvoju (telesne, intelektualne, mentalne, senzorne, govorno-jezičke, socio-emocionalne, višestruke), a njegove potrebe za negom i materijalnom sigurnošću prevazilaze mogućnosti porodice;

4) ako je u sukobu sa roditeljima, starateljem i zajednicom i ako svojim ponašanjem ugrožava sebe i okolinu;

5) ako se suočava s teškoćama zbog zloupotrebe alkohola, droga ili drugih opojnih sredstava;

6) ako postoji opasnost da će postati žrtva ili ako jeste žrtva zlostavljanja, zanemarivanja, nasilja i eksploatacije, odnosno ako su mu fizičko, psihičko ili emocionalno blagostanje i razvoj ugroženi delovanjem ili propustima roditelja, staratelja ili druge osobe koja se o njemu neposredno stara;

7) ako je žrtva trgovine ljudima;

8) ako je strani državljanin odnosno lice bez državljanstva, bez pratnje;

9) ako se njegovi roditelji spore oko načina vršenja roditeljskog prava;

10) ako ima druge potrebe za korišćenjem socijalne zaštite.”

Dete bez roditeljskog staranja uobičajeno asocira na decu i mlade čiji su roditelji umrli ili su nepoznati. Međutim, istraživanja i podaci iz prakse (Vidanović, 2007; RZSZ, 2012) ukazuju da je u strukturi dece bez roditeljskog staranja broj ove dece zanemarljiv i da preko 90% dece i mladih koja su korisnici usluga socijalne zaštite ima roditelje. Mladi smešteni u ustanove socijalne zaštite i druge porodice, koji spadaju u kategoriju dece bez roditeljskog staranja, potiču iz porodica koje više iz subjektivnih nego iz objektivnih razloga nisu u mogućnosti da obavljaju svoje roditeljske funkcije, bilo zbog okolnosti što su roditelji napustili dete, ili zato što su odnosi u porodici do te mere poremećeni da je ometen razvoj deteta, a njegov fizički i psihički integritet ugrožen. Razlozi odsustva roditeljske brige i nege su različiti (teška bolest roditelja, izdržavanje zatvorske kazne, roditelji nepoznati), a posebno su značajni oni slučajevi lišavanja roditeljskog staranja usled nepravilnog vršenja roditeljskog prava koje se može manifestovati u zanemarivanju potreba deteta, napuštanju ili pak zlostavljanju. Prema podacima Republičkog zavoda za socijalnu zaštitu iz 2012. godine (RZSZ, 2012), dominantno učešće u populaciji dece bez roditeljskog staranja imala su deca roditelja koji ne vrše adekvatno roditeljsko pravo što se ogleda u različitim vidovima zanemarivanja potreba dece, njihovog zlostavljanja, ili u zloupotrebi roditeljskog prava.

Zlostavljanje i zanemarivanje preciznije ukazuju na oblike odnosa roditelja prema deci koji osujećuju intelektualni i psihosocijalni razvoj dece (Erickson & Egeland, 2002; Dubowitz *et al.*, 2005). U tom smislu, ovi pojmovi često se koriste kao sinonimi kada su u pitanju deca bez roditeljskog staranja. Bez obzira na to da li je u pitanju činjenje (zlostavljanje) ili

nečinjenje (zanemarivanje) od strane roditelja reč je o štetnom i neadekvatnom odnosu prema deci kao objektima, a ne subjektima odnosa .

Zlostavljanje podrazumeva aktivan, nehuman odnos prema deci koji dovodi do stvarnog ili potencijalnog narušavanja zdravlja deteta, njegovog preživljavanja, razvoja ili dostojanstva u okviru odnosa koji uključuje odgovornost, poverenje ili moć. Ono uključuje fizičko, psihičko i seksualno zlostavljanje koje nasilnik upotrebljava prema potčinjenom slabijem biću. I psihičko i fizičko zlostavljanje ili zanemarivanje, kao ponavljani oblici ponašanja roditelja, razvijaju kod deteta osećaj da je bezvredno, nevoljeno, neželjeno, vredno jedino kada služi potrebama drugih (Zuravin, 2001).

Zanemarivanje, za razliku od zlostavljanja, podrazumeva nečinjenja i pasivan odnos roditelja prema potrebama dece. U stručnim i zakonskim određenjima koriste se i pojmovi zapostavljanje. Zanemarivanje ustvari podrazumeva trajno zapostavljanje osnovnih fizičkih i/ili psiholoških potreba deteta koje može izazvati ozbiljna oštećenja zdravlja i razvoja deteta (Dubowitz & Black, 2002). Roditeljsko staranje i briga, u smilu osujećenja konkretnih potreba deteta, ima svoju manifestaciju u (Erickson & Egeland, 2002):

fizičkom zanemarivanju osnovnih potreba za hranom, odećom, smeštajem, odmorom kao i hijjenskim potrebama deteta. Uključuje i propuste u obezbeđivanju zaštite deteta od fizičkih povreda ili opasnosti (izloženost opasnim predmetima ili supstancama, fizički nebezbedno okruženje i sl.);

obrazovnom zanemarivanju potrebe za usvajanjem znanja, stimulacijom i podsticanjem dečijeg intelektualnog razvoja. Uključuje propuste roditelja da pošalju decu u školu do nivoa obrazovanja određenog pozitivnim zakonskim propisima, kao i ozbiljan propust da se obezbedi obrazovanje u skladu sa detetovom sposobnošću;

zdravstvenom zanemarivanju potrebe za opštim zdravljem i fizičkim blagostanjem deteta. Podrazumeva propuste u obezbeđivanju zdravstvene zaštite, uključujući obaveznu vakcinaciju, davanje prepisanih lekova, preporučenih operacija ili ostalih medicinskih intervencija u slučaju ozbiljne bolesti ili povrede;

emocionalnom zanemarivanju detetove potrebe za bazičnom sigurnošću, prihvatanjem, priznanjem, samopoštovanjem i ljubavlju, pripadanjem i zaštitom. Podrazumeva odsustvo toplog prihvatajućeg odnosa i nedostupnost roditelja, a u najgorem obliku potpuno *napuštanje* ili relativno trajno ostavljanje deteta bez staranja roditelja ili odgovarajućih negovatelja;

vaspitnom zanemarivanju potrebe za socijalizacijom, samoaktualizacijom i socijalnom integracijom. Podrazumeva *odsustvo nadzora* i kontrole ponašanja koji odgovara uzrastu i specifičnim potrebama deteta.

Pod zanemarivanjem može se smatrati i *zloupotreba* dečijeg rada u materijalne svrhe koji su izvan fizičkih snaga deteta i upućivanje deteta na prošnju, krađu ili slične aktivnosti eksploatacije deteta od strane roditelja.

S obzirom da su različiti aspekti zanemarivanja potreba deteta zapravo ekvivalentni osnovnim porodičnim funkcijama, proizilazi da se zanemarivanje gotovo isključivo odnosi na roditelje. Zanemarivanje isključuje mogućnost da treće lice može dovesti do značajnijeg osujećenja pomenutih potreba, a što ne mora biti slučaj kada je u pitanju zlostavljanje (fizičko, psihičko, seksualno). Nemogućnost roditelja, bilo iz objektivnih ili subjektivnih razloga, da ostvaruju svoja roditeljska prava i dužnosti, dovode decu u posebno stanje ugroženosti. Određivanje granice do koje su detetove bazične potrebe zadovoljene, a kad je ta granica „pregažena”, tj. potrebe deteta su zanemarene u meri da zahtevaju društvenu reakciju, ostaje problematično i zavisno od kulturnog i istorijskog konteksta. Osim toga, mnogi aspekti zapostavljanja ili zlostavljanja međusobno su uslovljeni i često povezani. Fizički ili seksualno zlostavljana deca često su žrtve i emocionalnog zlostavljanja i zanemarivanja. Posledice i indikatori zlostavljanja mogu biti pokazatelji više različitih oblika zlostavljanja zbog čega je teško brzo i lako utvrditi koji je oblik primaran i da li je određeni indikator povezan sa jednim ili drugim oblikom zlostavljanja ili zanemarivanja (Manly *et al.*, 2001). Depresija može biti indikator bilo kog oblika zanemarivanja ili zlostavljanja (fizičkog, emocionalnog, seksualnog), a može imati i sasvim druge uzroke. I zlostavljanje i zanemarivanje mogu imati fatalan ishod za dete (Dubowitz *et al.*, 2000). Tako u slučajevima koji se opisuju u okviru pedijatrijske dijagnoze „zastoj u rastu”, zanemarivanje može imati smrtni ishod (Brandon *et al.*, 2008).

Dinamična priroda pojave, njenih sadržaja, oblika i uzroka, sa jedne, i raznolikost aspekata vrednosne, ideološke, etičke i pravne prirode, sa druge strane, otežavaju preciznije određivanje pojma *dete bez roditeljskog staranja*. Da bismo jasnije sagledali složenost pojave dece bez roditeljskog staranja u narednom tekstu ukazaćemo na različite teorijske pristupe u izučavanju porodičnih odnosa. Pregled i sagledavanje određenih teorijskih pristupa u funkciji je jasnijeg razumevanja uzorka pojave kao i mogućnosti društvenog reagovanja u zaštiti dece i mladih bez roditeljskog staranja.

1.1. Teorijski pristupi izučavanja porodičnih odnosa

Veliki broj teorijskih pristupa i modela nastoji da pruži objašnjenje etiologije zanemarivanja dece i neadekvatnog roditeljskog staranja. Kako svaka disciplina razmatra problem na različitim nivoima, razlike među njima često stvaraju konfuziju koja se tek u skorašnje vreme prevazilazi razvojem integrativnih pristupa. Uzimajući u obzir predmet našeg rada ukazaćemo na one teorijske pristupe koji, primenjeni na populaciji dece bez roditeljskog staranja, bliže objašnjavaju ovu pojavu i obezbeđuju jasne indikatore za praksu.

Psihodinamička objašnjenja pojavu zanemarivanja dece vide kao rezultat oštećenja superega gde unutrašnji mentalni procesi roditelja (pre svega majke) predstavljaju osnov za objašnjenje poremećaja u odnosima sa detetom. Pristup pomaže u razumevanju intra i interpersonalne dinamike i samim tim intervencije usmerava na poboljšanje sposobnosti roditelja kroz razvoj unutrašnjih kapaciteta ličnosti. Ova gledišta su bila osporavana zbog uskog fokusa na ženu i što ne uzimaju u obzir okolnosti u kojima se deca odgajaju i uticaj socijalnih i ekonomskih faktora (Howe, 2009). Kada je dinamika odnosa između roditelja i dece u pitanju, još je Frojd u svojim radovima isticao važnost ranog iskustva i da su postupci roditelja prema deci bazirani na ranim iskustvima koja su oni imali u svojim primarnim porodicama. Oslanjajući se na ovu orijentaciju danas postoji više relativno novih teorija koje pokušavaju da protumače taj odnos. Jedna od najznačajnijih za nas je Boulbijeva (Bowlby, 1969) teorija osećajnog vezivanja.

Teorija osećajnog vezivanja (Bowlby, 1969), nastala kao revizija psihoanalitičke teorije, uspostavlja veze između psihološkog razvoja ličnosti i kvaliteta socijalnog iskustva. Za razliku od psihodinamičkih pristupa koji govore o fiksiranju razvoja u nekoj problematičnoj fazi, teorija afektivnog vezivanja naglašava da aktuelni obrasci ponašanja u odnosima privrženosti utiču na formiranje ličnosti, identiteta i sistema stvaranja budućih vezivanja. Konkretni akti nekog pojedinca determinisani su međusobnim odnosima sredinskih i situacionih faktora i prethodnim iskustvima u sličnim situacijama. Prethodna iskustva stvaraju model unutrašnje predstave o drugima i sebi što uključuje mentalnu sliku i emocionalne doživljaje koji su povezani sa iskustvima iz odnosa. Boulbi (Bowlby, 1988) smatra da na ranom uzrastu dete razvija unutrašnji radni model svojih odnosa sa primarnom osobom koja ga vaspitava (obično je to majka) i da taj model perzistira tokom celog života. Primarna funkcija vezanosti jeste obezbeđenje zaštite najmlađih što zapravo i predstavlja rizik u slučajevima dece bez roditeljskog staranja (Howe, 2005). Terminima teorije privrženosti, radni modeli privrženosti snažno deluju na procese adaptacije i socijalizacije dece i njihovo

ponašanje u društvu (Howe, 2011). Kod nesigurne vezanosti drugi ljudi deluju neprijateljski, a na sebe se gleda kao na osobe koje nisu vredne ljubavi i pažnje. Nesigurna privrženost utiče na izgrađivanje negativne slike o sebi i pad opšte efikasnosti u socijalnim odnosima. S druge strane, sigurna privrženost pogoduje stvaranju modela u kojima se drugi vide kao osobe kojima se može verovati, koje su dostupne i u kojima se na sebe gleda kao na osobe vredne ljubavi. Ona kod deteta utiče na razvoj samopoštovanja i doprinosi većoj socijalnoj kompetenciji.

Osim što objašnjava ishode na emocionalni i socijalni razvoj dece, teorija privrženosti značajna je i pri objašnjenju transgeneracijskog prenošenja modela privrženosti na ostvarivanje partnerskih odnosa i roditeljskih funkcija, odnosno razumevanju pojave zanemarivanja dece. Detinjstvo roditelja i iskustva koja su roditelji imali u svojoj porodici tokom perioda odrastanja i sazrevanja čine osnovu za njihov odnos prema vlastitoj deci. Utvrđeno je da je za razvoj nesigurnog tipa privrženosti sa detetom bilo najznačajnije iskustvo zlostavljanja u detinjstvu (Crittenden, 2006). Negativni doživljaj sebe i drugih je obrazac koji se može ponoviti kasnije sa sopstvenom decom, kao i u partnerskim odnosima, ali se ovaj proces ne smatra nužnim (Howe, 2005).

Savremena istraživanja ističu važnost „značajnih drugih” odraslih u razvoju privrženosti, posebno oca (Grossmann *et al.*, 2005), te mogućnost višestrukih odnosa privrženosti deteta (Howes, 1999). Istraživanja su potvrdila da su tokom odrastanja moguće promene kategorija privrženosti u oba smera, od sigurne ka nesigurnoj i obrnuto (Waters *et al.*, 2000; Howe, 2009). Iako se temelj za privrženost formira u detinjstvu, svaka bitna interakcija sa „značajnim drugim” kroz život može delovati na verovanje osobe o dostupnosti i mogućnosti oslanjanja na druge (Bowlby, 1988). Ta verovanja se mogu menjati i razvijati pod uticajem aktuelnog iskustva bilo u partnerskim vezama ili drugim značajnim vezama kao što su prijateljske veze koje pružaju razumevanje i podršku ili kroz psihoterapiju. Sigurna privrženost daje optimalni kontekst razvoja deteta, ali ne radi se o determinističkom već o probabilističkom uticaju (Howe, 2009). Činjenica da se rana iskustva neadekvatne privrženosti mogu nadoknaditi odnosom sa osobom koja predstavlja adekvatnu zamenu, kao i uspešnom terapijom, teoriju afektivnog vezivanja čini posebno značajnom za praksu socijalnog rada.

Bihevioristički pristup pretpostavlja da su postupci roditelja prema deci takođe zasnovani na iskustvu iz primarne porodice, ali ona naglašava i uticaj procesa učenja. Unutrašnji procesi se odbacuju, a neadekvatna briga roditelja objašnjava se naučenom „nebrigom” ili nenaučenom „brigom” za gajenje dece. Smatra se da roditelji koji su u svom

detinjstvu isključivo fizički kažnjavani isti model primenjuju u vaspitanju svoje dece. Iz toga proizilazi da je roditelje potrebno edukovati i usmeriti na primenu drugačijih metoda vaspitanja. Ovaj pristup doprineo je rešenju problema fizičkog zlostavljanja dece. Međutim, nedovoljno objašnjenje uticaja sredinskih faktora, kao i pojave seksualnog zlostavljanja ističu se kao slabost pristupa (Howe, 2009).

Sociološko strukturalni pristupi značajni su jer ukazuju na veze između opšteprihvaćene pojave upotrebe nasilja u funkciji održavanja reda i kontrole u društvu sa fizičkim zlostavljanjem dece. Pojava se posmatra kao snažno povezana sa pitanjima klasa, nejednakosti i siromaštva, te je odgovornost na državi da obezbedi adekvatna sredstva za obavljanje porodičnih funkcija i da prevenira situacije stresa koje povećavaju mogućnost pojave zlostavljanja (Murray & Hick, 2013). Osim privlačnih objašnjenja i sagledavanja opštih društvenih uslova za pojavu dece bez roditeljskog staranja, ovaj pristup ne obezbeđuje jasne indikatore za praksu jer uzroke pojave stavlja daleko izvan uticaja profesionalaca. Značajniji doprinos socioloških teorija ogleda se u okviru *protekcioniističkih i liberacionističkih* pristupa u postupcima za zaštitu dečijih prava i posebno socijalnih službi u obezbeđenju prava deteta. *Feminističke* i perspektive dečijih prava dale su značajne ideje za kreiranje odgovora socijalnog rada (Howe, 2009). Feministički pristupi smatraju nasilje ekstremnim primerom institucionalizacije moći muškaraca nad ženama u društvu. Muškarci zlostavljaju žene i decu zbog nejednakih odnosa moći koji se između ostalog prenose i socijalizacijom, a ne zbog psiholoških poremećaja i emocionalnih oštećenja (Orme, 2013).

Socijalno psihološke teorije su značajne za praksu zaštite dece bez roditeljskog staranja jer su ukazale na značaj multidisciplinarnog timskog rada i doprinela utemeljenju novog interdisciplinarnog pristupa u radu sa decom bez roditeljskog staranja. Zbog toga što u sebi nose pedagoško psihološke, psihijatrijske i sociološke perspektive, ove teorije doprinose integrativnom sagledavanju porodice kao grupnog procesa i razumevanja interpersonalne dinamike porodičnih odnosa. Porodica se posmatra kao dinamičan sistem sačinjen od komponenti sistema (individualni, partnerski, roditeljski i sistem koji formiraju deca) u kojem se odnosi između delova sistema sagledavaju cirkularno.

U novije vreme sve je popularniji interdisciplinarni *ekološki* pristup u istraživanjima porodice (Bronfenbrenner, 1994). Po ovom shvatanju uticaji na porodicu vrše se preko različitih sistema kakvi su proširene porodice, susedi, vaspitno-obrazovne institucije, mediji, kultura i tradicija kao aspekti širokog društvenog konteksta porodičnog života (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Slično sistemskom pristupu porodici se prilazi kao jedinici društva u kojoj se ogledaju efekti aktuelnog istorijskog trenutka, kako u organizaciji odnosa i

interakciji, tako i u definisanju uloga u porodici. Zbog izuzetnog značaja sistemskog opisa i analize međusobnih veza i procesa koje pretpostavlja ekološki model, istraživači iz oblasti porodice su u mogućnosti da ispituju strukture i procese koje mogu da utiču direktno ili indirektno na tok razvoja pojedinca u okviru određenog okruženja. Primenujući ovaj pristup na uzorku dece bez roditeljskog staranja mnogi autori (Belsky, 1980, 1993; Dubowitz *et al.*, 2005; Belsky & Jaffee, 2006) su ukazali na značajnost uticaja pojedinih faktora u okviru različitih sistema koje pretpostavlja ekološki model (mikro, mezo, egzo i makrosistem). Ekološki pristup bio je polazna osnova i našeg istraživanja pa ćemo se detaljnije osvrnuti na ovaj koncept.

1.1.1. Ekološki pristup objašnjenju pojma dete bez roditeljskog staranja

Kompleksan transakcioni ekološki model faktore koji doprinose pojavi neadekvatnog roditeljskog staranja vezuje za individualne osobine roditelja, karakteristike vezane za dete i porodične odnose, te kontekstualne i šire društvene faktore. Analogno tome razmatraju se četiri ekološka nivoa.

Mikrosistem predstavlja kompleks odnosa između osobe i njenog neposrednog okruženja. Zavisno od jedinice posmatranja to može biti porodica, škola, dom. Na mikrosistemskom nivou, tj. nivou porodice, faktori koji povećavaju verovatnoću pojave neadekvatnog staranja mogu biti odsustvo bliskosti i emocionalne razmene, bračni konflikti, nasilje i destruktivni modeli ponašanja roditelja, samohrano roditeljstvo. Svi ovi faktori kao najuži i neposredni uslovi u kojima dete odrasta snažno utiču na dete i njegov razvoj. Mikrosistem i mezosistem su duboko isprepleteni i čine osnovu sistema socijalne podrške detetu (Howe *et al.*, 1999).

Mezosistem obuhvata različite delove mikrosistema u različitim vremenskim periodima i u različitim etapama čovekovog života. S aspekta mezo i mikro sistema za neadekvatno roditeljsko staranje ključene su karakteristike roditelja kao što je istorija zlostavljanja i zanemarivanja u sopstvenom detinjstvu, interpersonalne veštine, mentalno zdravlje roditelja i slično (Belsky & Barends, 2002). Međutim, roditeljsko ponašanje ne određuju samo osobine roditelja, već i karakteristike dece. Dete se nameće svojim temperamentom i sposobnostima, tj. celokupnim biološkim potencijalom, prednostima i nedostacima koje sa sobom nosi (Belsky, 1984). U tom smislu kao posebno vulnerabilne za pojavu problema u porodičnom funkcionisanju navode se porodice koje imaju dete sa teškoćama u razvoju (Howe, 2006), posebno sa intelektualnim teškoćama i sa problemima u ponašanju.

Egzosistem uključuje šire društvene institucije kao što su zdravstvene službe, školski sistem, institucije socijalne zaštite koje u različitom stepenu doprinose kvalitetu života i sveukupnom blagostanju porodice. Za kvalitet roditeljstva i porodičnog života nije bez značaja i koliko društvo ima razvijene specijalizovane službe u zdravstvu i obrazovanju za pomoć porodicama koje iz različitih razloga imaju potrebu za nekom vrstom stručne pomoći i podrške. U prevenciji problema u porodičnom funkcionisanju, emocionalnih i socijalnih problema dece, ovi faktori, kao deo egzosistema, imaju poseban značaj. Egzosistem uključuje i socioekonomske faktore kao što su nezaposlenost, socijalna izolacija. Dete ne učestvuje direktno u tom sistemu, ali uticaj egzosistema može usloviti promene u neposrednom okruženju roditelja i time se posredno odraziti na razvoj dece.

Uzimajući u obzir predmet našeg rada važno je naglasiti da institucije socijalne zaštite, kao elementi egzostistema, postaju važne onog trenutka kada neposredni porodični uslovi u kojima dete odrasta osujećuju pravilan razvoj deteta. U tim okolnostima egzosistem, tj. različiti oblici zaštite, može postati mikrosistem koji sa svim svojim elementima i karakteristikama utiče na kvalitet života i dalji sveukupni razvoj i socijalizaciju dece bez roditeljskog staranja. U skladu sa tim, pod terminom *roditelj* u diskusijama o roditeljskom ponašanju podrazumeva se (svaka) osoba koja ima relativno trajan odnos sa detetom, osoba koja je odgovorna za to dete. To mogu biti biološki roditelji ili usvojitelji, starija braća i sestre, babe i dede, ili osobe koje nisu ni u kakvom srodstvu sa detetom, ali na neki način brinu i vaspitavaju dete (npr. vaspitači u ustanovama za decu bez roditeljskog staranja).

Kao najširi socijalni kontekst, *makrosistem* obuhvata politički, ekonomski, socijalni i pravni sistem unutar kojeg se elementi mikrosistema, mezosistema i egzosistema pojavljuju kao konkretne manifestacije. Makrosistemi su obično eksplicitno izraženi putem zakona i pravila. Promene na društveno-ekonomskog planu mogu da utiču na razvoj pojedinca i na odnose unutar svih do sada spomenutih sistema. Makrosistem čine oblici kulture i subkulture koji su nosioci opšteg sistema vrednosti društva i prihvaćene ideologije kao što su odnos prema fizičkim kaznama, položaj žene i deteta u društvu i slično.

Pošto smo problemu socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja želeli da pristupimo sa više strana ekološki pristup činio je polazni okvir našeg istraživanja. Ekološka perspektiva zapravo povezuje prethodne teorijske pristupe etiologije zanemarivanja dece i uključuje faktore različitih nivoa sistema u složenu interakciju. Na taj način ovaj model omogućava kompleksna, višedimenzionalna objašnjenja problema dece bez roditeljskog staranja i oslobađa prostor za nove prakse. Novija istraživanja proširuju ekološki model i dopunjuju ga postavkama teorije afektivne vezanosti. Ovi pristupi danas su dominantni u

objašnjenju uticaja porodičnih faktora na razvoj i socijalizaciju dece. U narednom delu prikazaćemo rezultate istraživanja vezane za faktore koji doprinose pojavi dece bez roditeljskog staranja. Ukazivanjem na uzroke i posledice propusta u vaspitanju dece, ovaj pregled istovremeno će pružiti i jasniji uvid u sve one nužne i neophodne uslove koje bi trebalo da nadoknadi sistem socijalne zaštite kao substitut roditeljskog staranja i zadovoljenja potreba ove posebno vulnerabilne kategorije dece i mladih.

2. OD DETETA SA DO DETETA BEZ RODITELJSKOG STARANJA

S obzirom na ključnu ulogu porodice u odrastanju deteta, sledeći ekološku perspektivu, detaljnije ćemo ukazati na porodične odnose i njihov uticaj na razvoj dece, odnosno faktore rizika koji mogu izazvati poremećaj ravnoteže u porodičnom funkcionisanju i time ugroziti razvoj i socijalno funkcionisanje dece. S tim u vezi važno je razlikovati i pojmove *dezintegrisane* i *dezorganizovane* porodice.

U našoj stručnoj literaturi kada se govori o poremećenoj porodici u kojoj je iz određenih razloga (nedostatak saradnje i poremećenost porodičnih uloga, pojačani i učestali nerešivi sukobi, mentalni poremećaji, maloletnička delinkvencija, kriminal) došlo do prekida u normalnim porodičnim odnosima i usled čega porodica ne može da ispunjava svoja prava i dužnosti u odnosu na sopstvene članove upotrebljava se i termin *dezintegrisana* porodica (*Pedagoška enciklopedija I*, 1989). Za razliku od „zdrave”, funkcionalne porodice, dezintegrisana porodica se odlikuje odsustvom zajedništva i slabom emocionalno-afektivnom povezanosti članova porodice kao i nemogućnošću ispunjenja bitnih porodičnih ciljeva što za posledicu ima ugrožavanje psihofizičkog zdravlja i razvoja pojedinih članova ili svih zajedno. U ovim situacijama doveden je u pitanje fizički integritet dece, zadovoljenje njihovih osnovnih potreba, nega, podizanje, zaštita, vaspitanje, zbrinjavanje i celovito zadovoljenje potreba dece.

Dezorganizovana porodica se prema leksičkim definicijama odnosi na promene u strukturi, odnosno sastavu porodice. Sa ove tačke gledišta *nepotpuna* porodica predstavlja svojevrsan vid organizacije u kojoj nedostaju jedan ili oba roditelja, a obično i njihove zamene, ili su te zamene neodgovarajuće (Pjurkowska – Petrović, 1990). Nedostatak roditelja može biti izazvan prirodnim (smrt, bolest i sl.) ili društvenim razlozima (razvod, vanbračna ili napuštena deca). Iz ovoga sledi da samo narušavanje sastava porodice usled odsustva nekog člana, bez prethodnog ispitivanja, ne može biti dovoljan pokazatelj njene dezintegracije, kao što ni potpuna porodica automatski ne znači da je ona i integrisana, odnosno funkcionalna.

2.1. Porodični odnosi i njihov uticaj na razvoj i socijalno funkcionisanje dece i mladih

Porodica predstavlja najznačajnije potporne stubove razvoja deteta i njegovog uspešnog socijalnog funkcionisanja pre svega zahvaljujući tome što roditelji lično vode brigu o detetu i zadovoljavaju dečije potrebe. Roditeljstvo se najčešće posmatra kroz mogućnost zadovoljenja potreba dece, odnosno posledica ukoliko na te potrebe nije odgovoreno na primeren način ili nisu zadovoljene. Stoga „odsustvo” roditelja može imati negativan efekat na razvoj svakog pojedinca utičući pri tom na intelektualne sposobnosti deteta, emocionalnu stabilnost, izraženost određenih emocionalnih dimenzija i na detetovu prilagođenost i efikasno funkcionisanje u društvu koje ga okružuje. U istraživanjima se često pokušava naći odgovor na pitanje koje su to dimenzije porodičnih odnosa koje doprinose internalizovanim i eksternalizovanim problemima dece i adolescenata, koji porodični faktori su protektivni, a koji rizični za efikasno socijalno funkcionisanje deteta. Smatra se da ponašanje roditelja ima najveći uticaj na oblikovanje ponašanja i odgovarajućih osobina ličnosti deteta. Različiti autori različito operacionalizuju varijable roditeljskog ponašanja, ali većina naglašava da se roditeljsko ponašanje može svesti na dve ključne dimenzije: *afektivnu dimenziju* (prihvatanje-odbijanje, ljubav-neprijateljstvo, bliskost-udaljenost) i dimenziju *kontrole-autonomije* (dominantnost-submisivnost, restriktivnost-permisivnost, visoki nasuprot niskim zahtevima).

Ako pogledamo savremena istraživanja roditeljskog ponašanja, uvodne reči se svuda vezuju za teoriju afektivnog vezivanja. Nesigurna vezanost povezana je sa većim stepenom zavisnosti tokom predškolskog uzrasta, a u adolescenciji sa problemima ponašanja i češćem uključivanju u rizična ponašanja, lošom kontrolom impulsa, sukobima s roditeljima, niskim samopoštovanjem, problemima u odnosu sa vršnjacima (Greenberg *et al.*, 1993; Contreras *et al.*, 2000; Ladd & Pettit, 2002; Dishion *et al.*, 2004; McDowell & Parke, 2009). Neresponzivan, odbacujući i nekonzistentan odnos majke prema detetu vodi anksioznosti, nesigurnosti, niskoj samoproceni i nesposobnosti za uspostavljanje toplih i konstruktivnih odnosa sa drugima (Valiente *et al.*, 2007; van Roekel *et al.*, 2010). Utvrđeno je da nedostatak emocionalne topline negativno utiče na intelektualno napredovanje i razvoj komunikacijskih veština (Strathearn *et al.*, 2001) i značajno doprinosi sklonosti ka rizičnim oblicima ponašanja, posebno zloupotrebe psihoaktivnih supstanci (Lengua, 2002; van der Vorst *et al.*, 2006). Pretpostavlja se da je emocionalna potreba za pozitivnim odgovorom značajnih drugih snažan motivator i kada ovu potrebu dece roditelji ne zadovoljavaju adekvatno, ona su predisponirana da odgovaraju na socijalno neprihvatljiv način, eksternalizovanim i

internalizovanim problemima (Yap *et al.*, 2007; Xu *et al.*, 2009; Eisenberg *et al.*, 2010). Već smo ukazali na studije koje potvrđuju da je nesiguran obrazac privrženosti menjajući genotip deteta povezan sa reaktivnom kontrolom, odnosno impulsivnim (Moffitt, 2005; Zhou *et al.*, 2008; Kochanska *et al.*, 2009; Young *et al.*, 2009) ili inhibiranim ponašanjem deteta (Yap *et al.*, 2007; van Roekel, Engels *et al.*, 2011; van Roekel, Goossens *et al.*, 2011). Obimna kroskulturalna istraživanja inspirisana Rohnerovom teorijom roditeljskog prihvatanja-odbijanja (PART teorija) pokazala su da sva deca imaju potrebu za specifičnom formom pozitivnih povratnih informacija i prihvatanja od strane roditelja i drugih figura vezanosti (Rohner, 1986). Kada ova potreba nije zadovoljena, deca i mladi širom sveta, nezavisno od varijacija u kulturi, polu, godinama, etničkoj pripadnosti i drugim sličnim odrednicama, pokazuju agresivno i druge forme neprilagođenog ponašanja, nedostatak samopoštovanja i lične adekvatnosti, emocionalno su hladna ili emocionalno nestabilna, sa negativnim pogledom na svet (Rohner & Britner 2002; Rohner, 2004).

Na osnovu brojnih istraživanja potvrđeno je da emotivna bliskost predstavlja univerzalan i značajan prediktor psihološke prilagođenosti. Roditeljska ljubav, odnosno prihvatanje i toplina ključni su za zdrav socijalni i emocionalni razvoj dece (Rohner, 1986). U naučnim radovima, koji se bave porodičnim sistemima, kohezivnost (emocionalna povezanost članova porodice, prihvatanje i podržavanje deteta) i fleksibilnost (stepen adaptibilnosti porodice na promene u porodičnom upravljanju, ulogama i pravilima) navode se kao dve ključne dimenzije u proučavanju funkcionalnosti porodice i u razumevanju kompleksnosti celokupnog porodičnog sistema. Integrisane porodice su okarakterisane kao one koje su ujedno i funkcionalne, a najčešće su opisane kao kohezivne, fleksibilne i samoreflektivne (Walsh, 2003). Iz tih i narednih istraživanja nastaju danas već poznati dvodimenzionalni i trodimenzionalni modeli vaspitnih stilova roditelja koji pored navedenih, uključuju i dimenziju *kontrole*. Ova dimenzija odnosi se na stepen autonomnosti koji je detetu omogućen: postojanje i načini održavanja nadzora, granica, pravila, pohvale i kazne. Može se diskutovati o tome koji stepen roditeljske kontrole je optimalan za razvoj deteta, ali je to sasvim sigurno dimenzija koja se uzima u obzir kada se razmatra roditeljsko ponašanje, a o čemu najviše govore istraživanja vaspitnih stilova roditelja. Vaspitni stil roditelja je složeniji konstrukt od roditeljskog ponašanja. On uključuje i afektivnu i dimenziju kontrole.

U savremenoj literaturi najčešće se spominju tri osnovna tipa odnosa roditelj-dete: *demokratski*, *autoritarni*, *permisivni* (Baumrind, 1991), a neki autori govore i o četvrtom, *nezainteresovanom* stilu (Maccoby & Martin, 1983). Prema Baumrind roditelji *permisivnog* stila se ustežu da primenjuju kontrolu i roditeljsku moć, a *autoritarni* je primenjuju previše.

Prvi se ponašaju prihvatajuće i nekažnjavajuće, dok drugi često koriste fizičke kazne i zahtevaju preteranu poslušnost deteta (Baumrind, 1997). Već je ukazano na veliki broj istraživanja koja su potvrdila da roditelji koji koriste disciplinovanje sa pozicije moći imaju decu koja pokazuju neadekvatnu samokontrolu, odnosno eksternalizovana ili internalizovana ponašanja. Time što podstiču dete na opreznost i izbegavanje rizika restriktivne i autoritarne vaspitne metode doprinose razvoju anksioznosti kod dece (Lengua, 2008). Roditelji koji često primenjuju ovakve vaspitne metode izražavaju sumnju u detetovu kompetentnost, često ih nagrađuju za izbegavanje i povlačenje što svakako ometa razvoj samoeфикаsnosti kod deteta. *Nezainteresovani* (neglectful) ili *neangažovani* (uninvolved) roditelji ispoljavaju nisku kontrolu i nisku emocionalnu toplinu i najčešće ne obraćaju pažnju na ponašanja deteta. Zanemarivanje je obično (samo) emocionalno. Nedosledno vaspitanje nepovoljno utiče na samopoštovanje i ujedno izaziva osećanje nesigurnosti kod deteta, ali ukazuje i na nedostatak čvrstih principa ponašanja kod roditelja. Zanemarena deca u riziku su za razvijanje internalizovanih i eksternalizovanih problema (Lamborn *et al.*, 1991; Manly *et al.*, 2001; Erickson & Egeland, 2002). Izostanak roditeljske kontrole i stimulacije odražava se na kognitivni razvoj i školsko postignuće (Ackerman *et al.*, 2002). Zanemarivanje je kao i zlostavljanje povezano i sa delinkventnim ponašanjem (Laird *et al.*, 2003).

Na osnovu svojih istraživanja Baumrind (Baumrind, 1991) navodi da optimalnu kompetentnost postižu deca čiji roditelji neguju demokratski model. Pokazano je da prosocijalnom razvoju najviše pogoduje demokratski stil jer detetu dopušta izvesnu slobodu i samostalnost, ali zahteva i odgovornost čime se stvaraju preduslovi za uspešnu komunikaciju i saradnju sa drugima. Deca čiji roditelji neguju demokratski stil pokazuju inicijativu, socijalno odgovorno ponašanje, prijateljski su raspoložena prema drugima i spremna su da pruže pomoć. Roditelj koji praktikuje demokratski stil nameće svoju perspektivu kao odraslog i postavlja standarde za buduće ponašanje, ali prepoznaje i detetove potrebe i razvija detetove trenutne kvalitete, češće koristi nagrade nego kazne da bi postigao svoje ciljeve što rezultuje razvijanju kompetentnog, prosocijalnog ponašanja i akademskoj uspešnosti.

Različiti autori koriste različite termine pri definisanju istih pojava roditeljskog ponašanja, ali emotivna dimenzija prisutna je u većini istraživanja koja se bave objašnjenjem ponašanja roditelja prema deci. Nalazi sugerišu da je oko 26% varijanse psihološke prilagođenosti dece moguće objasniti stepenom u kojem se ona osećaju prihvaćenom ili odbačenom od strane roditelja. Isti ovi nalazi upućuju i da se roditeljstvo ne može opisati samo pomoću dimenzije topline, već da je reč o interakciji i međusobnom uticaju različitih faktora koje pretpostavlja ekološki pristup (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1994). Životni

kontekst roditelja, siromaštvo, mentalno zdravlje roditelja i dece, zloupotreba sredstava zavisnosti, istorija nasilja u porodici faktori su koji dovode do raspada primarnih emotivnih odnosa i pokazuju stabilnu povezanost sa varijacijama u roditeljskom odbacivanju (Belsky, 1984; Belsky & Jaffee, 2006; Crittenden, 2006; Bannink *et al.*, 2013). S obzirom da predmet našeg rada jesu deca čiji roditelji nisu mogli, hteli ili umeli da nađu konstruktivne načine u prevladavanju životnih prepreka i nepovoljnih događaja, nadalje ćemo ukazati na istraživanja koja su ispitivala povezanost ovih riziko faktora u porodici sa problemima u socijalnom funkcionisanju dece.

2.2. Faktori rizika za pojavu dece i mladih bez roditeljskog staranja

Roditeljstvo se ne odvija u vakumu, već je ono proizvod složene mreže interakcija, međusobno zavisnih faktora koje pretpostavlja ekološki model. Prema Belskijevom modelu (Belsky, 1984) determinanti roditeljstva, faktori koji su povezani sa (ne)adekvatnim roditeljskim staranjem odnose se na individualne osobine roditelja (prethodno iskustvo roditelja u njihovim primarnim porodicama, prihosocijalno funkcionisanje i mentalno zdravlje...), karakteristike dece (temperament, problemi u ponašanju...) i socijalnu mrežu podrške i stresa u porodici (partnerski odnosi, socioekonomski status i radno iskustvo roditelja, dostupnost socijalnih i zdravstvenih službi...). Na osnovu rezultata svoje dugogodišnje studije istraživanja porodica iz različitih zemalja koja žive u izuzetno nepovoljnim uslovima Garmezi (Garmezy, 1994) je izdvojio podužu listu rizičnih faktora koji nepovoljno utiču na funkcionisanje porodice i psihofizički razvoj dece. Autor ih je grupisao u one koje su vezani za partnerske i porodične probleme (hronične nesuglasice i konflikti u porodici, razvod roditelja, ponovni brak roditelja i dolazak očuha/maćehe u porodicu), socioekonomski status porodice (hronično siromaštvo, neobrazovanost majke, nezaposlenost ili sporadična zaposlenost roditelja), bolest (hronična ili mentalna bolest roditelja, dete sa teškoćama u razvoju, komplikacije za vreme trudnoće, genetske aberacije, psihopatologija roditelja) i problemi odvajanja i prilagođavanja (duža separacija od primarne porodice u prvoj godini života, rođenje mlađeg brata/sestre za vreme prve dve godine života, odlazak ili smrt bliskog prijatelja ili člana porodice, odsustvo oca, promena mesta stanovanja ili škole, smeštaj u hraniteljsku porodicu). I drugi autori kao ključne indikatore porodičnog funkcionisanja koji su povezani sa socijalnom i akademskom kompetencijom dece navode nivo porodične funkcionalnosti i vaspitne stilove roditelja, socioekonomski status porodice, socijalnu podršku

koju prima porodica, roditeljsko obrazovanje, mentalno zdravlje roditelja i dece (Fraser *et al.*, 1999; Bannink *et al.*, 2013).

Iako su porodični faktori rizika međusobno uslovljeni i povezani, pokušaćemo da damo pregled dosadašnjih istraživanja u odnosu na svaki od njih.

2.2.1. Parterski i porodični problemi

Koroditeljska saradnja i odnos među roditeljima danas se smatra veoma važnim faktorom kvaliteta roditeljstva i čini aspekt većine aktuelnih modela determinanti roditeljstva (McHale *et al.*, 2004). Brojna istraživanja potvrdila su da roditeljski odnosi i percepcija kvaliteta roditeljske saradnje imaju važnu ulogu u formiranju ponašanja i socijalnom funkcionisanju dece (Belsky *et al.*, 1996; Harold *et al.*, 1997; Feinberg, 2003; Wieland & Baker, 2010). Razvoj anksioznih i depresivnih tendencija kao i delinkventnih i antisocijalnih oblika ponašanja kod dece povezani su sa percepcijom bračnih konflikata (Cummings & Davies, 1994; Davies *et al.*, 2006). Jedno od mogućih objašnjenja nastanka problema u ponašanju i socijalnom funkcionisanju dece jeste da verovatno putem identifikacije deca usvajaju dominantne obrasce ponašanja svojih roditelja i da to stvara model budućeg ponašanja i suočavanja sa problemima (Davies *et al.*, 2009). U prilog navedenom je i nalaz da česti konflikti roditelja doprinose nižoj samokontroli, odgovornosti i kooperativnosti dece (Jelić i Grandić, 2013) što sugerise da socijalne veštine posreduju odnos između ponašanja roditelja i socijalnog funkcionisanja dece i mladih. S druge strane, adekvatna emocionalna razmena i saradnja roditelja doprinose osećaju emocionalne sigurnosti dece (Davies & Cummings, 1994; Mangelsdorf *et al.*, 2011) i usvajanju socijalnih veština što omogućava usmerenost na osećanja i potrebe drugih i efikasno prevladavanje stresnih situacija, odnosno razvijanje prosocijalnog ponašanja (Katz & McClellan, 1999; Karreman *et al.*, 2008).

S obzirom na to da efekat roditeljskih odnosa ima najveći uticaj na emotivnu komponentu vaspitnog stila roditelja, nedovoljno funkcionalna međuroditeljska saradnja, na sličan način kao i tenzija u braku, utiče na kvalitet odnosa roditelj – dete koji se tiče emotivne uključenosti, prihvatanja i empatije (Margolin *et al.*, 2001; Mihić *et al.*, 2009). Ova povezanost se objašnjava efektom preliivanja („spill-over” efekat) tenzije iz partnerskih odnosa (Katz & Gottman, 1996). „Preliivanje“ se najčešće uočava u produženim afektima roditelja. Ljutnja i bes se iz partnerskih konflikata prenose u odnos sa detetom što se povezuje sa odbacivanjem, manjom uključenošću, ekspresijom negativnih emocija, izražavanjem ljutnje, povećanom učestalošću kažnjavanja i kontrolom u odnosu sa decom. (Osborne & Fincham, 1996). Neprijateljstvo majke i konflikti među bračnim parovima u većini

istraživanja su indirektno povezani sa internalizovanim poremećajima kod dece (Katz & Gottman, 1996), a indirektna veza je registrovana između očevog bračnog nezadovoljstva i eksternalizovanih poremećaja dece (Richmond & Stocker, 2008). „Prelivanje“ tenzije je izraženije na gotovo svim dečijim uzrastima kod očeva nego kod majki (Almeida *et al.*, 1999) i ostvaruje značajne efekte na uključivanje oca u brigu o detetu (Allen & Howkins, 1999; Goldberg *et al.*, 2002). Istraživanja pokazuju da individualne karakteristike roditelja kao što su samokontrola i fleksibilnost očeva (McHale *et al.*, 2004; Talbot & McHale, 2004), kvalitet komunikacije i izražavanje emocija među partnerima (Kolak & Volling, 2007) i iskustva iz primarnih porodica (Mihčić, 2007) mogu ublažiti negativne efekte partnerskih odnosa koji utiču na funkcionalnost roditeljskog saveza, a time indirektno na odnos i ponašanje prema detetu. Dosadašnja istraživanja ukazuju da su efekti koje koroditeljska saradnja ima na razvoj deteta značajno drugačiji i nezavisni od efekata koje mogu ostvariti bračni odnosi (Feinberg, 2003). Porodice koje su nastale razvodom i koje su svojom strukturom dijade (samohrani roditelji–dete) mogu da zadrže formu otac–majka–dete i nakon razvoda, kada je u pitanju koroditeljska saradnja. Koroditeljska saradnja se smatra kvalitetnom kada su oba roditelja zainteresovana za dete, svaki partner ceni nivo uključenosti drugog partnera u interakciju sa detetom, svaki partner poštuje procene i odluke drugog vezane za dete i interakciju sa njim i ako oba partnera imaju potrebu za komunikacijom u vezi sa temama koje se tiču roditeljstva i deteta. Rezultati istraživanja u našoj sredini govore da su majke u većini slučajeva manje zadovoljne međusobnom saradnjom od očeva (Petrović, 2007; Mihčić, 2009) i da je procena spomenute varijable u strukturalno različitim porodicama različita. Samohrani roditelji su nezadovoljniji saradnjom sa drugim roditeljem od roditelja koji su u braku (Erdeš-Kavečan, 2007). Razvod i razvoj dece u nepotpunoj porodici predstavlja poseban fokus istraživača te ćemo nadalje dati prikaz istraživanja u odnosu na ovaj aspekt.

2.2.2. Razvod i razvoj dece u nepotpunoj porodici

Nezvanični podaci govore da u Srbiji 10-14% dece živi samo sa jednim roditeljem, najčešće majkom (Vidanović, 2006). Pošto u strukturi nepotpunih porodica najčešće nedostaje otac, većina dosadašnjih teorijskih razmatranja i istraživanja usmerena su na efekte koje odsustvo oca može imati na adekvatni razvoj dece. Smatra se da bez obzira na to koliko je majka podržavajuća, u razvijanju socijalnog ponašanja, samopoštovanja i samopouzdanja dece otac ima nezamenljivu ulogu (Amato, 1998; Santrock, 2000). Posredno očevi razrešavaju snažne simbiotske veze deteta sa majkom i pomažu u daljoj detetovoj individuaciji (Abelin, 1975). Teorija afektivnog vezivanja ukazuje da vezanost za oca

obogaćuje kvalitet interakcije majka - dete. Majka u prisustvu oca pokazuje veće interesovanje za dete (Parke, 1996).

Razlike između dečaka koji odrastaju sa očevima i dečaka koji odrastaju bez očeva najizraženije su u predadolescentskom periodu. Dečaci čiji su očevi otišli pre njihove pete godine pasivniji su i sa manje takmičarskog duha, ispoljavaju nezreliji vid agresivnosti i manje su asertivni (McLanahan & Sandefur, 1994). U porodicama u kojima majka sama odgaja sina nedovoljno su internalizovani standardi moralnog prosuđivanja, smanjena je kontrola, izražena nemogućnost odlaganja neposredne gratifikacije i nefleksibilni načini prevladavanja stresogene situacije (McLanahan & Sandefur, 1994). U porodici sa oba roditelja jedan od njih, obično otac, može olakšati stresogenost roditeljstva. Posebno je to izraženo kada je u porodici adolescent sa agresivnim ponašanjem i potrebom da ruši sva nametnuta pravila (Vidanović, 2006). Poremećaji ponašanja kod dece i adolescenata znatno su ređi u porodicama u kojima je otac umro (Quay & Werry, 1986). U takvim okolnostima nešto češće se javljaju depresivne reakcije, anksioznost i poremećaji navika. Ovi podaci ukazuju da je važno sagledati celokupan kontekst i razloge odsustva oca iz porodice.

U razvoju polnog identiteta kod dečaka uloga oca je posebno značajna. Pored toga što predstavlja model identifikacije otac češće nego majka ukazuje dečaku da li je njegovo ponašanje u skladu s odgovarajućim polnim stereotipom (Santrock, 2000). U istraživanjima je dosta pažnje posvećeno formiranju psihoseksualnog identiteta dečaka koji odrasta bez oca. Pokazano je da su dečaci čiji su očevi bili odsutni pre četvrte godine života pokazivali više pasivnosti i naglašene feminine karakteristike i konfuziju u pogledu polnog identiteta (Abelin, 1975). Ako postoji substitut očinske figure u porodici (ujak, deda, stariji brat, učitelj) to može predstavljati protektivni faktor u adekvatnom formiranju polnog identiteta. Teškoće sa razvojem polnih uloga usled odsustva oca kod devojčica obično ne nastupaju pre adolescencije. U asolescenciji se mogu javiti inhibicije, anksioznost pri uspostavljanju kontakta sa mladićima ili vidovi neadekvatnog psihoseksualnog ponašanja (Stevenson & Black, 1988). U poređenju sa devojčicama odraslim uz oba roditelja devojčice razvedenih roditelja pokazuju veću usmerenost i asertivnost prema suprotnom polu, dok devojčice odrasle bez oca pokazuju inhibiranost i anksioznost u prisustvu muške osobe (Hetherington, 1979). Poznato je da rane interakcije sa podržavajućim ocem mogu omogućiti sticanje poverenja i neophodnih veština koje će olakšati kasnije heteroseksualne reakcije. Neki poremećaji psihoseksualnog identiteta osoba oba pola u odraslom dobu mogu imati korene u izrazito bolnom iščekivanju da će ponovo biti odbačene i ostavljene. U slučajevima transgeneracijskog prenošenja bračne nestabilnosti postoji povećan rizik da će osobe

poreklom iz nepotpunih porodica i same u braku imati slične teškoće. Pored teškoća sa razvojem polnih uloga odrastanje u nepotpunoj porodici nosi i brojne druge rizike za dete.

Većina dece razvod roditelja u početku doživljava veoma stresno i najčešće ispoljava poremećaje u emocionalnoj, kognitivnoj i socijalnoj sferi (Shaw *et al.*, 1993; Amato, 2001). Posebno kod manje dece može se javiti snažan osećaj nevoljenosti, odbačenosti i napuštenosti. Podaci u različitim sredinama ukazuju da deca koja odrastaju u nepotpunoj porodici pokazuju dva puta više emocionalnih i problema u ponašanju u poređenju sa decom sa oba roditelja (Meltzer *et al.*, 2000). Najveći broj poremećaja kod dece javlja se u periodu od dve godine posle razvoda roditelja (Wallerstein & Blakeslee, 1989). Kod devojčica negativni efekti razvoda obično se "odlažu", ne ispoljavaju se neposredno po razvodu roditelja već su prisutni tek u preadolescentnom i adolescentnom periodu. Opsežna studija sprovedena u Finskoj na uzorku od 11.017 ispitanika koji potiču iz nepotpunih porodica navodi da je kod muškaraca rizik od nasilničkog ponašanja osam puta veći u odnosu na osobe koje su rasle u potpunoj porodici (Sauvola, 2001). Devojčice su manje sklone agresivnom ponašanju i na razvod pre reaguju povlačenjem i depresijom, sklonije su slučajnim fizičkim povredama, infekcijama, somatskim teškoćama u vidu vrtoglavice, povraćanja, bolnih senzacija u telu. U odnosu na pol deteta u nekim istraživanjima ističe se da su poremećaji ponašanja tipa prestupništva i zloupotreba narkotika češći kod mladića iz nepotpunih porodica (Amato & Keith, 1991).

Pokazalo se da deca iz nepotpunih porodica u poređenju sa drugom decom imaju više psihopatoloških smetnji kao što su enureza, neurotična ispoljavanja, mucanje, poremećaji ponašanja (Sauvola, 2001). Autor navodi da se dodatni rizik javlja kod dece koja su u periodu od rođenja do četrnaeste godine živela bez oca. Veoma upozoravajući je izveštaj Britanskog Nacionalnog društva za prevenciju nasilja nad decom po kome deca koja rastu u nepotpunoj porodici imaju pet puta veći rizik da postanu žrtve fizičkog, seksualnog i emocionalnog zlostavljanja (Gordon & Creighton, 1988). Istraživači u Britaniji ukazuju i na povećane teškoće učenja i rizik od pojave fizičkih oboljenja dece iz razvedenih porodica (Meltzer *et al.*, 2000). Kada je u pitanju akademska i socijalna kompetentnost, istraživanja na nacionalnom uzorku u Britaniji i SAD su došla do nalaza da deca iz nepotpunih porodica pokazuju više akademskih i problema u ponašanju u odnosu na decu iz potpunih porodica, ali da ova razlika nije velika (Joshi *et al.*, 1999). Naime, kada su posmatrane korelacije obrazovnog i materijalnog statusa samohranih majki sa problemima dece, struktura porodice sama po sebi nije se pokazala kao značajan prediktor. Obrazovanje i prihodi roditelja (samohrani ili u braku) značajniji su prediktor emocionalnih i problema u ponašanju dece kao i akademskog

postignuća nego sama struktura porodice. I brojni drugi autori ističu da nepovoljni životni događaji kao što su siromaštvo, nekompetentno roditeljstvo, bračni konflikti pre i posle razvoda (Vandewater & Lansford, 1998; Sanson & Lewis, 2001) imaju značajniji uticaj na školski uspeh i prilagođavanje školi (Sandefur & Wells, 1999) i na razvoj emocionalnih i problema u ponašanju dece (Amato, 1994) nego sama struktura porodice. Osim toga, partnerski konflikti, neadekvatno ponašanje roditelja prema deci i siromaštvo vode do problema u emocionalnom i socijalnom funkcionisanju i dece koja žive sa oba roditelja. To govori da struktura porodice ima relativno beznačajan uticaj na optimalan razvoj deteta, kada se upoređi sa ulogom koju ima kvalitet funkcionisanja porodice. Empirijski nalazi potvrđuju da su aspekti unutrašnjih porodičnih procesa važni medijatori između porodične strukture i šireg porodičnog socio-kulturnog konteksta (Sanson & Lewis, 2001). Samohrani roditelji (najčešće majke) u socijalnoj izolaciji, bez socijalne i emocionalne podrške, posebno ako je roditelj mlad i bez sredstava za život univerzalno su sa najvećim rizikom za uskraćivanje ljubavi svojoj deci (Rohner, 2004). Povećani zahtevi u ostvarivanju roditeljskih funkcija, izostanak podrške partnera i često nizak socioekonomski status kod majki koje same podižu decu često doprinose njihovom osećanju usamljenosti, frustracije, bespomoćnosti, nekompetentnosti (Erdeš-Kavečan, 2007; Raboteg-Šarić & Pećnik, 2006). Siromaštvo i život pod stresom doprinose lošem mentalnom zdravlju roditelja što skreće pažnju roditelja sa potreba deteta i pojačava tendenciju ka odbacivanju, kritičnosti i nedoslednosti i prouzrokuje manje stimulativnu sredinu u porodici za razvoj deteta (Shaver, 1998; Lovejoy, 2000; Bannink *et al.*, 2013). Studije sugerišu da samohrane majke u manjoj meri kontrolišu i provode vreme sa decom i da primenjuju neefikasne strategije disciplinovanja (McLanahan & Sandefur, 1994; Jackson *et al.*, 2000). I pod najpovoljnijim uslovima vaspitanje deteta u razvedenoj porodici je težak i odgovoran posao za preostalog roditelja i iziskuje veliki psihički i fizički napor, jer je potrebno detetu obezbediti materijalnu sigurnost i naći dovoljno vremena za njega i njegovo vaspitanje (Grandić, 2004). U literaturi se najčešće navodi da ključnu ulogu u procesu adaptacije na razvod imaju obeležja ličnosti roditelja kome je dete dodeljeno u smislu njegovih kapaciteta da na neki način ublaži stresnu, potencijalno traumatsku situaciju za dete i posledice odsustva nedostajućeg roditelja (Belsky & Barends, 2002). Obrazac sigurne afektivne vezanosti (procenjen kroz socijalnu kompetentnost) intenzivniji je ako je prisutan u odnosu na oba roditelja, i obrnuto, efekti nesigurnog afektivnog vezivanja u odnosu na jednog roditelja su ublaženi sigurnim vezivanjem za drugog roditelja (Main & Weston, 1981). Navodi se, na primer, da dečaci iz nepotpune porodice koji imaju pozitivan odnos sa majkom imaju manje izgleda da će postati delinkventi od dečaka u potpunoj porodici sa neadekvatnim

ocem. Dakle, kvalitet porodičnog funkcionisanja presudniji je činilac u nastanku emocionalnih i problema u ponašanju dece nego sama struktura porodice. Obeležja podržavajućeg ili nepodržavajućeg socijalnoekonomskog okruženja predstavljaju protektivne ili rizične faktore. U tom smislu novija istraživanja usmerena su na sagledavanje ovih intervenirajućih varijabli koje posreduju odnos između samog razvoda, porodičnog funkcionisanja i razvojnih ishoda za dete.

Mada rezultati brojnih istraživanja govore o povećanom riziku pojave emocionalnih i problema u ponašanju kod dece u nepotpunim porodicama, priklanjamo se stavu da većina problema kod dece u nepotpunim porodicama koje srećemo jesu rezultat dugotrajnih psiholoških problema i konflikata roditelja pre i posle razvoda, individualnih kapaciteta roditelja i dece za prevladavanje stresogenih, potencijalno traumatskih događaja i obeležja socijalnoekonomskog okruženja koje nije uvek podržavajuće.

2.2.3. Socio-ekonomski problem i siromaštvo u porodici

Objašnjenje za pad kvaliteta roditeljstva usled spoljašnjih nepovoljnih prilika daju sociološke teorije koje smatraju da su aktivnosti u svakodnevnom životu, pa i one vezane za roditeljstvo, posredovane društveno ekonomskim razvojem, tehnologijom i organizacijom. Polazi se od toga da ukoliko su uslovi društvene sredine nestabilni i promenljivi i postoji ograničen priliv materijalnih resursa u porodici dolazi do osujećenja i nekih aspekata roditeljstva. Egzistencijalna ugroženost radikalno sužava mogućnosti roditelja da zadovoljavaju potrebe svojih članova i mogućnost da normalno funkcionišu. Prema modelu roditeljske socijalizacije, odnosno *modelu porodičnog stresa*, ekonomske teškoće i siromaštvo čine roditelje depresivnim, umanjuju njihovu sposobnost za interakciju sa decom, smanjuju nivo topline i podrške u odnosu sa decom, a povećavaju nedoslednost i strogost u disciplinovanju i kažnjavanju dece (Lovejoy, 2000; Ackerman *et al.*, 2004; Davis-Kean, 2005; Barbarin *et al.*, 2006). Istraživanje sprovedeno na uzorku od 560 porodica sa teritorije Vojvodine pokazuje da su majke iz porodica sa lošim materijalnim statusom procenjene kao manje tople i pristupačne (Mihić *i sar.*, 2006). Pored toga što u celini manje komuniciraju sa decom, roditelji iz siromašnih porodica češće daju naredbe i primenjuju vaspitne mere koje imaju represivni karakter, nego što objašnjavaju, podstiču i kroz verbalnu interakciju vaspitavaju svoju decu (Gilliom *et al.*, 2002). Usled smanjene senzitivnosti roditelja dete ima veće šanse da razvije neki od neadekvatnih oblika ponašanja.

Već je više puta isticano da nedostatak topline i kontrole roditelja ima presudnu ulogu u razvoju dece i njihovih kompetencija. U istraživanju u našoj sredini (prema: Opšenica-

Kostić i Panić, 2012) pokazano je da postoje razlike u toplini, odnosno nezi u odnosu na obrazovanje roditelja. Rezultati su pokazali da su deca roditelja (i majke i očevi) koji su imali završenu samo osnovnu školu saopštavala o značajno nižem stepenu *toplina*. Autorka navodi da postoji jedna kritična tačka (i da je to obrazovanje *veće od* završene osnovne škole) posle koje više nema razlike u nezi roditelja. U pomenutom istraživanju roditelji nisu učestvovali tako da drugih podataka osim njihovog obrazovanja nije bilo. Slične rezultate pokazalo je i istraživanje na nacionalnom uzorku u Velikoj Britaniji gde je nađeno da prevalencija emocionalnih i problema u ponašanju raste smanjenjem obrazovnog nivoa roditelja (94% uzorka su bile majke). U grupi čiji roditelji nisu imali nikakve kvalifikacije 15% dece je imalo probleme u poređenju sa 6% u grupi čiji su roditelji imali bar neku kvalifikaciju (Meltzer *et al.*, 2000). Detaljnija analiza ukazuje da je zastupljenost emocionalnih i problema u ponašanju dece čiji roditelji imaju viši i niži nivo kvalifikacija zanemarljiv, dok je značajna u odnosu na decu roditelja koji nemaju nikakve kvalifikacije. I ovi autori zaključuju da rizični faktor jeste nedostatak bilo kakve kvalifikacije, dok razlike u nivou roditelja koji imaju bilo kakvu kvalifikaciju nije od značaja. Kako neke studije pokazuju osobe sa osnovnom i višom školom karakteriše niži kvalitet braka u odnosu na ostale obrazovne grupe (Kaplan *et al.*, 2008). Autori pretpostavljaju da partneri sa završenom osnovnom školom najčešće nisu finansijski samostalni, moraju dosta vremena da provedu van kuće kako bi zaradili novac radeći nekvalifikovane poslove pa je njihovo zadovoljstvo mnogo manje. Osim što manje vremena provode sa partnerom, ekonomski stres i percepcija vlastitog materijalnog stanja kao lošeg dovodi do pada kohezije, slaganja i afektivne ekspresivnosti u braku što se indirektno, delujući na kvalitet funkcionisanja porodice, reflektuje i na odnose sa decom (Shaw *et al.*, 1998; Joshi *et al.*, 1999; Davis-Kean, 2005).

Razultati navedenih i brojnih drugih istraživanja (Ingoldsby *et al.*, 1999; Sanson & Lewis 2001) u skladu su sa teorijskim tvrdnjama da je ekonomski pritisak indikator stresa koji ima posrednu ulogu u izgradnji odnosa u okviru porodice. Međutim, siromaštvo samo po sebi nije nužno povezano sa povećanim problemima u emocionalnom i socijalnom funkcionisanju dece, odnosno ova veza nije kauzalne prirode. Veliki deo čovečanstva jeste i biće u stanju relativnog siromaštva, ali uprkos tome većina roditelja širom sveta vaspitava svoju decu brižno i s ljubavlju. S aspekta intenziteta siromaštva navodi se da ono ne mora imati loše posledice po decu i njihov razvoj, pogotovu ako se radi o blažem nivou siromaštva i prolaznom siromaštvu (Milosavljević, 1999). Siromaštvo u adolescentnom uzrastu ima slabije efekte nego u ranom detinjstvu što je posebno izraženo kod dubokog siromaštva. Popravljanje porodičnih prihoda tokom dečjeg pohađanja osnovne škole može dati pozitivne promene, ali

efekti siromaštva u ranim godinama kasnije se uglavnom ne mogu prevazići (Garmezy, 1991; Garner & Spears, 2000; Gilliom *et al.*, 2002). Bez obzira da li je reč o *istrajavajuće* siromašnim ili *osiromašenim* porodicama¹ osnovni problem u njihovom svakodnevnom funkcionisanju tiče se odnosa potreba i raspoloživih (unutar porodičnih) i dostupnih (sredinskih) resursa za njihovo zadovoljenje.

2.2.4. Porodice sa bolesnim članom

Pozitivno porodično funkcionisanje tokom bolesti roditelja zahteva visoke nivoe komunikacije i sposobnost da se ponovo raspodele porodične uloge na način koji ne ugrožava optimalan razvoj članova porodice (Reiss *et al.*, 1993). Reorganizacija je definisana kao proces gde su transakcije unutar porodice promenjene da bi se zadovoljile potrebe bolesne individue. Kratkoročna reorganizacija tokom akutne bolesti ili krizne faze prilikom hroničnog oboljenja je adaptivna. Loše adaptirane porodice su okarakterisane kao one koje koriste veliku porodičnu reorganizaciju kao odgovor na suočavanje sa ovom vrstom stresa. Održavanje porodične strukture i organizacija koja se fokusira na bolesnog roditelja u dužem vremenskom periodu nepovoljno deluju na sposobnost porodice kako bi zadovoljila razvojne potrebe drugih članova, posebno dece (Trapolini *et al.*, 2007; Foster *et al.*, 2008; White *et al.*, 2009).

Na osnovu serije studija koje su sprovedi Campas i saradnici (Compas *et al.*, 2001) ozbiljnost bolesti roditelja je bila povezana sa povećanom reakcijom na stres u vidu prisilnih misli, anksioznosti i depresije među adolescentima. I rezultati drugih istraživanja potvrdili su da bolest člana porodice koga karakterišu osujećenja u psihološkom funkcionisanju (npr. anksioznost, depresija, teška duševna oboljenja, bolesti zavisnosti) predstavlja rizični faktor za razvoj brojnih emocionalnih i problema u ponašanju dece (Field *et al.*, 2001; Hall *et al.*, 2008; Weinfeld *et al.*, 2009). Rezultati istraživanja u našoj sredini pokazali su da različite vrste disfunkcionalnih porodica (porodice naurotičnih roditelja i sa psihosomatskim problemima, alkoholičara, sa mentalno ili hronično obolelim članom) karakteriše značajno manja pozitivna procena emocionalne razmene i upadljiva nehomogenost (neslaganje između članova) u odnosu na integrisane porodice u kojima roditelji nemaju navedene vrste problema (Berger, 1992). Nalazi su potvrdili da depresivne majke pokazuju manje pozitivnih osećanja, topline i responsivnosti prema detetu (Lovejoy *et al.*, 2000; Rogosch *et al.*, 2004; Shaw *et al.*, 2006). Na taj način mentalno zdravlje roditelja osujećuje mogućnost deteta da nauči adekvatne strategije za prevladavanje i izražavanje negativnih emocija (Silk, Shaw, Skuban *et*

¹ Prema načinu ulaska u siromaštvo moguće je razlikovati porodice koje kontinuirano, u dugom vremenskom periodu, žive u nepovoljnim uslovima (istrajavajuće siromaštvo) i onih koje su postale siromašne gubitkom dobra ili dobro plaćenog posla (osiromašenje).

al., 2006; Feng *et al.*, 2008). Niži nivo samokontrole i odgovornosti dece čiji roditelji imaju problema sa mentalnim zdravljem (Jelić i Grandić, 2013) stvara probleme u prilagođavanju i funkcionisanju ove dece (Hoffman *et al.*, 2006; Silk, Shaw, Forbes *et al.*, 2006; Elgar *et al.*, 2007). Pored nespornog genetskog rizika, problemi mentalnog zdravlja roditelja dovodeći do afektivnih promena, sniženog raspoloženja, manjka koncentracije, hroničnog zamora i iscrpljenosti nepovoljno deluju na funkcionisanje porodice koje povratno utiče na sve aspekte razvoja dece i njihovo funkcionisanje (Sohr-Preston & Scaramella, 2006; White & King, 2011). Sa druge strane deca roditelja koji imaju dobro fizičko i mentalno zdravlje imaju i više izgleda da usvoje konstruktivne oblike prevladavanja, te ostvare pozitivne odnose u okviru porodice i u širem socijalnom okruženju.

Važno je podsetiti da roditeljsko ponašanje ne određuju samo osobine roditelja. I karakteristike dece mogu uticati na funkcionisanje porodice i doprinosti pojavi neadekvatnog roditeljskog staranja. Nekad je teško metodološki razdvojiti činioce interakcije koji u potpunosti zavise od deteta ili od roditelja jer je reč o dvosmernim, uzajamnim uticajima. Posebno vulnerabilnu grupu predstavljaju porodice sa decom slabog zdravstvenog stanja, sa teškoćama u razvoju i ponašanju, neželjena deca, vanbračna i deca rođena u neobičnim stigmatizirajućim ili teškim okolnostima, ženska deca i ona rođena u situacijama naglih ekonomskih promena (Marvin & Pianta, 1996; Hemphill & Sanson, 2001; Howe, 2006). Brojna istraživanja potvrdila su da se od svih navedenih kategorija porodice koje imaju decu sa intelektualnom ometenošću izdvajaju kao najvulnerabilnije za pojavu problema u porodičnom funkcionisanju (Al-Yagon, 2007; Feldman *et al.*, 2007; Khamis, 2007; Mitić, 2011).

2.2.5. Dete sa intelektualnom ometenošću u porodici

Rođenje deteta s teškoćama u razvoju često je „okidač” porodične krize praćene snažnim emocionalnim doživljavanjem, narušavanjem očekivanja, nada i planova roditelja koji ne mogu prihvatiti novonastalu situaciju. Mnogi istraživači iz ove oblasti skreću pažnju da rođenje deteta sa teškoćama u razvoju, posebno sa intelektualnom ometenošću, zauzima visoko mesto u hijerarhiji negativno doživljenih stresnih životnih događaja (Olsson & Hwang, 2001; Hatton & Emerson, 2003; Feldman *et al.*, 2007; Khamis, 2007). Najčešće reakcije roditelja na razvojnu teškoću deteta su: depresija, potreba za izolacijom, šok, frustracija, osećanje krivice, strah, želja da dete umre, gubitak samopoštovanja, osećanje poraza. Sva ova osećanja roditelja odražavaju se na porodično funkcionisanje i odnos prema detetu, a neretko dovode do emocionalnog odbacivanja deteta (Sullivan & Knutson, 2000; Howe, 2006). Nivo

aspiracije roditelja u pogledu postignuća deteta sa intelektualnim ograničenjima često nije realan, što se negativno odražava na koroditeljsku saradnju i aktivnosti u vezi sa pružanjem pomoći detetu (Kersh *et al.*, 2006). U izrazito patrijarhalnim sredinama može doći do potpunog odbacivanja deteta čak i od uže porodice, najčešće oca i njegovih roditelja, pri čemu se sva krivica prebacuje na majku. U takvoj situaciji razvod braka je česta pojava što uz nedostatak podrške šire zajednice dodatno otežava situaciju u kojoj dete živi. Roditelji dece sa intelektualnom ometenošću zabrinuti su zbog nedostupnosti specijalnih službi i nedovoljne osposobljenosti vaspitača za rad sa njihovom decom (Mitić, 2011), strahuju kako će se njihovo dete uklopiti u redovni vrtić ili školu, plaše se odbacivanja od vršnjaka i školskog neuspeha. Nalazi istraživanja potvrđuju da su ovi strahovi opravdani. Rezultati u našoj sredini pokazuju da su prisutni negativni stavovi i predrasude prosvetnih radnika, dece i roditelja prema deci sa posebnim potrebama, kao i nepoverenje velikog broja prosvetnih radnika u sopstvene kompetencije za rad sa decom sa posebnim potrebama (Rajović i Jovanović, 2010; Stanisavljević-Petrović i Stančić, 2010). Tipični vršnjaci teže prihvataju decu sa intelektualnom ometenošću sa obrazloženjem „kvare nam igru“, „spori su“, „ne shvataju pravila“ i slično (Mitić, 2011). Roditelji tipične dece brinu da njihovo dete ne imitira ponašanja dece sa posebnim potrebama i imaju negativne stavove prema uključivanju dece sa teškoćama u razvoju u redovne grupe vrtića i škola. Smatraju da će se vaspitači i nastavnici više baviti decom sa posebnim potrebama, a njihovo dete biti zanemareno. Nerealna očekivanja roditelja dece sa intelektualnom ometenošću često su posledica nade u efekte pomoći koju pojedine društvene institucije (posebno medicinske i obrazovne) mogu pružiti detetu. Vremenom neostvarena očekivanja od formalnih institucija intenziviraju njihov strah, razočaranje, osećanje nemoći, gubljenje nade i volje. Zbog osećanja stida i nepoverenja prisutnih kod roditelja deca sa intelektualnom ometenošću često ostaju u potpunoj izolaciji zatvorena u svojim domovima (Vujačić, 2006). Suočeni sa neadekvatnom socijalnom podrškom i negativnim reakcijama okoline roditelji ove dece i sami izbegavaju kontakte sa ostalim ljudima, mnoga prijateljstva se prekidaju.

Nepovoljna materijalna situacija predstavlja još jedan problem kada su u pitanju porodice dece sa intelektualnom ometenošću (Emerson, 2004). Rođenjem i daljim razvojem deteta, suočena sa neadekvatnom podrškom uže i šire sredine porodica dodatno osiromašuje zbog velikih troškova za lečenje, negu, nabavku pomagala i slično (Vujačić, 2006). Često se dešava da zbog prevelikih obaveza oko deteta majke napuštaju posao što dodatno otežava materijalnu situaciju. Indirektno to utiče na smanjen ukupan kvalitet porodičnog života (Emerson, 2003). Navodi se da je preko 50% rizika za lošiju efikasnost u svakodnevnim

aktivnostima i nizak nivo samovrednovanja i samopoštovanja dece sa intelektualnom ometenošću u vezi sa siromaštvom (Emerson & Hatton, 2007).

S druge strane, objašnjenje koje se nalazi u literaturi jeste da, ne toliko sama ometenost, koliko česti problemi u ponašanju koje ispoljavaju ova deca predstavljaju stresne situacije (Hastings, 2002; Baker *et al.*, 2005; Neece & Baker, 2008) koje roditelji nastoje da prevaziđu izbegavanjem, odnosno odbacivanjem deteta ili fizički i emotivno ekstremnim i iscrpljujućim angažovanjem. Brojna istraživanja potvrdila su da emocionalni i problemi u ponašanju mladih sa intelektualnom ometenošću paralelno eskaliraju sa stresom i psihosocijalnim funkcionisanjem roditelja (Baker *et al.*, 2003; Beck *et al.*, 2004) i vremenom pogoršavaju jedni druge (Herring *et al.*, 2006) čime se stvara začaran krug neadekvatnog ponašanja roditelja i problematičnog ponašanja njihove dece. Pored toga, problem je i što su očekivanja roditelja dece sa intelektualnom ometenošću mnogo veća nego što su detetove stvarne mogućnosti (Marvin & Pianta, 1996). Preterano visoki zahtevi u odnosu na njihove mogućnosti potenciraju osećaj manje vrednosti koji se dovodi u vezu i sa povećanjem agresivnog ponašanja (Embregts *et al.*, 2009). Sama deca sa intelektualnom ometenošću značajno lošije procenjuju odnos sa svojim roditeljima nego tipična deca (Žic-Ralić, 2010). Prisustvo nezadovoljstva tumači se kao logična posledica neuvažavanja od roditelja, prezaštićivanja, nerazumevanja, zanemarivanja i preterane kritičnosti roditelja što se manifestuje eksternalizovanim i problemima u ponašanju dece sa intelektualnom ometenošću (Hastings *et al.*, 2006; Green & Baker, 2011). Deca roditelja koji su neumereni u zadovoljavanju potreba, a skromni i popustljivi u zahtevima prema detetu (permisivni stil) pokazuju internalizovane probleme, imaju manjak inicijative i slabije se snalaze i funkcionišu u širem socijalnom okruženju (Dossetor *et al.*, 1994; Cvitković, 2010). Deca sa intelektualnom ometenošću čiji roditelji neguju demokratski stil vaspitanja pokazuju viši nivo samopouzdanja i bolje su socijalno prilagođena od dece čiji roditelji ne primenjuju ovaj stil vaspitanja (Baker & Crnic, 2009; Fenning *et al.*, 2011) ali ovakva praksa češća je u porodicama dece tipičnog razvoja (Cvitković, 2010; Wieland & Baker, 2010).

Roditelji dece sa intelektualnom ometenošću, iako svesni teškoća koje njihova deca imaju u socijalnom ponašanju, ne uviđaju značaj koji klima i svakodnevni međusobni odnosi imaju na prosocijalno ponašanje njihove dece. Uobičajena praksa da se deca i mladi sa intelektualnom ometenošću oslobađaju obaveza i štite od neprijatnih strana života ili previše kritikuju, a retko podstiču, ometa njihov razvoj jer uskraćuje mogućnost sticanja iskustva, odnosno učenje i vežbanje veština koje su nužne za socijalno kompetentno ponašanje (Jelić, 2011). Deci sa intelektualnim teškoćama je potrebno više ljubavi, nege i stimulacije jer zbog

ometenosti imaju smanjenu sposobnost procesuiranja stvarnosti. Studije su potvrdile da je u podržavajućem okruženju decu sa intelektualnom ometenošću moguće naučiti prosocijalnom ponašanju (Gresham *et al.*, 2001; Guralnick, Connor *et al.*, 2006; Sheppard, 2006; Sukhodolsky & Butter, 2007). Takođe, prosocijalo ponašanje dece sa intelektualnim teškoćama pokazalo se kao negativni prediktor stresa u porodici (Beck *et al.*, 2004). U cilju optimalnog razvoja deteta poželjnije je ako su roditelji svesni važnosti neposrednog odnosa sa detetom, odnosa punog nežnosti i topline i prihvatanja deteta onakvim kakvo ono jeste sa svim njegovim manama i slabostima. Pored toga, ljubav i toplina, ma koliko da su važne, nisu dovoljne. Roditelji treba i da umeju da vaspitavaju i prilagođavaju načine disciplinovanja dece shodno njihovim posebnim vaspitnim potrebama.

2.3. Karakteristike porodica dece i mladih bez roditeljskog staranja

Istraživači različitih teorijskih orijentacija posvetili su veliku pažnju karakteristikama roditelja dece koja su ostala bez roditeljskog staranja i dospela u stanje potrebe za socijalnom zaštitom. Pored različitih oblika zlostavljanja i zanemarivanja deteta u porodici česta je pojava nedostatka brige roditelja o celokupnom životu deteta (Zuravin, 2001).

Pojava zanemarivanja se tradicionalno stavlja u okvir niskog socioekonomskog statusa porodice i obuhvata široku skalu faktora povezanih sa siromaštvom kao što su nezaposlenost i nizak obrazovni status roditelja, veliki broj dece u porodici i slično. Istraživanje u našoj sredini (Kuzmanović i sar., 2002) na uzorku od 98 prirodnih roditelja čija su deca na smeštaju u ustanovama socijalne zaštite pokazalo je da 68% njih ima završenu samo osnovnu školu, a bez zanimanja je 71% roditelja, uglavnom majki. Plut (Plut, 2002) napominje da 64% roditelja dece bez roditeljskog staranja živi, ne u siromaštvu, već na rubu izdržljivosti. Nesporno je da u mnogim zemljama deca često postaju žrtve siromaštva i loših uslova života ali isto tako mnoge porodice i pored egzistencijalnih problema prouzrokovanih niskim obrazovnim statusom, nezaposlenošću roditelja i lošim stambenim uslovima ostvaruju svoju zaštitnu i vaspitnu funkciju (Garmezy, 1991). Podaci istraživanja različitih autora navode da je materijalna beda osnova na kojoj se javljaju drugi problemi odsustva roditeljske brige, ali prisutna je dilema do koje mere različiti faktori doprinose pojavi odsustva roditeljske brige. Iako je siromaštvo pogodna osnova za javljanje konflikata, zloupotrebu psihoaktivnih supstanci i nasilja, u populaciji dece bez roditeljskog staranja, ovi modeli ponašanja roditelja se pojavljuju nezavisno od njihovog socioekonomskog statusa (English, 1998). Smatra se da u SAD između 50% i 80% porodica kod kojih interveniše službe za zaštitu dece imaju

probleme povezane sa zloupotrebom psihoaktivnih supstanci (Chasnoff & Lowder, 1999). Roditelje (naročito majke), koji pate od bolesti zavisnosti, karakterišu pometnja i nestabilnost, slaba porodična i socijalna mreža podrške, dok su deca ovih roditelja u povećanom riziku od svih formi zlostavljanja i nasilja unutar porodičnog okruženja i van njega. Životni stil ovih porodica pod uticajem je brojnih faktora koji utiču na roditeljstvo, načine vaspitanja dece i učešće u detetovom školovanju. Istraživanja ukazuju da alkoholizam i nasilje predstavljaju jedan od glavnih porodičnih problema, a što je u tesnoj vezi i sa haotičnim partnerskim odnosima (Plut, 2002; Žegarac, 2007).

Loši ekonomski uslovi utiču na kvalitet roditeljstva i mnogobrojna istraživanja govore o tome da pojačan stres usled nepovoljnih društvenih uslova ima negativan efekat na porodično funkcionisanje i kvalitet interakcije roditelja sa decom. Međutim, siromaštvo ipak nije neophodan niti dovoljan uslov za nastanak pojave dece bez roditeljskog staranja. U tom smislu mnogi autori navode kvalitet odnosa roditelja i dece kao kritičan (Fraser *et al.*, 1999; DoH, 2000; Crittenden, 2006) i nude alternativne perspektive nalazeći uzroke neadekvatne roditeljske brige u poremećajima procesuiranja mentalnih informacija između roditelja i dece i/ili neodgovarajuće strategije roditeljstva. Stavovi roditelja koji opravdavaju telesne kazne kao sredstva za disciplinovanje dece i održavanje autoriteta, uz podatak da najveći broj dece „beži” od kuće zbog fizičkog zlostavljanja (Žegarac, 2007), ukazuju da su pogrešni vaspitni postupci ili stavovi prema detetu, slaba kontrola impulsa, agresivnost, nedovoljna ili netačna znanja o dečijem razvoju, neodgovarajuća očekivanja od deteta i negativan doživljaj roditeljstva karakteristike koje se često sreću kod roditelja (Everett-Bailey, 2005; O’Leary & Vidair, 2005). Brojne studije potvrđuju da odrasli koji su u detinjstvu doživeli odbacivanje ili zlostavljanje od svojih roditelja ove modele transgeneracijski prenose u kasnijem životu (Kuzmanović i sar., 2002; Grossmann *et al.*, 2005; Howe, 2005). Istraživanja Polanskog i saradnika (Polansky *et al.*, 1981) govore da 15% majki koje zanemaruju decu izveštavaju o jasnoj istoriji zanemarivanja u detinjstvu, 57% njih ukazuje na doživljaj neželjenosti od roditelja u detinjstvu, dok je njih 41% iskusilo dugotrajno odvajanje od roditelja. Međutim, ima i studija koje pokazuju da od 30% roditelja koji su u detinjstvu doživeli zlostavljanje većina ipak ne zlostavlja svoju decu (Kaufman & Zigler, 1987).

Transgeneracijsko prenošenje modela iz sopstvenih porodica, uz brojne nepovoljne okolnosti u samoj porodici, bez pravovremenih i adekvatnih potpornih sistema pomoći i podrške vremenom dovode do nestabilne, dezintegrirane i nefunkcionalne porodice, a mesto deteta u takvoj porodici postaje sporno. Brojna istraživanja rukovođena Belskijevim modelom detrminalnti roditeljstva (Belsky, 1984) potvrdila su da psihološki kapaciteti roditelja kao što

su roditeljsko mentalno zdravlje i psihopatologija (Greenberg *et al.*, 1993; Luthar & Cicchetti, 2000), ličnost roditelja (Belsky & Barends, 2002) i ego-rezilijentnost (van Bakel & Riksen-Walraven, 2002) direktno utiču na porodično funkcionisanje i odnos roditelj-dete, a kroz roditeljstvo na razvoj i psihosocijalno funkcionisanje dece. Iz toga implicira da razvoj i psihosocijalno funkcionisanje dece neće biti narušeni ako su psihološki kapaciteti roditelja dovoljno funkcionalni u prevazilaženju rizičnih faktora koje pretpostavlja ekološki sistem (Belsky, 1980). Ukoliko nisu, Belski smatra da adekvatna podrška šireg sistema (zaposlenost, dostupnost socijalnih i zdravstvenih službi...) može ublažiti posledice neadekvatnog roditeljskog staranja, dok faktori vezani za karakteristike dece imaju najmanji uticaj na roditeljstvo, a time i na emocionalno i socijalno funkcionisanje dece i mladih.

Sve većim izlaganjem deteta faktorima rizika, uz odstupstvo protektivnih faktora, problemi vezani za mentalno zdravlje i opšte funkcionisanje dece kumulativno se povećavaju (Colman *et al.*, 2007). Ukoliko je prisutan jedan faktor rizika, mogućnost mentalnog oboljenja nije značajno veći nego kod dece koja žive u porodicama gde nema faktora rizika. Dva faktora rizika izazivaju četiri puta veću verovatnoću, dok četiri faktora predstavljaju desetostruki rizik za oboljevanje i različite oblike problema u ponašanju dece (Garmezy, 1994). Istraživanje u domovima za decu bez roditeljskog staranja u Srbiji pokazalo je da je u odnosu na broj riziko faktora za 90% porodica, odnosno dece bez roditeljskog staranja, on veći od pet, dok sa samo jednim faktorom rizika nema ni jednog deteta (Plut, 2002). Ovo potvrđuje da multiplikacija nepovoljnih životnih okolnosti doprinosi dezintegraciji porodice i većoj verovatnoći pojave dece bez roditeljskog staranja. Činjenica da su deca bez roditeljskog staranja uglavnom izdvojena iz višestruko problematičnih porodica, tek kada su posledice problema u porodici već vrlo vidljive, a razvoj deteta značajno ugrožen, ukazuje i na zakasnelu društvenu reakciju.

3. SOCIJALNA ZAŠTITA DECE I MLADIH BEZ RODITELJSKOG STARANJA

Reakcija društva na poremećene odnose i neadekvatne uslove razvoja dece i mladih u njihovim prirodnim porodicama ogleda se u nizu porodičnopravnih i socijalno zaštitnih mera, institucionalnog i vaninstitucionalnog karaktera. Sistem socijalne zaštite postaje važan onog trenutka kada zbog neadekvatnog porodičnog staranja dete dospe u posebno stanje potrebe za socijalnom zaštitom. U skladu sa ekološkim modelom u daljem radu ćemo ukazati na elemente egzosistema koji se odnose na oblike zaštite dece i mladih bez roditeljskog staranja.

3.1. Zakonski okvir zaštite prava dece i mladih bez roditeljskog staranja

Važnu ulogu u zaštiti prava dece i mladih predstavljaju međunarodni propisi i dokumenti koji regulišu osnovna prava deteta. Svakako najznačajnija među njima jeste Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta koju je i naša zemlja usvojila 1990. godine. Snaga Konvencije počiva na njenom utvrđivanju međunarodnih standarda brige o deci čijom primenom zaštita dece prestaje da bude unutrašnja stvar svake države. U odredbama Konvencije polazi se od toga da, kad god je to moguće, dete treba da raste pod roditeljskom zaštitom i u okruženju ljubavi i moralne i materijalne sigurnosti, da svako dete ima pravo na brigu, negu i funkcionalnu porodicu. U okolnostima kada je povređen standard roditeljskog staranja, tj. kada su prava i interesi deteta bitno narušeni ponašanjem roditelja, društvo i javni autoriteti su dužni da štite decu bez porodice i onu bez adekvatnih sredstava podrške. U tom smislu član 6 Konvencije kaže da svako dete ima neotuđivo pravo na život, a država treba da obezbedi njegov opstanak i razvoj. U članu 27 jasno se ukazuje na značaj životnog standarda za fizički, mentalni, duhovni, moralni i socijalni razvoj deteta, a u članovima 28 i 29 fokus je na neophodnosti obrazovanja koje će imati za cilj razvoj detetove ličnosti, talenata i mentalnih i fizičkih sposobnosti do njihovih krajnjih mogućnosti. Iz ovog ugla Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta može da se posmatra kao sredstvo za promociju razvoja dece, njihovih kompetencija i lične autonomije. Drugačije rečeno, u slučaju ugroženosti razvoja deteta država je dužna da pomogne porodici ali i da zaštititi prava deteta.

U našoj zemlji u skladu sa međunarodnim standardima prava dece su bliže definisana Ustavom Republike Srbije (*Službeni glasnik RS, br. 98/2006*) i Porodičnim zakonom (*Službeni glasnik, RS, br. 18/2005*). Za decu bez roditeljskog staranja posebno je važan član 6 Porodičnog zakona koji kaže: „država je dužna da detetu bez roditeljskog staranja obezbedi zaštitu u porodičnoj sredini uvek kada je to moguće“, a što je u skladu sa opštim principom kontinuiteta u podizanju deteta. Osnovno polazište je da svaka promena kontinuiteta i okruženja u kome dete boravi i razvija se može ugroziti formiranje telesne šeme, stabilnost odnosa sigurnosti i poverenja i bitno poremetiti razvoj deteta. Preko državnih organa nadležnih za socijalnu zaštitu preventivne mere osnaživanja i očuvanja integriteta porodice usmerene su na rano otkrivanje i saniranje poremećaja u porodici, savetovanje, materijalnu i psihosocijalnu podršku ili nadzor organa starateljstva nad vršenjem roditeljskog prava (*Službeni glasnik RS, br. 24/2011*). Ovim merama obezbeđuje se osnovna zaštita deteta u okviru primarne porodice ne narušavajući stvarnu autonomiju porodice. Samo u slučajevima kada su prethodne mere bezuspešne, dete se izdvaja iz porodične sredine.

Društvena reakcija u smislu izdvajanja deteta iz porodice nužna je u svim slučajevima kada, nezavisno od uzroka, nedostaje potreban kvalitet roditeljskog staranja, bilo da su u pitanju ponašanje ili propusti u ponašanju roditelja kojima se ugrožava razvoj i socijalizacija deteta. Nakon donošenja odluke o potrebi izricanja mere zaštite izdvajanja deteta iz porodice jedno od temeljnih pitanja je gde smestiti dete da bi se svrha izdvajanja deteta ispunila, odnosno osigurala sigurna i podsticajna okolina za njegovo pravilno psihosocijalno funkcionisanje. Pored usvojenja, kao trajnog oblika zaštite, porodični i institucionalni smeštaj predstavljaju privremene oblike zaštite dece bez roditeljskog staranja. Razvoj ovih oblika zaštite dece bez roditeljskog staranja, obuhvat dece i razlozi smeštaja vremenom su se menjali zavisno od društvenih i ekonomskih prilika, ali i naučnih saznanja o ulozi porodice u vaspitanju i zakonitostima razvoja deteta.

3.2. Razvoj oblika zaštite dece i mladih bez roditeljskog staranja kod nas

Reakcija društva na poremećene odnose i neadekvatne uslove razvoja dece i mladih u njihovim prirodnim porodicama ogleda se u nizu porodičnopravnih i socijalno zaštitnih mera, institucionalnog i vaninstitucionalnog karaktera. Dugi niz godina kod nas je institucionalni oblik smeštaja bio najučestaliji oblik smeštaja dece i mladih. Nakon Drugog svetskog rata u bivšoj SFRJ bilo je registrovano 283.252 ratne siročadi od kojih je 88.100 ili 30% bilo bez oba roditelja (prema: Kuzmanović i sar., 2002). Tada je, pored masovno primenjivanog usvojenja, u 253 dečja doma zbog ograničenih kapaciteta bilo smešteno 28.683 dece i mladih. U narednom periodu, do početka 70-tih godina, broj domova se smanjivao pa je u 1967. godini u svim bivšim republikama i pokrajinama 3.174 dece bez roditeljskog staranja bilo raspoređeno u 40 domova. Institucionalni smeštaj dugo je bio dominantan oblik zaštite zbog još uvek nerazvijenih drugih oblika, posebno porodičnog smeštaja koje se tradicionalno naziva hraniteljstvo.

Donošenjem Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta, u kojoj se ističe primat porodične brige u odnosu na institucionalnu, pravac reformi podrazumevao je smanjenje kapaciteta i broja ustanova, njihovog pogodnijeg lociranja i otvaranja prema lokalnoj zajednici, te promociju hraniteljstva. Prateći savremene tokove, i u našoj zemlji dolazi do preokreta u shvatanju značaja pojedinih oblika zaštite. U poslednjih desetak godina, porodični i domski smeštaj ravnomerno su zastupljeni, odnosno broj dece u domovima u Srbiji približno je identičan broju dece u hraniteljskim porodicama. Za razliku od stanja nakon Drugog svetskog rata, prema podacima iz 2001. godine u 17 domova za decu bez roditeljskog staranja

na teritoriji Srbije nalazilo se 1.928 dece, a u porodičnom smeštaju 2.100 dece (prema: Kuzmanović i sar., 2002). Međutim, ako uporedimo iznete podatke, a koji se odnose na bivšu SFRJ, uočavamo da kapacitet broja dece u ustanovama, ne samo što nije smanjen, nego je čak i povećan. Pored toga, u periodu nakon Drugog svetskog rata 30% dece u domovima bilo je smešteno jer su ostali bez oba roditelja, dok podaci iz 2001. godine ukazuju da je ovaj razlog smeštaja zastupljen samo sa manje od 1%. U 2001. godini više od 50% dece imalo je bračno poreklo i na smeštaj su došla iz prirodnih porodica zbog neadekvatnog staranja roditelja (prema: Kuzmanović i sar., 2002). Noviji talas krize i ratova u našoj zemlji, čini se da je daleko više pogodio kapacitete funkcionisanja porodice nego što je to bila situacija nakon Drugog svetskog rata ili tzv. perioda blagostanja. Novija istraživanja i podaci iz prakse potvrđuju da u strukturi dece bez roditeljskog staranja preko 90% dece i mladih koja su korisnici usluga socijalne zaštite ima roditelje. Prema podacima Republičkog zavoda za socijalnu zaštitu iz 2012. godine (RZSZ, 2012), dominantno učešće u populaciji dece bez roditeljskog staranja imala su deca roditelja koji ne vrše adekvatno roditeljsko pravo što se ogleda u različitim vidovima zanemarivanja potreba dece, njihovog zlostavljanja ili u zloupotrebi roditeljskog prava. U odnosu na razloge smeštaja dece u ustanove, broj dece čiji su roditelji potpuno lišeni roditeljskog prava pokazuje tendenciju porasta. U odnosu na 2009. godinu, za tri posmatrane godine (RZSZ, 2009) broj ove dece povećao se za 11% (RZSZ, 2012). U ukupnoj strukturi dece u domu sudskom odlukom oduzeto je ili ograničeno roditeljsko pravo za blizu polovinu dece na smeštaju (oko 45%). Razlog smeštaja za oko 37% dece su nemogućnost ili sprečenost roditelja da adekvatno obavljaju svoje roditeljske dužnosti, dok su po brojnosti izjednačena deca čiji su roditelji lišeni poslovne sposobnosti ili su umrli (5%), a najmanje je dece čiji su roditelji nepoznati (2%). Promena u strukturi dece u odnosu na razloge zbog kojih su dospeli u stanje potrebe za socijalnom zaštitom nije jedinstvena samo za Srbiju. Povećanje prijava za zlostavljanje i zanemarivanje dece prisutno je i u drugim zemljama (Parton & Mathews, 2001) i kreće se od 30% do 100% (npr. Kanada, Belgija, Australija). To svakako ne znači da je neadekvatno roditeljsko staranje prisutnije, odnosno da su deca danas ugroženija u svojim porodicama nego ranije. Fizičko kažnjavanje roditelja i nepoštovanje prava dece bili su, generalno gledano, izraženiji u prošlosti nego danas. Međutim, donošenje Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta i drugih međunarodnih dokumenata doprinelo je drugačijem shvatanju standarda zaštite i birge društva o deci. Različiti oblici neadekvatnog odnosa roditelja prema deci dobili su zakonski okvir i time postali vidljiviji. Samim tim, zahtevi za podrškom i zaštitom dece postali su veći i

drugačiji. Povećan broj različitih oblika ugroženog razvoja dece pred ukupnu praksu socijalnog rada stavilo je nove zahteve i značajne izazove za stručnjake.

3.3. Savremeni pristupi i praksa zaštite dece i mladih bez roditeljskog staranja

Potreba za promenom dosadašnje prakse socijalne zaštite značajno je podstaknuta pojavom različitih pokreta u Evropi koji pokušavaju da se kritički odnose prema institucionalnom smeštaju. Sva ova kretanja i promene, direktno ili indirektno, reflektuju se na aktuelni koncept socijalne zaštite i u našoj sredini. U skladu sa međunarodnim standardima i orijentacijom ka novim konceptualnim modelima zaštite krajem 2005. godine vlada Republike Srbije usvojila je *Strategiju razvoja socijalne zaštite (Službeni glasnik RS, br. 55/05 i 71/05)*. Osnovni principi na kojima se reforma zasniva su: *najbolji interes korisnika* (usluge usaglašene sa potrebama korisnika uz poštovanje ljudskih prava i dostojanstva), *dostupnost usluga* korisnicima u sredini u kojoj žive, *najmanje restriktivno okruženje* (izbor usluga koje su za korisnika najmanje restriktivne), *participacija, odgovornost* i *samostalnost korisnika* (pružati podršku korisniku u cilju aktiviranja potencijala za samostalno zadovoljavanje potreba, produktivan život u zajednici i predupređivanje zavisnosti od socijalnih službi), *kontinuitet zaštite* i *mogućnost izbora usluga i davalaca usluga*. Primenjeno na decu i mlade bez roditeljskog staranja ovi principi odnose se, pored promocije hraniteljstva, i na potrebu smanjenja broja dece u institucijama i transformacijom ustanova u manje zajednice. Stvaranje malih stambenih jedinica u zajednici i drugi oblici podršci samostalnom životu mladih treba da zamene dosadašnji koncept institucionalne zaštite. Međutim, sve ove vrste alternativnih usluga su još uvek u razvoju.

S druge strane, rukovođeni orijentacijom ka vaninstitucionalnim modelima zaštite kapaciteti svih domova u našoj sredini značajno su smanjeni. U odnosu na prikazane podatke iz 2001. godine, kada je u 17 domova bilo smešteno 1.928 dece, prema Izveštaju Republičkog zavoda za socijalnu zaštitu iz 2009. godine ovaj broj iznosio je 848 korisnika. Kapacitet ustanova smanjen je za preko 50%, dok se broj dece u hraniteljskim porodicama u posmatranom periodu povećao sa 2.100 na 4.878 dece (RZSZ, 2009). I poslednji dostupni Izveštaj ukazuje da se trend smanjenja broja korisnika domskog smeštaja nastavlja. Trenutno u Srbiji postoji 12 domova za decu i omladinu bez roditeljskog staranja sa ukupno oko 700 korisnika (RZSZ, 2012).

Imajući u vidu zahteve za inkluzijom, tačnije socijalizacijom dece sa teškoćama u razvoju u istom okruženju sa vršnjacima tipičnog razvoja, poslednjih nekoliko godina pravo na domski smeštaj imaju i deca sa teškoćama u razvoju koja su bez roditeljskog staranja. Prema podacima iz 2009. godine od ukupno 848 dece koja su smeštena u domove za decu bez roditeljskog staranja 226 (oko 25%) je bilo sa teškoćama u razvoju. Za samo tri godine udeo dece sa teškoćama u razvoju popeo se na 43% (RZSZ, 2012). Pri tome u strukturi dece sa teškoćama u razvoju čak 83% zauzimaju deca sa lakom intelektualnom ometenošću. Sudeći prema karakteristikama dece može se konstatovati da trenutna struktura dece u domovima zahteva specifičnu podršku i zaštitu profesionalca zaposlenih u socijalnoj zaštiti. I sami zaposleni koji rade u domovima izveštavaju da im najteže pada rad sa decom sa intelektualnom ometenošću i sa decom i mladima sa problemima u ponašanju (RZSZ, 2012). Deca bez roditeljskog staranja, posebno sa intelektualnom i višestrukom ometenošću, smatraju se posebno rizičnom grupom za razvoj emocionalnih i problema u ponašanju na koju mnogi autori skreću pažnju (Hodges & Tizard, 1989; Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Al-Yagon, 2007; Mitić, 2011). Naučiti ovu decu prosocijalnom ponašanju nije lako i predstavlja jedan od težih vaspitnih zadataka profesionalaca u socijalnoj zaštiti. Porast broja dece sa intelektualnom ometenošću u domovima za decu bez roditeljskog staranja istovremeno ukazuje da specijalizovano hraniteljstvo još uvek nije zaživelo.

Nesporno je da porodični smeštaj ima prednost nad domskim jer detetu obezbeđuje veće mogućnosti za zadovoljenje potreba za sigurnošću i toplinom, prisnijim i intenzivnijim odnosima, privatnost i uopšte ambijent u kome dete stiče sposobnost za život u porodici. Kod dece koja su na ranijem uzrastu odvojena od roditelja i bila smeštena u hraniteljske porodice u manjoj meri su izraženi svi aspekti krize identiteta, a interesovanja se bitno razlikuju, te se među njima retko sreću mladi sa izraženim emocionalnim i problemima u ponašanju (Vidanović, 1998; Mitić, 2002). Međutim, problem izbora adekvatne porodice, koliko su te porodice zaista kompetentne da brinu i izađu u susret specifičnim potrebama dece, kako uspevaju da ih zadovolje, kakav je njihov socioekonomski status, kakve uslove za razvoj i obrazovanje deteta mogu da obezbede problemi su koji nisu mimoišli ni proces reforme u našoj sredini (Mitić i Kondić, 2002). Uzimajući u obzir trenutne okolnosti i probleme, sasvim je jasno da za neku decu, kako tipičnu, tako i sa intelektualnom ometenošću, domovi još uvek predstavljaju bolje okruženje od hraniteljskih porodica, ili su bar prihvatljiva alternativa. I u većini zemalja sveta institucionalni smeštaj je bio, i još uvek jeste, prevladajući oblik zaštite.

Međunarodni stručnjaci uključeni u konceptualizaciju sistema socijalne zaštite za decu u okviru šire reforme socijalne zaštite upozoravaju da smanjivanje broja dece u domovima

povećava potrebe za resursima zasnovanim u zajednici, a nije realno očekivati da će promena politike zbrinjavanja dece na makro nivou biti sama po sebi pokretač potrebnih promena prakse (Stubbs & Warwick, 2002). Pri tome, polazi se od iskustva u Velikoj Britaniji u kojoj je veliki deo dece u zaštiti zatvaranjem domova doživeo negativna iskustva u hraniteljskim porodicama. Kako se navodi hranitelji nisu bili dovoljno edukovani, neadekvatnim kriterijumima su bili birani ili nisu imali odgovarajuću podršku lokalnih tela ili agencija za porodični smeštaj da bi deci mogli pružiti podršku i profesionalnu pomoć koju su dobijala ranije (Ajduković, 2005).

Podaci iz istraživanja Kuzmanovića i saradnika (Kuzmanović i sar., 2002) ukazuju da su neke od teškoća nastale kao posledice ranog emotivnog lišavanja i nedostatka afektivne vezanosti dete-odrasli u prvim godinama života „otpornije“ i ponekad nepopravljive. Podaci ipak nisu jednoznačni s obzirom da brojna istraživanja ukazuju na mogućnost nadoknađivanja propuštenog usled razvojne plastičnosti deteta. U situaciji kada su sami roditelji izvor stresa i rizika za razvoj deteta dostupnost drugih odraslih je od ključnog značaja. Od činjenice da li dete uspešno uspostavlja afektivnu dijadu, na kom uzrastu i sa kojim uspehom, zavisi i njegova emocionalna i socijalna adekvatnost. Socijalna podrška kao značajan medijator između stresnih događaja i prilagođavanja deteta, od samog početka izdvajanja deteta iz porodice je od ključne važnosti. Polazeći od načela najboljeg interesa deteta stručnjaci ističu (Waterhouse & Brocklesby, 2001) da prilikom izbora oblika smeštaja dece (doma, odnosno hraniteljske porodice) treba uzeti više kriterijuma u obzir: prednosti i nedostatke određenog oblika smeštaja, procenu dužine boravka izvan primarne porodice, specifične tretmatske i druge potrebe deteta, a u slučaju planiranja porodičnog smeštaja, kompatibilnost osobina deteta i porodičnih karakteristika hranitelja. Snažan *pokret deinstitutionalizacije* sa prvim iskustvima koja su ukazala na potrebu prethodnog razvijanja alternativa i sve češće korišćenje termina *transformacija institucija* (ukazujući na potrebu vođenja procesa a ne grubih rezova) dozvoljavaju opstanak jednog broja kvalitetnih i visokospecijalizovanih institucija neophodnih sistemu socijalne zaštite i njenim korisnicima. Akcenat je, pored promocije porodičnog smeštaja, na osavremenjavanju domskog smeštaja u skladu sa potrebama dece i mladih.

3.3.1. Prednosti i nedostaci institucionalne zaštite dece i mladih

Kada su u pitanju nedostaci institucionalne zaštite još je Bouvli (Bowlby, 1973) upozoravao na moguće negativne aspekte ovog vida zaštite na decu i njihov razvoj, ali je institucionalni smeštaj tek u novije vreme podvrgnut značajnijim kritikama struke i javnosti.

Nalazi savremenih istraživanja upozoravaju da je nužno izbeći smeštaj vrlo male dece (od rođenja do treće godine života) u institucijama zbog negativnih posledica boravka u instituciji, kao što su psihološki, socijalni i neurološki problemi (Kuzmanović i sar., 2002; Johnson *et al.*, 2006). Smatra se da trajne posledice nastaju već nakon dva meseca boravka malog deteta u tipičnom domskom okruženju. Poseban problem institucionalne zaštite i ključni nedostatak u odnosu na porodični smeštaj je što dete u domu nema iskustvo porodičnog života te je mreža socijalne podrške dece u institucijama uglavnom „zatvorena” unutar doma (Sladović Franz & Mujkanović, 2003). Pored toga kao najčešći institucionalni problemi uočeni i kod nas i u svetu su: a) poteškoće u osiguravanju kontinuiteta privrženosti zbog učestalih promena osoblja, b) potencijalno negativan uticaj života u grupi u smislu formiranja vršnjačkog neformalnog sistema i pravila ponašanja koji mogu biti u suprotnosti s ciljevima institucije umesto da ih podržavaju, c) kontradikcija između potrebe za pravilima i potrebe za individualizacijom i sukob između ličnih potreba deteta i potreba grupe, d) disparitet između obrazovanja i statusa osoblja i njihove terapeutske značajnosti za dete, e) ambivalentan stav javnosti prema instituciji i deci koja u njima žive (Pešikan i Stepanović, 2002, Sladović Franz, 2004; Plut i Popadić, 2007). Na negativne karakteristike institucionalne zaštite ukazuje i dokument *Nasilje u ustanovama za smeštaj dece* (Cantwell, 2005.) U navedenom dokumentu se navodi da „grupna” situacija i priroda institucija kao takvih, nezavisno od namene doma, povećava rizik međuvršnjačkog nasilja zbog niza faktora vezanih za samu prirodu intitucionalne zaštite. Nedostatak privatnosti, frustracija, neadekvatan nadzor i nekontrolirana zloupotreba moći, slabe kompetencije vaspitača da se nose s nasiljem, te neodgovarajuće disciplinske mere karakteristike su institucionalne zaštite povezane sa vršnjačkim nasiljem dece i mladih u domu. I brojna druga istraživanja koja su se bavila nasiljem u ustanovama (Baker *et al.*, 2002; Kuzmanović i sar., 2002; Barter *et al.*, 2004; Milosavljević, 2005; Ajduković *et al.*, 2008) navode da dužina boravka u ustanovi značajno korelira sa većim rizikom socijalno neprihvatljivog ponašanja, odnosno da veliki procenat mladih koji je ispoljavao oblike neprilagođenog ponašanja pre dolaska u ustanovu socijalne zaštite, isto ponašanje, i to u većoj meri, ispoljava i u domu.

Međutim, iz ugla prednosti koje instiucionalna zaštita može pružiti deci, zaključujemo da određeni aspekti instiucionalne zaštite mogu, ali ne moraju nužno da predstavljaju rizične faktore. Kao prednosti institucionalnog smeštaja navode se sledeće: a) dete nije prisiljeno ni obavezno razviti blizak odnos s „novom“ roditeljskom figurom, b) vršnjačka grupa može biti korištena sama po sebi kao značajan kompenzacioni faktor zaštite i podrške, te katalizator u pomaganju i olakšavanju detetove promene i prosocijalnog razvoja, c) rutina i pravila nužna

za život u instituciji obezbeđuju detetu sigurnost i podržavaju ga u kontroli impulsa, d) institucija može tolerisati širi raspon ponašanja nego što je prihvatljivo u hraniteljskoj porodici ili zajednici, e) institucija može razviti posebne mogućnosti za zaštitu, tretman, rehabilitaciju i profesionalno osposobljavanje dece sa sličnim poteškoćama (Kadushin, 1980). Uz to, navode se karakteristike dece i okolnosti ugroženog razvoja u primarnoj porodici kada je institucija, sa svim svojim prednostima i manama, posebno pogodan oblik zaštite dece (Sladović Franz, 2004):

➤ Dete koje zbog prethodnih negativnih emocionalnih iskustava sa roditeljima nije sposobno da stvoriti pozitivan i zadovoljavajući odnos s roditeljskom figurom i nije u stanju da iskoristiti prednosti hraniteljske porodice. Takvoj deci odgovara domska atmosfera jer im je potrebno okruženje koje dopušta emocionalnu distancu i ograničeno učestvovanje. Iz istih razloga dom je najprikladniji smeštaj za mlade koji su blisko povezani sa svojim prirodnim roditeljima, a očekuje se skori povratak u porodicu.

➤ Deca kojoj su potrebne posebne usluge ili programi i mladi čije je ponašanje takvo da im otežava život u normalnom porodičnom okruženju.

➤ Deca i mladi čije je ponašanje opasno po njih same i/ili se ne može tolerisati u porodici i zajednici, a kojima su potrebni kontrola, ograničenja, struktura i red u instituciji. Institucija ima veću toleranciju na devijantnost.

➤ Ukoliko se radi o kratkotrajnom izdvajanju iz porodice, a dete i roditelji prihvataju instituciju doma kao oblik zaštite.

➤ Velika grupa braće i sestara koji žele i treba da budu zajedno, što je često moguće u domu nego hraniteljskoj porodici.

Značajan izvor analize stanja u ustanovama svakako predstavljaju stavovi samih stručnjaka koji rade na poslovima zaštite dece i mladih bez roditeljskog staranja u institucijama. Rezultati istraživanja u našoj i drugim sredinama (Kuzmanović i sar., 2002; Sladović Franz, 2004; Plut i Popadić, 2007) ukazuju da među zaposlenima postoje različita mišljenja o prednostima i nedostacima domskog smeštaja. Međutim, svi profesionalci se slažu da dom, za razliku od hranitelja, deci obezbeđuje visokostručan kadar koji daleko bolje može da identifikuje dečje potrebe i reaguje na pravi način. Po njihovom shvatanju dom ima više uslova za razvoj i vaspitanje dece jer je organizovana vaspitna sredina i zajednica življenja većeg broja dece u kojoj mladi uz pomoć vaspitača utiču jedni na druge, svakodnevn život se odvija u atmosferi velikog domaćinstva, vaspitna aktivnost ostvaruje se kroz uzajamno poštovanje, razumevanje i spremnost na saradnju i pomoć. S druge strane, kontradiktorno

navedenom, najčešće istican nedostatak gotovo svih zaposlenih je mogućnost da dete u domu nauči razne oblike asocijalnog ponašanja.

U odnosu na izložene podatke raskorak između proklamovanog i stvarnog više je nego očigledan. Analiza ključnih prednosti i mana institucionalnog smeštaja ukazuje da određeni aspekti mogu biti i protektivni i rizični faktor u zavisnosti od potreba i karakteristika konkretnog deteta, ali i samog sistema i organizacije institucionalne zaštite i kompetencija zaposlenih da odgovore na konkretne potrebe dece i pruže im kvalitetnu socijalnu podršku. Prema preporučenom okviru u našoj praksi socijalnog rada (Žegarac i sar., 2010) koncipiranom u odnosu na *Model procene potreba dece* nova organizacija ima pred sobom zadatke koji se odnose na procenu stanja (dominantnih oblasti problema i situacije) i potreba korisnika i porodice; procena bezbednosti i rizika u porodici i okolini; procena postojećih resursa, snaga i prepreka za rešenje problema i odluka o daljoj akciji. Stručnjaci zaposleni u sistemu socijalne zaštite treba da budu osposobljeni za procenu i dijagnostikovanje potreba svakog deteta, kao i utvrđivanje nivoa pomoći i podrške koji su potrebni. U skladu sa fokusom našeg rada za decu i mlade bez roditeljskog staranja domsko okruženje postaje mikrosistem sa svim onim elementima i karakteristikama institucionalne zaštite odgovornim za kvalitet života i dalji sveukupni razvoj deteta i njihove socijalne kompetencije.

Različiti oblici socijalne zaštite kroz podršku i promociju detetovih prava i interesa dužni su da ovoj deci osiguraju uslove za siguran psihofizički, kao i socijalni rast i razvoj. Sigurni uslovi uključuju preduzimanje mera zaštite i različitih vrsta podrške usmerenih na oporavak deteta od stresnih i traumatskih događaja koji su prethodili ili uzrokovali izdvajanje u funkciji njihove što uspešnije socijalne integracije. U okviru toga posebno je značajno pitanje koliko institucionalni oblik zaštite svojim sadržajima i metodama rada, kao i načinom organizacije i interakcije otežava ili podstiče razvijanje socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja i doprinosi njihovoj što uspešnijoj socijalnoj integraciji. Da li će izbor institucionalnog oblika zaštite pomoći ili odmoći deci koja dolaze sa već višestruko taumatizovanim iskustvom zavisi od karakteristika samog deteta, ali pre svega od načina rada sa decom i sadržaja koji im se nude u domu.

III

SNAGE I TEŠKOĆE DECE I MLADIH U DOMSKOJ ZAŠTITI

1. PORODIČNO ISKUSTVO I SOCIJALNA KOMPETENTNOST DECE I MLADIH

Konceptualizacija etioloških faktora uključuje kompenzatorne (protektivne) i faktore rizika u svakom pojedinačnom sistemu (Fraser *et al.*, 1999). Faktori rizika se najčešće definišu kao povećana verovatnoća da će se određene situacije doživljavati kao problematične i da kod pojedinca izazivaju zabrinutost. To su svi uticaji (biološki, porodični, sredinski) koji povećavaju izvesnost ozbiljnih poteškoća u procesu socijalizacije i prilagođavanja i uvećavaju mogućnost pojave emocionalnih problema i problema u ponašanju dece i mladih.

Faktori koji umanjuju socijalnu kompetentnost dece i mladih bez roditeljskog staranja svakako jesu njihova prethodna negativna iskustva u porodici. Negativni modeli ponašanja roditelja i nesiguran, dezorganizovani obrazac privrženosti, ometajući celokupan razvoj deteta, predstavlja značajan faktor rizika za razvoj emocionalnih i problema u ponašanju ove dece. Nezadovoljene potrebe reflektuju se na celokupan razvoj deteta. Pošto tek u formiranom odnosu sa roditeljima dete može da nauči da prepozna šta oseća i da kanališe svoja osećanja, istraživanja pokazuju da deca u zaštiti često imaju teškoće na tom planu (Ajduković, 2001; Sladović Franz, 2003). Polazeći od razloga smeštaja dece u dečje domove istraživanja su pokazala da zlostavljana deca i mladi u odnosu na nezlostavljaju slabije prepoznaju osećanja drugih, pokazuju manje saosećanja i manje su zabrinuti zbog boli ili poteškoća svojih vršnjaka (Ajduković & Sladović Franz, 2005). Ova deca i mladi ne prepoznaju, ignorišu tuđa osećanja i potrebe ili su nasilna prema drugoj deci zbog čega postaju nepoželjna u grupi svojih vršnjaka (Kuzmanović i sar., 2002; Plut i Popadić, 2007; Ajduković *et al.*, 2008).

Prema istraživanjima koja su obavljena u različitim zemljama, podaci su jednoznačni i govore o tome da se deca i mladi bez roditeljskog staranja upućuju na psihoterapijski tretman dva do pet puta češće od dece koja rastu uz svoje roditelje. Problemi zbog kojih se upućuju vezani su za impulsivno, provokativno ili antisocijalno ponašanje. Takođe, postoji veza između traumatskih odvajanja i lišavanja u prvim godinama života i kasnijih faza samoopuživanja, depresivnog i neprijateljskog raspoloženja u adolescenciji (English, 1998;

Kuzmanović i sar., 2002). Navodi se da u Rusiji jedno od desetoro dece bez roditeljskog staranja izvrši samoubistvo (Pinheiro, 2006). Plašljivost, tuga, ravnodušnost, plačljivost, smanjena zanimanja za druge, slabija prilagodljivost, odsustvo radosti življenja, u krajnjem slučaju anaklitička depresija i sklonost ka samopotcenjivanju ispoljeni su češće nego kod dece odrasle u prirodnoj porodici (Tadić, 2010). Autoerotske i autoagresivne radnje dece i mladih bez roditeljskog staranja javljaju se kao posledica nedostatka ljubavi i pokušaja redukovanja emotivne praznine, a problem kontrole impulsa i agresivnost kao nemogućnost kontrole besa zbog ranijeg snažnog osujećenja i osećanja odbačenosti (Ajduković, 2001; Mitić i Kondić, 2002).

Navedeni problemi logična su posledica uslova u kojima su odrastala deca bez adekvatne roditeljske zaštite i podrške. Iako iskustvo neadekvatne porodične sredine predstavlja značajan faktor rizika za mnoge ozbiljne emocionalne, bihevioralne i interpersonalne probleme, takav ishod nije nužan niti nenadoknativ. Pojedinaac ne mora da ostane vezan za prve utiske stečene na ranom uzrastu, transmisija porodičnih problema sa roditelja na decu nije pravilo, a negativna iskustva koja je dete steklo na ranom uzrastu mogu se kompenzovati osmišljenim i drugačijim uslovima života (Howe, 1999; Luthar & Cicchetti, 2000). Kompenzatorni faktori ublažavaju posledice neadekvatnog roditeljskog staranja i predstavljaju zaštitne varijable koje doprinose otpornosti (rezilijentnosti) deteta. Kod dece i adolescenata rezilijentnost se posmatra kao stepen u kojem oni mogu da koriste i imaju korist od protektivnih faktora koji su im dostupni uprkos doživljenim negativnim iskustvima u porodici (Fraser *et al.*, 1999). Sistem socijalne zaštite predstavlja snagu, odnosno kompenzacioni faktor koji bi trebalo da ublaži posledice neadekvatnog roditeljskog staranja i doprinese rezilijentnosti dece i mladih u razvijanju njihove socijalne kompetentnosti.

Pretpostavku o merama socijalne zaštite kao protektivnog faktora moguće je procenjivati kvalitetom različitih aspekata podrške koje se odnose na uslove, organizaciju i sadržaje vaspitno korektivne prakse u dečjim domovima, ali i ostvarenim stepenom socijalne kompetentnosti dece. Dugotrajni smeštaj otvara pitanje očekivanih ishoda i kriterijuma na temelju kojih bi se neki dugotrajni smeštaj trebao nazvati uspešnim, a neki drugi manje uspešnim ili neuspešnim. Kvalitet socijalnog funkcionisanja dece i mladih pokazatelj je uspešnosti primenjenih metoda i sadržaja rada sa decom u institucionalnoj zaštiti. Pre nego se upustimo u detaljnije razmatranje same organizacije i sadržaja vaspitno-obrazovne prakse u dečjim domovima, prikazaćemo rezultate istraživanja koja ukazuju na efekte domskog konteksta na odrastanje i socijalnu kompetentnost dece i mladih u institucijama.

2. ISKUSTVO ŽIVOTA U DOMU I SOCIJALNA KOMPETENTNOST DECE I MLADIH

Relevantna literatura koja ukazuje na uslove u kojima dalje žive deca i mladi bez roditeljskog staranja uglavnom se bazira na poređenju institucionalnog i porodičnog konteksta odrastanja i njihovih različitih efekata na dalji psihosocijalni razvoj i socijalizaciju dece. Posledice odrastanja u domskom okruženju nastavljenom na doživljena traumatska i stresna iskustva u porodici, potvrđena su istraživanjima koja ukazuju na niz teškoća u emocionalnom i socijalnom funkcionisanju dece.

Primenom Akenbakovog upitnika samoprocene dece i mladih koja žive u domovima i hraniteljskim porodicama u Hrvatskoj (Ajduković & Sladović Franz, 2004) pokazano je da samo 35% dece u domovima, u odnosu na 75% dece u hraniteljskim porodicama, ima nizak rezultat na skalama eksternalizovanih i internalizovanih problema. Anksioznost, strahovi, depresivnost i problemi u ponašanju značajno su više zastupljeni u funkcionisanju dece koja su duže boravila u domu nego kod dece smeštene u hraniteljske porodice u toku prve godine života. Pošto su prethodna iskustva dece smeštene u domove i hraniteljske porodice suštinski ista, lošije funkcionisanje dece u domovima ne bi se moglo objasniti prethodnim neadekvatnim porodičnim staranjem već upravo karakteristikama vezanim za institucionalnu zaštitu. U prilog ovome autori navode nalaz da nivo internalizovanih ili eksternalizovanih problema u ponašanju i doživljavanju nije značajno povezan s nivoom doživljenog stresa pre izdvajanja iz porodice već sa aktuelnim nivoom doživljenog svakodnevnog stresa u domu, doživljenom slabijom socijalnom podrškom, školskim neuspehom i slabijem prilagođavanjem dece na školu. Što je duži boravak detata u instituciji, ono se prilagođava zahtevima doma (Ajduković & Sladović Franz, 2004) ali je dete u domu u većem riziku za emocionalne i probleme u ponašanju od dece koja žive sa prirodnim roditeljima ili u hraniteljskim porodicama (Ajduković & Sladović Franz, 2000). U odnosu na ove grupe domska deca pokazuju značajno više internalizovanih i eksternalizovanih problema (Ajduković & Sladović Franz, 2005; Ajduković *et al.*, 2008), imaju niži nivo samopoštovanja i slabiju sliku o sebi (Sladović Franz, 2003; Ajduković *et al.*, 2007). I podaci različitih istraživanja u našoj sredini potvrdili su da dužina boravka u ustanovi značajno korelira sa većim rizikom socijalno neprihvatljivog ponašanja. Veliki procenat mladih koji je ispoljavao oblike neprilagođenog ponašanja pre dolaska u ustanovu socijalne zaštite isto ponašanje, i to u većoj meri, ispoljava i u domu (Kuzmanović i sar., 2002; Milosavljević, 2005). Ranija istraživanja pokazuju da je čak 42% dece sklono manje ili više ozbiljnim delinkventnim aktivnostima (Vidanović, 1998).

I u odnosu na decu koja žive u primarnoj porodici dobijeni su slični podaci. Prema vrsti problema nešto češće se radi o internalizovanim nego eksternalizovanim problemima. Domska deca imaju značajno lošiju sliku o sebi, intenzitet depresivnih simptoma je izraženiji (jedna petina dece pokazuje klinički rezultat depresije), pokazuju više problema u školi i lošiji školski uspeh u odnosu na decu koja žive sa svojim roditeljima (Sladović Franz, 2003 Ajduković *et al.*, 2007). Nezavisno od toga da li su smešteni u hraniteljske porodice ili u dom, za internalizovane probleme pod većim razvojnim rizicima su devojčice nego dečaci. Takođe, s internalizovanim problemima značajno je povezan uzrast izdvajanja iz porodice. Što je dete starije, ima više smetnji povlačenja, somatskih problema, anksiozne i depresivne smetnje. Uz podatak da su devojčice vulnerabilnije za internalizovane probleme, ovi nalazi u skladu su sa drugim istraživanjima koja su pokazala da internalizovani problemi kod devojčica rastu sa uzrastom, odnosno nastaju kasnije i više su vezana za iskustva rane adolescencije (Hofstra *et al.*, 2002).

Kada je u pitanju akademska kompetentnost nalazi potvrđuju da deca iz hraniteljskih porodica redovnije idu u školu, imaju značajno manje teškoća u učenju i sa koncentracijom, imaju manje problema sa vladanjem i bolje se slažu sa nastavnicima i vršnjacima u školi od dece koja žive u domovima (Pešikan i Stepanović, 2002; Ajduković & Sladović Franz, 2004). Za decu mlađeg uzrasta koja odrastaju u domu najčešći problemi su nezainteresovanost za školu, ali i problemi poštovanja kućnog reda, konflikata sa vršnjacima, agresivnost prema drugoj deci i nedostatak socijalnih veština. Za stariju decu, što je bliži trenutak napuštanja doma, navodi se da su izraženiji stah od budućnosti i socijalne zajednice, nepoverenje prema sebi i u svoje mogućnosti, neadekvatan kontakt sa ustanovom koja ih je uputila na smeštaj ili koja bi trebalo da im pomogne nakon izlaska (Vidanović, 2007).

Sudeći prema navedenim istraživanjima organizacija i način rada u domovima ne osigurava u dovoljnoj meri zaštitu dece ni njihov oporavak od traumatskih događaja koji su prethodili smeštaju. S obzirom da vršnjački odnosi predstavljaju značajan pokazatelj socijalne kompetentnosti i da brojna istraživanja pokazuju da su naveći problem dece i mladih u institucijama upravo vršnjaci, na narednim stranama prikazaćemo rezultate istraživanja koja bliže opisuju ovaj aspekt socijalnog funkcionisanja dece i mladih u domu.

2.1. Vršnjački odnosi u domu

Vršnjaci u domu mogu imati kompenzatornu i zaštitnu funkciju ukoliko deca, koja su odrastala u nepovoljnim porodičnim uslovima, u njihovom društvu ostvare potrebu za

prihvaćenošću, pripadanjem i sigurnošću. Istraživanja su potvrdila da preterano oslanjanje i potreba za emocionalnom podrškom prijatelja i vršnjaka korelira sa neadekvatnom podrškom u porodici i odbacivanjem (Booth *et al.*, 1998; Rubin *et al.*, 2004). Istraživanja u domovima za decu bez roditeljskog staranja u našoj sredini pokazala su da vršnjačka grupa predstavlja značajnu podršku detetu, kako u adaptaciji na dom tako i u rešavanju raznih kriznih situacija (Pešikan i Stepanović, 2002). U populaciji mladih uzrasta iznad 11 godina tri četvrtine dece iz uzorka navelo je da u domu ima vršnjaka kojeg može nazvati najboljim prijateljem, a za polovinu od njih najbolje što im dom pruža je druženje sa vršnjacima. Za 48% dece je drugo dete iz ustanove bilo osoba u koju su imali najviše poverenje, 55% je sa vršnjakom delilo pozitivna iskustva, 38% se vršnjaku obraćalo za pomoć u nevolji, 43% je sa drugom razgovaralo o planovima za budućnost i 6% je dobilo pomoć i negu od vršnjaka u situaciji kada je bio bolestan. Iz navedenih nalaza može se zaključiti da su deci bez roditeljskog staranja druga deca ključni partner u redovnom životu što i ne iznenađuje s obzirom na nepostojanje roditelja kao i mali broj vaspitača u odnosu na broj dece u domu. Deca u domu uzajamno se pomažu, dele zajedničke probleme, brinu i oslanjaju se jedni na druge što ukazuje na posedovanje veština koje stoje u osnovi prosocijalnog ponašanja. Na pozitivne vršnjačke odnose i na prisustvo prosocijalnih oblika ponašanja dece u domu ukazuju ne samo odgovori dece, već i vaspitača. U okviru gore pomenutog istraživanja mali broj vaspitača je ocenio da deca u domu nisu bliska, odnosno većina smatra da su deca međusobno čvrsto povezana i uglavnom imaju prijateljske odnose (Pavlović-Babić, 2002). Pošto se kroz prijateljske odnose razvijaju razumevanje i osetljivost za druge i njihove potrebe (preduslov prosocijalnog ponašanja) može se očekivati da je prosocijalna orijentacija vrlo izražena. Izloženi rezultati u skladu su sa nalazima koje navode i deca i mladi sa porodičnim staranjem. Istraživanja u opštoj populaciji pokazuju da mladi koji sa svojim vršnjacima ostvaruju bliske prijateljske veze pokazuju veću brigu za druge, veću spremnost za pomaganje i češće ispoljavaju različite vidove altruističkog ponašanja (Joksimović i Vasović, 1990; Hartup, 1996; Bukowski, 2003a; Laursen *et al.*, 2007; Sallquist *et al.*, 2012). Nađeno je da veća usmerenost ka vršnjacima i ostvarena bliskost sa njima postoji kod dece koja su otvorena, komunikativna, srdačna, kooperativna, spremna na pomoć, solidarna. Ova deca su popularna i prihvaćena od vršnjaka (Ladd, 2005). Saradnja, deljenje, pomaganje, poverenje, saosećanje i podrška, bilo među decom sa ili bez roditeljskog staranja, jasno upućuju na prisutnost prosocijalnih oblika ponašanja, a time i na razvijenost socijalnih veština.

Međutim, nalazi istraživanja vršnjačkih odnosa dece i mladih u domovima daju kontradiktorne rezultate. Dok neki autori izveštavaju o podjednakom ispoljavanju

prosocijalnog i agresivnog ponašanja u odnosima sa vršnjacima u domu, drugi nalaze da su prosocijalna ponašanja retka, a agresivno i nasilno ponašanje često i psihički okrutno. U populaciji dece i mladih bez roditeljskog staranja, ona koja imaju prijatelje ispoljavaju eksternalizovane probleme (Booth *et al.*, 1998). To ukazuje da prijateljstvo samo po sebi nije protektivni faktor problema u ponašanju. I drugi autori ističu (Hartup & Stevens, 1997; Rubin *et al.*, 2004) da bez procene kvaliteta prijateljstva broj prijatelja i sociometrijski status nisu pouzdani pokazatelj kvaliteta vršnjačkih odnosa tj. socijalne kompetentnosti. Na zaključak da se deca u domu međusobno družu, ali da većina ne ostvaruje dublja i kvalitetna prijateljstva upućuju i nalazi koji ukazuju na brojne probleme u međusobnim odnosima dece u institucijama. Čak u okviru istog istraživanja (Pešikan i Stepanović, 2002) rezultati potvrđuju da je značajan broj dece u domu koja nemaju nijednog prijatelja, za koje su najveći problem upravo vršnjaci, posebno starija deca. Na uzorku koji su činili bivši štićenici domova podjednak broj bivših korisnika je naveo da se deca međusobno čuvaju i „pokrivaju”, ali i da je jedno od nepisanih pravila koje vlada između dece „zakon jačeg” (Vidanović, 2002). U ovom pravcu su i nalazi iz istraživanja sprovedenog u domovima za decu bez roditeljskog staranja u drugim sredinama (Baker *et al.*, 2002; Sladović Franz, 2003, Barter *et al.*, 2004; Ajduković *et al.*, 2008).

Mnogi autori naglašavaju da kvantitativni pokazatelji međusobnih odnosa dece u domovima stvaraju nerealnu sliku o podjednakom prisustvu prosocijalnog i agresivnog ponašanja među decom (Johnson & Onwuegbuize, 2004; Ajduković *et al.*, 2008). Ovo se svakako može objasniti fenomenom davanja socijalno poželjnih odgovora i nespremnošću dece u domovima da daju iskrene odgovore. Deo odgovora leži verovatno i u tendenciji nekih odraslih da minimizuju problem sa kojim osećaju da nemaju dovoljno sposobnosti ili motivacije da se suoče. Ali, razlog bar u jednom delu treba potražiti i u činjenici da su mnogi oblici nasilja zaista skriveni od odraslih, da unutar vršnjačke grupe postoji neformalna norma zatvaranja prema odraslima tako da su čak i neki veoma ozbiljni incidenti ostajali saopštavani samo drugoj deci, ali ne i vaspitačima i drugim odraslima iz doma (Plut i Popadić, 2007).

Nasilje među decom nije centralna tema našeg rada, ali istraživanja na ovu temu korisna su jer ukazuju na orijentaciju mladih u rešavanju međusobnih konflikata i problem viktimizacije. Istraživanja u svetu i kod nas ukazuju da je uzajamno nasilje uobičajeni vid socijalnih odnosa dece u domu (Baker *et al.*, 2002; Barter *et al.*, 2004, Ajduković *et al.*, 2008; Jaman, 2009). Više od dve trećine domske dece u Srbiji izloženo je različitim oblicima fizičke (guranje, šutiranje, batiranje, udaranje oštrim i opasnim predmetima) i verbalne agresije (uvredljivi nadimci i psovke, ruganje, naročito one koje se tiču porodice). Verbalni oblici

nasilja teže pogađaju decu nego fizičko nasilje, a najčešća zaštitna strategija je osveta i uzvratanje istom merom (Plut i Popadić, 2007). Prema podacima kvalitativnog istraživanja u 14 dečijih domova u Velikoj Britaniji (Barter *et al.*, 2004) na uzorku dece od 6 do 17 godina većina dece susrela se sa fizičkom agresijom (84%) bilo da su žrtve (54%), počinioci (34%) ili svedoci (20%) nasilja. Studija u Hrvatskoj (Jaman, 2009), takođe, izveštava da od 62% dece koja su žrtve samo njih 18% jesu samo žrtve, a 44% su žrtve/nasilnici. Proizilazi da su strategije koje deca koriste u konfliktu sa drugima u domu uglavnom nasilne. Uzajamno nasilje, uloga i *žrtve i nasilnika* predstavlja „prirodni” deo vršnjačkih odnosa i odrastanja u domu. Već je istaknuto da povezanost nasilnika s emocionalnim problemima brojni autori objašnjavaju odbacivanjem i viktimizacijom od vršnjaka zbog neprihvatljivog ponašanja (Schwartz *et al.*, 2001; Snyder *et al.*, 2003; Morrow *et al.*, 2006). Deca koja su *nasilnici/žrtve* svojim nekooperativnim ponašanjem često provociraju vršnjake, pa je nekad i cela grupa uključena u njihovo zlostavljanje, a nekad i odrasli mogu pokazivati otvorenu nenaklonost prema njima zbog čega ova deca i mladi mogu ispoljavati i internalizovane probleme (Schwartz *et al.*, 2001; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Unnever, 2005). Takođe, ukazuje se da je za ovu decu karakteristična reaktivna agresija što je u skladu i sa nalazima dobijenim za decu i mlade koji žive u domu. Praveći razliku između reaktivne i instrumentalne agresije autori koji su ispitivali nasilje među decom u domovima u našoj sredini navode da su mnoga deca u ustanovama sklona reaktivnoj agresiji (Plut i Popadić, 2007), a koja je povezana sa lošijom samokontrolom.

S obzirom da nasilje nije problem samo dece u domovima, za predmet našeg rada interesantna su i istraživanja nasilja među decom u školi. Nalazi istraživanja koja su imala za cilj upoređivanje nasilja u domovima i u školama ukazuju da se nasilje među mladima u domovima ne razlikuje po oblicima i posledicama od nasilja koje je u nekim studijama utvrđeno u školama (Kaltiala-Heino *et al.*, 1999; Olweus, 2001; Rigby, 2006). Radilo se o nasilju među decom u školama ili domovima ono ima iste posledice (fizičke i psihičke) bez obzira na to da li su u pitanju deca sa ili bez roditeljskog staranja. Razlika je u tome što je ono u domovima znatno veće nego u školama. Ono što izdvaja nasilje u domovima po ozbiljnosti jeste to što prodire u sve sfere privatnosti i sve periode svakodnevice (npr. noćni napadi). Rezultati istraživanja pokazali su da je više vršnjačkog nasilja bilo u domovima gde je veći broj dece, manji broj stručnjaka, česte promene vaspitača i malo šanse za razvijanjem kontinuiranog odnosa poverenja s detetom, te nedosledno delovanje vaspitača u slučajevima nasilja među decom (Kuzmanović i sar., 2002; Barter *et al.*, 2004; Cantwell, 2005; Plut i Popadić, 2007; Ajduković *et al.*, 2008). S obzirom da navedene karakteristike predstavljaju

pokazatelje socijalne podrške i zaštite dece u institucijama, detaljnije ćemo ukazati na ove aspekte koji bi trebalo da predstavljaju snage dece bez adekvatnog roditeljskog staranja.

3. SOCIJALNA PODRŠKA I ZAŠTITA - PROTEKTIVNI I RIZIČNI FAKTOR SOCIJALNE KOMPETENTNOSTI MLADIH

Socijalna podrška podrazumeva postojanje ili dostupnost osoba na koje se oslanjamo, koje nam daju do znanja da o nama brinu, vole nas i cene (Sarason *et al.*, 1990). Kvalitetna socijalna podrška potrebna je tokom celog života, a posebno je važna za pravilan psihosocijalni razvoj dece. Osim što deluje pozitivno na optimalan razvoj deteta, socijalna podrška služi kao dodatni izvor energije u nastojanjima osobe da se nosi sa stresnom situacijom. U ovom procesu socijalna podrška doprinosi uspešnom usklađivanju zadataka i ovladavanju deteta sve složenijim sposobnostima i veštinama adaptacije. Empirijska potvrda o socijalnoj podršci kao značajnom zaštitnom faktoru razvoja dece vrlo je velika. Odgovarajuća podrška može umanjiti doživljaj potencijalne opasnosti i podstaći konstruktivno suočavanje, pružiti adekvatno rešenje problema ili podstaći pozitivne oblike ponašanja (McDowell & Parke 2009; Taylor, 2011). Utvrđeno je da su osobe sa malo izvora socijalne podrške i bez razvijene socijalne mreže anksioznije u socijalnim situacijama i netolerantnije, depresivne, imaju niže samopoštovanje, neurotičnije su, usamljene, imaju manje poverenja u druge i češće odbacuju pomoć koju im drugi nude (van Roekel, Engels *et al.*, 2011; van Roekel, Goossens *et al.*, 2011).

Socijalna podrška je važan protektivni faktor posebno za decu i mlade bez roditeljskog staranja. Deca smeštena u domove za decu bez roditeljskog staranja najčešće su živela u socijalno izolovanim porodicama bez adekvatne podrške i zaštite. Stoga „sigurni uslovi” smeštaja ne znače samo smeštaj deteta u okolinu gde će biti zaštićeno od daljeg zanemarivanja, zlostavljanja i svih drugih oblika ugroženosti koje su prethodile izdvajanju, već uključuju preduzimanje mera zaštite i različitih vrsta podrške usmerenih na oporavak deteta od stresnih i traumatskih događaja koji su prethodili ili uzrokovali izdvajanje. Pokazano je da na psihosocijalno funkcioniranje dece u dečjim domovima, između ostalih posredujućih varijabli, statistički značajno utiče i percepcija socijalne podrške čijim se unapređivanjem može pozitivno uticati na razvoj dece i njihovo efikasno socijalno funkcionisanje (Sladović Franz, 2002). Veća socijalna mreža sa više osoba i zadovoljavajuća vrsta podrške imaju zaštićujući uticaj za njihov dalji psihosocijalni razvoj (Sladović Franz & Mujkanović, 2003). To znači da je kvalitetna podrška i pomoć u svim aspektima detetovog

života u domu zadatak ne samo stručnjaka već i svih onih koji dolaze u kontakt sa tom najranjivijom populacijom dece.

Iako se i u najboljoj organizaciji života u domu uvek oseća dominacija zaštitnih zadataka u odnosu na vaspitne, treba imati u vidu da se osnovna namena domskog smeštaja ne svodi samo na „socijalnu zaštitu“ (fizičke, medicinske i higijenske aspekte života), već podrazumeva različite vrste podrške i brigu za emocionalnu i socijalnu sigurnost dece. Socijalna podrška podrazumeva širok spektar „usluga“: ljubav, pažnju, potvrđivanje, savete, pomoć, zaštitu, osećaj sigurnosti, druženje i slično. Kada su u pitanju deca i mladi bez roditeljskog staranja posebno je važna potreba za utehom, prihvaćenošću i jačanjem osećaja samopoštovanja (emocionalna i podrška samopoštovanju), informacijama i savetima u rešavanju problema i suočavanja sa negativnim događajima (informacijska podrška ili kognitivno vođenje), konkretnom materijalnom pomoći i potrebnim uslugama (instrumentalna ili opipljiva podrška), druženjem i zajedničkim aktivnostima u slobodnom vremenu (podrška druženjem ili pripadanjem).

Uzimajući u obzir predmet i ciljeve našeg rada kvalitet socijalne podrške u institucijama značajno je sagledati sa aspekta razvoja odnosa privrženosti i sadržaja, metoda i sredstava vaspitno korektivnog rada sa decom i mladima. Ove varijable institucionalne zaštite najdirektnije su u funkciji podsticanja prosocijalnog ponašanja i prevencije emocionalnih i problema u ponašanju dece i mladih bez roditeljskog staranja. Analiza empirijskih saznanja o ovim aspektima pruža uvid da li institucionalne varijable predstavljaju snage ili teškoće, odnosno protektivne ili rizične fakotre razvijanja socijalne kompetentnosti dece i mladih u domu.

3.1. Razvijanje privrženosti u domskom kontekstu odrastanja

Svaka promena smeštaja dece uključuje odvajanje sa različitim stupenom bola, očaja, teskobe i tuge, a kako će to razdoblje dete doživeti i kakve će posledice po njegov kasniji razvoj imati zavisi od pomoći koju će dete u tim „nesigurnim vremenima“ dobiti (Killen, 2001). Dolazak u novu sredinu je stresan za dete jer to ne znači samo promenu mesta stanovanja, već i rastanak s ukućanima, najčešće i promenu škole i rastanak s prijateljima. Kada je potrebno izdvojiti dete, okruženje u kome se ono smešta prvenstveno treba da odgovori na potrebe deteta za privrženost. Privrženost znači stalno traženje prisnosti i dodira sa nekom bliskom osobom (Bowlby, 1988). Iako se temelj za privrženost formira u detinjstvu, verovanja o bliskim odnosima se mogu menjati i razvijati pod uticajem aktuelnog iskustva.

Osećaj sigurne privrženosti može biti kontekstualno aktiviran kroz iskustvo sa dostupnom i podržavajućom figurom privrženosti nezavisno od bazičnog nepoverenja osobe u dostupnost i dobronamernost drugih (Howe, 2009). Da bi deca razvila siguran model privrženosti, bitno je da se ta osoba ne menja, da je dostupna detetu i da je osetljiva na njegove potrebe (Bowlby, 1973).

3.1.1. Promena smeštaja, vaspitača ili vaspitne grupe

Socijalna podrška, kao značajan medijator između stresnih događaja i prilagođavanja deteta, od ključne je važnosti od samog početka izdvajanja deteta. Nakon donošenja odluke o potrebi izricanja mere zaštite izdvajanja deteta iz porodice (i naravno pre postupaka pripreme za izdvajanje deteta) jedno od temeljnih pitanja je gde smestiti dete da bi se svrha izdvajanja deteta ispunila i osigurala sigurna i podsticajna okolina za njegovo pravilno psihosocijalno funkcionisanje. Istraživanje sprovedeno u Engleskoj i Walesu je pokazalo da se čak 3/4 postupaka izdvajanja dece događa nakon krizne situacije i da nije unapred planirano, a u 4/5 svih slučajeva socijalni radnici nemaju mogućnost izbora određene hraniteljske porodice ni proveru podudarnosti deteta i njemu adekvatnog oblika smeštaja (Waterhouse & Brocklesby, 2001). Upravo je neprilagođenost deteta određenom obliku smeštaja, odnosno ustanovi ili hraniteljima, najčešći razlog učestalih promena smeštaja dece što predstavlja dodatni rizik po psihosocijalno zdravlje deteta. Relevantna dokumenta u našoj sredini (RZSZ, 2011) ukazuju da je 50% dece na smeštaj u dom došlo iz biološke porodice, ali je i značajan broj onih koji su došli iz drugog doma (19%) ili hraniteljske porodice (13%). Od ukupnog broja dece u domovima čak 56% je sa teritorije drugih opština. Delom zbog nemarnosti, a delom zato što su okolnostima na to prinuđeni, centri za socijalni rad često vrše neadekvatan izbor zaštite. Najčešće je kriterijum izbora smeštaja postojanje slobodnog mesta u domu da bi se tek kasnije tražio adekvatan izbor prilagođen potrebama konkretnog deteta. Osim što ne vrše dobru pripremu, mnogi uputni centri gube kasnije prvi kontakt sa detetom, ne prate njegov razvoj, ne saraduju dovoljno sa vaspitačem ili hraniteljem (Waterhouse & Brocklesby, 2001; Kuzmanović i sar., 2002). Česte promene sredine i „značajnih drugih osoba“ ugrožavaju pre svega dečju potrebu za konstantnošću figure koja se o njima brine. Svaka od promena koja se ovoj deci dešava direktno je ugrožavanje njihove stabilnosti, osećaja pripadanja nekom kontekstu i sigurnosti u svet i okolinu (Pešikan i Stepanović, 2002).

Stvaranje trajne emocionalne veze ili odnosa privrženosti između deteta i osobe koja o njemu brine već se odavno smatra jednako važnim segmentom zaštite kao što su osiguravanje osnovnih telesnih potreba i potreba za sigurnošću. Deca koja su razvila sigurnu privrženost

znatiželjnija su, kognitivno bolje razvijena i socijalno kompetentnija i njihov razvoj ide u smeru sve veće nezavisnosti i uspostavljenog poverenja u vaspitača i okolinu. Nesigurna privrženost utiče na detetovo lošije intelektualno, emocionalno, te socijalno funkcionisanje (Muris & Maas, 2004). Deca koja su živela u institucijama mogu odrastati, a da pritom nisu razvila ni sigurnu ni nesigurnu privrženost. Istraživanja sprovedena sa decom bez razvijene privrženosti pokazala su da ta deca imaju niz razvojnih oštećenja od problema u socijalnim odnosima i manjka interesa za istim, od kognitivnih poteškoća do poteškoća s kontrolom impulsa i agresije (Howe, 2005). Deca u institucijama zbog nedostataka podrške i neostvarene privrženosti pokazuju niži nivo socijalnih veština i intelektualnih sposobnosti (Tolfree, 2003; Every Child 2005), a posebno su vulnerabilna deca mlađeg uzrasta (Pešikan i Stepanović, 2002, Sladović Franz, 2004; Johnson *et al.*, 2006; Plut i Popadić, 2007). Kod većine mladih u domu uočena je i kriza seksualnosti i strah od kontakta sa osobama suprotnog pola (Vidanović, 1998).

U situacijama kada su odnosi privrženosti već oštećeni, odvajanje od roditelja može da pogorša stanje ukoliko nisu na adekvatan način prepoznati i tretirani ovi problemi. Stoga je izbor smeštaja temeljna pretpostavka kvalitetne zaštite za dete izvan vlastite porodice i značajan zaštitni faktor njegovog daljeg razvoja. Posebno važan deo ovog početnog rada sa decom izdvojenom iz porodice ili premeštenom iz nekog drugog oblika smeštaja u instituciju, treba da bude smanjivanje detetovog osećaja krivice i odgovornosti. Deca vrlo često osećaju da su izneverila svoje roditelje pa bi osećaj krivice i odgovornosti koji nose mogao biti onaj koji će ih kočiti u primanju pažnje i brige drugih ljudi (Killen, 2001). Za decu koja u instituciju dolaze iz nekog drugog tipa smeštaja uz navedene se može dodati i osećaj manje vrednosti („niko me ne želi“, „verovatno sa mnom nešto nije u redu“). U tom kontekstu je važno sa detetom razgovarati o promeni smeštaja pre nego što se ona dogodi i zavisno od uzrasta deteta uzimati u obzir i njegovu/njenu ideju o tome kakav bi drugi smeštaj trebao biti. U suprotnom se mogu intenzivirati teškoće u uspostavljanju kontakta sa drugim ljudima (nepoverljivost, povučенost, površnost ili lepljivost u odnosima sa drugima) i nepoverenje u sebe i okolinu (Tolfree 2003). Emotivna i podrška samopoštovanju izuzetno je važna od prvog dana izdvajanja deteta iz prirodne porodice.

Nakon završetka procesa privikavanja dece na svakodnevni život u domu i na domska pravila javlja se svest o sigurnosti koju dom pruža. Uz vršnjake koja su deo njihove socijalne mreže, vaspitači su podjednako značajan izvor socijalne podrške tokom života u domu.

3.1.2. Bliskost sa vaspitačem

S obzirom da domska deca u velikoj većini nisu socijalno kompetentna, podrška i zaštita odraslih i vaspitača utoliko je značajnija kao jedini izvor adekvatne socijalne podrške. Prema nalazima istraživanja u domovima u Hrvatskoj deca vide vaspitače kao osobe koje im pružaju podršku u trenucima kada im je ona potrebna (npr. u slučaju prilagođavanja na dom), ali istovremeno navode da vaspitači nemaju za njih vremena i ne žele da ih saslušaju kad je to potrebno (Sladović Franz *et al.*, 2007). Slični nalazi dobijeni su i u domovima u našoj sredini. Većina dece u domu uspostavlja dobar odnos sa vaspitačem, on je osoba od poverenja, pomaže deci u rešavanju problema, učenju, posreduje u vršnjačkim konfliktima, na njega se dete oslanja kao na roditeljsku zamenu (Pešikan i Stepanović, 2002). Međutim, nije zanemarljiv ni broj dece koja smatraju da vaspitači ne znaju šta se dešava među decom, da su nezainteresovani za bavljenje njima i da ne brinu dovoljno. Ovo je posebno uočljivo kada se uporede odgovori dece smeštene u porodicama. Prema analizi varijanse najmanje socijalne podrške percipiraju deca koja žive u domovima, dok se percepcija socijalne podrške dece u hraniteljskim porodicama ne razlikuje značajno od one koju iskazuju deca koja žive sa prirodnim roditeljima (Sladović Franz & Mujkanović, 2003; Kregar, 2005).

Jasno je da vaspitači ne provode ceo dan s decom, da se brinu o relativno velikom broju dece, pa je stoga očekivano da su manje upućeni u dešanja među decom nego hranitelji ili prirodni roditelji. Problem premeštanja dece iz jedne u drugu vaspitnu grupu i smenjivanje vaspitača jeste nešto sa čime se domovi stalno suočavaju. Zbog učestalih promena osoblja kao i zbog organizacije posla kada u smenama o deci brine više različitih vaspitača u domovima je teže ostvariti kontinuitet u zaštiti. Institucionalno okruženje ne poznaje tzv. individualizovanu zaštitu za dete čime je ugrožen razvoj sigurne i stabilne privrženosti dece u institucionalnoj zaštiti. U domu je nemoguće postići i imitirati ono što porodična sredina može da pruži kao uslove za optimalan psihosocijalni razvoj deteta. Pod tim se pre svega misli na zadovoljenje potreba za ljubavlju, sigurnošću i prisne emocionalne odnose. Uslovi u instituciji su takvi da uspevaju da zadovolje uglavnom samo osnovne, fizičke potrebe dece. Uznemirenost i snažna osećanja dodatno intenzivirana zbog ranog emotivnog lišavanja i domskih okolnosti ne uspevaju da budu ublaženi i amortizovani na prihvatljiv način za dete kao što se to spontano dešava u porodici. Za decu iz doma, bez mogućnosti dubljih emocionalnih vezivanja, značajne druge osobe su najčešće nerealne i idealizovane ili su iz okruženja vršnjaka koji svoje socijalno prihvatanje i priznanje zadobijaju asocijalnim ponašanjem.

U sklopu šireg konstrukta socijalne podrške istraživanja pokazuju da subjektivna procena o pruženoj socijalnoj podršci ima značajniju ulogu u suočavanju dece sa stresom i na dečji doživljaj blagostanja nego što je stvarno dostupna ili pružena podrška (Sarason *et al.*, 1990; Sladović Franz & Mujkanović, 2003). U pomenutom istraživanju (Sladović Franz *et al.*, 2007) deca percipiraju vaspitača i kao osobu koja u njih nema poverenja. Mladi kao preporuku za poboljšanje odnosa sa vaspitačem navode kako bi to trebao da bude poverljiv i pomažući odnos, da bi vaspitač trebalo da bude osoba koja decu prihvata, ima više vremena za njih, više brine i pazi na njih, da je osoba od poverenja s kojom dete može porazgovarati, a da se u tim razgovorima koristi zdrava komunikacija bez vikanja i vređanja. Za podsticanje prosocijalnog i prevenciju socijalno neprihvatljivog ponašanja u nekoj instituciji od izuzetnog je značaja zajednički etos koji dele svi članovi te institucije, specifična mikrokultura i klima koju zajednički svi stvaraju i održavaju. Uzimajući u obzir predmet našeg rada posebno je značajno na koji način osoblje rešava probleme u ponašanju i socijalnom funkcionisanju dece i mladih, odnosno na koji način podstiče prosocijalno i sprečava socijalno neprihvatljivo ponašanje dece i mladih u domu.

3.2. Metode i sredstva podsticanja socijalne kompetentnosti dece i mladih u domu

U lancu socijalne zaštite vaspitači su ona karika koja spaja institucionalni sistem socijalne zaštite sa njegovim neposrednim korisnicima. Prema pristalicama teorije socijalnog učenja dete treba da usvoji pravila ponašanja koja donose odrasli, prenose ih i kontrolišu da li ih se dete pridržava. Vaspitači nizom pedagoških metoda i sadržaja posreduju i intervenišu na relaciji dete - njegova uža i šira socijalna sredina u pravcu pomoći, podrške i omogućavanja pravilnog socijalnog razvoja i ponašanja, a time i prevencije razvijanja emocionalnih i problema u ponašanju. S obzirom na nespornu ulogu nagradi u usvajanju pozitivnih, odnosno kazni u sprečavanju negativnih oblika ponašanja dece, u narednom tekstu daćemo kritički osvrt na vaspitnu praksu u domovima kada je u pitanju primena ovih vaspitnih metoda.

3.2.1. Nagrađivanje i kažnjavanje dece i mladih u domu

Istraživanja u našoj sredini ukazuju da su problemi sa kojima se osoblje teško nosi kada je u pitanju ponašanje dece u domu i najčešće ga kažnjavaju krađa, svađe, tuče, bežanje iz škole, asocijalno ponašanje, a naročito je težak problem agresija koju pominje više od trećine vaspitača (Vidanović, 1998; Kuzmanović i sar., 2002; Plut i Popadić, 2007). Interesantno je da deca prave razliku između „normalnih“ i težih kazni za pomenuta

ponašanja. U prvi tip kazni navode čišćenje prostorija i okoline doma po kazni, ukidanje džeparca, kazneno učenje, zabrana putovanja, batine. Teže i surovije kazne podrazumevaju isključenje iz doma i prebacivanje u drugi dom. Na sličnu praksu disciplinovanja dece ukazuju i istraživanja u drugim sredinama (Barter *et al.*, 2004).

Deca i mladi smešteni u dečje domove percipiraju manje instrumentalne socijalne podrške, manje podrške samopoštovanju i ukupno manje socijalne podrške u odnosu na decu koja žive u hraniteljskim ili prirodnim porodicama (Sladović Franzi & Mujkanović, 2003; Kregar, 2005). Upravo deca koja pokazuju emocionalne i probleme u ponašanju u većoj meri zahtevaju spoljašnju motivaciju i podršku za socijalno i akademsko ponašanje (Lalić-Vučetić i Spasenović, 2007). Međutim, ovakva praksa mnogo je češća prema deci koja se, iz ugla vaspitatača, prosocijalno ponašaju (Pešikan i Stepanović, 2002). Deca koja adekvatno reaguju na zahteve vaspitatača i poštuju pravila i režim koji važi u domu, održavaju higijenu, postižu uspeh u školi i sportskim aktivnostima su i nagrađivana. Jasno je da vaspitaci, kao uostalom i nastavnici u školi, više vole decu koja su kooperativna, socijalno odgovorna, sklona konformiranju domskim pravilima, ljubazna, druželjubiva i učtiva. Međutim, preterana poslušnost autoritetu i želja za stalnim isticanjem i dokazivanjem, ne mora uvek biti blagonaklono primljena od strane vršnjaka. Dešava se da deca budu nagrađena od strane odraslih, ali da zbog toga dožive ruganje, ismevanje ili odbacivanje određenog broja vršnjaka. Preterana poslušnost može voditi i u neku vrstu zavisnosti i doprineti manjoj samostalnosti i odgovornosti deteta. Već smo ukazali da deca sa internalizovanim problemima, zbog straha od negativne evaluacije, često glume da su dobra, u svom ponašanju izrazito paze na društvene norme, te pokazuju preteranu samokontrolu u ponašanju. Njihova povučenost i preterana poslušnost ne bi trebala da se poistovećuje sa socijalno kompetentnim ponašanjem.

Emotivna i podrška samopoštovanju najčešće se ostvaruje putem verbalnih pohvala, pažnje i drugih socijalnih nagrada. Analiza vrste potkrepljivača koje se najčešće dobijaju u domu ukazuje da su to u prvom redu materijalni (dupli džeparac, kupovina garderobe, rolera, muzičkih uređaja...), a nešto ređe socijalni (javne pohvale, zagrljaj, osmeh, pažnja...) ili u vidu aktivnosti (ekskurzije, odlasci u bioskop, pozorište, utakmicu, izleti...). Materijalni podsticaji mogu biti efikasni kada druge vrste podsticaja nije moguće primeniti ili nemaju željene efekte. Potrebno je uvek voditi računa i o tome da ono što je potkrepljivač za jedno dete ne mora da bude i za drugo. Zbog toga bi vaspitaci trebalo da vode računa šta je (koji događaj) potkrepljivač za određeno dete, od koga ili čijim posredstvom treba da ga dobiju i to na koji način neki događaj postaje potkrepljivač. Standardi podsticanja treba da budu takvi da svi imaju šansu da budu nagrađeni. Socijalni potkrepljivači posebno su efikasni za onu decu i

mlade koji pokazuju emocionalne probleme, nedostaje im samopouzdanje, imaju osećanje niže vrednosti, povučeni su, introvertni (Lalić-Vučetić, 2007) ili imaju teškoće u razvoju (Witzel & Marcel, 2003). Korišćenje pohvala i nagrada i ispoljavanje ljubavi i pažnje doprinose razvoju samopoštovanja i prosocijalnog ponašanja kod dece (Joksimović, 1999). Za prosocijalni razvoj i socijalno odgovorno ponašanje dece posebno je važna indukcija, tehnika kojom odrasli ukazuju detetu na posledice njegovog ponašanja po druge. Verbalna instrukcija ne podrazumeva samo objašnjenje o opštim pravilima ponašanja, već i usmeravanje pažnje na konkretnu situaciju ukazivanjem na razloge zašto se treba ili ne treba ponašati na određeni način i na efekte koji proizilaze iz različitog ponašanja. Ovim putem odrasli kod dece podstiču empatiju, a istovremeno ono se upućuje na alternativno, adekvatnije ponašanje (Krevans & Gibbs, 1996). Kognitivno vođenje kroz definisanje, razumevanje i suočavanje s problemom vid je informacione podrške detetu.

Kako se prosocijalno ponašanje, kao i agresivno, stiče procesima učenja, pre svega modelovanjem (ugledanjem na uzor) i nagrađivanjem, sami vaspitači i drugi odrasli svojim ponašanjem i komunikacijom morali bi biti model ponašanja koji žele da prenesu. Deci sa negativnim porodičnim uzorima i traumatičnim iskustvom pozitivni modeli su itekako potrebni. Paradoksalno, zaposleni u domu se naročito često pojavljuju među onima koji su vikali na decu, tukli ih ili pretili batinama. Rezultati istraživanja ukazuju na grubo verbalno disciplinovanje dece i mladih u dečjim domovima i na postojanje fizičkog kažnjavanja dece od strane vaspitača (Tolfree, 2003; Pinheiro, 2006; Sladović Franz *et al.*, 2007). I istraživanja u našoj sredini govore da je svako četvrto dete izjavilo da ga je neko od zaposlenih u domu bar jednom ošamario, istukao, udario, šutnuo, gađao predmetom (Plut i Popadić, 2007). Neki zaposleni, uz tolerisanje ostalih u kolektivu, pribegavaju nasilju kao najefikasnijem načinu disciplinovanja i ispoljavanja moći. Fizičko kažnjavanje kao uobičajen način kažnjavanja ukazuje da se ovakva pedagoška praksa zasniva na prećutoj saglasnosti ostalih u kolektivu jer i oni koji veruju da se najefikasnija kontrola dečijeg ponašanja postiže zastrašivanjem i fizičkim kažnjavanjem znaju da takva praksa nije zvanično dozvoljena. Konvencija o pravima deteta sadrži i prava dece smeštene u dečjim domovima i naglašava da disciplinovanje dece mora biti usklađeno sa uzrastom, da isključuje bilo kakve oblike fizičkog kažnjavanja i da deca i mladi imaju pravo da znaju koje su sankcije u domu propisane. Mnogo značajnije i u suštini pomenute odredbe Konvencije jeste da ovaj oblik kažnjavanja najčešće ne dovodi do suzbijanja problematičnog ponašanja već ga samo privremeno inhibira, a nekada izaziva i sasvim suprotne efekte. Od koristi nije ni umerenija strategija odraslih u kojoj se protiv problema u ponašanju i kršenja pravila kućnog reda koriste negativno potkrepljenje i

restriktivne mere ukidanja džeparca, zabrana izlaska ili mere isključenja i predisključenja iz doma. Disciplinske sankcije ne bi trebale da se prepuštaju samovolji vaspitača, već bi trebalo da su unapred propisane i usklađene s uzrastom deteta.

Od zaposlenih se očekuje da budu osetljivi za potrebe dece i mladih koji su pod rizikom i da u većoj meri primenjuju metode podsticanja. Kombinovanjem pozitivnih spoljašnjih podsticaja i unutrašnjih motiva stvaraju se situacije u kojima dete doživljava uspeh. Preduslov uspešnosti postupka nagrađivanja i kažnjavanja jeste kvalitet emotivnog odnosa između deteta i osobe koja ga vaspitava. Dete je zainteresovano da promeni ili učvrsti poželjno ponašanje zbog naklonosti i pažnje, kao i odgovornosti prema osobi koja na njega deluje određenim merama. Ukoliko je vaspitač hladan i odbojan prema detetu, motivacija da se dete ponaša onako kako se to od njega očekuje neće se javiti. Odrasli, vaspitači i drugi zaposleni bi trebalo da obrazlože deci i mladima pravila koja očekuju da oni poštuju i da im objasne odluke koje donose. Deca će biti spremnija da prihvate i usvoje pravila ako razumeju njihov smisao i ako u njih veruju. Da bi vaspitači i svi koji se bave mladima emitovali deci konstruktivne povratne informacije i učili ih nenasilnom modelu življenja i rešavanja problema, morali bi najpre sami da upoznaju sopstvene modele, tj. da uoče kako objašnjavaju uzroke svojih uspeha i neuspeha, uspeha i neuspeha drugih osoba. Poslove realizacije zakonskih, programskih i organizacionih rešenja u praksu direktno sprovode vaspitači te od njih u najvećoj meri zavise i oni suštinski ishodi socijalne zaštite dece bez roditeljskog staranja.

3.2.2. Programi rada sa decom i mladima u ustanovama

Vaspitno korektivna praksa zaštite dece bez roditeljskog staranja prvenstveno se razlikuje prema fazama intervencije (period adaptacije na novu sredinu, boravak u ustanovi, priprema za izlazak iz doma, razdoblje nakon povratka u porodicu), a njeno ostvarivanje zavisi od uzrasta i karakteristika deteta, pojavnog oblika zlostavljanja i druge vrste ugrožavanja razvoja, pravnog utemeljenja intervencije i mogućnosti roditelja za promenu. U domskim uslovima postoji propisani vaspitni program koji se sadržajno i metodološki realizuje uz pomoć kvalifikovanih i edukovanih stručnjaka. U našoj sredini u svim domovima za decu i mlade zastupljeni su programi rada sa decom među koje se ubrajaju: programi podrške osamostaljivanju i većoj samostalnosti mladih, kulturno-zabavni sadržaji; sportsko-rekreativni sadržaji, radioničarski rad i rad u sekcijama. Planiranje i organizacija vaspitno-obrazovnog rada se u svim ustanovama oslanjala na osnove vaspitno-obrazovnog rada Prosvetnog saveta Srbije i Uputstava za rad stručnih saradnika sa decom i mladima bez

roditeljskog staranja. Prema izveštaju Republičkog zavoda za socijalnu zaštitu za 2011. godinu (RZSZ, 2011) samo 50% korisnika je stalno ili povremeno bilo uključeno u sve programe, dok je u program podrške osamostaljivanju bilo uključeno 24% korisnika. Iz Izveštaja nije moguće zaključiti koji su razlozi za smanjeno interesovanje i participaciju dece u ovim programima. Pretpostavljamo da sadržaji nisu dovoljno privlačni i prilagođeni dečjim interesovanjima kao i da osoblje nedovoljno podstiče decu na učestvovanje u ovim sadržajima. Istraživanje u domovima u Hrvatskoj pokazalo je da u ustanovama u kojima nema dovoljno primerenih aktivnosti za decu i mlade, koje su prostorno neodgovarajuće i siromašno opremljene rizik nasilja među decom je veći (Ajduković *et al.*, 2008). Deci sa problemima u ponašanju je vrlo značajno organizovati i ispuniti slobodno vreme konstruktivnim sadržajima za koje su zainteresovani. Podrška druženju i zajedničkim aktivnostima doprinosi ublažavanju stresa jer zadovoljava potrebu za pripadanjem i kontaktima sa drugima, pomaže detetu da odvrati misli od briga i problema i podstiče pozitivno raspoloženje.

Načelo najboljeg interesa deteta ugrađeno u Zakon o socijalnoj zaštiti podrazumeva savetodavno-terapijske i socijalno-edukativne usluge kao vid pomoći deci i mladima koji su u krizi, radi prevazilaženja kriznih situacija i sticanja veština za samostalan i produktivan život u društvu (*Službeni glasnik, RS, br. 24/2011*). Usluge domskog smeštaja se pružaju korisniku tako da obezbeđuju njegovu pripremu za samostalan život u skladu sa njegovim potrebama i najboljim interesom. Iz ovog proizilazi da vaspitno korektivni tretman uključuje i strukturirane aktivnosti i individualni i grupni rad u cilju otklanjanja teškoća i podsticanja pravilnog razvoja dece i mladih smeštenih u instituciji. Međutim, podaci (*Službeni glasnik, RS, br. 55/05; 71/05, 24/2011*) permanentno ukazuju na nedostatak konkretnih sadržaja i programa rada sa decom i mladima koji su identifikovani i imaju potrebe za psiho-socijalnim vidom podrške i pomoći u sistemu socijalne zaštite. Nalazi istraživanja potvrđuju dominantnu usmerenost profesionalaca u socijalnoj zaštiti ka tradicionalnim uslugama i metodama pomoći (Kuzmanović i sar., 2002; Milosavljević, 2005; Žegarac, 2007). Zaposlenima nedostaju dodatna znanja za rad sa delinkventima, decom sa intelektualnim teškoćama, problemima saradnje i takmičenja u grupi, konstruktivnog rešavanja konflikata, razvoja emocija kod dece i slično. Interesantno je da i sami vaspitači traže donošenje novog programa rada koji bi bio zasnovan na korisnijim znanjima i savremenijim metodama rada sa decom. Najčešće navođeni akreditovani programi obuke za kojima postoji potreba i zainteresovanost su: *Podsticanje prosocijalnog i prevencija agresivnog ponašanja mladih, Program podrške profesionalcima u radu sa decom i mladima sa problemima u ponašanju, Program osnovne*

obuke za rad sa decom i osobama sa smetnjama u razvoju,; Prevencija sindroma sagorevanja kod profesionalaca u socijalnoj zaštiti, Primena grupnog rada u sistemu socijalne zaštite (RZSZ, 2011). U narativnim Izveštajima o radu za 2011. godinu, stručni radnici u ustanovama navode svakodnevne situacije interpretirajući ih na sledeći način: „...Broj dece sa agresivnim ponašanjem je velik, a vršnjački sukobi, iako najčešće verbalni (provokacije, uvrede, podsmevanja...) česti, neretko veoma ozbiljni i završavaju se fizičkim obračunima. Agresivna ispoljavanja veoma je teško suzbiti jer veliki broj dece ima poremećaj ponašanja, loše kontroliše napetost i teško podnosi frustracije...”.

Na osnovu ovakvih i sličnih opisa i empirijskih podataka o problemu nasilja među decom u domovima (Kuzmanović i sar., 2002; Plut i Popadić, 2007) smatramo da je i stručnim radnicima i korisnicima neophodna podrška u prevenciji problema u međusobnim odnosima dece. Analizirajući šta vaspitači preduzimaju, uočavamo da neke od mera pokazuju njihovu nemoć, nestučnost, nezainteresovanost i zamor, ali je prisutna otvorenost i zainteresovanost za dodatnim edukacijama radi unapređenja profesionalnih kompetencija. Međutim, ima i nalaza koji ukazuju na pesimističan stav zaposlenih. Na osnovu analize odgovora vaspitača u dva dečja doma (Jaman, 2009) navodi se da više od 80% vaspitača smatra da nije moguće postojanje ustanova bez nasilja među decom. Takav stav je zabrinjavajući jer zapravo ukazuje na prihvatanje nasilja među decom i nisku motivaciju vaspitača da se uključe u rešenje. Pored toga, i druga istraživanja pokazala su da je nasilje u institucijama povezano sa neadekvatnim nadzorom i zloupotrebom moći, slabim kompetencijama vaspitača da se nose sa nasiljem, te neodgovarajućim disciplinskim merama (Cantwell, 2005).

Osnovna prednost institucionalne zaštite u odnosu na hraniteljsktvo ogleda se u činjenici postojanja profesionalaca koji bi trebali osigurati detetu psihosocijalnu rehabilitaciju (Kuzmanović i sar., 2002; Sladović Franz, 2004). Smeštaj deteta u dečji dom i njegova rehabilitacija trebala bi biti deo jedinstvenog celovitog tretmanskog plana koji uključuje procenu psihosocijalnog funkcionisanja deteta i planiranje i sprovođenje intervencije, ali to najčešće nije slučaj. Sudeći prema svemu navedenom moglo bi se reći da posmatrani aspekti socijalne zaštite i podrške pre predstavlja rizične nego protektivne faktore razvijanja socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja. Neophodne su promene u samoj organizaciji života, načinu rada s decom i sadržajima koji im se nude. Budući da se prosocijalno ponašanje i njegovi efekti odnose na postupke koje društvo smatra poželjnima, ono bi trebalo da ga kod dece i podstiče. Intenzivniji i drugačiji pristup korisnicima kroz aktivnosti i sadržaje u domu, grupni i individualni rad, obuku za razvijanje socijalnih veština i

saradnju sa školom svakako da čini nužne mere u prevenciji destruktivnog i podsticanju prosocijalnog ponašanja dece i mladih u domovima.

4. MOGUĆNOSTI PODSTICANJA PROSOCIJALNOG I PREVENCIJE AGRESIVNOG PONAŠANJA DECE I MLADIH

Problemi u ponašanju i teškoće dece i mladih u zaštiti logična su posledica njihovih prethodnih iskustava u porodičnom kontekstu odrastanja. Međutim, mera izdvajanja ove dece iz porodice i njihov dalji razvoj u institucijama ne osigurava u dovoljnoj meri ni zaštitu ni njihov oporavak od traumatskih događaja koji su prethodili smeštaju. Prikaz i analiza dosadašnjih istraživanja u ovoj oblasti ukazuju da su reakcije na agresivne i destruktivne modele ponašanja mladih u instituciji najčešće oslanjaju na neki od metoda čiji je cilj smanjivanje ili sputavanje takvih negativnih ponašanja uz nedovoljnu usmerenost na povećanje učestalosti alternativnih konstruktivnih vidova ponašanja.

S obzirom na činjenicu da deca i mladi koji ne uspostavljaju pozitivne socijalne odnose predstavljaju rizičnu grupu za nastanak različitih problema, interesovanje istraživača i praktičara sredinom 70-tih godina bilo je usmereno na pronalaženje načina kojima bi moglo da se pomogne deci sa teškoćama u socijalnim odnosima. Istraživanja vršena poslednjih decenija u opštoj populaciji pokazala su da emocionalni i problemi u socijalnom funkcionisanju i prilagođavanju pojedinca (nisko samopouzdanje, slabiji školski uspeh, manja prihvaćenost od strane vršnjaka i nastavnika, delinkvencija i sl.) mogu biti i posledica nedostaka veština koje stoje u osnovi pozitivnog socijalnog ponašanja (Fergusson & Woodward, 2002; Walker *et al.*, 2004; Garandeanu *et al.*, 2011). Pošto jedan od značajnih preduslova razvijanja prosocijalnog i prevencije problematičnog ponašanja predstavljaju razvijene socijalne veštine, osmišljeni su različiti programi u nameri da se deci i mladima koji imaju probleme u socijalnom funkcionisanju pomogne.

Razvoj raznih preventivnih programa usmerenih na opštu populaciju i specifične poremećaje odvija se zadnjih godina 20. veka sa najvećim zamahom u SAD-u. Govoreći o mestu sprovođenja programa brojni autori (Greenberg *et al.*, 1999; Kataoka *et al.*, 2003) ističu preventivno delovanje u školi. Razlog tome je delimično zbog količine vremena koju deca provedu u obrazovnom sistemu, ali najviše zbog važnosti školskog okruženja za razvoj i pozitivne i/ili negativne ishode svakog pojedinca. Škola se naglašava kao najbolje mesto sprovođenja univerzalnih preventivnih programa čija je namena prevencija problema pre njihovog nastanka. Istovremeno zahvatanjem cele populacije kroz svakodnevni školskog rad

(Elliott *et al.*, 2001) izbegnuto je isticanje i stigmatizacija one dece koja su u riziku ili su već razvila poremećaj. Neki učenici imaju izgrađene socijalne veštine polaskom u školu, neki ne poseduju odgovarajuće veštine ili imaju teškoće u njihovom manifestovanju. Ukoliko se aktivnosti usmerene na razvijanje prosocijalnih veština učenika ostvaruju planski (unapred osmišljeni ciljevi i strategije delovanja, osobe koje mogu da pomognu, potrebno vreme, svakodnevne školske situacije za uvežbavanje novih veština, praćenje i evaluacija postignutog), onda se mogu očekivati pozitivni rezultati na planu socijalnog ponašanja učenika.

Pored preventivnih, univerzalnih programa svakako da postoje i oni koji se primenjuju i sa decom koja su u riziku ili su već razvila poremećaj. U prikazu javnih politika u brizi za mentalno zdravlje zajednice jasno se ističe da je mentalno zdravlje svačiji posao, gde pored školskog sistema posebnu odgovornost imaju ustanove socijalne zaštite, kao i zdravstveni sistem, pravosuđe, tržište rada i ostale ključne dimenzije društva. Deca koja su u riziku za različite emocionalne i probleme u ponašanju zahtevaju brigu i podršku celokupnog društva.

Zavisno od uzrasta deteta, tipa problema i teorijskog pristupa koji se zastupa, programi vežbanja socijalnih veština razlikuju se po sadržaju, metodama rada, kompleksnosti. Ovi programi primenjuju se kod dece i mladih koji imaju probleme mentalnog zdravlja, teškoće u učenju, kod socijalno deprivirane dece ili kao primarno preventivni programi. Koriste se i u radu s decom koja pohađaju specijalno obrazovanje. Značaj razvijanja prosocijalnog ponašanja dece bez roditeljskog staranja, tačnije mogućnost učenja veština koje stoje u osnovi socijalno kompetentnog ponašanja i podsticanje njihovog ispoljavanja čini se više nego potrebnim. U tekstu koji sledi ukazaćemo na opšte karakteristike programa razvijanja socijalnih veština i rezultate evaluacije pojedinih programa.

4.1. Programi razvijanja socijalnih veština

Iako se socijalna kompetentnost, odnosno veštine socijalno kompetentnog ponašanja, u savremenoj literaturi definišu na različite načine, mogu se izdvojiti određene zajedničke karakteristike koje ovaj pojam objašnjavaju: (a) prevashodno se stiču učenjem, (b) obuhvataju specifična verbalna i neverbalna ponašanja, (v) obuhvataju odgovarajuća iniciranja i reakcije, (g) vode povećanju socijalne podrške, (d) interaktivne su po prirodi, tj. podrazumevaju recipročnost i usklađenost specifičnog ponašanja, (đ) pod uticajem su karakteristika pojedinca i sredine u kojoj se ispoljavaju, (e) teškoće i problemi u socijalnom funkcionisanju mogu se podvrgnuti intervenciji (Michelson & Mannarino, 1986). Socijalne veštine obeležene su

uzrasnim specifičnostima, ali je njihov razvoj u velikoj meri podložan sredinskim uticajima, odnosno, one se uče. Upravo na ovoj činjenici počivaju i zamisli programa razvijanja socijalnih veština u cilju podsticanja prosocijalnog i prevencije emocionalnih i problema u ponašanju dece. Najveći doprinos razvijanju ovakvih programa dala je teorija Alberta Bandure, ali se poslednjih godina pojavljuju i drugi pristupi. Procedure za povećanje socijalne kompetentnosti razlikuju se u zavisnosti od teorijskog pristupa autora programa (instrumentalno učenje, socijalno učenje, kognitivno-bihevioralni pristup), a u skladu s tim koriste se i konkretne procedure u obuci.

Bez obzira na različite pristupe i procedure izdvajaju se četiri osnovna procesa koja se nalaze u osnovi svake obuke: podučavanje, modelovanje, uvežbavanje uz potkrepljenje ili fidbek i reduktivni procesi (Elliott *et al.*, 2001). *Podučavanje* podrazumeva direktnu verbalnu obuku usmerenu na razumevanje pojedinih socijalnih veština i oblika ponašanja značajnih za socijalnu interakciju. Smatra se da primena samopodučavanja ne utiče značajno na ispoljavanje prosocijalnog ponašanja, ali da u kombinaciji sa drugim bihevioralnim tehnikama daje zadovoljavajuće rezultate. Pojmovi koje učenik treba da usvoji su: participacija, komunikacija, saradnja, podrška. Diskutovanje o značenju i značaju odgovarajućih socijalnih veština praćeno je davanjem konkretnih primera i objašnjenja takvog ponašanja što omogućava polazniku da razume zašto, u kojim situacijama i koji je smisao ispoljavanja konkretne veštine. Primeri ponašanja značajnih za komunikaciju su: razgovor sa drugima, slušanje dok drugi govore, postavljanje pitanja o aktivnosti u kojoj se učestvuje ili o drugim osobama, iznošenje mišljenja o aktivnosti ili o samom sebi, posmatranje ponašanja druge osobe itd. *Modelovanje* podrazumeva posmatranje željenog ponašanja određene osobe (modela) u socijalnim situacijama, uživo ili posredstvom filma. Retko se primenjuje samostalno, već obično kao jedna od tehnika korišćenih u obuci. Nakon što instruktor pokaže primer poželjnog ponašanja i/ili modelovanja, sledi uvežbavanje koje je praćeno povratnom informacijom i nagradom za uspešno izvedenu veštinu polaznika. *Praktikovanje* date veštine može se ostvarivati tokom strukturisanih socijalnih situacija sa vršnjacima ili kroz igranje uloga. U svakom slučaju mnogo veće šanse za uspeh u razvijanju socijalnih veština dece postoje ukoliko su interventni programi zasnovani na primeni više različitih tehnika, a ne na jednoj određenoj. Davanje *povratne informacije* o uspešnosti pojedinca u manifestovanju određenog ponašanja i o tome šta bi trebalo modifikovati treba nadovezati na uvežbavanje poželjnog ponašanja. Povećanje nivoa ili frekvencije javljanja različitih socijalno poželjnih ponašanja zahteva i pozitivno potkrepljenje. Nagradu ili povoljne ishode za pojedinca mogu činiti socijalno odobravanje ili podrška, specijalne privilegije ili aktivnosti. Bez obzira na to

koja se vrsta potkrepljenja ili podsticanja koristi, važno je da nagrada usledi neposredno nakon pojavljivanja željene reakcije, posebno ukoliko se razvija nova veština kod deteta. Sadržaj i metode programa obično zavise od karakteristika učesnika u smislu uzrasta kao i specifičnosti problema. Prilikom procesa identifikovanja ciljane grupe koja će biti obuhvaćena odgovarajućim programom najčešće se koriste: sociometrija, procena socijalnih veština od strane značajnih osoba, intervju, sistematsko posmatranje i igranje uloga. (Elliott *et al.*, 2001).

Informacije dobijene korišćenjem različitih metoda mogu ukazivati na dve vrste interpersonalnih problema koje onda zahtevaju i različite forme prevencije. Radi se o sticanju ili poboljšanju socijalnih veština nasuprot menjanju ili eliminisanju negativnih oblika ponašanja dece. Postoje programi usmereni na menjanje socijalnog ponašanja u kojima se naglasak stavlja na kontrolu agresije ili vežbanje samokontrole u ponašanju, sposobnost razumevanja tuđeg stanovišta i nenasilno rešavanje socijalnih problema i oni usmereni na sticanje ili poboljšanje pojedinih specifičnih veština (iniciranje interakcije, upoznavanje drugih...). Neki programi su usmereni i na redukciju problem-ponašanja dece koja već imaju ozbiljnije probleme.

Programi razvijanja socijalnih veština primenjuju se ne samo sa mladima već i sa njihovim porodicama, nastavnicima i značajnim drugim osobama iz njihovog okruženja. Značajno je istaći da se bolji efekti postižu kombinovanim programima primenjenim multimodalno. Međutim, ovakve programe mnogo je teže implementirati. Monomodalni programi su manje kompleksni, dok multimodalni programi obuhvataju više ciljnih grupa (škola, roditelji, deca) i kombinaciju bihejvioralnih, kognitivnih i emocionalnih komponenti obuke (Hawkins *et al.*, 2002). Istovremeno doprinose pozitivnim ishodima u različitim aspektima funkcionisanja pojedinca (Lane *et al.*, 2002).

Kod evaluacije ishoda obuke primenjuju se različite vrste merenja u zavisnosti da li je naglasak stavljen na sadržaje, procese ili ishode socijalnog funkcionisanja. Bihejvioralnim pokazateljima procenjuje se da li su obuhvaćene veštine uspešno stečene, dok je pristup orijentisan na ishode prevashodno usmeren ka rezultatima, tj. ishodima socijalnog ponašanja ispoljenog u određenoj situaciji (Gresham, 1986). Istraživači koriste i posmatranje ponašanja u prirodnim uslovima, sociometrijske postupke i procenu ponašanja od strane značajnih drugih osoba (McConnell & Odom, 1999; Erdley *et al.*, 2010).

Evaluacione studije ukazuju da ovi programi doprinose efikasnom menjanju socijalnog ponašanja i da su do određene mere uspešni u generalizaciji tih efekata. Detaljnije ćemo prikazati rezultate evaluacije pojedinih programa.

4.2. Evaluacija programa razvijanja socijalnih veština

U prikazu programa načinjen je izbor programa koji su se na osnovu evaluacije pokazali efikasnim i primer su prakse utemeljene na dokazima uspešnosti (barem je jedan od ishoda poboljšan za 20% te značajan na nivou od 5%, korištena kontrolna grupa, dovoljno velik uzorak).

Od univerzalnih preventivnih programa značajnima su se pokazali gotovo svi programi koji se odnose na učenje veština rešavanja problema i/ili kod kojih je rešavanje problema inkorporirano u širi program (Durlak & Wells, 1997). Programi u kojima je akcenat na jačanju zaštitnih faktora koji se odnose na ulogu socijalnog konteksta u podsticanju adaptivnog ponašanja dece (Hawkins *et al.*, 2002) usmereni su na obučavanje školskog osoblja za primenu kooperativnog učenja kao i pristup disciplini koji promoviše samokontrolu angažovanjem učenika u normiranju pravila i njihovoj aktivnoj participaciji u odlučivanju. Ovi programi su se pokazali posebno korisnim pri adaptaciji, odnosno prelasku učenika iz niže u više razrede ili iz osnovne u srednju školu u smislu bolje prilagođenosti i školskog uspeha (Felner *et al.*, 1993). Jednu od strategija vežbanja socijalnih veština učenika koja se sprovodi sa celim odeljenjem čini strukturiran program kooperativnog učenja koji dovodi do unapređivanja socijalne interakcije i interpersonalnih odnosa učenika. Ovakvim pristupom integriše se podučavanje socijalnih i akademskih znanja i veština kao deo svakodnevnog školskog rada čime se doprinosi socijalnom funkcionisanju pojedinca, akademskim kompetencijama i uspostavljanju socijalne podrške (Gresham, 1997). Ovi programi doprinose i smanjenju stresa, anksioznosti, depresije i delinkventnog ponašanja (Battistich *et al.*, 1996).

S obzirom na to da probleme u ponašanju često prati status odbačenosti i niže školsko postignuće, istraživače je interesovalo da li obuka (Coie & Krehbiel, 1984) bazirana na akademskim ili na socijalnim veštinama može pomoći odbačenim neuspešnim učenicima. Učenici su podeljeni u četiri grupe: akademska obuka, obuka socijalnih veština, kombinovana obuka i kontrolna grupa. Pokazalo se da je akademski program obuke bio najefikasniji. Doveo je do većeg školskog postignuća, do promena ponašanja vezanih za rad i učenje na času i do poboljšanja sociometrijskog statusa. Grupa koja je prošla obuku socijalnih veština ostvarila je progres u odnosu na kontrolnu, ali u manjoj meri. Autori zaključuju da je akademski program obuke doveo do fokusiranja na uspešno obavljanje školskih aktivnosti na času i do opadanja ometajućeg ponašanja čime se objašnjavaju bolji rezultati akademske obuke na merama i akademske i socijalne uspešnosti. Međutim, u uzorku dece sa problemima u ponašanju, ispitivanjem da li je efikasniji akademski program obuke ili obuka socijalnih veština u

poboljšanju školskog postignuća, socijalnoj kompetentnosti i smanjenju problem ponašnja, došlo se i do drugačijih nalaza. Nije potvrđeno da je akademska obuka bila uspješnija u odnosu na obuku socijalnih veština (Lane, 1999).

Dok su prvi programi razvijanja socijalnih veština primenjivani u školama sa ciljem prevencije nasilja i da se učenici obučavaju veštinama samokontrole (; Lösel & Beelmann, 2003), kasnije su široko primenjivani i oni za konstruktivno rašavanje problema (Lochman, 1992; O'Donnell *et al.*, 1995), kao i za osnaživanje izolovanih učenika koji su bili niskog sociometrijskog statusa (Grossman *et al.*, 1997; Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998). Rezultati su potvrdili dugotrajni efekat obuke socijalnih veština na vršnjačku prihvaćenost što je bilo praćeno i opadanjem asocijalnog ponašanja. Kod učenika iz kontrolne grupe nije zapažena promena ni u sociometrijskom statusu ni u ponašanju. Pošto su agresivna deca često odbačena od vršnjaka mnogi programi uključuju i veštine potrebne za iniciranje i održavanje pozitivne interakcije sa vršnjacima (Gibbs *et al.*, 1995; Leff *et al.*, 2010). Praćenjem eksperimentalne i kontrolne grupe pokazano je značajno poboljšanje kad je u pitanju agresivno ponašanje i prihvaćenost od vršnjaka. Efekti intervencije su i nakon godinu dana ostali isti. Deca koja su prošla obuku značajno su manje ispoljavala agresivne forme ponašanja i prosocijalno se ponašala u odnosu na agresivnu, odbačenu decu koja nisu prošla program.

Programi usmereni na razvijanje sociokognitivnih veština (interpretiranje socijalne situacije na konstruktivan način, poznavanje društveno prihvatljivih socijalnih ciljeva i strategija, davanje socijalno adekvatnih rešenja za različite socijalne situacije) zasnivaju se na podučavanju efikasnim sociokognitivnim strategijama, primeni socijalnog znanja i evaluaciji ponašanja u određenom socijalnom kontekstu (Lochman, 1992; Lochman & Wells, 1996). Nalazi su pokazali postojanje pozitivne korelacije između bihevioralnog prilagođavanja i sposobnosti stvaranja alternativnih rešenja i predviđanja posledica određenog ponašanja. Jednogodišnji program obuke baziran na sociokognitivnom pristupu primenjen kod učenika (četnaest i petnaest godina) iz pet norveških opština (Manger *et al.*, 2003) nije pokazao pozitivne rezultate što se pripisuje nedostatku evaluacije toka, odnosno praćenja implementacije programa. Program je obuhvatao područja samokontrole, asertivnosti i kooperacije. Iako generalno doprinose razvijanju pomenutih veština ima i nalaza koji ukazuju da programi fokusirani na rešavanje interpersonalnih problema ne doprinose boljoj prilagođenosti, ali da u kontekstu ispoljavanja veština rešavanja problema postoje pozitivni efekti (Erdley *et al.*, 2010).

I indicirani preventivni programi fokusirani primarno na eksternalizovane probleme najčešće se odnose na prepoznavanje negativnih emocija i osećanja, veštine samokontrole i

rešavanja problema (Lochman & Lenhart, 1993; Leff *et al.*, 2009). Rezultati primene programa za adolescente problematičnog ponašanja pokazuju poboljšanje u smislu postojanja većeg znanja veština, ali ne i aktuelne primene tog znanja (Goldstein *et al.*, 1998; Lane *et al.*, 2002). Goldštajn smatra da je verovatnoća otvorenog bihejvioralnog izražavanja novostečenih veština manje uslovljena stepenom emocionalnih smetnji, a više stvar motivacije da se to ponašanje pokaže, pa da je iz tog razloga potrebno da vaspitači ili druge značajne osobe više pažnje posvećuju potkrepljenju, nagrađivanju i podršci za takvo ponašanje (Goldstein & Martens, 2000). Praćenje maloletnih prekršilaca pokazalo je da je socijalno ponašanje onih adolescenata koji su prošli program bilo mnogostuko poboljšano u odnosu na kontrolnu grupu. Evaluacione studije ukazuju da programi fokusirani na eksternalizovane probleme dovode do značajnih promena u prosocijalnoj kompetenciji veoma agresivnih mladih osoba (Tolan & Gorman-Smith, 1998). U preko 90% slučajeva agresivni adolescenti i mlađa deca stekli su određenu veštinu, pogotovo samokontrolu (Izard *et al.*, 2002). Međutim, transfer veština, odnosno primena naučenog u svakodnevnom životu, bio je značajan ali znatno manji i javljao se u 50% slučajeva.

Selektivni prevenivni programi razvijanja socijalnih veština posebno su efikasni kada su u pitanju deca sa internalizovanim problemima (Mishara & Ystgaard, 2006). Evaluacija programa u kojima su deca i adolescenti obučavani veštinama vezanim za emocionalnu kontrolu, kognitivno restrukturiranje i asertivnost pokazali su značajno poboljšanje kod dece u prevladavanju stresnih situacija i smanjenju anksioznosti i drugih simptoma internalizovanog spektra u odnosu na kontrolnu grupu dece (Dadds *et al.*, 1999; Oswald & Mazefsky, 2006).

Kognitivno bihejvioralni programi razvijanja socijalnih veština primenjivani su i sa decom sa teškoćama u intelektualnom razvoju. Osim programa namenjenih razvijanju samokontrole i kvalitetnih odnosa sa vršnjacima (Guralnick, Connor *et al.*, 2006) značajnim se pokazala i obuka u prevenciji problema internalizovanog spektra (Dagnan & Jahoda, 2006). Uz pomoć odraslih kroz strukturirane treninge pokazano je da učenjem veština koje stoje u osnovu prosocijalnog ponašanja deca sa intelektualnom ometenošću mogu poboljšati svoju socijalnu kompetentnost (Gresham *et al.*, 2001; Sheppard, 2006; Sukhodolsky & Butter, 2007).

U celini gledano, efekti programa razvijanja socijalnih veština pokazuju da oni u većini slučajeva doprinose ispoljavanju prosocijalnog ponašanja, redukovanju neprihvatljivog ponašanja i većoj prihvaćenosti od vršnjaka, ali i da su dugoročni efekti slabiji (Durlak & Wells, 1997, 1998; Greenberg *et al.*, 1999; Goldstein & Martens, 2000; Elliott *et al.*, 2001; Noam & Herman, 2002; Lösel & Beelmann, 2003). Razlike dobijene u postignutim efektima

pojedinih interventnih programa i njihovoj uspešnosti, pripisuju se nejednakim uslovima pod kojima se programi ostvaruju i različitoj metodologiji. Često se razlikuju veličina uzorka, trajanje i intenzitet programa, primenjene procedure, osetljivost mernih instrumenata kojim se utvrđuju ostvarene promene kod učesnika, kontekst u kome se program odvija itd. Dalji napori u ovoj oblasti okrenuti su ka usklađivanju i prilagođavanju interventnog programa specifičnim potrebama korisnika, stvaranju odgovarajućeg konteksta za obuku, omogućavanju generalizacije novih veština i korišćenju smislenih načina merenja ishoda primenjenih programa.

IV

METODOLOŠKI DEO

1. PREDMET I PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja odnosi se na pedagoške implikacije razvijanja socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja. Osnovna pretpostavka od koje smo pošli je da zbog nepovoljnih uslova razvoja u primarnoj porodici deca i mladi bez roditeljskog staranja imaju više problema u socijalnom funkcionisanju od dece koja se razvijaju u funkcionalnim porodicama, te da se obukom za sticanje socijalnih veština može unaprediti socijalna kompetentnost i kvalitet socijalnog funkcionisanja dece bez roditeljskog staranja sa njihovom okolinom.

Polazeći od Integrativnog modela socijalne kompetentnosti (Rose-Krasnor, 1997) koji pretpostavlja sagledavanje socijalne kompetentnosti na više nivoa problem istraživanja fokusiran je na utvrđivanje razvijenosti socijalnih veština i njihove povezanosti sa socijalnim funkcionisanjem dece i mladih bez roditeljskog staranja. S obzirom da pored socijalnih veština na efikasno socijalno funkcionisanje utiču i kontekstualne varijable i da je program razvijanja socijalnih veština potrebno prilagoditi ciljnoj grupi korisnika, problem istraživanja odnosi se i na utvrđivanje povezanosti socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja sa njihovim ličnim i karakteristikama institucionalne zaštite.

Uzimajući u obzir složenost i širinu problema, istraživanje smo organizovali u dve faze. *Prva faza* istraživanja usmerena je na snimanje situacije pre konceptualizacije programa kako bi se utvrdile potrebe za primenom i sadržaj modela programa. *Druga faza* istraživanja odnosi se na izradu modela programa namenjenog razvijanju socijalnih veština koje bi doprinele efikasnijem socijalnom funkcionisanju dece i mladih bez roditeljskog staranja što je u osnovi krajnji cilj i osnovni motiv našeg istraživanja.

2. CILJEVI I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Ciljevi i zadaci istraživanja proizilaze iz konceptualnog pristupa po kome postoji povezanost socijalnih veština dece sa ishodima njihovog socijalnog funkcionisanja (Gresham, 1986; Rose-Krasnor, 1997). Osnovno polazište je da deci bez roditeljskog staranja usled

nepovoljnih uslova njihovog prethodnog razvoja nedostaju određene socijalne veštine, da ih nisu stekli ili ih ne ispoljavaju, te da će, ukoliko ovladaju njima, unaprediti kvalitet socijalnih odnosa sa svojom okolinom.

Opšti cilj istraživanja je konceptualizacija modela programa namenjenog učenju socijalnih veština u funkciji razvijanja socijalne kompetentnosti i boljeg socijalnog funkcionisanja dece i mladih bez roditeljskog staranja. Ovako određen cilj istraživanja, operacionalizovali smo kroz sledeće **zadatke** istraživanja:

1. Utvrditi da li deca i mladi bez roditeljskog staranja lošije socijalno funkcionišu od dece i mladih sa roditeljskim staranjem.
2. Utvrditi da li postoje razlike u socijalnom funkcionisanju u zavisnosti od intelektualnog statusa dece i mladih.
3. Utvrditi da li deca i mladi bez roditeljskog staranja imaju slabije razvojne socijalne veštine od dece i mladih sa roditeljskim staranjem.
4. Utvrditi da li postoje razlike u razvijenosti socijalnih veština u zavisnosti od intelektualnog statusa dece i mladih.
5. Ispitati da li postoji povezanost socijalnih veština sa pokazateljima socijalnog funkcionisanja dece i mladih.
6. Utvrditi koje socijalne veštine je potrebno razvijati kod dece i mladih bez roditeljskog staranja da bi unapredili kvalitet njihovog socijalnog funkcionisanja.
7. Utvrditi da li i u kojoj meri institucionalne varijable utiču na pokazatelje socijalne kompetentnosti dece i mladih.
8. Utvrditi povezanost ličnih karakteristika dece i mladih bez roditeljskog staranja sa pokazateljima socijalne kompetentnosti.

3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

U skladu sa ciljevima i zadacima istraživanja, postavili smo **hipoteze**.

- H1. Deca i mladi bez roditeljskog staranja imaju više problema u socijalnom funkcionisanju od njihovih vršnjaka sa roditeljskim staranjem.
- H2. Roditeljsko staranje značajniji je prediktor socijalnog funkcionisanja dece i mladih nego intelektualni status.
- H3. Deca i mladi bez roditeljskog staranja imaju slabije razvijene socijalne veštine od njihovih vršnjaka sa roditeljskim staranjem.

- H4. Roditeljsko staranje značajniji je prediktor razvijenosti socijalnih vještina dece i mladih nego intelektualni status.
- H5. Postoji povezanost pokazatelja socijalnog funkcionisanja dece i mladih sa razvijenošću njihovih socijalnih vještina.
- H6. Postoji povezanost pokazatelja socijalne kompetentnosti dece i mladi sa varijablama institucionalne zaštite.
- H7. Postoji povezanost pokazatelja socijalne kompetentnosti dece i mladi bez roditeljskog staranja sa njihovim individualnim karakteristikama.

4. VARIJABLE ISTRAŽIVANJA

S obzirom na multidimenzionalnost istraživanja iste varijable su tokom istraživanja varirale status nezavisnih, zavisnih, kontrolnih, odnosno prediktorskih i kriterijumskih. Pošto je istraživanje fokusirano na povezanost socijalnih vještina sa različitim pokazateljima socijalnog funkcionisanja status varijabli odredili smo uzimajući u obzir ove ključne korelate.

Zavisnu varijablu čine različiti pokazatelji socijalnog funkcionisanja operacionalizovani kroz pozitivne i negativne ishode socijalnog ponašanja. Uobičajeno je da se istraživanja pozitivnog (prosocijalno ponašanje, prihvaćenost od vršnjaka, konstruktivno rešavanje konflikata) i negativnog (eksternalizovani i internalizovani problem, problem sa vršnjacima, problem u ponašanju, nasilno rešavanje konflikata) ponašanja dece i mladih sprovode istovremeno. Kao pokazatelji socijalnog funkcionisanja, odnosno socijalno značajni ishodi, izdvojeni su:

- *Snage i teškoće deteta* (SDQ) izražene preko subskala *prosocijalno ponašanje* (deli, pomaže, obazire se na tuđa osećanja, ljubazan i pažljiv), *emocionalni problemi* (zabrinutost, potištenost, nisko samopoštovanje, anksioznost i psihosomatski problemi), *problemi u ponašanju* (suprotsavljanje autoritetu, kršenje pravila i normi, krađe, laganje i varanje, napadi besa i agresija) i *problemi sa vršnjacima* (ima najmanje jednog prijatelja, odbacivanje i zadirkivanje vršnjaka, nije omiljen među vršnjacima, bolje se slaže sa odraslima, rado se igra sam).
- *Oblici problematičnog ponašanja* (SSRS skala - oblici problematičnog ponašanja) operacionalizovani preko *internalizovanih* (anksioznost, tuga, usamljenost, nisko samopoštovanje i zabrinuto ponašanje) i *eksternalizovanih* ponašanja (verbalna i fizička agresija, sklonost raspravljanju sa decom i odraslima, napadi besa);

- *Silovi rešavanja konflikata* (ROCI II) operacionalizovani preko pet načina rešavanja međuvršnjačkih konflikata: *rešavanje problema; dominacija; popuštanje; kompromis; izbegavanje.*

Nezavisnu varijablu činile su socijalne veštine izražene dvojako:

- preko subskala (SSRS skala - socijalne veštine) pet nezavisnih socijalnih veština: *kooperativnost, asertivnost, samokontrola, odgovornost, empatija* i

- preko ukupnog skora socijalnih veština na Ček listi socijalnih veština.

Da bi se ispitao uticaj raznih aspekata sistema institucionalne organizacije i karakteristika vezanih za decu i mlade bez roditeljskog staranja sa pokazateljima njihove socijalne kompetentnosti, uključene su i varijable vezane za institucionalni kontekst i one u vezi sa sociodemografskim karakteristikama dece i mladih.

Varijable vezane za institucionalnu zaštitu:

- uticaj različitih oblika podrške na socijalnu kompetentnost dece i mladih operacionalizovan je kroz kvantitativni pokazatelj dužine odvojenosti od roditelja, odnosno dužinu boravka dece i mladih u sistemu socijalne zaštite;

- mogućnost razvoja odnosa privrženosti operacionalizovali smo kroz pitanja učestalost promene smeštaja, vaspitača ili grupe, kontinuitet boravka u istom domu, stepen bliskosti sa vaspitačem (dostupnosti vaspitača i učestalosti razgovora dece i vaspitača o važnim pitanjima, stepen slaganja sa vaspitačem i kontrola vaspitača);

- pokazatelj sadržaja vaspitano korektivne prakse operacionalizovan je preko prisustva kažnjavanja i nagrađivanja, zastupljenosti i sadržaja grupnog rada, primene naučenog izvan doma.

Sociodemografske karakteristike dece i mladih odnosile su se na:

- *pol* operacionalizovan na osnovu rodne pripadnosti i označen kao muški i ženski;

- *uzrast* definisan kao kvantitativni pokazatelj razvojnog kapaciteta emocionalnog i socijalnog funkcionisanja deteta koji može uticati na razvijenost socijalnih veština i kvalitet socijalnog funkcionisanja i označen kao niži (od 12 do 14 godina) i viši (od 15 do 18 godina);

- *razred* definisan kao kvantitativni pokazatelj nivoa kognitivnog razvoja, odnosno stečenog obrazovanja i znanja koji može uticati i na razvijenost socijalnih veština i kvalitet socijalnog funkcionisanja i označen kao niži (osnovna škola) i viši (srednja škola);

- *intelektualni status* definisan kao kvantitativni pokazatelj kognitivnih kapaciteta i operacionalizovan na osnovu intelektualnih sposobnosti kao tipičan i lako intelektualno ometen;

- *opšti uspeh* u školi definisan kao pokazatelj stepena *akademske kompetentnosti*, a procenjen od strane školskog osoblja i izražen u prosečnoj oceni za kraju godine kao odličan, vrlo dobar, dobar, dovoljan i nedovoljan opšti uspeh;
- *ocena iz vladanja* definisana kao pokazatelj primerenog/neprimerenog ponašanja u školi, a procenjen od strane školskog osoblja u odnosu na školske norme i iskazan ocenom koja se za to ponašanje dobija na skali od 1 do 5.

5. TEHNIKE I INSTRUMENTI

Savremeni pristupi izučavanja socijalne kompetentnosti nisu bazirani na nekom opšteprihvaćenom teorijskom modelu koji je eksperimentalno potvrđen što se reflektuje i na različite operacionalizacije pojma i merenja socijalne kompetencije. Rukovođeni Integrativnim modelom socijalne kompetentnosti (Rose-Krasnor, 1997) koji pretpostavlja sagledavanje socijalne kompetentnosti na više nivoa i postavljenim ciljevima i zadacima istraživanja, osnovni metodski principi obuhvatali su:

- jasno definisanje nivoa analize i indikatora na kojima se bazira procena socijalne kompetentnosti;
- opredeljenje da koristimo raznovrsne tehnike i instrumente u prikupljanju podataka (čekanje, skale procene) obrađujući pažnju na međusobnu povezanost instrumenata koji mere slične dimenzije socijalne kompetentnosti;
- proveru validnosti i pouzdanosti primenjenih instrumenata;
- povećanje objektivnosti uključivanjem više izvora procene (samoprocene, značajni odrasli, podaci iz relevantne dokumentacije) i komparativne grupe dece i mladih sa roditeljskim staranjem, te komparativna analiza podataka iz različitih izvora uz odgovarajuću kritičnost;
- vođenje kroz proces realizacije procene i jasno definisanje koraka u rezimiranju, tumačenju i integraciji podataka do konačnog koncipiranja modela programa razvijanja socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja i zaključka.

U nameri da sagledamo socijalnu kompetentnosti dece bez roditeljskog staranja na svim nivoima prizme socijalne kompetencije koje predlaže Krasnorova (Rose-Krasnor, 1997) **prvi nivo statističke analize** odnosio se na utvrđivanje pokazatelja njihovog socijalnog funkcionisanja. Na ovom nivou analize koristili smo pristup u merenju socijalne kompetentnosti usmeren ka ishodima socijalnog ponašanja (Gresham, 1986). Kako se pozitivna i negativna socijalna ponašanja dece ispituju paralelno, procenjivali smo sledeće pokazatelje socijalnog funkcioniranja dece: *prosocijalno ponašanje, internalizovane probleme,*

emocionalne probleme, eksternalizovne probleme, probleme u ponašanju, probleme sa vršnjacima i načine rešavanja konflikata dece i mladih. Svaki od ovih oblika socijalnog ponašanja pruža sliku socijalne kompetentnosti dece i mladih u određenim domenima njihovog socijalnog funkcionisanja. Za procenu načina rešavanja međuvršnjačkih konflikata izvor su bila sama deca, a ostale pokazatelje socijalnog funkcionisanja dece i mladih procenjivali su značajni odrasli.

Kao što je u teorijskom delu istaknuto *eksternalizovani* problemi neblagovremenom prevencijom vode težim oblicima *problema u ponašanju*, dok intenziviranje *internalizovanih* problema vodi ozbiljnijim *emocionalnim problemima* pojedinca. Ova činjenica usmerila nas je na primenu dva instrumenta za procenu ovih „težih” i „lakših” oblika socijalno nekompetentnih pokazatelja socijalnog funkcionisanja. Za procenu klinički relevantnih simptoma primenjen je osetljiviji instrument. U pitanju su subskele u okviru SDQ upitnika koje mere *emocionalne i probleme u ponašanju* (Goodman, 1997; Goodman *et al.*, 1998). Subskele *internalizovani* i *eksternalizovani* problemi u okviru SSRS instrumenta (Gresham & Elliot, 1990) mere ispitivane oblike problematičnog ponašanja u smislu razvojno normativnih problema dece. Deca i mladi koji imaju visoke skorove na *internalizovnim* ili *eksternalizovanim* problemima u riziku su za razvoj ozbiljnijih *emocionalnih problema i problema u ponašanju*. Istraživanja su potvrdila visoku povezanost subskala *emocionalni problemi* (SDQ) sa *internalizovanim oblicima ponašanja* (SSRS) i subskele *problemi u ponašanju* (SDQ) sa *eksternalizovanim oblicima ponašanja* (SSRS) i da su subskele SDQ instrumenta prikladnije za visoko rizičnu, a SSRS za nisko rizičnu populaciju (Goodman *et al.*, 2000; Goodman *et al.*, 2010).

Drugi nivo statističke analize u proceni socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja odnosio se na procenu razvijenosti njihovih socijalnih veština. U skladu sa Integrativnim modelom na najnižem nivou socijalna kompetencija određena je kroz specifične kognitivne, emocionalne i socijalne veštine na kojima se temelje viši nivoi socijalnog ponašanja (Rose-Krasnor, 1997). Veštine dece koje smo procenjivali bile su: *kooperativnost, asertivnost, odgovornost, samokontrola i empatija*. Na ovom nivou analize koristili smo pristup u merenju socijalne kompetentnosti orijentisan na specifična ponašanja koji se označava kao pristup zasnovan na sadržajima (Gresham, 1986). Kako bi što preciznije procenili nivo razvijenosti navedenih socijalnih veština, koristili smo dva instrumenta za merenje socijalnih veština i dva izvora procene. Primenili smo skalu procene (Gresham & Elliot, 1990) i ček listu (Goldstein *et al.*, 1998), a na oba instrumenta socijalne veštine dece i

mladih procenjivali su značajni odrasli (u grupi dece i mladih bez roditeljskog staranja vaspitači, a u komparativnoj grupi nastavnici) i sama deca.

Dalja analiza odnosila se na utvrđivanje povezanosti prethodna dva nivoa procene socijalne kompetentnosti, tj. povezanosti socijalnih veština sa pokazateljima socijalnog funkcionisanja dece i mladih. Kombinovanje pristupa usmerenih na sadržaje koji dovode do pozitivnih socijalnih ishoda (Gresham, 1997) u funkciji su opšteg cilja i predmeta istraživanja jer predstavljaju koristan način konceptualizacije programa učenja specifičnih socijalnih veština koje vode efikasnom socijalnom funkcionisanju, odnosno razvijanju socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja. Uz nalaze o povezanosti ostalih ispitivanih varijabli sa socijalnom kompetentnošću dece i mladih bez roditeljskog staranja, primenom metode analize i integracije dobijenih podataka istraživanja i analize sadržaja programa usmerenih na razvijanje socijalnih veština došli bi do modela programa namenjenog razvijanju socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja.

Polazeći od prirode problema i ciljeva istraživanja u različitim fazama istraživanja korišćene su različite metode i tehnike sa pripadajućim instrumentima. Svi instrumenti prevedeni su i prilagođeni potrebama istraživanja. S obzirom da postojeći instrumenti za ispitivanje i merenje različitih aspekata socijalne kompetentnosti potiču iz drugih sociokulturnih sredina, poseban metodološki zadatak istraživanja odnosio se na proveru psihometrijskih karakteristika i standardizaciju odabranih instrumenata u populacije dece i mladih u našoj sredini. Radi utvrđivanja strukture prilagođenih upitnika² interesovale su nas metrijske karakteristike instrumenata u našem istraživanju u odnosu na njihovu izvornu verziju. Izvršena je faktorska i analiza pouzdanosti svih instrumenata sa pripadajućim skalama na našem uzorku i upoređena sa izvornom verzijom instrumenta. Zbog obimnosti podataka izložićemo glavne rezultate, a detaljnija faktorska struktura i statističke analize date su u delu *Prilozi*.

Snage i teškoće

The Strengths and Difficulties Questionnaires - SDQ (Goodman, 1997, Goodman *et al.*, 1998). Upitnik se sastoji od 25 ajtema koji su grupisani u pet subskala: *prosocijalno ponašanje*, *hiperaktivnost*, *emocionalni problemi*, *problemi u ponašanju* i *problemi sa vršnjacima*. Svaka subskala sastoji se od po 5 ajtema. Postoje dve verzije za procenu od strane značajnih odraslih (nastavnici, roditelji) i verzija za samoprocenu adolescenata. Procenjuje se stepen prisustva određenog problema zaokruživanjem broja na trostepenoj skali Likertovog

² Sve forme adaptiranih i prilagođenih upitnika nalaze se u *Prilogu 1*.

tipa (nikad-0, ponekad-1, vrlo često-2). Skala je slobodna za upotrebu, prevedena je do sada na više jezika i korišćena u mnogobrojnim istraživanjima. S obzirom da hiperaktivnost nije bila predmet našeg rada, ovu skalu nismo koristili. Takođe, koristili smo samo formu za procenu odraslih koja se odnosi na uzrast dece i mladih od 12 do 18 godina. Faktorska analiza³ je pokazala da se s obzirom na sadržaj dobijeni faktori potpuno poklapaju sa izvornom strukturom instrumenta SDQ te smo ih interpretirali i označili u skladu s originalnim nazivima: **F1-prosocijalno ponašanje (P)**; **F2-emocionalni problemi (E)**; **F3-problemi u ponašanju (PP)** i **F4-problemi sa vršnjacima (V)**.

Tabela 1: Mere pouzdanost upitnika SDQ

<i>SDQ-snage i teškoće</i>	<i>POUZDANOST (cronbach alpha)</i>	
	<i>originalna verzija</i>	<i>u našem istraživanju</i>
Prosocijalno ponašanje	0.77	0.83
Emocionalni problemi	0.78	0.78
Problemi u ponašanju	0.77	0.78
Problemi sa vršnjacima	0.60	0.62

Krombahovim alfa koeficijentom ispitana je pouzdanost skala instrumenta SDQ i pokazano je da gotovo sve skale imaju dobru pouzdanost, preko 0.6. Iz Tabele 1 vidimo da mere pouzdanosti subskale *prosocijalno ponašanje* u našem istraživanju pokazuju nešto veći stepen pouzdanosti nego u izvornoj verziji.

Načini rešavanja konflikata

Rahim Organizational Conflict Inventory - ROCI II (Rahim, 1983a). Rahimov model dvostrukog interesa opisuje stilove rešavanja sukoba pomoću dve dimenzije: interesa za sebe i interesa za druge. U okviru ovog modela autor je identifikovao 5 stilova rešavanja interpersonalnih konflikata: rešavanje problema, dominacija, popuštanje, izbegavanje i kompromis (Rahim, 1983b). *Rešavanje problema* podrazumeva visok stepen brige za predmet sukoba uz veliku brigu o interesima druge strane što podrazumeva kooperativnu orijentaciju, odnosno zajedničko rešavanje problema sukoba sa ishodom koji zadovoljava obe strane u sukobu. *Kompromis* podrazumeva umerenu brigu za sebe i drugu stranu i podrazumeva uzajamno popuštanje gde obe strane prihvataju neko srednje rešenje. *Dominantni* stil ili nadmetanje je orijentacija u kojoj se jedna strana trudi da nađe rešenje na račun druge, briga

³ Matrica strukture prikazana je u *Prilogu 2*.

za drugu stranu je mala što za ishod ima pobjedu ili poraz. Stil *popuštanja* podrazumeva da je briga za rezultate druge strane veća nego za sopstvene i podrazumeva povlačenje i odustajanje od svojih interesa na račun druge strane što kao ishod ima gubitak za tu stranu, a pobjedu za suprotnu. *Izbegavanje* je stil koji podrazumeva mali stepen brige i za predmet sukoba i za drugu stranu, a za posledicu ima gubitak za tu stranu. Može se označiti i kao neaktivnost. Osoba ne pokušava da zadovolji ni vlastite ni interese druge strane. U odnosu na to Rahim je konstruisao faktorski nezavisne skale samoprocene Likertovog tipa za merenje pet navedenih stilova rešavanja interpersonalnih sukoba sa ukupno 35 ajtema, po 7 za svaki stil. Skale su namenjene merenju stilova rešavanja interpersonalnih sukoba za različite referentne uloge, odnosno u hijerarhijski različitim oblicima interakcije (sa nadređenima, podređenima i saradnicima). U novije vreme ovaj teorijski pristup i navedeni instrument uspešno se primenjuju pri ispitivanju stilova rešavanja interpersonalnih sukoba u različitim tipovima socijalnih interakcija i za različite referentne uloge. Njegovu verziju koja se odnosi na hijerarhijski isti oblik interakcije prilagodili smo našem istraživanju. Radi utvrđivanja strukture prevedenog upitnika interesovale su nas metrijske karakteristike instrumenta u našem istraživanju u odnosu na njegovu izvornu verziju. Izvršena je faktorska analiza i analiza pouzdanosti i upoređena sa izvornom verzijom *ROCI-II* skale (Rahim, 1983a).

Statističke analize glavnih komponenti pokazale su da postoje razlike u odnosu na originalnu strukturu instrumenta i da se faktori ne poklapaju potpuno sa izvornom strukturom instrumenta *ROCI-II*⁴. Pošto se dobijena petofaktorska struktura u našem istraživanju nije poklapala sa izvornom verzijom, metodom glavnih komponenti provereno je i četvorofaktorsko rešenje. Analizom matrice strukture pokazano je da u obe strukture ajtemi *rešavanja problema* i *kompromisa* formiraju jedan faktor. Autori koji kompromis smatraju varijantom zajedničkog rešavanja problema objašnjavaju da je on zapravo lenjo rešavanje problema tj. popuštanje do određene mere, te da nije potrebno izvođenje posebne strategije da bi se objasnio razvoj kompromisa (van de Vliert & Hordijk, 1988). S druge strane, *dominacija* se u obe matrice strukture podelila na dva faktora. Pokazano je da deca prave razliku između dominacije kada je akcenat na oštrijim taktikama nasilja i dominacije koju karakterišu suptilnije, manipulativne taktike u dolaženju do cilja. Detaljnijom analizom ajtema i u skladu sa relevantnom literaturom (Crick & Dodge, 1996; Poulin & Boivin, 2000; Vaillancourt *et al.*, 2003) faktori dobijeni u našoj petofaktorskoj strukturi mogu se interpretirati kao **F1-rešavanje problema**, **F2- izbegavanje**, **F3-reaktivna agresija**, **F4- popuštanje**, **F5-proaktivna agresija**.

⁴ Matrice strukture sa detaljnijom analizom ajtema date su u *Prilogu 2*.

U četvorofaktorskom rešenju *popuštanje* se izdvojilo kao nezavistan faktor. Pored grupisanja ajtema *kompromisa* i *rešavanja problema* u jedan faktor, kao nezavisan faktor izdvojili su se i isti ajtemi koje smo u našoj petofaktorskoj strukturi označili kao proaktivna agresija. Četvrti nezavistan faktor su formirali svi ajtemi *izbegavanja* ali zajedno sa njima i oni koje smo u petofaktorskoj strukturi označili kao reaktivna agresija. Uvidom u literaturu (Olweus, 1978, 1996; Boulton & Smith, 1994; Schwartz *et al.*, 2001) ovaj faktor se može označiti kao uloga *i žrtve i nasilnika*. U četvorofaktorskoj strukturi faktori se mogu označiti kao **F1-rešavanje problema**, **F2- agresivne žrtve**, **F3-žrtve**, **F4- proaktivni nasilnici**.

Ako uporedimo obe dobijene strukture i interpretaciju faktora vidimo da osim dominacije svi ostali faktori u našem istraživanju suštinski se ne razlikuju u odnosu na izvornu verziju. U literaturi se navodi da *dominacija* podrazumeva ponašanje koje jedna strana koristi da bi drugu navela da popusti (Pruitt & Carnevale, 1997) bez obzira da li su u pitanju oštrija ili blaža sredstva za postizanje tog cilja, tj. direktna ili indirektna agresija (Vaillancourt *et al.*, 2003). Iz toga proizilazi da se tvrdnje koje u izvornoj strukturi označavaju faktor dominacija mogu i u našem istraživanju svesti na jedan faktor. Uzimajući sve rečeno u obzir kao i zbog poređenja sa drugim stranim istraživanjima odlučili smo se da faktore ipak označimo u skladu sa originalnom petofaktorskom strukturom kao: **F1-rešavanje problema** (R), **F2-kompromis** (K), **F3-popuštanje** (P), **F4-izbegavanje** (I) i **F5-dominacija** (D). Pri tumačenju glavnih rezultata uzećemo u obzir povezanost određenih faktora. Pokazano je da je važno razlikovati decu koja samo *popuštaju* (žrtve), koja koriste *dominaciju* i *izbegavanje* (žrtve-nasilnici) i one koja koriste *dominaciju* (proaktivna agresija). *Kompromis* i *rešavanje problema* percipira se kao isti stil.

Tabela 2: Mere pouzdanosti ROCI-II skale

<i>ROCI II</i> <i>Stilovi rešavanja sukoba</i>	<i>POUZDANOST (cronbach alpha)</i>	
	<i>originalna verzija</i>	<i>u našem istraživanju</i>
Rešavanje problema	0.77	0.83
Dominacija	0.72	0.72
Izbegavanje	0.76	0.74
Kompromis	0.73	0.81
Popuštanje	0.72	0.72

Iz Tabele 2 vidimo da je u celini skala instrumenta *ROCI II* u našem istraživanju pokazala dobru pouzdanost, preko 0.7. Subskale *kompromis* i *rešavanje problema* pokazuju veću pouzdanost nago u izvornoj verziji.

Sistem za procenu socijalnih veština i problema u ponašanju

Social Skills Rating System - SSRS (Gresham & Elliott, 1990). Originalne forme SSRS upitnika razlikuju se u zavisnosti od uzrasta dece i izvora procene (roditelji, nastavnici, deca). Sistem za ispitivanje socijalnih veština, *forma za odrasle* sastoji se iz dve nezavisne skale procene: skala za ispitivanje socijalnih veština i skala za ispitivanje problema u ponašanju. *Forma za decu* ima samo skalu za ispitivanje socijalnih veština. Za procenu socijalnih veština dece koristili smo obe forme, jedan izvor su bila sama deca, dakle samoprocene, a drugi značajni odrasli. S obzirom da vaspitači u domskim okolnostima predstavljaju alternativu roditeljima, originalnu formu za roditelje prilagodili smo našem istraživanju. Zbog poređenja sa rezultatima komparativne grupe ista forma koja je zadata vaspitačima data je i nastavnicima koji su procenjivali socijalne veštine u grupi dece sa roditeljskim staranjem. Analizom originalne forme za roditelje (vaspitače) i forme za nastavnike utvrđeno je da nema suštinskih razlika kada je u pitanju sadržaj tvrdnji za ispitivane socijalne veštine. Osim toga da smo nastavnicima davali originalnu formu ne bi bili u mogućnosti da poredimo rezultate sa procenama vaspitača jer originalna forma za nastavnike nema subskalu odgovornosti.

Forma za roditelje za uzrast dece od 12 do 18 godina sastoji se od 4 subskale koje mere socijalne veštine *kooperativnost*, *asertivnost*, *samokontrolu* i *odgovornost* sa po 10 ajtema (ukupno 40) za svaku dimenziju. *Forma za decu* uzrasta od 12 do 18 godina sastoji se od 4 subskale koje mere *kooperativnost*, *asertivnost*, *samokontrolu* i *empatiju* sa po 10 ajtema. U verziji za decu nema subskale odgovornosti, ali postoji subskala empatije koje nema u formi za roditelje. U obe forme procenjuje se *stepen prisustva* određenog problema zaokruživanjem broja na trostepenoj skali Likertovog tipa (nikad-0, ponekad-1, vrlo često-2). Svaka subskala može imati maksimalno 20 poena. Autori nude i norme za dobijene skorove sa formulacijom za tri kategorije u koje bi se ispitanici mogli svrstati od *niske potrebe*, preko *izvesne potrebe* do *visoke potrebe* u odnosu na stepen razvijenosti konkretne socijalne veštine. Pošto upitnici nisu standardizovani na populaciji iz koje je uzorak, izvršena je faktorska analiza i analiza pouzdanosti i upoređena sa izvornom verzijom SSRS skala, posebno *forma za decu* i posebno *forma za roditelje*. Faktroskom analizom, metodom glavnih komponenti u obe forme (Tabela 3 i Tabela 4) dobijena je trofaktorska struktura.

Tabela 3: Faktorska analiza upitnika SSRS na našem uzorku- *procene odraslih*

<i>SSRS-socijalne veštine</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>
Kooperativnost 28	.759	-	-
Kooperativnost 16	.757	-	-
Kooperativnost 3	.730	-	-
Kooperativnost 30	.692	.336	-
Kooperativnost 25	.657	.379	-
Kooperativnost 15	.656	-	-
Odgovornost 33	.635	.452	-
Odgovornost 32	.616	-	-
Kooperativnost 11	.612	-	.339
Kooperativnost 7	.587	-	-
Odgovornost 29	.573	.466	-
Odgovornost 24	.560	.473	-
Kooperativnost 2	.540	-	.474
Odgovornost 36	.518	-	.385
Asertivnost 21	.515	-	-
Asertivnost 26	.501	-	.475
Odgovornost 17	.500	.344	.366
Odgovornost 38	.382	-	-
Samokontrola 22	-	.804	-
Samokontrola 10	-	.755	-
Samokontrola 20	.301	.726	-
Samokontrola 18	.333	.706	-
Samokontrola 9	.461	.674	-
Samokontrola 31	.422	.673	-
Odgovornost 23	.303	.670	-
Samokontrola 19	.309	.664	-
Samokontrola 27	.386	.579	-
Samokontrola 5	-	.575	.319
Asertivnost 14	-	-	.781
Asertivnost 12	-	-	.779
Asertivnost 1	-	-	.729
Asertivnost 6	-	-	.615
Asertivnost 40	-	-	.511
Odgovornost 37	-	.372	.509
Asertivnost 4	.422	-	.507
Odgovornost 8	-	-	.500
Asertivnost 35	.461	-	.489
Asertivnost 34	.342	-	.415
Kooperativnost 39	.336	-	.351
Samokontrola 13	-	-	-
<i>% objašnjene varijanse</i>	<i>35.321</i>	<i>8.879</i>	<i>5.543</i>
<i>Kumulativni % objašnjene var.</i>	<i>35.321</i>	<i>44.199</i>	<i>49.742</i>

prikazana su zasićenja od 0.30 i veća

Tabela 4: Faktorska analiza upitnika SSRS na našem uzorku-*samoprocene*

<i>SSRS-socijalne veštine</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>
Kooperativnost 35	.722	-	-
Samokontrola 15	.707	-	-
Kooperativnost 17	.669	-	-
Kooperativnost 13	.650	-	-
Samokontrola 27	.602	-	-
Samokontrola 22	.574	-	-
Kooperativnost 14	.550	-	-
Samokontrola 18	.547	-	-
Kooperativnost 6	.529	-	-
Samokontrola 34	.527	-	-
Samokontrola 10	.477	-	-
Samokontrola 32	.471	-	-
Samokontrola 19	.438	-	-
Kooperativnost 9	.409	.316	-
Kooperativnost 36	.408	-	-
Empatija 39	.402	.353	-
Aserativnost 4	.382	.337	-
Kooperativnost 1	.368	-	-
Samokontrola 11	.368	-	-
Kooperativnost 31	.347	-	-
Aserativnost 16	.330	-	.327
Aserativnost 3	-	-	-
Samokontrola 7	-	-	-
Empatija 8	-	.617	-
Empatija 21	-	.615	-
Empatija 2	-	.556	-
Empatija 5	-	.518	-
Empatija 28	-	.496	-
Empatija 12	-	.496	-
Kooperativnost 37	-	.459	-
Empatija 24	-	.420	-
Empatija 29	-	.407	-
Empatija 25	-	.406	-
Aserativnost 30	-	.399	-
Aserativnost 38	-	.369	.364
Aserativnost 1	-	.355	-
Aserativnost 26	-	-	.750
Aserativnost 23	-	-	.707
Aserativnost 20	-	-	.592
Aserativnost 33	-	-	.557
<i>% objašnjene varijanse</i>	<i>18.339</i>	<i>7.227</i>	<i>4.960</i>
<i>Kumulativni % objašnjene var.</i>	<i>18.339</i>	<i>25.567</i>	<i>30.527</i>

prikazana su zasićenja od 0.30 i veća

Kako se ajtemi socijalne veštine *kooperativnost* odnose na ispoljavanje ove veštine kroz poštovanje normi i pravila doma/škole, očekivano su se tvrdnje *kooperativnosti* i *odgovornosti* u *formi za odrasle* (Tabela 3) grupisale kao jedan faktor. Dobijeni faktori u *formi za odrasle* (vaspitače/nastavnike) mogu se u skladu sa originalnim nazivima označiti kao **F1**-odgovornost, **F2**-samokontrola, **F3**-asertivnost s tim da *odgovornost* predstavlja složeniju socijalnu veštinu koja prema procenama vaspitača i nastavnika u domskom i školskom kontekstu funkcionisanja dece u sebi uključuje i *kooperativnost*.

U *formi za decu* nema subskale odgovornost pa su se kao jedan faktor grupisali ajtemi *kooperativnosti* i *samokontrole* (Tabela 4). Pošto su u *formi za decu* ajtemi *samokontrole* operacionalizovani kroz njeno ispoljavanje samo u interakciji sa odraslima, prema percepciji dece ona se vezuje za *kooperativnost* sa vaspitačima, odnosno nastavnicima u školi (u *formi za odrasle* samokontrola se izdvojila kao nezavistan faktor jer se tvrdnje odnose na situacije samokontrole u interakciji i sa odraslima i sa vršnjacima). U tom slučaju trofaktorska struktura u *formi za decu* svodi se na: **F1**-kooperativnost, **F2**-empatija, **F3**-asertivnost s tim da *kooperativnost* sa vaspitačima u domu, odnosno nastavnicima u školi podrazumeva *samokontrolu* u interakciji sa njima.

Trofaktorska struktura u obe forme, odnosno manji broj faktora u odnosu na izvornu verziju, posledica je visoke povezanosti socijalnih veština. Bez adekvatne samokontrole nije moguća kooperativnost, a obe ove veštine nužne su za odgovorno ponašanje. Na ovo ukazuju i visoke međusobne korelacije ispitivanih socijalnih veština u originalnoj verziji forme za odrasle i forme za decu (Gresham & Elliott, 1990)⁵. Osim toga, dobijeni rezultati potvrđuju da je socijalna kompetentnost relativna u odnosu na specifične ciljeve i kontekst interakcije (Rose-Krasnor, 1997; Dirks *et al.*, 2007b) i da ponašanje zavisi od normi osobe koja procenjuje (McFall, 1982; Dirks *et al.*, 2010). Ispoljavanje samokontrole različito je u situaciji sa vršnjacima i sa odraslima u domu/školi. U interakciji sa odraslima samokontrola se izjednačava sa kooperativnošću, a kada se odnosi i na situacije sa vršnjacima izdvojila se od kooperativnosti i formirala nezavisan faktor.

Ako sagledamo faktore u obe forme uočavamo da su se suštinski sve ispitivane socijalne veštine izdvojile kao nezavisni faktori. U cilju finije analize zadržali smo četvorofaktorsku strukturu u obe forme i faktore označili u skladu sa originalnim nazivima. Pri tumačenju rezultata uzećemo u obzir dobijenu strukturu u našem istraživanju, posebno da se *samokontrola* u procenama dece odnosi samo na njeno ispoljavanje u interakciji sa odraslima,

⁵ Međusobne korelacije subskala dobijene u izvornoj verziji prikazane su u *Prilogu 2*

a u procenama odraslih i sa vršnjacima. Asertivnost se u celini bolje izdvojila u *formi za odrasle*, dok je deca vezuju za empatiju ili percipiraju samo bazičnu asertivnost koja se odnosi na iniciranje komunikacije⁶.

Faktorskom analizom metodom glavnih komponenti proverena je i struktura instrumenta SSRS, skale vezane za *problematična ponašanja* koja postoji samo u formi za odrasle. Skala za ispitivanje problematičnih ponašanja ima dve subskale koje mere *eksternalizovane* probleme (verbalna i fizička agresija, sklonost raspravljanju, slaba kontrola) i *internalizovane* probleme (anksioznost, tuga, usamljenost, nisko samopoštovanje) sa po 6 ajtema. Svaka subskala ima raspon od 0 do maksimalno 12 poena. Procenjivači su značajni odrasli koji na osnovu ponašanja deteta u poslednja 3 meseca procenjuju učestalost određenog ponašanja zaokruživanjem broja na trostepenoj skali (nikad-0; ponekad-1; vrlo često-2). Primenjena je forma koja se odnosi na uzrast dece i mladih od 12 do 18 godina.

Iz Tabele 5 vidimo da su identifikovana dva faktora, tj. u ovom slučaju je potpuno replikovana originalna struktura upitnika, te smo dobijene faktore interpretirali i označili u skladu s originalnim nazivima kao **F1-eksternalizovani (E)** i **F2-internalizovani (I)** problemi u ponašanju.

Tabela 5: Faktorska analiza upitnika SSRS na našem uzorku-matrica strukture

<i>SSRS-oblici problematičnog ponašanja</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>
Eksternalizovani problemi 47	.819	-
Eksternalizovani problemi 49	.818	-
Eksternalizovani problemi 44	.812	-
Eksternalizovani problemi 45	.795	-
Eksternalizovani problemi 46	.760	-
Eksternalizovani problemi 42	.713	-
Internalizovani problemi 48	-	.846
Internalizovani problemi 51	-	.752
Internalizovani problem 52	-	.711
Internalizovani problemi 43	-	.602
Internalizovani problemi 50	.461	.599
Internalizovani problemi 41	-	.577
<i>% objašnjene varijanse</i>	<i>38.671</i>	<i>19.323</i>
<i>Kumulativni % objašnjene varijanse</i>	<i>38.671</i>	<i>57.994</i>

prikazana su zasićenja od 0.30 i veća

Krombahovim alfa koeficijentom ispitana je pouzdanost skala instrumenta SSRS. U Tabeli 6 vidimo da gotovo sve skale u *verziji za odrasle* imaju visoku pouzdanost (preko 0.8)

⁶ Diskusija sa detaljnijom analizom ajtema u odnosu na izvornu strukturu faktora data je u *Prilogu 2*.

i da pokazuju nešto bolju pouzdanost nego izvorna verzija. Pored standardnih skala proverena je i pouzdanost novodobijenih skala izdvojenih faktorskom analizom i pokazano je da gotovo sve skale u verziji za odrasle imaju izuzetno visoku ili visoku pouzdanost (preko 0.9, odnosno preko 0.8).

Tabela 6: Mere pouzdanosti SSRS skala-forma za odrasle

<i>SSRS-forma odrasli</i>	POUZDANOST (cronbach alpha)		
	<i>originalne skale</i>	<i>standardne skale</i>	<i>novodobijene skale</i>
Odgovornost	0.74	0.86	0.93
Kooperativnost	0.78	0.89	-
Samokontrola	0.82	0.88	0.91
Asertivnost	0.81	0.84	0.84
Internalizovani problemi	0.72	0.79	-
Eksternalizovani problemi	0.82	0.88	-

Takođe, krombahovim alfa koeficijentom ispitana je pouzdanost standardnih skala instrumenta SSRS u verziji za decu (Tabela 7) i pokazano je da gotovo sve skale imaju zadovoljavajuću pouzdanost (preko 0.7) osim skale *asertivnosti* koja ima granično nisku pouzdanost (0.61) što je slično pouzdanosti subskala u originalnoj verziji forme za decu. Pored standardnih skala proverena je i pouzdanost novodobijenih skala izdvojenih faktorskom analizom. U Tabeli 7 vidimo da dve skale u verziji za decu imaju zadovoljavajuću pouzdanost. Skala *asertivnost* ostala je sa relativnom niskom pouzdanošću (0.63) što je svakako posledica i manjeg broja tvrdnji koje su u našem istraživanju formirale ovaj faktor.

Tabela 7: Mere pouzdanosti SSRS skala-forma za decu

<i>SSRS-forma deca</i>	POUZDANOST (cronbach alpha)		
	<i>originalne skale</i>	<i>standardne skale</i>	<i>novodobijene skale</i>
Kooperativnost	0.69	0.74	0.87
Samokontrola	0.68	0.74	
Empatija	0.77	0.72	0.74
Asertivnost	0.67	0.61	0.63

Pošto novodobijene skale ni u verziji za decu ni za vaspitače/nastavnike nisu dale značajno povećanje pouzdanosti, u cilju finije analize i zbog poređenja sa drugim stranim

studijama, rezultati su obrađivani na originalnim skalama jer imaju zadovoljavajuću pouzdanost.

Ček lista socijalnih veština

Social skills checklist (Goldstein *et al.*, 1998). U cilju dobijanja pouzdanijih i objektivnijih podataka o razvijenosti socijalnih veština dece i mladih bez roditeljskog staranja, pored SSRS skala procene, koristili smo i Ček listu. *Ček lista socijalnih veština* odnosi se na 50 tvrdnji i predstavlja ukupni pokazatelj razvijenosti socijalnih veština. Rezultat se izražava jedinstvenim skorom, a maksimalan skor može biti 100. U originalnoj verziji skala je petostepena ali smo, u skladu sa ostalim instrumentima, učestalost prilagodili sa trostepenim intervalom (nikad-0, ponekad-1, vrlo često-2). Takođe, koristili smo dva izvora procene razvijenosti socijalnih veština dece, samoprocene i procene odraslih. Sadržaj i raspored tvrdnji je isti u obe forme upitnika. Da bismo potvrdili da li SSRS subskale i Ček lista socijalnih veština mere iste socijalne veštine, za obe forme, interesovalo nas je da li postoji statistički značajno predviđanje SSRS subskala socijalnih veština preko pojedinačnih pitanja Ček liste. Višestrukom regresionom analizom utvrdili smo da su određene grupe pitanja sa Ček liste značajni prediktori SSRS subskala socijalnih veština i da ova dva različita instrumenta mere iste socijalne veštine.

U *formi za odrasle* analiza je pokazala da postoji statistički značajno predviđanje i da se 65.4% SSRS subskale *kooperativnost*, 65.1% subskale *asertivnost*, 72.6% subskale *samokontrole*, te 69.5% subskale *odgovornost* može objasniti skorovima na Ček listi. U Tabeli 8 vidimo da su koeficijeni za sve subskale SSRS upitnika socijalnih veština u vrlo visokom stepenu povezane sa Ček listom (preko 0.8), odnosno da subskale SSRS upitnika u verziji za odrasle imaju preko 65% zajedničke varijanse sa određenom grupom pitanja na Ček listi. Ček lista u svom ukupnom skoru meri kooperativnost, asertivnost, samokontrolu i odgovornost.

Tabela 8: Značajnost predikcije SSRS subskala preko Ček liste-*procene odraslih*

<i>SSRS-forma odrasli</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Kooperativnost	.809 ^a	.654	50	13.681	.000 ^a
Asertivnost	.807 ^a	.651	50	13.487	.000 ^a
Samokontrola	.852 ^a	.725	50	19.101	.000 ^a
Odgovornost	.833 ^a	.695	50	16.463	.000 ^a

U formi za decu višestruka regresiona analiza (Tabela 9) pokazala je da postoji statistički značajno predviđanje i da se 51.2% SSRS subskale *kooperativnost*, 44.5% subskale *asertivnost*, 45.7% subskale *samokontrola* i 53.1% subskale *empatija* može objasniti skorovima na Ček listi. Poređenjem dobijenih rezultata u Tabeli 17 i 18 možemo uočiti da forma SSRS upitnika za odrasle pokazuje nešto veći procenat zajedničke varijanse sa Ček listom nego forma SSRS upitnika za decu. Kada su u pitanju samoprocene, u Tabeli 18 vidimo da Ček lista najmanji procenat zajedničke varijanse deli sa SSRS subskalama *asertivnost* i *samokontrola* (sa odraslima), a što je u skladu i sa rezultatima dobijenim u odnosu na validnost i pouzdanost ovih skala. U formi za decu *asertivnost* meri samo onaj njen aspekt koji se tiče iniciranja interakcije, a *samokontrola* samo ispoljavanje ove veštine u situaciji sa odraslima.

Tabela 9: Značajnost predikcije SSRS subskala preko Ček liste-samoprocene

<i>SSRS-forma deca</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Kooperativnost	.716 ^a	.512	50	7.632	.000 ^a
Asertivnost	.667 ^a	.445	50	5.822	.000 ^a
Samokontrola	.676 ^a	.457	50	6.115	.000 ^a
Empatija	.729 ^a	.531	50	8.223	.000 ^a

Na osnovu dobijenih podataka u obe forme, može se zaključiti da Ček lista meri socijalne veštine: kooperativnost, asertivnost, odgovornost, empatija i samokontrola. Pojedinačna pitanja sa Ček liste koja su prediktori određenih subskala razmatraćemo u poslednjem delu koji će se baviti konceptualizacijom modela programa razvijanja socijalnih veština dece bez roditeljskog staranja.

Radi ostvarivanja ciljeva istraživanja i sveobuhvatnih analiza kojima se pokrivaju sadržaji i predmet istraživanja pored navedenih instrumenata, korišćena je i metoda analize sadržaja i dokumenata posebno domova za decu bez roditeljskog staranja i škola u fazi selekcije uzorka i ujednačavanja komparativne grupe sa grupom dece i mladih bez roditeljskog staranja. Analizirana je dokumentacija prema sledećim kriterijumima: pol, uzrast, intelektualni status, opšti uspeh, učestalost nagrađivanja i kažnjavanja, problemi u porodici, odnosno razlozi izdvajanja deteta iz porodice. Na osnovu uvida i analize dokumentacije i nestrukturiranog intervjua sa stručnjacima koji rade u institucijama u kojima je sprovedeno istraživanje, konstruisan je poseban upitnik (List 1) od strane autora za procenu

sociodemografskih karakteristika dece i njihovih roditelja, a koji su popunjavali vaspitači u domu i nastavnici u školi. Takođe, konstruisan je i upitnik (List 2) koji su popunjavala deca i mladi bez roditeljskog staranja procenjujući određene aspekte institucionalne zaštite (dužina boravka u domu i promene figura privrženosti; bliskost sa vaspitačem, sadržaj i metode vaspitno korektivnog rada).

6. POPULACIJA I UZORAK

U ispitivanju je učestvovalo 210 dece i mladih bez roditeljskog staranja, uzrasta od 12 do 18 godina, od čega njih 80 sa teškoćama u intelektualnom razvoju (laka intelektualna ometenost) i 130 dece i mladih bez teškoća, odnosno tipičnog razvoja. Naziv ustanova i struktura uzorka u odnosu na intelektualni status dece i mladih bez roditeljskog staranja može se videti u Tabeli 10.

Tabela 10: Struktura mladih na domskom smeštaju prema mestu i intelektualnom statusu

Dom za smeštaj dece bez roditeljskog staranja	Intelektualni status		UKUPNO
	tipični	lako IO*	
„Duško Radović“, Niš	11	4	15
„Hristina Markišić“, Aleksinac	9	11	20
Ukupno	20	15	35
„Petar Radovanović“, Užice	8	10	18
Dečije selo, Kraljevo	19	3	22
Ukupno	27	13	40
Dečije selo, Sremska Kamenica	35	32	67
Ukupno	35	32	67
„Moša Pijade“, Beograd	16	4	20
„Drinka Pavlović“, Beograd	11	11	22
„Jovan Jovanović Zmaj“, Beograd	21	5	26
Ukupno	48	20	68
UKUPNO:	130	80	210

*IO = intelektualno ometeni

Struktura uzorka u odnosu na intelektualni status proporcionalna je odnosu tipične i dece i mladih sa ometenošću u populaciji dece koja su smeštena u domovima za decu bez roditeljskog staranja. Odluka da u istraživanje uključimo i podgrupu dece sa intelektualnom ometenošću rukovođena je praktičnom situacijom koju smo zatekli na terenu. U domovima za decu bez roditeljskog staranja ova populacija čini više od trećine ukupnog broja dece i mladih na institucionalnom smeštaju. Uzimajući u obzir predmet i ciljeve našeg istraživanja ova

činjenica zahtevala je posebno razmatranje i sagledavanje karakteristika vezanih za specifičnosti dece i mladih sa intelektualnom ometenošću (IO). Radi utvrđivanja nivoa razvijenosti socijalnih veština i kvaliteta socijalnog funkcionisanja dece i mladih bez roditeljskog staranja u istraživanje je uključena i komparativna grupa dece i mladih sa roditeljskim staranjem.

Komparativni uzorak činilo je 206 dece i mladih koji žive u svojoj primarnoj porodici, a koja su, pored intelektualnog statusa, ujednačena sa poduzorcima dece iz dečjih domova prema uzrastu, polu, školskom uspehu i sredini. U grupi dece i mladih sa roditeljskim staranjem u poduzorku dece i mladih sa lakom IO nismo uspeli da ujednačimo broj dece u odnosu na školski uspeh tako da je broj dece sa lakom IO bio 76, a tipične kao i u ciljnom uzorku 130. Naziv škola i struktura uzorka u odnosu na intelektualni status dece i mladih u komparativnoj grupi može se videti u Tabeli 11.

Tabela 11: Struktura uzorka komparativne grupe prema mestu vaspitno obrazovne ustanove i intelektualnom status mladih

Vaspitno obrazovne ustanove:	Intelektualni status		UKUPNO
	tipični	lako IO*	
ŠOSO „14 oktobar“, Niš		15	15
OŠ „Ljupče Nikolić“, Aleksinac	10		10
Aleksinačka gimnazija, Aleksinac	10		10
Ukupno	20	15	35
OŠ „Miodrag V. Matić“, Užice		13	13
OŠ „Dušan Jerković“, Užice	11		11
Medicinska škola, Užice	16		16
Ukupno	27	13	40
ŠOSO „Milan Petrović“, Novi Sad		30	30
OŠ „Đorđe Natošević“, Novi Sad	20		20
SŠ „Laza Kostić“, Novi Sad	15		15
Ukupno	35	30	65
OŠ „Sava Jovanović Sirogojno“, Beograd		18	18
OŠ „Majka Jugovića“, Beograd	20		20
Zemunska gimnazija, Beograd	28		28
Ukupno	48	18	66
UKUPNO:	130	76	206

*IO = intelektualno ometeni

Reč je o prigodnom uzorku, a ukupan broj dece i mladih koji je učestvovao u istraživanju je 416. Istraživanje je sprovedeno u 8 domova za decu i mlade bez roditeljskog staranja i 12 obrazovno vaspitanih ustanova (4 specijalne škole i 8 redovnih osnovnih i srednjih škola) u Republici Srbiji.

U Tabeli 12 prikazana je struktura uzorka u odnosu na uzrast i intelektualni status. Vidimo da je u poduzorku tipične dece i mladih bez roditeljskog staranja njihov broj ujednačen u odnosu na viši i niži uzrast, dok je u grupi dece sa lakom intelektualnom ometenošću prisutan značajno manji broj dece nižeg uzrasta. Ovakva struktura ukazuje da je u domovima, kada su u pitanju deca sa lakom intelektualnom ometenošću, daleko više mladih starijeg uzrasta. Pretpostavljamo da je ovo posledica tendencije smanjenja broja dece mlađeg uzrasta na institucionalnom smeštaju, ali moguća su i druga objašnjenja u koja na ovom mestu nećemo zalaziti. S obzirom da je u odnosu na uzrast komparativna grupa ujednačena sa uzorkom dece i mladih bez roditeljskog staranja, isti odnos imamo i u grupi dece i mladih sa roditeljskim staranjem.

Tabela 12: Struktura uzorka u odnosu na *uzrast i intelektualni status*

Porodični status	Intelektualni status	Uzrast		UKUPNO
		niži 12-14	viši 15-18	
Bez roditeljskog staranja	tipični	61 29,05%	69 32,85%	130 61,90%
	lako IO*	26 12,38%	54 25,71%	80 38,10%
	ukupno	87 41,43%	123 58,57%	210 100%
Sa roditeljskim staranjem	tipični	61 29,61%	69 33,5%	130 63,11%
	lako IO	25 12,14%	51 24,76%	76 36,89%
	ukupno	86 41,75%	120 58,25%	206 100%
Ukupno	tipični	122 29,33%	138 33,17%	260 62,5%
	lako IO	51 12,26%	105 25,24%	156 37,5%
	ukupno	173 41,59%	243 58,41%	416 100%

*IO = intelektualno ometeni

U uzorku tipične dece uzrast prati obrazovni nivo (razred) te je broj dece na osnovnškolskom i srednjoškolskom uzrastu ujednačen. Zbog kognitivnih teškoća kalendarski uzrast dece sa IO ne prati i isti nivo obrazovanja. Ako uporedimo strukuru uzrasta (Tabela 12) i razreda (Tabela 13) vidimo da je ona ujednačenija u odnosu na razred.

Tabela 13: Struktura uzorka prema *obrazovnom nivou i intelektualnom status*

Porodični status	Intelektualni status	Obrazovni nivo		UKUPNO
		osnovna škola	srednja škola	
Bez roditeljskog staranja	tipični	61 29,05%	69 32,85%	130 61,90%
	lako IO*	37 17,62%	43 20,48%	80 38,10%
	ukupno	98 46,67%	112 53,33%	210 100%
Sa roditeljskim staranjem	tipični	61 29,61%	69 33,5%	130 63,11%
	lako IO	44 21,36%	32 15,53%	76 36,89%
	ukupno	105 50,97%	101 49,03%	206 100%
Ukupno	tipični	122 29,33%	138 33,17%	260 62,5%
	lako IO	81 19,47%	75 18,03%	156 37,5%
	ukupno	203 48,80%	213 51,20%	416 100%

*IO = intelektualno ometeni

U uzorku dece sa intelektualnom ometenošću značajan broj njih višeg kalendarskog uzrasta pohađa niže razrede u odnosu na prosečnu decu tog kalendarskog uzrasta. Iz Tabela 12 i 13 vidimo da su deca i mladi sa IO nešto stariji nego deca tipičnog razvoja u istom razredu. Od 54 dece sa IO višeg uzrasta koji bi kalendarski trebalo da su u sistemu srednjeg obrazovanja njih 11 pohađa osnovnu školu. Interesanto je da je u komparativnoj grupi ovaj odnos i veći. Od 51 dece sa IO uzrasta od 15 do 18 godina njih 19 je na osnovno školskom nivou obrazovanja.

Uzorak dece bio je ujedančen i po polu. Iz Tabele 14 vidimo da je nešto više bilo dečaka: u uzorku dece i mladih bez roditeljskog staranja 110 dečaka i 100 devojčica, u podgrupi tipičnih 67 dečaka i 63 devojčice, a u podgrupi dece sa intelektualnom ometenošću 43 dečaka i 37 devojčica. S obzirom da je poduzorak komparativne grupe bio ujednačen sa grupom dece i mladih bez roditeljskog staranja, ovakav je odnos pola i u komparativnoj grupi, kao i između podgrupa tipične i ometene dece.

Tabela 14: Struktura uzorka u odnosu na intelektualni status i pol

Porodični status	Intelektualni status	Pol		UKUPNO
		Muški	Ženski	
Bez roditeljskog staranja	tipični	67 31,90%	63 30%	130 61,90%
	lako IO*	43 20,48%	37 17,92%	80 38,10%
	ukupno	110 52,38%	100 47,62%	210 100%
Sa roditeljskim staranjem	tipični	67 32,52%	63 30,58%	130 63,11%
	lako IO	40 19,42%	36 17,48%	76 36,89%
	ukupno	107 51,94%	99 48,06%	206 100%
Ukupno	tipični	134 32,21%	126 30,29%	260 62,5%
	lako IO	83 19,95%	73 17,55%	156 37,5%
	ukupno	217 52,16%	199 47,84%	416 100%

*IO = intelektualno ometeni

Poduzorke smo ujednačili i u odnosu na školski uspeh (Tabela 15). U uzorku dece sa lakom IO u komparativnoj grupi nismo uspeli da nađemo isti broj učenika sa lošijim školskim uspehom pa je u komparativnoj grupi ukupan broj dece sa IO nešto manji.

Tabela 15: Struktura uzorka u odnosu na školski uspeh i intelektualni status

Porodični status	Intelektualni status	Školski uspeh					UKUPNO
		5	4	3	2	1	
Bez roditeljskog staranja	tipični	8 3,80%	28 13,33%	70 33,33%	4 1,90%	20 9,52%	130 61,90%
	lako IO*	22 10,48%	22 10,48%	27 12,86%	5 2,38%	4 1,90%	80 38,10%
	ukupno	30 14,29%	50 23,81%	97 46,19%	9 4,29%	24 11,43%	210 100%
Sa roditeljskim staranjem	tipični	8 3,88%	28 13,59%	70 33,98%	4 1,94%	20 9,71%	130 63,11%
	lako IO	22 10,68%	22 10,68%	27 13,11%	3 1,46%	2 0,97%	76 36,89%
	ukupno	30 15,56%	50 24,27%	97 47,09%	7 3,40%	22 10,68%	206 100%
Ukupno	tipični	16 3,85%	56 13,46%	140 33,65%	8 1,92%	40 9,62%	260 62,5%
	lako IO	44 10,58%	44 10,58%	54 12,68%	8 1,92%	6 1,44%	156 37,5%
	ukupno	60 14,42%	100 24,04%	194 46,63%	16 3,85%	46 11,06%	416 100%

*IO = intelektualno ometeni

U Tabeli 16 prikazana je struktura uzorka dece i mladih bez roditeljskog staranja u odnosu na probleme u primarnoj porodici, odnosno razloge smeštaja u dom. Želeli smo da sagledamo kolika je zastupljenost dece prema vrsti problema u porodici koja ih je dovela u stanje potrebe za socijalnom zaštitom.

Tabela 16: Struktura uzorka u odnosu na *razlog smeštaja* u dom i *intelektualni status*

Razlog smeštaja	Intelektualni status	Frekvencija i procenat	UKUPNO
Socioekonomski problemi¹	tipični	96 45,71%	130 61,90%
	lako IO*	54 25,71%	80 38,10%
	ukupno	150 71,42%	210 100%
Partnerski problemi i razvod²	tipični	77 36,67%	130 61,90%
	lako IO	42 20%	80 38,10%
	ukupno	119 56,67%	210 100%
Problemi mentalnog zdravlja roditelja³	tipični	64 30,48%	130 61,90%
	lako IO	50 23,81%	80 38,10%
	ukupno	114 54,29%	210 100%
Zlostavljanje i zanemarivanje⁴	tipični	106 50,48%	130 61,90%
	lako IO	60 28,57%	80 38,10%
	ukupno	166 79,05%	210 100%
UKUPNO	tipični	343 163,33%	130 61,90%
	lako IO	206 98,10%	80 38,10%
	ukupno	549 261,43%	210 100%

*IO = intelektualno ometeni

¹Socioekonomski problemi: nizak materijalni status, obrazovanje, nezaposlenost, loši stambeni uslovi.

²Partnerski problemi i razvod: konflikti roditelja, nov brak bez mesta za dete, odlazak majke ili oca.

³Problemi mentalnog zdravlja: mentalne i druge teške bolesti roditelja, hospitalizacija, smrt.

⁴Zlostavljanje i zanemarivanje: nasilje i destruktivni modeli ponašanja prema deci, zanemarivanje, socijalna patologija roditelja-kriminal, narkomanija, prostitucija.

Kao što i druga istraživanja potvrđuju i naši podaci ukazuju da je u populaciji dece i mladih bez roditeljskog staranja najviše bilo zlostavljano ili zanemareno (80%). Od 210 dece i mladih samo 44 (20%) nije imalo ovakva iskustva u porodici. Veliki procenat njih živeo je u

lošim socioekonomskim uslovima (oko 70%), dok je nešto manji ali svakako visok procenat dece čiji roditelji imaju značajnijih problema sa mentalnim zdravljem (oko 50%) ili su prisutni problemi u partnerskim odnosima (oko 50%). Vidimo da ukupan broj frekvencija (549) premašuje broj od 210 koliki je uzorak dece i mladih bez roditeljskog staranja. To potvrđuje da su razlozi smeštaja dece višestruki i da su problemi u porodici međusobno povezani i uslovljeni. U Tabeli 17 prikazana je struktura dece i mladih bez roditeljskog staranja u odnosu na broj rizičnih faktora u primarnoj porodici koji su ih doveli u stanje potrebe za socijalnom zaštitom.

Tabela 17: Struktura uzorka mladih na domskom smeštaju prema broju problema u porodici i intelektualnom statusu

Prisutnost broja problema u porodici	Intelektualni status	Frekvencija i procenat	UKUPNO
Sve četiri grupe problema	tipični	28 13,81%	130 61,90%
	lako IO*	19 8,57%	80 38,10%
	ukupno	47 22,38%	210 100%
Tri grupe problema	tipični	52 24,76%	130 61,90%
	lako IO	27 12,86%	80 38,10%
	ukupno	79 37,62%	210 100%
Dve grupe problema	tipični	24 11,43%	130 61,90%
	lako IO	15 7,14%	80 38,10%
	ukupno	39 18,57%	210 100%
Jedna grupa problema	tipični	26 12,38%	130 61,90%
	lako IO	19 9,05%	80 38,10%
	ukupno	45 21,43%	210 100%
UKUPNO	tipični	130 61,90%	130 61,90%
	lako IO	80 38,10%	80 38,10%
	ukupno	210 100%	210 100%

*IO = intelektualno ometeni

Iz Tabele 17 vidimo da oko 60% dece i mladih dolazi iz porodica u kojima su postojale tri (37,62%) ili sve četiri grupe problema (22,38%) u njihovim porodicama, dok je sa jednom (oko 20%) i dve grupe (oko 20%) problema njih mnogo manje. U komparativnoj grupi situacija je obrnuta⁷. U odnosu na sve posmatrane grupe problema u porodici značajna razlika između grupe dece i mladih sa i bez roditeljskog staranja postoji na nivou značajnosti $p < 0.000$ i najviša je kada su u pitanju zlostavljanje i zanemarivanje ($C=0.589$)⁸. Porodice dece bez i sa roditeljskim staranjem najmanje se razlikuju ($C=0.325$) u socioekonomskim problemima. Više od polovine (oko 53%) dece i mladih sa roditeljskim staranjem nema nijedan od ispitivanih problema u porodici a četvrtina (oko 25%) samo jedan problem, dok sve četiri grupe problema ima jedva 1%. Ovo potvrđuje da uzorak obe grupe dece jeste reprezentativan u odnosu na postavljene ciljeve i hipoteze našeg istraživanja i da mladi smešteni u institucije dolaze iz porodica sa višestukim faktorima rizika.

7. TOK ISTRAŽIVANJA

Realizacija istraživanja podrazumevala je prethodno unapred planirane aktivnosti na terenu. Vodeći računa o kriterijumu lokaliteta bilo je potrebno izabrati domove za smeštaj dece i mladih bez roditeljskog staranja tako da uzorak bude proporcionalan u odnosu na sredinu. Odabrana su četiri regiona koja pokrivaju smeštaj dece i mladih bez roditeljskog staranja na teritoriji Republike Srbije. Iz regiona zapadne Srbije uzorak su činila deca i mladi koji su na smeštaju u domu u Užicu i dečjem selu u Kraljevu. Sa teritorije južne Srbije obuhvaćena su deca koja su na smeštaju u domovima u Nišu i Aleksincu. Region Vojvodine činila su deca koja su smeštena u dečjem selu u Sremskoj Kamenici (sa trenutno najvećim kapacitetom dece na smeštaju). Region Beograda činila su deca i mladi smešteni u tri doma u Beogradu. Ujednačavanje komparativne sa ciljnom grupom podrazumevalo je i kontakt sa više vaspitno obrazovnih ustanova u skladu sa različitim lokalitetima izabranih domova za decu i mlade bez roditeljskog staranja.

Autorka rada je najvećim delom sama prikupljala podatke primenom navedenih instrumenata i direktnim kontaktom sa mladima, vaspitačima i nastavnicima. I vaspitači u domu i nastavnici u školi dobijali su upitnik direktno od autora i uz potrebne instrukcije zamoljeni su da ih popune i vrate najduže za sedam dana. Kada su u pitanju deca, najveći deo podataka prikupljen je grupno, a gde je bilo potrebno individualno. Uz uvodno uputstvo

⁷ Struktura u komparativnoj grupi prema vrsti i broju problema u porodici detaljnije je data u *Prilogu 3*

⁸ Detaljniji pregled podataka dat je u *Prilogu 3*.

autora deca koja nisu imala teškoće u razumevanju upitnika popunjavala su ga u grupi u vremenu od jednog školskog časa u prostorijama doma, odnosno škole. Sa mladima za koje su njihovi vaspitači ili razredne starešine ukazali da bi mogli imati teškoće u popunjavanju i razumevanju upitnika autor je individualno obavio intervju vođenjem deteta kroz pitanja iz upitnika i gde je bilo potrebno davanjem dodatnih objašnjenja i uprošćavanjem konkretnog pitanja.

Uvažavajući standarde propisane etičkim kodeksom istraživanja sa decom, pre istraživanja zatražena je saglasnost za učestovanje dece u istraživanju od nadležnog ministarstva i ustanova, a svako je dete (nakon što mu je razumljivim jezikom objašnjena svrha i cilj istraživanja) imalo pravo da odbije ili pristane da učestvuje u istom. Deci je zagantovana anonimnost i poverljivost prikupljenih podataka.

8. STATISTIČKA OBRADA

Prema postavljenom cilju urađeni su odgovarajući statistički pokazatelji. Korišćen je SPSS kompjuterski program. Rezultati istraživanja prikazani su tabelarno, u apsolutnim i relativnim brojevima. Takođe, gde je bilo neophodno, rezultate istraživanja prikazali smo i grafički. Procenu socijalnog funkcionisanja i razvijenost socijalnih veština analizirali smo u odnosu na poduzorke, dakle i prema intelektualnom i prema porodičnom statusu. Ostale statističke analize rađene su u odnosu na porodični status, a gde su rezultati ukazivali na potrebu detaljnijih analiza odgovarajuće statističke analize bile su primenjene i u odnosu na intelektualni status. Statističku obradu dobijenih rezultata vršili smo metodama deskriptivne statistike, a hipoteze smo testirati parametrijskim i neparametrijskim testovima. Primenjeni su sledeći statistički postupci:

- standardni deskriptivni statistički pokazatelji: aritmetička sredina, standardna devijacija, frekvencije i procenti za kategoričke varijable;
- HI kvadrat test za ispitivanje kontigencije;
- dvofaktorska analiza varijanse (ANOVA) za ispitivanje efekata porodičnog i intelektualnog statusa, odnosno povezanost dva nezavisna obeležja u odnosu na zavisne varijable (socijalne veštine i socijalno funkcionisanje);
- kanonička korelaciona analiza za ispitivanje povezanosti dva skupa varijabli (socijalne veštine i pokazatelji socijalnog funkcionisanja, institucionalne varijable i pokazatelji socijalne kompetentnosti, karakteristike dece i pokazatelji socijalne kompetentnosti);

- testovi kontrasta (post hoc testovi) za naknadna poređenja i ispitivanje razlika na pitanjima Ček liste socijalnih veština u odnosu na porodični i intelektualni status dece i mladih u procenama odraslih i samoprocenama;
- višestruka regresiona analiza za predviđanje SSRS upitnika socijalnih veština preko pojedinačnih pitanja Ček liste;
- faktorska analiza za proveru strukture instrumenata (analiza glavnih komponenti).

V

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

1. KVALITET SOCIJALNOG FUNKCIONISANJA U ZAVISNOSTI OD PORODIČNOG I INTELEKTUALNOG STATUSA DECE I MLADIH

U skladu sa postavljenim ciljevima i zadacima istraživanja ispitivanje kvaliteta socijalnog funkcionisanja dece i mladih zahtevalo je primenu različitih instrumenata koji mere pokazatelje pozitivnog i negativnog socijalnog funkcionisanja dece i mladih:

- SDQ upitnik snaga i teškoća koji meri *prosocijalno ponašanje, emocionalne probleme, probleme u ponašanju i probleme sa vršnjacima*;
- SSRS skala - oblici problematičnog ponašanja koja meri *internalizovane probleme i eksternalizovane probleme*;
- ROCI II upitnik stilova rešavanja konflikata koji meri načine rešavanja međusobnih konflikata dece: *integracija, kompromis, dominacija, popuštanje, izbegavanje*.

Rezultati i diskusija su prikazani u odnosu na navedene pokazatelje socijalnog funkcionisanja u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih. Uzimajući u obzir visoku povezanost SSRS subskala *internalizovani i eksternalizovani* problemi sa SDQ subskalama *emocionalni i problemi u ponašanju* (Goodman *et al.*, 2010), diskusija rezultata za ove aspekte socijalnog funkcionisanja dece i mladih data je nakon komparativne analize nalaza dobijenih na oba instrumenta. Zbog sistematičnosti i bolje preglednosti rezultati dobijeni na ROCI-II upitniku, odnosno načini rešavanja međuvršnjačkih konflikata, prikazani su i diskutovani u posebnom delu. Na kraju su sumirani podaci u odnosu na ispitivane pokazatelje socijalnog funkcionisanja dece i mladih.

1.1. Snage i teškoće dece i mladih

Dvofaktorskom analizom varijanse testirane su razlike između grupe dece i mladih bez i sa roditeljskim staranjem i razlike između tipičnih i lako intelektualno ometenih (IO) na svim skalama instrumenta SDQ procenjene od strane vaspitača/nastavnika. Kao što možemo videti iz Tabele 18 značajne razlike pokazane su na svim skalama osim na skali *problemi sa vršnjacima*. U odnosu na porodični status značajne razlike postoje na skalama *prosocijalno*

ponašanje i problemi u ponašanju, a razlike između tipičnih i lako IO postoje na skali *problemi u ponašanju*. Takođe, pokazano je da na skali *emocionalni problemi* postoji interakcija porodičnog i intelektualnog statusa, odnosno da razlika između tipičnih i ometenih nije ista u posmatranim grupama na ovoj skali. Smer razlika koja grupa ispitanika ima više skorove može se videti u koloni AS (aritmetička sredina) u Tabeli 19.

Tabela 18: Značajnost razlika na SDQ skalama u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih

<i>Izvor</i>	<i>Zavisne varijable</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta²</i>
	Prosocijalno ponašanje	1; 412	22.004	.000	.051
PORODIČNI STATUS	Emocionalni problemi	1; 412	1.115	.292	.003
	Problemi u ponašanju	1; 412	41.001	.000	.091
	Problemi sa vršnjacima	1; 412	.185	.668	.000
INTELEKTUALNI STATUS	Prosocijalno ponašanje	1; 412	.742	.390	.002
	Emocionalni problemi	1; 412	.263	.608	.001
	Problemi u ponašanju	1; 412	12.120	.001	.029
INTERAKCIJA POROD. I INTELEKT. STATUSA	Problemi sa vršnjacima	1; 412	2.923	.088	.007
	Prosocijalno ponašanje	1; 412	.015	.904	.000
	Emocionalni problemi	1; 412	12.619	.000	.030
	Problemi u ponašanju	1; 412	2.788	.096	.007
	Problemi sa vršnjacima	1; 412	3.287	.071	.008

Značajnost razlika u Tabeli 18 pokazuje da intelektualni status nije značajno povezan sa *prosocijalnim ponašanjem* dece i mladih dok porodični jeste. U Tabeli 19 vidimo da deca sa roditeljskim staranjem pokazuju viši stepen *prosocijalnog ponašanja* (AS=7.29) nego deca bez roditeljskog staranja (AS=6.20). Prosečne vrednosti posmatranih podgrupa ukazuju da deca sa roditeljskim staranjem, kako tipična (AS=7.37) tako i sa IO (AS=7.14) pokazuju veći stepen *prosocijalnog ponašanja* od tipične (AS=6.27) i dece sa IO (AS=6.10) bez roditeljskog staranja. Dobijeni nalazi u skladu su sa brojnim istraživanjima o povezanosti porodičnih varijabli sa *prosocijalnim ponašanjem* dece (Pjurkowska-Petrović, 1993; Eisenberg *et al.*, 2005; Michalik *et al.*, 2007; Spinrad *et al.*, 2007; Eisenberg *et al.*, 2010). Činjenica da u prosocijalnom ponašanju nema značajne razlike između tipične i dece sa IO koja odrastaju sa roditeljima, potvrđuje da intelektualni deficiti, bar kada su u pitanju deca sa lakom IO, nisu prepreka razvijanju njihovog prosocijalnog ponašanja. Mnogostuki rizični faktori u porodici podjednako osejućuju razvijanje prosocijalnog ponašanja i tipične i dece sa lakom IO.

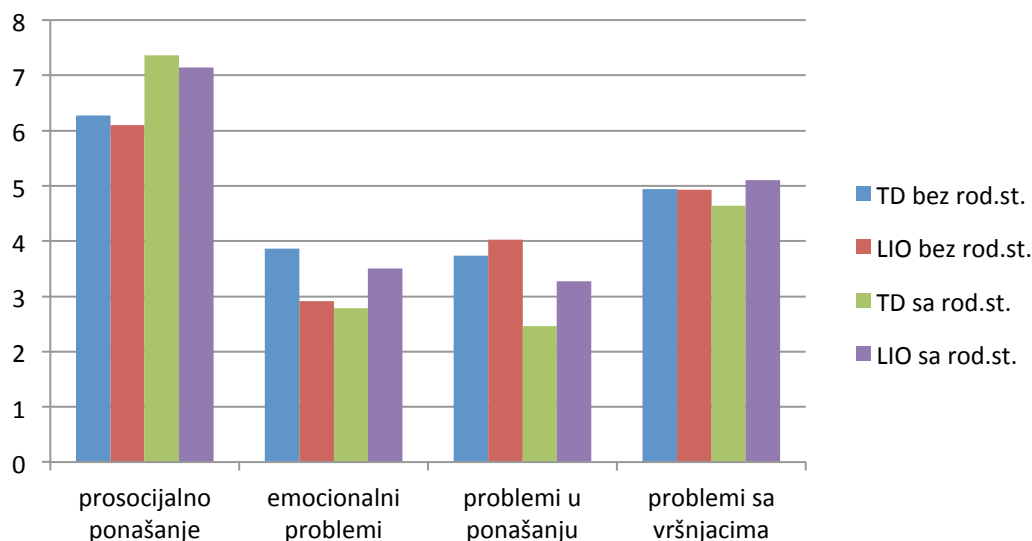
Tabela 19: Prosečne vrednosti na skalama SDQ u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih

<i>SDQ</i>	<i>Porodični status</i>	<i>Intelektualni status</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
PROSOCIJALNO PONAŠANJE	Bez roditeljskog staranja	tipično	6.27	2.29	130
		lako IO*	6.10	2.27	80
		Total	6.20	2.28	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	7.37	2.08	130
		lako IO	7.14	2.46	76
		Total	7.29	2.23	206
	Total	tipično	6.82	2.25	260
		lako IO	6.61	2.41	156
		Total	6.74	2.31	416
EMOCIONALNI PROBLEMI	Bez roditeljskog staranja	tipično	3.87	2.50	130
		lako IO	2.91	2.06	80
		Total	3.50	2.38	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	2.78	2.35	130
		lako IO	3.50	2.23	76
		Total	3.05	2.32	206
	Total	tipično	3.33	2.48	260
		lako IO	3.20	2.16	156
		Total	3.28	2.36	416
PROBLEMI U PONAŠANJU	Bez roditeljskog staranja	tipično	3.74	1.74	130
		lako IO	4.03	1.83	80
		Total	3.85	1.78	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	2.46	1.31	130
		lako IO	3.28	1.31	76
		Total	2.76	1.36	206
	Total	tipično	3.10	1.67	260
		lako IO	3.66	1.64	156
		Total	3.31	1.67	416
PROBLEMI SA VRŠNJACIMA	Bez roditeljskog staranja	tipično	4.94	1.30	130
		lako IO	4.93	1.47	80
		Total	4.93	1.36	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	4.65	1.23	130
		lako IO	5.10	1.14	76
		Total	4.82	1.22	206
	Total	tipično	4.80	1.27	260
		lako IO	5.01	1.32	156
		Total	4.88	1.29	416

*IO = intelektualno ometeni

Kada su u pitanju *problemi u ponašanju* značajna razlika postoji i u odnosu na intelektualni i u odnosu na porodični status (Tabela 18). Međutim, efekat razlika veći je u odnosu na porodični ($Eta^2 = 0.091$; $p < 0.01$) nego u odnosu na intelektualni status ($Eta^2 = 0.029$; $p < 0.01$). Značajnije više prosečne vrednosti na skali *problemi u ponašanju* imaju deca bez roditeljskog staranja (AS=3.85) nego ona sa roditeljskim staranjem (AS=2.76), dok između tipičnih (AS=3.10) i ometenih (AS=3.66), iako značajne, ove razlike nisu visoke ($Eta^2 = 0.029$; $p < 0.01$). To potvrđuje naše očekivanje da značajniji uticaj na *probleme u ponašanju* ima porodični nego intelektualni status. Kao što vidimo u Tabeli 19 najviše *problema u ponašanju* imaju deca sa IO bez roditeljskog staranja (AS=4.03), a najmanje tipična deca sa roditeljskim staranjem (AS=2.46). Međutim, deca sa roditeljskim staranjem koja su IO (AS=3.28) ne samo što imaju značajnije manje *problema u ponašanju* od domske dece sa IO, već imaju nešto niže skorove i od tipične dece bez roditeljskog staranja (AS=3.74) na ovoj skali. Prisustvo roditelja protektivni je faktor *problema u ponašanju* i tipične i dece sa IO. Osim toga u Tabeli 18 vidimo da je u odnosu na porodični status efekat razlika veći na skali *problemi u ponašanju* ($Eta^2 = 0.091$) nego na skali *prosocijalno ponašanje* ($Eta^2 = 0.050$; $p < 0.01$) što ukazuje da porodica ima značajniji uticaj na *probleme u ponašanju* nego na *prosocijalno ponašanje* dece.

Za razliku od *problema u ponašanju* gde porodica na isti način doprinosi prevenciji *problema u ponašanju* i tipične i dece sa IO za *emocionalne probleme* situacija je obrnuta, ali samo kada su u pitanju deca i mladi sa IO. Interakcija porodičnog i intelektualnog statusa (Tabela 18) pokazuje da na skali *emocionalni problemi* razlike u komparativnoj i grupi dece i mladih bez roditeljskog staranja nisu iste između tipičnih i ometenih ($Eta^2 = 0.030$; $p < 0.01$). Iz Tabele 19 vidimo da u uzorku dece sa IO ona koja žive sa svojim roditeljima imaju viši skor (AS=3.5) na skali *emocionalnih problema* od domske dece sa IO (AS=2.91). S druge strane tipična domska deca imaju više *emocionalnih problema* (AS=3.86) nego tipična deca sa roditeljskim staranjem (AS=2.78). Takođe, vidimo da u grupi dece bez roditeljskog staranja deca sa IO imaju značajno niže (AS=2.91) skorove od tipičnih (AS=3.86), dok je u grupi dece i mladih sa roditeljskim staranjem obrnuto. Tipična deca imaju niže (AS=2.78), a deca sa IO više skorove (AS=3.5). U Grafikonu 1 jasnije se uočava da su za *emocionalne probleme* najrizičnija grupa tipična deca bez roditeljskog staranja ali i deca sa IO koja žive sa roditeljima. Iz ovog proizilazi da roditelji dece sa IO doprinose njihovim *emocionalnim problemima* i da je domsko okruženje protektivni faktor razvijanja *emocionalnih problema* mladih sa lakom IO. S druge strane, za tipičnu decu porodica je protektivni faktor razvijanja *emocionalnih problema*, a domsko okruženje rizični.

Grafikon 1: Distribucija prosečnih vrednosti na skalama SDQ u odnosu na porodični i intelektualni status dece i mladih

U cilju dobijanja preciznijih podataka, pored subskala SDQ upitnika koristili smo i SSRS skalu za ispitivanje *internalizovanih* i *eksternalizovanih* ponašanja. Visok skor na ovim skalama ukazuje na decu u riziku za razvijanje ozbiljnijih *emocionalnih* i *problema u ponašanju* koje meri SDQ instrument (Goodman *et al.*, 2000). Potvrđena je (Goodman *et al.*, 2010) visoka povezanost subskale *emocionalni problemi* sa *internalizovanim problemima* i subskale *problemi u ponašanju* sa *eksternalizovanim problemima*.

Tabela 20: Značajnost razlika na SSRS skalama u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih

Izvor	Zavisne varijable	df	F	p	Eta ²
PORODIČNI STATUS	Internalizovani problemi	1; 412	8.163	.004	.019
	Eksternalizovani problemi	1; 412	51.531	.000	.111
INTELEKTUALNI STATUS	Internalizovani problemi	1; 412	3.872	.050	.009
	Eksternalizovani problemi	1; 412	5.781	.017	.014
INTERAKCIJA POROD. I INTELEKT. STATUSA	Internalizovani problemi	1; 412	11.070	.001	.026
	Eksternalizovani problemi	1; 412	6.219	.013	.015

Dvofaktorskom analizom varijanse testirane su razlike u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih na skalama *internalizovanih* i *eksternalizovanih problema*

instrumenta SSRS. Iz Tabele 20 vidimo da razlike postoje na obe skale i u odnosu na porodični ($p < 0.01$) i intelektualni status ($p < 0.05$). Takođe, na obe skale postoji interakcija porodičnog i intelektualnog statusa, odnosno razlika tipičnih i ometenih na *internalizovanim* i *eksternalizovanim* skalama nije ista u posmatranim grupama.

Tabela 21: Prosečne vrednosti na skalama SSRS u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih

SSRS	Porodični status	Intelektualni status	AS	SD	N	
INTERNALIZOVANI PROBLEMI	Bez roditeljskog staranja	tipično	4.90	2.55	130	
		lako IO*	4.56	2.47	80	
		Total	4.77	2.52	210	
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	3.31	2.49	130	
		lako IO	4.67	2.68	76	
		Total	3.81	2.64	206	
	Total	tipično	4.10	2.64	260	
		lako IO	4.61	2.57	156	
		Total	4.29	2.62	416	
	EKSTERNALIZOVANI PROBLEMI	Bez roditeljskog staranja	tipično	5.44	2.90	130
			lako IO	5.41	2.83	80
			Total	5.43	2.87	210
Sa roditeljskim staranjem		tipično	2.63	2.76	130	
		lako IO	4.05	3.01	76	
		Total	3.16	2.93	206	
Total		tipično	4.03	3.16	260	
		lako IO	4.75	2.99	156	
		Total	4.30	3.11	416	

*IO = intelektualno ometeni

U Tabeli 21 vidimo da deca bez roditeljskog staranja imaju značajno više skorove na skalama *internalizovani* (AS=4.76) i *eksternalizovani* (AS=5.42) problemi od dece sa roditeljskim staranjem (AS=3.81; AS=3.15). Na skali *internalizovani problemi* efekat razlika (Tabela 20) između grupe dece sa i bez roditeljskog staranja ($Eta^2=0.019$; $p < 0.01$) je manji nego na skali *eksternalizovani problemi* ($Eta^2=0.111$; $p < 0.01$). Ovi nalazi potvrđuju da rizični faktori u porodici značajnije doprinose *eksternalizovanim* nego *internalizovanim problemima* dece. I nalazi na skali SDQ instrumenta (Tabela 18) su potvrdili da deca i mladi u domu (AS=3.85) pokazuju više *problema u ponašanju* od dece sa roditeljskim staranjem (AS=2.76), dok u *emocionalnim problemima* nisu pokazane značajne razlike. Ovi rezultati u skladu su sa

brojnim istraživanjima izloženim u teorijskom delu o povezanosti porodičnih riziko faktora sa *eksternalizovanim i problemima u ponašanju* dece (Eisenberg, Gershoff *et al.*, 2001; Eisenberg, Losoya *et al.*, 2001; Robison *et al.*, 2005; Moffitt, 2005; Bakersmans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2006; Sheese *et al.*, 2007; Zhou *et al.*, 2008; Kochanska *et al.*, 2009; Young *et al.*, 2009; Xu *et al.*, 2009; Eisenberg *et al.*, 2010) i determinantama roditeljstva (Belsky, 1980, 1984; Dubowitz *et al.*, 2005; Belsky & Jaffee, 2006). S obzirom da su *problemi u ponašanju* posledica neblagovremene prevencije *eksternalizovanih problema* i da su oba tipa neprihvatljivog socijalnog ponašanja povezana sa negativnim socijalnim iskustvom dece, ne može se sa sigurnošću potvrditi da li deca bez roditeljskog staranja pokazuju više *eksternalizovanih i problema u ponašanju* od dece sa roditeljskim staranjem samo zbog njihovih prethodnih porodičnih iskustava ili i aktuelnog iskustva života u domu. U svakom slučaju dobijeni nalazi sugerišu da metode i sadržaji vaspitno korektivnog rada u institucionalnoj zaštiti ne doprinose prevenciji *eksternalizovanih i problema u ponašanju* dece i mladih bez roditeljskog staranja, kao ni podsticanju prosocijalnog ponašanja. Polazeći od toga da reaktivna agresija svoju manifestaciju ima u *eksternalizovanim* (napadi besa, pretiloj deci, tuče se i raspravlja), a proaktivna u *problemima u ponašanju* (krađe, laži, nepoštovanje autoriteta, kućnog reda i pravila) može se konstatovati da deca u domu ispoljavaju i reaktivnu i proaktivnu agresiju. U teorijskom delu istakli smo da je reaktivna agresija karakteristična za decu koja imaju slabije razvijene socijalne veštine pre svega samokontrolu (Orobio de Castro, 2003; Eisenberg *et al.*, 2004; Schultz *et al.*, 2004; Hill *et al.*, 2006; Eisenberg, *et al.*, 2007), a da se proaktivna agresija javlja usled pogrešnog verovanja da je nasilje najefikasnija strategija za postizanje cilja i sa očekivanjem pozitivnih ishoda od agresije (Dodge, 1990; Orobio de Castro *et al.*, 2005; McAuliffe *et al.*, 2006). Proaktivna agresija pozitivno je povezana s druženjem sa devijantnim prijateljima u adolescenciji i sa maloletničkom delinkvencijom i najčešće nije povezana sa slabijom samokontrolom (Lengua, 2002; Frick & Morris, 2004). Iako istraživanja u našoj sredini navode da je za decu u domu karakteristična reaktivna agresija (Plut i Popadić, 2007) ranija istraživanja pokazala su da je čak 42% dece sklono manje ili više ozbiljnim delinkventnim aktivnostima (Vidanović, 1998) na šta ukazuju i naši nalazi.

Iz Tabele 20 vidimo da je efekat razlika na skali *eksternalizovanih problema* veći u odnosu na porodični ($Eta^2=0.111$; $p<0.01$) nego u odnosu na intelektualni status dece ($Eta^2=0.014$; $p<0.05$). Na SDQ instrumentu (Tabela 18) dobili smo slične nalaze na skali *problemi u ponašanju* kada je u pitanju efekat razlika u odnosu na porodični ($Eta^2=0.091$; $p<0.01$) i intelektualni status ($Eta^2=0.029$; $p<0.01$). Nalazi na oba instrumenta potvrđuju da je

roditeljsko staranje značajniji prediktor *eksternalizovanih i problema u ponašanju* nego intelektualni status dece i mladih. U skladu sa Belskijevim modelom (Belsky, 1984) i naši nalazi pokazali su da karakteristike dece (teškoće u intelektualnom razvoju) imaju manji uticaj na socijalno funkcionisanje dece nego kvalitet roditeljstva. Činjenica da najviše *eksternalizovanih* (AS=5.44) i *problema u ponašanju* (AS=4.03) pokazuju deca sa IO bez roditeljskog staranja, ali da deca sa IO koja odrastaju sa roditeljima ne samo što imaju značajnije manje *eksternalizovanih* (AS=4.05) i *problema u ponašanju* (AS=3.28) od domske dece sa IO već imaju nešto niže skorove i od tipične domske dece na ovim skalama (AS=5.41; AS=3.74), potvrđuju da u podsticajnom porodičnom okruženju deca sa IO pokazuju značajnije manje *eksternalizovanih i problema u ponašanju*.

Dok na skali *problemi u ponašanju* SDQ instrumenta nije nađena značajna interakcija porodičnog i intelektualnog statusa (Tabela 18), nalazi na SSRS (Tabela 20) pokazuju da postoji značajna interakcija porodičnog i intelektualnog statusa kada su u pitanju *eksternalizovani problemi* ($Eta^2=0.015$; $p<0.05$). Nizak efekat razlika posledica je nepostojanja razlika između tipične (AS=5.44) i dece sa IO (AS=5.41) u grupi domske dece. To još jednom potvrđuje da mnogostuki rizični faktori u porodici na isti način utiču na eksternalizovane probleme i tipične i dece sa lakom IO. Značajna interakcija porodičnog i intelektualnog statusa na skali *eksternalizovanih problema* rezultat je razlika između tipične i ometene dece sa roditeljskim staranjem. U komparativnoj grupi deca sa IO, mada značajno manje od dece sa IO bez roditeljskog staranja, pokazuju više *eksternalizovanih problema* (AS=4.05) nego njihovi tipični vršnjaci (AS=2.63) sa roditeljskim staranjem (Tabela 21). Više *eksternalizovanih problema* mladih sa IO u odnosu na tipične vršnjake u komparativnoj grupi može se objasniti većim brojem problema u porodicama mladih sa IO nego tipičnih⁹. Analiza uzorka komparativne grupe pokazala je da su ove razlike najizraženije u pogledu mentalnog zdravlja roditelja, a zatim i odnosa roditelja prema mladima. Kao što su i druga istraživanja potvrdila deca sa IO vulnerabilnija su za zlostavljanje i zanemarivanje od tipične dece (Sullivan & Knutson, 2000; Olsson & Hwang, 2001; Emerson, 2003; Hatton & Emerson, 2003; Howe, 2006; Kersh *et al.*, 2006; Wieland & Baker, 2010). Takođe, naši nalazi u skladu su sa relevantnom literaturom o visokoj prevalenciji agresivnosti osoba sa IO u odnosu na tipične (Emerson *et al.*, 2001; Dekker *et al.*, 2002; Dickson *et al.*, 2005; Cooper *et al.*, 2009) ali i sa nalazima da eksternalizovane probleme češće pokazuju deca sa IO autoritarnih roditelja, odnosno roditelja koji ispoljavaju manje pozitivnih osećanja i često

⁹ Detaljniji pregled podataka u komparativnoj grupi prema vrsti i broju problema u porodici dat je u *Prilogu 3*.

kritikuju i odbacuju dete (Hastings, 2002; Hastings *et al.*, 2006; Žic-Ralić, 2010; Green & Baker, 2011). I druge studije (Marvin & Pianta, 1996; Embregts *et al.*, 2009) potvrdile su da u populaciji osoba sa lakom IO i graničnim stanjima inteligencije kontekstualne varijable poput negativne interakcije sa odraslima i vršnjacima, postavljanje teških ili novih zadataka, promena u tekućim aktivnosima i rutini, preterano visoki zahtevi u odnosu na njihove mogućnosti koje sredina postavlja pred njih, potenciraju osećaj manje vrednosti koji se dovodi u vezu i sa povećanjem agresivnog ponašanja. Uz kognitivna ograničenja, permanentno odbacivanje i negativan odnos okoline prema ovoj deci pojačava rizik valjane socijalne percepcije (Bauminger *et al.*, 2005; Leffert *et al.*, 2010) i naviku neprimerenog, reaktivnog reagovanja (Beck *et al.*, 2004; Neece & Baker, 2008). Stvara se začaran krug u kome i dete i sredina dodatno doprinose daleko većim problemima i uveličavaju stvarne posledice kognitivnih deficita deteta. I druga istraživanja pokazala su da su procesi koji posreduju u pojavi emocionalnih i problema u ponašanju kod mladih sa IO slični onima kod mladih tipičnog razvoja (Dagnan & Waring, 2004; Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Al-Yagon, 2007). Kada su odbačena, deca sa IO kao i deca tipične populacije reaguju impulsivno i agresivno ili su sklona povlačenju. Kada su prihvaćena i voljena snažno se emocionalno vezuju i prosocijalno ponašaju. Na isti način mogu se objasniti i naši rezultati dobijeni na skali *internalizovanih* i *emocionalnih* problema dece sa IO.

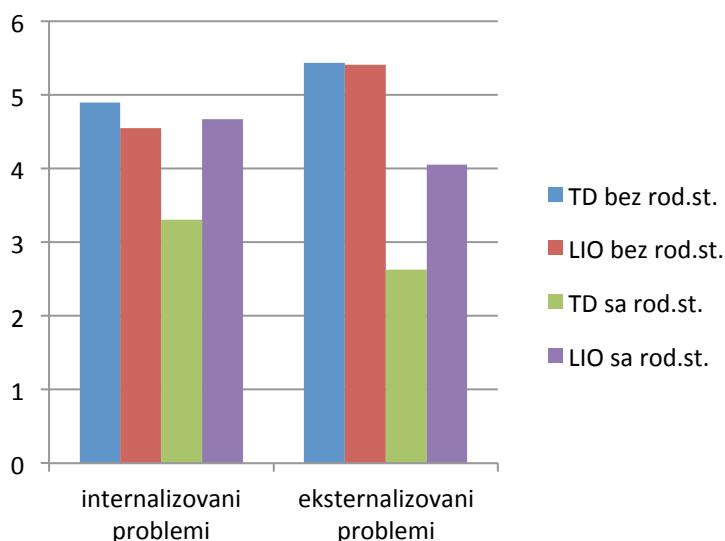
Na skali *internalizovanih problema* efekat razlika u odnosu na porodični ($Eta^2=0.019$; $p<0.01$) i intelektualni status ($Eta^2=0.009$; $p<0.05$), iako značajani, vrlo su niski (Tabela 20). Rezultati na SDQ upitniku (Tabela 18) su pokazali da u *emocionalnim problemima* nema značajne razlike ni u odnosu na porodični, ni u odnosu na intelektualni status dece i mladih. Nalazi na oba instrumenta potvrđuju da na ove oblike problematičnog ponašanja značajnije utiču neke druge varijable, a ne intelektualni i porodični status dece sam po sebi. Međutim, značajna interakcija grupe i ometenosti na SDQ instrumentu (Tabela 19) pokazala je da na skali *emocionalnih problema* deca sa IO u komparativnoj grupi (AS=3.5) imaju više *emocionalnih problema* od domske dece sa IO (AS=2.91), a tipični obrnuto. Slični rezultati dobijeni su i na SSRS skali *internalizovanih problema*, ali sa nešto manjim razlikama (Tabela 21).

U Grafikonu 2 vidimo da su *internalizovani* problemi kod tipične domske dece značajnije više prisutni (AS=4.90) nego kod tipične dece sa roditeljskim staranjem (AS=3.31), ali u uzorku dece sa IO *internalizovani* problemi su podjednako zastupljeni u obe grupe (AS=4.56; AS=4.67). S obzirom da su *emocionalni* problemi posledica neblagovremene prevencije *internalizovanih problema*, proizilazi da za tipičnu decu porodica

jeste značajniji faktor prevencije *emocionalnih problema*, dok roditelji dece sa IO doprinose njihovim *emocionalnim problemima*. Činjenica da mladi sa IO koji odrastaju u domu (Tabela 19) imaju značajnije manje *emocionalnih problema* (AS=2.91) od njihovih vršnjaka sa IO koja žive sa svojim roditeljima (AS=3.5) skreće pažnju na opštu populaciju roditelja dece sa IO kao ciljnu grupu intervencije kada su u pitanju *emocionalni problemi* njihove dece. Dobijeni podaci nisu iznenađujući ako se uzme u obzir prisustvo daleko većeg broja riziko faktora u porodicama dece sa IO nego tipične u komparativnoj grupi. Pošto su najveće razlike između porodica mladih sa i bez IO u odnosu na mentalno zdravlje roditelja pretpostavljamo da lošije mentalno zdravlje roditelja posredno, kroz neadekvatan odnos prema deci, doprinosi emocionalnim problemima mladih sa IO. Rezultati drugih istraživanja potvrdili su da posredujuću varijablu između roditeljskog ponašanja i emocionalnih i problema u ponašanju dece i mladih sa IO predstavljaju negativne emocionalne reakcije i psihički kapaciteti roditelja, posebno depresija i anksioznost (Olsson & Hwang, 2001; Herring *et al.*, 2006; Gunlicks & Weissman, 2008; Gray *et al.*, 2011). Takođe, brojna istraživanja potvrdila su da roditelji dece tipične populacije najčešće primenjuju demokratski stil, a da u populaciji roditelja dece sa IO prevladavaju autoritarni ili permisivni stil vaspitanja (Beck *et al.*, 2004; Baker & Crnic, 2009; Wieland & Baker, 2010; Fenning *et al.*, 2011). Osim toga, potvrđeno je da deca roditelja koji su neumereni u zadovoljavanju potreba, a skromni i popustljivi u zahtevima prema detetu (permisivni stil) pokazuju *internalizovane* i *emocionalne probleme*, imaju manjak inicijative i slabije se snalaze i funkcionišu u širem socijalnom okruženju (Cvitković, 2010; Žic Ralić 2010). Roditelji permisivnog stila uskraćuju mogućnost sticanja iskustva i učenje i vežbanje veština koje su nužne za samopouzdanje, efikasno ponašanje dece sa IO. Suprotno tome, domski kontekst odrastanja nužno stavlja pred decu sa IO situacije u kojima moraju da se aktivno suočavaju i izbore sa problemima i preprekama na koje nailaze. Zbog toga što dom ne pruža prezaštitnički model vaspitanja pretpostavljamo da odrastanje u domu predstavlja protektivni faktor razvijanja *emocionalnih problema* dece sa IO. Suprotno tome, u uzorku tipične dece pokazano je da domska deca imaju značajnije više *internalizovanih* i *emocionalnih problema* od one sa roditeljskim staranjem. To potvrđuje da funkcionalna porodica i demokratski stil vaspitanja, karakterističan i češći u populaciji roditelja tipične dece, predstavlja protektivni faktor *internalizovanih* i *emocionalnih problema* tipične dece, a dom rizični. Analiza dobijenih nalaza sugerise da aktuelne metode i sadržaji vaspitnog delovanja u institucionalnoj zaštiti nisu u dovoljnoj meri podržavajući i da na manje *emocionalnih problema* dece sa IO verovatno značajnije utiču neki drugi faktori institucionalnog konteksta. Nije isključeno da odrastanje sa tipičnom decom u domu

doprinosi da deca sa IO spontano, kroz proces učenja po modelu razvijaju veštine nužne za samopouzdanu ponašanje. Prema tome, podsticajno okruženje i porodične varijable koje se odnose na međusobno funkcionisanje roditelja i dece značajniji su protektivni faktor *emocionalnih* problema mladih nego intelektualni i porodični status sam po sebi. Činjenica da tipična deca bez roditeljskog staranja imaju više *internalizovanih* i *emocionalnih* problema od njihovih tipičnih vršnjaka koji odrastaju u „zdravim“ porodicama potvrđuje značaj adekvatnog roditeljskog staranja u prevenciji *internalizovanih* i *emocionalnih* problema dece i mladih. Međutim, naši nalazi ukazuju da od svih ispitivanih pokazatelja socijalnog funkcionisanja dece i mladih, mnogostuki problemi u porodici najveći efekat imaju na *eksternalizovane* i *probleme u ponašanju* i tipične i dece sa lakom IO.

Grafikon 2: Distribucija prosečnih vrednosti na skalama SSRS u odnosu na porodični i intelektualni status dece i mladih



Kada su *problemi sa vršnjacima* u pitanju ukazali smo da ne postoje značajne razlike u odnosu ni na jedan posmatran izvor variranja. Na ovaj aspekt socijalnog funkcionisanja dece i mladih značajniji uticaj imaju neke druge varijable, a ne intelektualni i porodični status. Ako uporedimo prosečne vrednosti na subskalama problematičnih aspekata ponašanja (Tabela19) vidimo da se skor na skali *problemi sa vršnjacima* u svim podgrupama kreće oko 5 što je daleko više nego na skalama *emocionalni* i *problemi u ponašanju*. U Grafikonu 1 se jasno uočava da su vršnjački odnosi aspekt socijalnog funkcionisanja u kojem deca i mladi u svim podgrupama imaju najviše problema. Nalazi o načinima rešavanja konflikata dece pružaju više informacija o ovom aspektu socijalnog funkcionisanja dece i mladih.

1.2. Rešavanje konflikata dece i mladih

Dvofaktorskom analizom varijanse testirane su razlike u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa na svim skalama instrumenta ROCI procenjene od strane dece. U Tabeli 22 vidimo da značajne razlike u odnosu na porodični status postoje na svim skalama osim *dominacije*, dok razlike između tipičnih i ometenih postoje u svim stilovima. Takođe, pokazano je da na skalama *rešavanje problema* i *kompromis* postoji interakcija porodičnog i intelektualnog statusa, odnosno da razlika tipičnih i ometenih nije ista u posmatranim grupama na ovima skalama. Smer razlika koja grupa ispitanika ima više skorove se može videti u koloni AS (aritmetička sredina) u Tabeli 23.

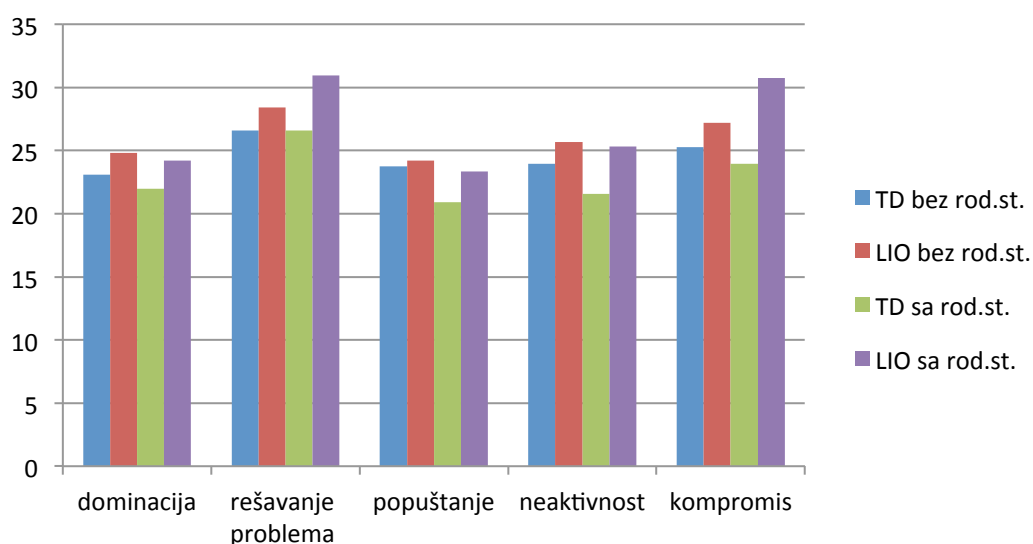
Tabela 22: Značajnost razlika na ROCI-II skalama u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih

<i>Izvor</i>	<i>Zavisne varijable</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta²</i>
PORODIČNI STATUS	Dominacija	1; 412	2.446	.119	.006
	Resavanje problema	1; 412	7.166	.008	.017
	Popustanje	1; 412	11.964	.001	.028
	Izbegavanje	1; 412	6.257	.013	.015
	Kompromis	1; 412	5.478	.020	.013
INTELEKTUALNI STATUS	Dominacija	1; 412	13.409	.000	.032
	Resavanje problema	1; 412	42.226	.000	.093
	Popustanje	1; 412	7.161	.008	.017
	Izbegavanje	1; 412	23.803	.000	.055
	Kompromis	1; 412	82.011	.000	.166
INTERAKCIJA POROD. I INTELEKT. STATUSA	Dominacija	1; 412	.201	.654	.000
	Resavanje problema	1; 412	7.166	.008	.017
	Popustanje	1; 412	3.328	.069	.008
	Kompromis	1; 412	25.011	.000	.057

Efekat razlika (Tabela 22) u odnosu na porodični status najveći je na skali *popuštanja* ($Eta^2=0.028$; $p<0.01$). Deca i mladi bez roditeljskog staranja značajnije više *popuštaju* (AS=23,92) u međusobnom rešavanju sukoba nego deca sa roditeljskim staranjem (AS=21,82), dok na ostalim skalama, iako značajne, ove razlike u odnosu na porodični status nisu toliko visoke. Faktorske analize (Prilog 2) pokazale su da popuštanje karakteriše ulogu žrtve. To bi značilo da su u domu deca češće žrtve vršnjačkog nasilja nego u školi deca sa roditeljskim staranjem. Deca u domu prinuđena su da žive zajedno i ona se nemaju gde

skloniti od nasilnih vršnjaka u domu, kao što to može dete sa roditeljskim staranjem u svojoj porodici. Iz ovog proizilazi da je nasilje u domovima veće nego u školama, ali i da su u domu deca manje zaštićena od nasilnih vršnjaka nego što su deca sa roditeljskim staranjem u školama. I druga istraživanja potvrdila su da se nasilje među mladima u domovima ne razlikuje po oblicima i posledicama od nasilja u školama (Kaltiala-Heino *et al.*, 1999; Olweus, 2001; Rigby, 2006). Ono što izdvaja nasilje u domovima po ozbiljnosti jeste to što je ono u domovima znatno veće i prodire u sve periode svakodnevice (Barter *et al.*, 2004; Plut i Popadić, 2007; Jaman, 2009). Iz Grafikona 3 vidimo da u odnosu na komparativnu grupu domska deca, osim *popuštanja*, značajnije više koriste *dominaciju* i *izbegavanje*, a manje *rešavanje problema* i *kompromis*. Međutim, efekat razlika (Tabela 22) u ovim stilovima rešavanja konflikata mnogo je veći u odnosu na intelektualni status dece.

Grafikon 3: Distribucija prosečnih vrednosti na skalama ROCI-II u odnosu na porodični i intelektualni status dece i mladih



U Tabeli 22 uočavamo da je od svih stilova rešavanja konflikata efekat razlika između tipične i ometene dece najveći na skali *kompromis* ($Eta^2=0.166$, $p<0.01$) i *rešavanje problema* ($Eta^2=0.093$, $p<0.01$). Deca sa lakom IO su značajnije više orijentisana na zajedničko *rešavanje problema* (AS=29.66) i pravljenje *kompromisa* (AS=28.91) nego tipična (AS=26.66; AS=24.61) deca. Ovo je posebno uočljivo u grupi IO dece sa roditeljskim staranjem koja imaju najviši skor na skali *rešavanja problema* (AS=30.97) i *kompromisa* (AS=30.72). Pošto ne smatramo da se dobijeni nalazi mogu tumačiti intelektualnim statusom dece, objašnjenje veće zastupljenosti kooperativnog, zajedničkog načina rešavanja konflikata dece sa IO nego tipične vidimo u motivacionim i sredinskim faktorima. Već smo ukazali da

kod osoba sa IO njihova ometenost i teškoće prouzrokovane saznajnim ograničenjima same po sebi privlače pažnju i vrlo često negativnu reakciju i odbacivanje drugih što dodatno pojačava i uveličava njihovu percepciju sebe kao drugačijih (Dagnan & Waring, 2004). Postoji mišljenje da deca sa IO imaju izraženu kooperativnost, odnosno prosocijalno se ponašaju kako bi ispunila očekivanja bilo roditelja, vršnjaka ili nastavnika i time potvrdila svoju socijalnu kompetentnost i samopoštovanje (Žic Ralić, 2010) S obzirom da adolescentni period karakteriše veća usmerenost ka vršnjacima pretpostavljamo da je kooperativna orijentacija u rešavanju konflikata dece sa IO motivisana izbegavanjem osude i odbacivanja od vršnjaka, odnosno potrebom za ostvarivanjem bliskih i prijateljskih odnosa sa vršnjacima. Bez obzira da li su sa ili bez roditeljskog staranja, iz Tabele 23 vidimo da deca sa IO imaju više skorove od tipičnih vršnjaka i na skalama *dominacija* ($AS=24.53$; $AS=22.51$), *popuštanje* ($AS=23.77$; $AS=22.33$) i *izbegavanje* ($AS=25.50$; $AS=22.78$). Efekat ovih razlika najmanji je u *popuštanju* ($Eta^2=0.017$), dok je u *izbegavanju* ($Eta^2=0.055$) i *dominaciji* ($Eta^2=0.032$) nešto veći (Tabela 22).

Tabela 23: Prosečne vrednosti na skalama ROCI- II u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih

<i>ROCI-II</i>	<i>Porodični status</i>	<i>Intelektualni status</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
DOMINACIJA	Bez roditeljskog staranja	tipično	23.07	5.49	130
		lako IO*	24.84	5.21	80
		Total	23.74	5.44	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	21.96	5.24	130
		lako IO	24.22	5.87	76
		Total	22.80	5.57	206
	Total	tipično	22.51	5.38	260
		lako IO	24.54	5.53	156
		Total	23.27	5.52	416
REŠAVANJE PROBLEMA	Bez roditeljskog staranja	tipično	26.58	4.56	130
		lako IO	28.41	4.48	80
		Total	27.28	4.60	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	26.58	5.28	130
		lako IO	30.97	4.20	76
		Total	28.20	5.34	206
	Total	tipično	26.58	4.92	260
		lako IO	29.66	4.52	156
		Total	27.74	5.00	416

POPUŠTANJE	Bez roditeljskog staranja	tipično	23.75	4.86	130
		lako IO	24.20	5.83	80
		Total	23.92	5.24	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	20.93	5.00	130
		lako IO	23.33	5.71	76
		Total	21.82	5.39	206
	Total	tipično	22.34	5.12	260
		lako IO	23.78	5.77	156
		Total	22.88	5.41	416
IZBEGAVANJE	Bez roditeljskog staranja	tipično	23.98	5.40	130
		lako IO	25.70	5.73	80
		Total	24.63	5.58	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	21.58	5.28	130
		lako IO	25.30	5.81	76
		Total	22.96	5.76	206
	Total	tipično	22.79	5.47	260
		lako IO	25.51	5.75	156
		Total	23.80	5.72	416
KOMPROMIS	Bez roditeljskog staranja	tipično	25.25	4.49	130
		lako IO	27.20	4.97	80
		Total	26.00	4.76	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	23.98	4.87	130
		lako IO	30.72	4.68	76
		Total	26.47	5.80	206
	Total	tipično	24.62	4.71	260
		lako IO	28.92	5.13	156
		Total	26.23	5.30	416

*IO = intelektualno ometeni

Nalaz da su *dominacija* i *izbegavanje* konflikata prisutniji u populaciji dece sa IO nego tipične ukazuje da ometenost i teškoće prouzrokovane saznajnim ograničnjima decu sa IO čine vulnerabilnijom za ulogu žrtve reaktivne agresije. U literaturi se ukazuje da zbog kognitivnih deficita deca sa IO imaju teškoće da integrišu sve sociokognitivne korake u jednu celinu (socijalna percepcija) usled čega ponekad pokazuju ponašanje koje izgleda nezrelo ili neprimereno situaciji (Wilson, 1999; Leffert & Siperstein, 2002; Bauminger *et al.*, 2005; Leffert *et al.*, 2010). U stresnim konfliktim situacijama, čak i kada je njihov razvojni nivo ujednačen s onim kod dece tipičnog razvoja, deca sa IO primenjuju destruktivne strategije koje iritiraju vršnjake i povećavaju mogućnost nastavka konflikta (Guralnick, Hammond *et*

al., 2006). Neprihvatljivo ponašanje dece sa IO ne nailazi na odobravanje kod vršnjaka zbog čega su češće nego tipična deca žrtve vršnjačkog nasilja, odbacivanja i zlostavljanja (Guralnick, 1999; Guralnick, 2001). Odbačenost i viktimizacija povratno vodi reaktivnoj agresiji ili izbegavanju i povlačenju u vršnjačkim interakcijama (Dickson *et al.*, 2005; Guralnick, Hammond *et al.*, 2006; Embregts *et al.*, 2009). Ključni faktor koji se u ovom kontekstu razmatra je odbacivanje i etiketiranje od strane drugih, a sa druge strane limitirani potencijali dece sa IO da se adekvatno prilagode negativnim reakcijama i samopouzdanu odgovore (Dagnan & Waring, 2004). Učestali neuspeh kojem su izložena deca sa IO u porodici jer ne zadovoljavaju očekivanja roditelja, gde njima često nisu zadovoljni niti roditelji niti učitelji i vršnjaci u školi čini decu nepoverljivom prema sredini, nesigurnom i zavisnom (Žic Ralić, 2010). Doživljaj sebe kao „oštećenog” koji svoj nedostatak ne može da kompenzuje utiče na stvaranje osećanja manje vrednosti (Dagnan & Jahoda, 2006) što se manifestuje i problemima u odnosima sa vršnjacima. Međutim, prema našim rezultatima odbacivanje i etiketiranje od strane drugih decu sa intelektualnom ometenošću istovremeno motiviše i na destruktivne i na konstruktivne načine rešavanja konflikata.

Detaljnija analiza svih posmatranih grupa ukazuje da je ne samo u uzorku dece sa IO, već i tipične dece bez roditeljskog staranja zastupljenost stilova *dominacija* (AS=23.06), *popuštanje* (AS=23.74) i *izbegavanje* (AS=23.97) značajnije veća nego u poduzroku tipične dece sa roditeljskim staranjem. Uz nalaze u faktorskim analizama gde su *dominacija* i *izbegavanje* formirali jedan faktor, označen kao *agresivne žrtve*, to potvrđuje da je uloga i nasilnika i žrtve karakteristična za decu koja odrastaju u domu. Ovi nalazi mogu se povezati i sa brojnim istraživanjima koja su potvrdila da nedostatak kontrole roditelja i sigurne afektivne mogu biti faktori rizika za nastanak problema sa vršnjacima (Contreras *et al.*, 2000; Schwartz *et al.*, 2000; Ladd & Pettit, 2002; Cowan & Cowan, 2004; McDowell & Parke, 2005; McDowell & Parke, 2009). U literature se ističe da su deca koja imaju iskustvo odbacivanja u porodici i doživljaj da ih roditelji odbijaju češće sklona pripisivanju nasilnih namera poznatim i nepoznatim vršnjacima (Underwood & Bjornstad, 2001; Dishion *et al.*, 2004; Mikulincer & Shaver, 2005; Shipman *et al.*, 2007). Ukazuje se da nasilnici žrtve koriste *dominaciju* prema slabijima od sebe, a *povlače* se u sukobu sa onima koji su jači od njih (Olweus, 1997; Schwartz *et al.*, 2001; Smith *et al.*, 2004; Unnever, 2005). Olweus (1997) ih je nazvao *provokativnim žrtvama* koje karakteriše kombinacija anksioznosti i agresivnosti. Pošto ne uspevaju da ostvare pozitivne odnose i steknu prijatelje nasilnici žrtve češće imaju osećaj usamljenosti (Boulton & Smith, 1994), imaju negativnu sliku o sebi i nizak nivo samopouzdanja (Ladd & Troop-Gordon, 2003). Na ovaj način mogu se objasniti i

internalizovani, odnosno emocionalni problemi koji su zastupljeniji kod tipične domske dece, kao i dece sa IO koja žive sa roditeljima. Drugačije rečeno, vršnjački odnosi i iskustvo odbacivanja na isti način doprinosi reagovanju i tipične i dece sa IO. Deca sa nesigurnom privrženosti i većim brojem rizičnih faktora u porodici postaju manje kompetentna s vršnjacima i više sklona negativnim reakcijama vršnjaka što povratno utiče na češći izbor neefikasnih načina rešavanja konflikata sa vršnjacima. Za razliku od tipične dece koja odrastaju u „zdravim“ porodicama, deca bez roditeljskog staranja ređe koriste zajedničko rešavanje konflikata, a češće *dominaciju*, *popuštanje* i *izbegavanje*. Tipična deca sa roditeljskim staranjem ove stilove najređe koriste pri rešavanju sukoba (AS=21.96; AS=20.93; AS=21.58), a njihov najčešći izbor u konfliktima sa vršnjacima je zajedničko rešavanje problema (AS=26.58) i *kompromis* (AS=23.97). Sigurna privrženost i adekvatno roditeljsko staranje protektivni su faktor samopouzdanog, nenasilnog rešavanja konflikata, dok odbačenost i negativan odnos okoline doprinose neefikasnim načinima rešavanja konflikata. Iako glavni nalazi ukazuju da su značajnije razlike u ispitivanim stilovima uslovljene intelektualnim statusom deteta, izložena diskusija i dobijeni nalazi potvrđuju da porodični i sredinski faktori značajnije doprinose načinima rešavanja konflikata dece nego intelektualni status.

* * *

Diskusija dobijenih rezultata u skladu je sa našom pretpostavkom da deca bez adekvatnog roditeljskog staranja imaju značajnije više problema u socijalnom funkcionisanju od dece sa adekvatnim roditeljskim staranjem.

Analizom pojedinačnih pokazatelja socijalnog funkcionisanja dece i mladih rezultati su pokazali da se deca i mladi bez roditeljskog staranja manje *prosocijalno* ponašaju nego njihovi vršnjaci sa roditeljskim staranjem. U odnosu na porodični status efekat razlika između domske i dece koja žive sa svojim roditeljima najveći je na skalama *eksternalizovani i problemi u ponašanju*. Od svih posmatranih pokazatelja socijalnog funkcionisanja rizični faktori u porodici i odsustvo roditelja najviše se reflektuju na *eksternalizovane i probleme u ponašanju* dece i mladih bez roditeljskog staranja. Tipična deca bez roditeljskog staranja imaju više i *internalizovanih i emocionalnih* problema od njihovih vršnjaka sa roditeljskim staranjem, dok je u grupi dece sa IO obrnuto. Deca i mladi sa IO koji žive sa roditeljima imaju više *internalizovanih i emocionalnih* problema do njihovih vršnjaka sa IO koji žive u domu. Nalazi da u *emocionalnim problemima* dece nema značajne razlike u odnosu na porodični niti u odnosu na intelektualni status, potvrdili su da na ove probleme dece i mladih

porodični i intelektualni status sami po sebi nemaju značajan uticaj. Analizom rezultata i relevantnih istraživanja indirektno smo potvrdili da podsticajno okruženje i porodične varijable koje se odnose na međusobno funkcionisanje roditelja i dece predstavljaju značajniji protektivni faktor *internalizovanih* i *emocionalnih* problema mladih nego intelektualni i porodični status što u osnovi potvrđuje našu pretpostavku.

Naše očekivanje da deca i mladi sa mnogostukim problemima u porodici lošije socijalno funkcionišu od dece sa adekvatnim roditeljskim staranjem potvrđeno je za sve navedene pokazatelje njihovog socijalnog funkcionisanja osim *problema sa vršnjacima*. Kada su u pitanju *problemi sa vršnjacima*, nalaz o nepostojanju razlika na ovoj skali između dece u institucijama i one koja žive sa svojim roditeljima ukazuje da na vršnjačke odnose značajnije utiču neki drugi faktori a ne prisustvo i kvalitet odnosa sa roditeljima. I razlike u načinima rešavanja konflikata između dece sa i bez roditeljskog staranja, iako značajne, nisu visoke. Osim toga, pokazano je da *problemi sa vršnjacima* predstavljaju najvulnerabilniji aspekt socijalnog funkcionisanja dece i mladih. Od svih problema u socijalnom funkcionisanju, najviši skor u svim posmatranim podgrupama pokazan je na skali *problemi sa vršnjacima*.

Pretpostavka da je roditeljsko staranje značajniji prediktor efikasnog socijalnog funkcionisanja dece nego intelektualni status je potvrđena. Intelektualni status ne samo da ima manji uticaj na *prosocijalno ponašanje* dece od porodičnog statusa, već je pokazano da ne postoji značajna povezanost intelektualnog statusa sa *prosocijalnim ponašanjem* dece i mladih. Kognitivni deficiti decu sa lakom IO ne ograničavaju u mogućnosti učenja veština koje leže u osnovi prosocijalnog ponašanja. U prosocijalnom ponašanju između tipične i dece sa IO koja žive sa roditeljima nema značajne razlike. Potvrdili smo i da je roditeljsko staranje značajniji prediktor *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju* nego intelektualni status dece i mladih. S obzirom da se u literaturi ističe problem visoke prevalencije agresivnosti dece sa IO smatramo značajnim naš nalaz da u uzorku dece sa IO ona koja žive sa roditeljima imaju značajnije manje *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju* nego deca sa IO koja su bez roditeljskog staranja. Na skali *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju* deca sa IO koja žive sa svojim roditeljima imaju nešto niže skorove i od tipične domske dece. Takođe, pokazano je da su *eksternalizovani* problemi dece sa IO u komparativnoj grupi značajnije veći nego tipične dece sa roditeljskim staranjem zbog negativnog odnosa uže i šire sredine prema deci sa IO, a ne zbog same ometenosti. Sredina u kojoj dete odrasta posebno je značajan faktor kada su u pitanju ne samo *eksternalizovani* već i *emocionalni problemi* dece sa IO. Posredno smo potvrdili da u populaciji dece sa IO neadekvatan, prezaštitnički stil vaspitanja doprinosi *emocionalnim problemima* dece sa IO. Prema tome, porodični faktori značajniji su prediktori

internalizovanih i emocionalnih problema dece nego intelektualni status. Analiza rezultata i diskusija skreće pažnju na opštu populaciju roditelja dece sa IO kao ciljnu grupu intervencije kada su u pitanju *eksternalizovani i emocionalni problemi* dece sa IO i otvara mogućnost daljih istraživanja u ovom pravcu.

U aspektu *problema sa vršnjacima* nije pokazano da postoji značajna povezanost sa intelektualnim statusom dece ali to potvrđuju nalazi o načinima rešavanja konflikata. Deca sa IO, nezavisno od porodičnog statusa, pokazuju izraženu *kooperativnu* orijentaciju u rešavanju konflikata, ali i češće nego tipična deca koriste *dominaciju, izbegavanje i popuštanje*. Uvidom u relevantnu literaturu i istraživanja potvrdili smo da negativan odnos okoline prema deci sa IO i etikiranje od strane drugih decu sa intelektualnom ometenošću istovremeno motiviše i na destruktivne i na konstruktivne načine rešavanja konflikata kako bi kompenzovala svoj nedosatak i potvrdila svoju socijalnu kompetentnost. Time je potvrđeno da porodica, odnosno sredinski faktori, delujući na motivaciju značajnije utiču na načine rešavanja konflikata i vršnjačke odnose dece sa IO nego intelektualni status sam po sebi. Sve navedeno ukazuje da deca sa lakom IO imaju više kapaciteta u domenu socijalnog funkcionisanja nego što se to obično pretpostavlja i da uže i šire okruženje ima presudnu ulogu u razvijanju socijalne kompetentnosti dece sa lakom IO.

2. RAZVIJENOST SOCIJALNIH VEŠTINA U ZAVISNOSTI OD PORODIČNOG I INTELEKTUALNOG STATUSA DECE I MLADIH

Kako bismo preciznije procenili nivo razvijenosti socijalnih veština u grupi dece i mladih sa i bez roditeljskog staranja koristili smo dva instrumenta za merenje socijalnih veština i dva izvora procene:

- SSRS, *forma za vaspitače* meri socijalne veštine *kooperativnost, samokontrola, asertivnost i odgovornost*;
- SSRS, *forma za decu* meri socijalne veštine *kooperativnost, samokontrola, asertivnost i empatija*;
- *Ček lista* je ista i za decu i za vaspitače/nastavnike i pokazuje ukupnu meru razvijenosti socijalnih veština. U metodološkom delu je višestrukom regresionom analizom potvrđeno da su određene grupe pitanja sa *ček liste* značajni prediktori SSRS subskala socijalnih veština, odnosno da *ček lista* meri socijalne veštine: *kooperativnost, asertivnost, odgovornost, empatija i samokontrola*.

Prvo su prikazani rezultati dobijeni u odnosu na procene odraslih, a zatim rezultati samoprocene kroz komparativnu analizu rezultata na oba instrumenta dobijenih u odnosu na procene odraslih. Na kraju su sumirani dobijeni rezultati oba izvora procene razvijenosti socijalnih veština u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih.

2.1. Socijalne veštine dece i mladih - procene odraslih

Dvofaktorskom analizom varijanse testirane su razlike u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih na svim subskalama instrumenta SSRS socijalne veštine. Analiza je pokazala da na skali *asertivnost* nema razlika u odnosu ni na jedan izvor variranja. Razlike u razvijenosti socijalnih veština između dece sa i bez roditeljskog staranja postoje na skalama *kooperativnost*, *samokontrola* i *odgovornost*, a između tipičnih i lako intelektualno ometenih (IO) samo na skali *samokontrola*. Koja grupa ispitanika ima više skorove može se pratiti u koloni AS (aritmetička sredina) u Tabeli 25, a značajnost razlika u Tabeli 24.

Tabela 24: Značajnost razlika na SSRS skalama u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih

<i>Izvor</i>	<i>Zavisne varijable</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> ²
PORODIČNI STATUS	Kooperativnost	1; 412	4.470	.035	.011
	Asertivnost	1; 412	1.841	.176	.004
	Samokontrola	1; 412	34.464	.000	.077
	Odgovornost	1; 412	9.837	.002	.023
INTELEKTUALNI STATUS	Kooperativnost	1; 412	.022	.882	.000
	Asertivnost	1; 412	.002	.963	.000
	Samokontrola	1; 412	5.608	.018	.013
	Odgovornost	1; 412	1.118	.291	.003
INTERAKCIJA POROD. I INTELEKT. STATUSA	Kooperativnost	1; 412	2.871	.091	.007
	Asertivnost	1; 412	.349	.555	.001
	Samokontrola	1; 412	.089	.766	.000
	Odgovornost	1; 412	1.175	.279	.003

U odnosu na porodični status efekat razlika najniži je na skali *kooperativnost* ($Eta^2=0.017$; $p<0.05$) u korist dece sa roditeljskim staranjem (AS=12.18; AS=12.99), dok je nešto viši efekat razlika ($Eta^2=0.023$; $p<0.01$) nađen na skali *odgovornost*. Deca i mladi bez roditeljskog staranja manje su *odgovorni* (AS=13.22) od njihovih vršnjaka sa roditeljskim staranjem (AS=14.43). Ako detaljnije sagledamo sve podgrupe, u Tabeli 25 vidimo da

između dece sa IO postoje veće razlike na skali *kooperativnost* (AS=11.73; AS=13.54) i *odgovornost* (AS=12.66; AS=14.43) u korist dece sa roditeljskim staranjem, dok između tipičnih ove razlike nisu toliko izražene ni na skali *kooperativnost* (AS=12.46; AS=12.66) ni *odgovornost* (AS=13.56; AS=14.42). Iz ovog bi se moglo zaključiti da mnogostuki rizični faktori u porodici značajnije utiču na razvijanje *kooperativnosti* i *odgovornosti* dece sa IO nego tipične. Iz Tabele 25 vidimo da je *kooperativnost* mladih sa IO koja žive sa roditeljima (AS=13.54) viša ne samo od tipične domske dece (AS=12.46), već i od tipine dece sa roditeljskim staranjem (AS=12.66), a *odgovorna* su (AS=14.43) isto kao i tipična deca sa roditeljskim staranjem (AS=14.42). Iz dobijenih nalaza proizilazi da kognitivni deficiti nisu limitirajući faktor razvijanja ni *kooperativnosti* ni *odgovornosti* dece. Deca sa lakom IO mogu razviti ove veštine u granicama dece tipičnog razvoja. Pošto su u komparativnoj grupi deca sa IO izložena većem broju problema u porodici nego tipična proizilazi da se *odgovornost*, a posebno *kooperativnost* dece sa IO ne može objasniti samo podsticajnim porodičnim okruženjem. Osim toga, isti nivo razvijenosti *kooperativnosti* tipične dece sa (AS=12.66) i bez roditeljskog staranja (AS=12.46), kao i vrlo niske razlike na skali *odgovornosti* (AS=13.56; AS=14.42) sugerišu da porodica nema presudnu ulogu u razvijanju *odgovornosti*, a posebno *kooperativnosti* dece i mladih. U skladu sa relevantnom literaturom u području socijalne kompetentnosti koja ukazuje da je ispoljavanje socijalnog ponašanja relativno u odnosu na kontekst i ciljeve pojedinca u konkretnoj situaciji (Dodge *et al.*, 1985; Rose-Krasnor, 1997; Gresham, 2001; Dirks *et al.*, 2007b) i naši rezultati mogu se iz tog ugla objasniti. Pošto su u našem istraživanju procenu socijalnih veština davali nastavnici moguće je da su u školskom kontekstu mladi sa IO više motivisani da se *kooperativno* i *odgovorno* ponašaju nego u nekom drugom kontekstu. Već smo objasnili da zbog češćeg negativnog odnosa uže i šire sredine prema deci sa IO ona imaju veću potrebu od dece tipične populacije da svojim *kooperativnim* i *odgovornim* ponašanjem zadobiju naklonost i prihvatanje nastavnika, roditelja i vršnjaka. Kooperativno, odnosno prosocijalno ponašanje češće je kada obezbeđuje izbegavanje kazne, odnosno dobijanje nagrade i samopotvrđivanje, ali i onda kada postoji zahtev ili norma za saradnjom (Joksimović i Vasović, 1990). To objašnjava *kooperativno* i *odgovorno* ponašanje i dece u domu. I u faktorskim analizama (Tabela 3) su se tvrdnje *kooperativnosti* i *odgovornosti* grupisale kao jedan faktor jer se odnose na ispoljavanje ovih veština kroz poštovanje normi i pravila doma. Osim konteksta u kome se procenjuje socijalno ponašanje, kao ključni razlog nekoherentnosti nalaza navode se i različiti izvori procene. U cilju dobijanja preciznijih podataka o razvijenosti socijalnih veština dece koristili smo i

procene dece zbog čega ćemo dobijene nalaze detaljnije diskutovati nakon analize oba izvora procene.

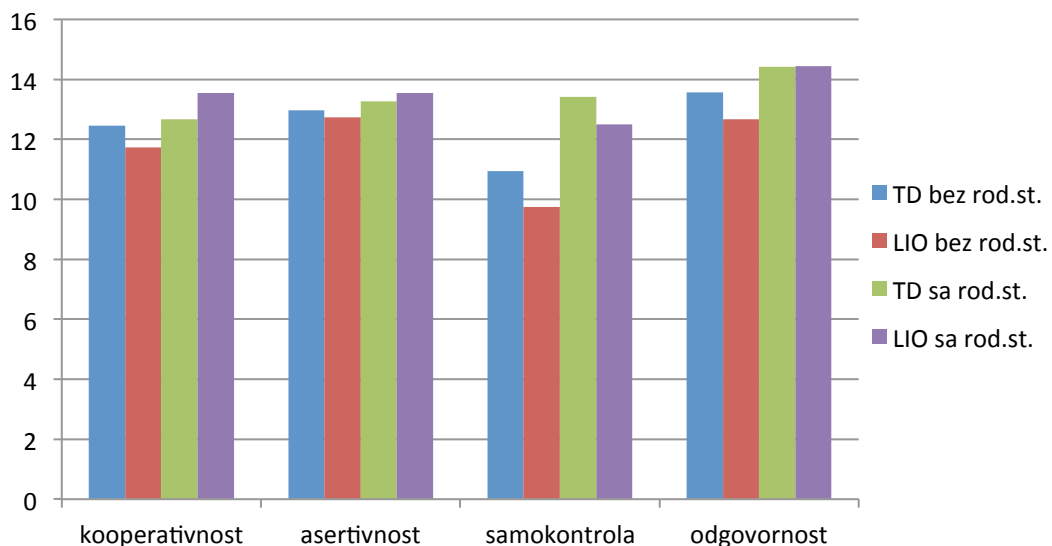
Tabela 25: Prosečne vrednosti na SSRS skalama u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih

SSRS	Porodični status	Intelektualni status	AS	SD	N
KOOPERATIVNOST	Bez roditeljskog staranja	tipično	12.46	4.58	130
		lako IO*	11.73	5.12	80
		Total	12.18	4.80	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	12.66	4.68	130
		lako IO	13.54	4.48	76
		Total	12.99	4.62	206
	Total	tipično	12.56	4.63	260
		lako IO	12.61	4.89	156
		Total	12.58	4.72	416
ASERTIVNOST	Bez roditeljskog staranja	tipično	12.96	4.03	130
		lako IO	12.74	3.78	80
		Total	12.88	3.93	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	13.28	4.15	130
		lako IO	13.54	4.27	76
		Total	13.37	4.18	206
	Total	tipično	13.12	4.08	260
		lako IO	13.13	4.03	156
		Total	13.12	4.06	416
SAMOKONTROLA	Bez roditeljskog staranja	tipično	10.94	4.38	130
		lako IO	9.75	4.39	80
		Total	10.49	4.41	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	13.42	4.34	130
		lako IO	12.50	4.57	76
		Total	13.08	4.43	206
	Total	tipično	12.19	4.52	260
		lako IO	11.09	4.67	156
		Total	11.77	4.60	416
ODGOVORNOST	Bez roditeljskog staranja	tipično	13.56	4.37	130
		lako IO	12.66	4.33	80
		Total	13.22	4.37	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	14.42	3.99	130
		lako IO	14.43	3.79	76
		Total	14.43	3.90	206
	Total	tipično	13.99	4.20	260
		lako IO	13.53	4.15	156
		Total	13.82	4.18	416

*IO = intelektualno ometeni

U Tabeli 24 vidimo da je od svih socijalnih veština efekat razlika u odnosu na porodični status najviši na *samokontroli* ($Eta^2=0.077$; $p<0.01$). U pogledu *samokontrole*, i tipična i ometena deca bez roditeljskog staranja imaju značajno niže rezultate ($AS=10.49$) od njihovih vršnjaka sa roditeljskim staranjem ($AS=13.08$). Značajne razlike na *samokontroli* pokazane su i kada se kao izvor variranja posmatra intelektualni status. Deca i mladi sa IO imaju lošiju *samokontrolu* ($AS=11.09$) od tipične dece i mladih ($AS=12.19$). Međutim, efekat ovih razlika niži je ($Eta^2=0.013$; $p<0.05$) nego u odnosu na porodični status ($Eta^2=0.077$; $p<0.01$) dece što potvrđuje da na razvijanje *samokontrole* značajniji uticaj imaju porodični faktori nego intelektualni status. U Tabeli 25 vidimo da deca sa IO sa roditeljskim staranjem ($AS=12.50$) imaju značajnije bolje razvijenu *samokontrolu* ne samo od domske dece sa IO ($AS=9.75$), već i od tipične domske dece ($AS=10.94$). Uzimajući u obzir da je u grupi dece sa roditeljskim staranjem broj problema u porodicama dece sa IO veći nego tipične, *samokontrola* dece sa IO u komparativnoj grupi nešto je lošija ($AS=12.50$) nego njihovih tipičnih vršnjaka sa roditeljskim staranjem ($AS=13.42$). Ovi podaci pregledniji su u Grafikonu 4.

Grafikon 4: Distribucija prosečnih vrednosti na SSRS skalama u odnosu na porodični i intelektualni status dece i mladih



Dobijeni rezultati u skladu su sa drugim istraživanjima koja su pokazala da veći broj rizičnih faktora u porodici, naročito zlostavljanje i zanemarivanje dece, direktno utiču na samokontrolu dece (Ingoldsby *et al.*, 1999; Maughan & Cicchetti, 2002; Jelić i Grandić 2013), dok je u porodicama sa manjim brojem faktora rizika nađeno da deca imaju niži nivo samokontrole (Evans & English, 2002; Lengua, 2008). Naši nalazi dopunjuju ove podatke jer

ukazuju da to važi i kada su u pitanju deca sa lakom IO. Sve veći broj istraživanja potvrđuje da nedostatak socijalnog podsticaja i izlaganje traumatskom iskustvu u interakciji sa temperamentom deteta i genetskim faktorima, dovodeći do deficita samokontrole, formiraju predispozicije kod deteta da postane osoba koja reaguje impulsivno i nasilno (Bakersmans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2006; Propper *et al.*, 2008; Zhou *et al.*, 2008; Kochanska *et al.*, 2009; Young *et al.*, 2009). Kod dece sa poremećajima vezivanja teškoće nastaju u prvim godinama života i učvršćuju se kao obrasci ukoliko se ne interveniše na ranim uzrastima (Eisenberg, Gershoff *et al.*, 2001; Eisenberg *et al.*, 2005). Pošto se pokazano da su od svih socijalnih veština najveće razlike između dece bez i sa roditeljskim staranjem u *samokontroli* ovaj nalaz do kraja ne daje objašnjenje da li značajniji uticaj na slabiju *samokontrolu* i lošije socijalno funkcionisanje dece imaju njihova prethodna ili i sadašnja iskustva u domu.

Dvofaktorskom analizom varijanse testirane su razlike u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa i na Ček listi socijalnih veština procenjenih od strane vaspitača/nastavnika. Analiza je pokazala da na Ček listi postoje razlike između grupe dece bez i sa roditeljskim staranjem, kao i razlike između tipičnih i ometenih (Tabela 26). Takođe, pokazano je da ne postoji interakcija porodičnog i intelektualnog statusa, odnosno da je razlika tipičnih i ometenih ista u posmatranim grupama na pitanjima Ček liste.

Tabela 26: Značajnost razlika na Ček listi u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih

<i>Izvor</i>	<i>Zavisna varijabla</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> ²
PORODIČNI STATUS	Ček lista	1; 412	4.468	.035	.011
INTELEKTUALNI STATUS	Ček lista	1; 412	12.421	.000	.029
INTERAKCIJA POROD. I INTELEKT. STATUSA	Ček lista	1; 412	.108	.742	.000

Kao što vidimo u Tabeli 27 deca bez roditeljskog staranja ukupno posmatrano imaju značajnije lošije razvijene socijalne veštine (AS = 58.58) nego deca sa roditeljskim staranjem (AS= 62.87). Međutim efekat razlika nešto je veći u odnosu na intelektualni status ($Eta^2=0.029$; $p<0.01$) nego u odnosu na porodični status ($Eta^2=0.011$; $p<0.05$). Iz Tabele 27 vidimo da prema procenama socijalnih veština u celini, tipična deca (AS= 63.26; SD=18.32)

imaju značajnije bolji skor nego deca sa IO ($AS=56.46$; $SD=20.10$), ali standardne devijacije u uzorku dece sa IO veće su nego kod tipične dece. Ovo je logično pošto je pokazano da od svih podgrupa deca sa IO bez roditeljskog staranja imaju najniži skor na pojedinačnim socijalnim veštinama (SSRS) što umanjuje ukupan skor u uzorku dece sa IO. Visoke razlike na skali *samokontrole* u odnosu na porodični status i niske ali značajne razlike u odnosu na intelektualni status na SSRS upitniku (Tabela 24), svakako objašnjavaju dobijene rezultate kada ih posmatramo u ukupnom skoru socijalnih veština na Ček listi. Zbog toga što Ček lista meri razvijenost socijalnih veština u celini a ne svake pojedinačno, kao i ostalih navedenih činjenica, pretpostavljamo da rezultati na Ček listi i SSRS upitniku nisu u potpunosti isti kao što ni efekat razlika u odnosu na porodični i intelektualni status na Ček listi nije toliko visok.

Tabela 27: Prosečne vrednosti na Ček listi u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih

Ček lista	Porodični status	Intelektualni status	AS	SD	N
ČEK LISTA	Bez roditeljskog staranja	tipično	60.92	18.51	130
		lako IO*	54.79	19.79	80
		Total	58.58	19.19	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	65.60	17.90	130
		lako IO	58.21	20.41	76
		Total	62.87	19.15	206
	Total	tipično	63.26	18.32	260
		lako IO	56.46	20.10	156
		Total	60.71	19.27	416

*IO = intelektualno ometeni

Nekoherentnost nalaza na SSRS upitniku i Ček listi socijalnih veština potvrđuju da procene socijalnih veština kroz ukupan skor, tj. u celini, nisu pouzdan pokazatelj socijalne kompetentnosti dece. Pošto je razvijenost socijalnih veština osnova prosocijalnog ponašanja prema rezultatima na Ček listi to bi značilo da je prosocijalno ponašanje dece sa IO značajnije lošije od tipične dece, a naši nalazi na SDQ instrumentu su pokazali da intelektualni status ne utiče na prosocijalno ponašanje dece (Tabela 18). Prema tome, objektivniji i precizniji podaci dobijaju se procenom pojedinačni oblika socijalnog funkcionisanja, odnosno socijalnih veština dece. Bez obzira na sve navedeno i rezultati na Ček listi potvrdili su da značajne razlike u razvijenosti socijalnih veština postoje u odnosu na porodični status, odnosno da deca bez roditeljskog staranja imaju značajno lošije razvijene socijalne veštine od dece sa roditeljskim staranjem, a što je u skladu sa rezultatima dobijenim na SSRS upitniku. Kako bi što preciznije procenili nivo razvijenosti socijalnih veština dace, osim primene dva

instrumenta za merenje socijalnih veština koristili smo i dva izvora procene. Analiza rezultata i diskusija samoprocena prikazana je u narednom delu.

2.2. Socijalne veštine dece i mladih - samoprocene

Dvofaktorskom analizom varijanse testirane su razlike na SSRS skalama socijalnih veština u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa prema procenama dece i mladih.

Tabela 28: Značajnost razlika na SSRS skalama u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih

<i>Izvor</i>	<i>Zavisne varijable</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta²</i>
PORODIČNI STATUS	Asertivnost	1; 412	1.381	.241	.003
	Empatija	1; 412	.574	.449	.001
	Kooperativnost	1; 412	10.523	.001	.025
	Samokontrola	1; 412	4.119	.043	.010
INTELEKTUALNI STATUS	Asertivnost	1; 412	.060	.806	.000
	Empatija	1; 412	2.890	.090	.007
	Kooperativnost	1; 412	14.683	.000	.034
	Samokontrola	1; 412	2.722	.100	.007
INTERAKCIJA POROD. I INTELEKT. STATUSA	Asertivnost	1; 412	4.709	.031	.011
	Empatija	1; 412	.118	.732	.000
	Kooperativnost	1; 412	34.269	.000	.077
	Samokontrola	1; 412	14.735	.000	.035

Iz Tabele 28 vidimo da značajne razlike između grupe dece i mladih bez i sa roditeljskim staranjem postoje na skalama *kooperativnost* ($Eta^2=0.025$; $p<0.01$) i *samokontrola* ($Eta^2=0.010$; $p<0.05$), ali efekat razlika veći je u odnosu na interakciju porodičnog i intelektualnog statusa i za *kooperativnost* ($Eta^2=0.077$; $p<0.01$) i za *samokontrolu* ($Eta^2=0.035$; $p<0.01$). Ovi nalazi, kao i značajna razlika u odnosu na intelektualni status na skali *kooperativnost* ($Eta^2=0.034$; $p<0.01$) ukazuje da se samoprocene socijalnih veština razlikuju od procena odraslih (Tabela 24). Osim toga, za razliku od procena odraslih prema procenama dece pokazana je i značajna interakcija porodičnog i intelektualnog statusa na skali *asertivnost*. S obzirom da je upitnik socijalnih veština ključni za sve naše dalje analize, smatrali smo da je važno statistički utvrditi da li i na kojim skalama socijalnih veština postoje značajne razlike u odgovorima dece i odraslih i uporediti razlike između grupe dece sa i bez roditeljskog staranja. T testom za zavisne uzroke testirane su

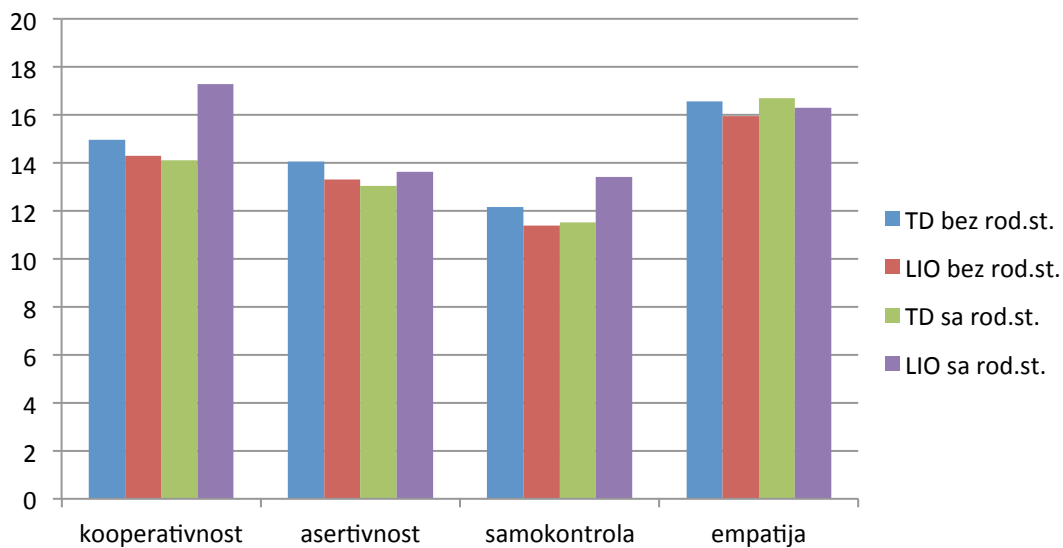
razlike između identičnih skala instrumenta SSRS kod dece i odraslih u odnosu na porodični status¹⁰. Analize su potvrdile da i u grupi dece bez roditeljskog staranja i u komparativnoj grupi postoji značajna razlika na skali *kooperativnosti*. U procenama dece javljaju se viši skorovi nego u procenama odraslih. Manja razlika nađena je i za *samokontrolu* i *asertivnost*, ali je najveća na skali *kooperativnosti*.

S obzirom da su deca na skali *kooperativnosti* davala socijalno poželjne odgovore, *kooperativnost* kod tipične (AS=14.96) i ometene (AS=14.30) domske dece pokazala se podjednako razvijena kao tipične dece u komparativnoj grupi (AS=14.12). Dok je *kooperativnost* tipične dece sa i bez roditeljskog staranja podjednako razvijena, deca sa IO u komparativnoj grupi imaju daleko veći skor (AS=17.28) na *kooperativnosti* od ometene domske dece (AS=14.30). Ovi nalazi pregledniji su u Grafikonu 5. Visok skor na skali *kooperativnost* dece sa IO u komparativnoj grupi uticao je i na značajan efekat razlika na interakciji grupe i ometenosti ($Eta^2=0.077$; $p<0.01$) i na značajne razlike u odnosu na intelektualni status ($Eta^2=0.034$; $p<0.01$) u samoprocenama. Pokazano je (Tabela 29) da u ukupnom skoru deca sa IO imaju bolju *kooperativnost* (AS=15.75) od tipične dece (AS=14.53). Bez obzira na tendenciju davanja socijalno poželjnih odgovora dece, činjenica da su u procenama odraslih (Tabela 29) na *kooperativnosti* dobijeni proporcionalno niži, ali isti rezultati, nalazi u samoprocenama mogu se objasniti na isti način kao i u procenama odraslih. Rezultati oba izvora procene potvrđuju da deca sa lakom IO koja odrastaju sa roditeljima pokazuju izrazitu *kooperativnost*. Porodični status sam po sebi ima značajan uticaj na kooperativnost dece, ali je on vrlo mali i u procenama odraslih ($Eta^2=0.017$; $p<0.05$) i u samoprocenama ($Eta^2=0.025$; $p<0.01$), dok je interakcija porodičnog i intelektualnog statusa na skali *kooperativnost* u samoprocenama značajno veća ($Eta^2=0.077$; $p<0.01$). Kao što je već objašnjeno pretpostavljamo da zbog negativnog odnosa uže i šire sredine prema deci sa IO u odnosu na tipičnu decu, oni imaju veću potrebu od tipične dece da budu prihvaćena i udovolje zahtevima roditelja, vršnjaka ili nastavnika kako bi potvrdila svoju socijalnu kompetentnost. To potvrđuje da je ispoljavanje socijalnih veština relativno u odnosu na kontekst i parametre konkretne situacije (Rose-Krasnor, 1997; Gresham, 2001; Dirks *et al.*, 2007b). Porodica doprinosi razvijanju kooperativnosti, ali na ispoljavanje *kooperativnosti* dece i mladih značajniji uticaj imaju situacioni i motivacioni faktori, a ne porodični i intelektualni status sami po sebi. Sredinski faktori (uključujući i roditelje) delujući na motivaciju doprinose većoj *kooperativnosti* dece sa IO. Pretpostavljamo da su zbog

¹⁰ Statističke analize u vezi razlika u procenama dece i odraslih na istim skalama SSRS date su u *Prilogu 4*.

zajedničkog života sa tipičnom decom i uticaja vaspitača, mladi sa IO prihvaćeni od svojih tipičnih vršnjaka u domu i da zbog toga njihova *kooperativnost* nije toliko izražena kao dece sa IO sa roditeljskim staranjem, odnosno kooperativnost tipične i ometene dece u domu je ista. Dobijeni nalazi oba izvora procene potvrđuju i da intelektualni deficiti kada su u pitanju deca sa lakom IO nisu prepreka razvijanju *kooperativnosti* dece sa lakom IO.

Grafikon 5: Distribucija prosečnih vrednosti na SSRS skalama u odnosu na porodični i intelektualni status dece i mladih



U Tabeli 29 vidimo da i na skali *samokontrole* deca sa roditeljskim staranjem imaju više skorove ($AS=12.23$) od dece bez roditeljskog staranja ($AS=11.87$), ali je i tu razlika vrlo niska ($Eta^2=0.010$; $p<0.05$). Iz Tabele 28 uočavamo da je efekat razlika veći u odnosu na interakciju porodičnog i intelektualnog statusa ($Eta^2=0.035$; $p<0.01$). U grupi dece sa roditeljskim staranjem deca sa IO ($AS=13.42$) imaju značajno bolju *samokontrolu* od tipične dece ($AS=11.53$), dok je u grupi dece bez roditeljskog staranja obrnuto (Tabela 29). Tipična domska deca ($AS=12.15$) imaju bolju *samokontrolu* od njihovih vršnjaka sa IO ($AS=11.40$). Dobijeni nalazi u procenama dece pružaju potpuno drugačiju sliku u poređenju sa nalazima dobijenim u procenama odraslih o povezanosti porodičnog i intelektualnog statusa sa razvijenošću *samokontrole* dece i mladih.

Tabela 29: Prosečne vrednosti na SSRS skalama u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih

<i>SSRS</i>	<i>Porodični status</i>	<i>Intelektualni status</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
ASERTIVNOST	Bez roditeljskog staranja	tipično	14.07	2.71	130
		lako IO*	13.33	2.92	80
		Total	13.79	2.80	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	13.04	3.04	130
		lako IO	13.63	3.67	76
		Total	13.26	3.29	206
	Total	tipično	13.55	2.92	260
		lako IO	13.47	3.30	156
		Total	13.52	3.06	416
EMPATIJA	Bez roditeljskog staranja	tipično	16.57	2.87	130
		lako IO	15.96	3.30	80
		Total	16.34	3.04	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	16.69	2.84	130
		lako IO	16.29	2.78	76
		Total	16.54	2.82	206
	Total	tipično	16.63	2.85	260
		lako IO	16.12	3.05	156
		Total	16.44	2.93	416
KOOPERATIVNOST	Bez roditeljskog staranja	tipično	14.96	2.88	130
		lako IO	14.30	3.72	80
		Total	14.71	3.23	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	14.12	3.56	130
		lako IO	17.28	2.60	76
		Total	15.28	3.58	206
	Total	tipično	14.53	3.26	260
		lako IO	15.75	3.54	156
		Total	14.99	3.41	416
SAMOKONTROLA	Bez roditeljskog staranja	tipično	12.15	3.08	130
		lako IO	11.40	3.70	80
		Total	11.87	3.34	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	11.53	3.72	130
		lako IO	13.42	3.00	76
		Total	12.23	3.58	206
	Total	tipično	11.84	3.42	260
		lako IO	12.38	3.51	156
		Total	12.05	3.46	416

*IO = intelektualno ometeni

Ključno objašnjenje rezultata na skali *samokontrole* vidimo u različitom sadržaju ajtema SSRS upitnika u *formi za odrasle* i *formi za decu*. Analizom ajtema u *formi za decu* utvrdili smo da se oni odnose na ispoljavanje samokontrole u situaciji *sa odraslima* (Tabela 28 i Tabela 29), dok su ajtemi samokontrole u *upitniku za vaspitače* (Tabela 24 i Tabela 25) fokusirani na situacije i *sa vršnjacima* i *sa odraslima*. Iz tog ugla analiza dobijenih rezultata oba izvora procene ukazuje da je *samokontrola* dece u interakciji sa *vaspitačima* (Tabela 29) bolja (AS=11.87) nego kada se njeno ispoljavanje posmatra i u interakciji dece sa *vršnjacima* (Tabela 25) u domu (AS=10.49). S druge strane, u školskom kontekstu deca sa roditeljskim staranjem i sa *nastavnicima* (AS=12.23) i sa *vršnjacima* (AS=13,08) pokazuju podjednako bolju *samokontrolu* nego deca bez roditeljskog staranja u domu. Ovi nalazi potvrđuju da je *samokontrola* dece sa roditeljskim staranjem značajnije bolja od dece bez roditeljskog staranja, ali i da je ispoljavanje *samokontrole* relativno u odnosu na kontekst i tip interakcije. Efekat razlika u *samokontroli* sa *odraslima* između dece sa i bez roditeljskog staranja (Tabela 29) je zanemarljiv ($Eta^2=0.010$; $p<0.05$), dok je efekat razlika u interakciji sa *vršnjacima* ($Eta^2=.077$; $p<0.01$) daleko veći (Tabela 24). U vršnjačkim interakcijama i tipična (AS=10.49; AS=12.15) i ometena (AS=9.75; AS=11.40) domska deca ispoljavaju lošiju *samokontrolu* nego u interakciji sa vaspitačima što u skladu sa modelom socijalne kompetentnosti potvrđuje da je ispoljavanje socijalnih veština bar delimično determinisano parametrima konkretne situacije i ciljevima pojedinca u konkretnom kontekstu. Kao i kada je u pitanju kooperativnost, analiza dobijenih rezultata potvrđuje da porodica ima značajan uticaj na razvijanje *samokontrole* dece ali da na njeno ispoljavanje značajnije utiču motivacioni i kontekstualni faktori nego porodični i intelektualni status sam po sebi. Činjenica da je *samokontrola* dece u domu bolja u interakciji sa vaspitačima nego u interakciji sa vršnjacima, a posebno nalaz o značajnije boljoj *samokontroli* dece sa roditeljskim staranjem u interakciji sa vršnjacima nego domske dece su logični s obzirom da ostanak u domu i uopšte život dece u instituciji direktno zavisi od vaspitača i formalnog sistema. Takođe, domska deca nužno su upućena jedna na drugu jer dom predstavlja njihovo životno okruženje, dok to nije situacija u školi mladih koji žive sa svojim roditeljima. Istraživanja u našoj sredini su potvrdila da se deca u domu najčešće žale i strahuju zbog stalne ugorženosti fizičkim i verbalnim nasiljem, vikanjem i pretnjama, koji su za mnoge uobičajeni način komunikacije (Plut i Popadić, 2007). I prema drugim istraživanjima većina dece u domovima navodi da se oni često svađaju i rugaju jedni drugima, a da se retko međusobno pomažu i podržavaju, uče jedni od drugih dobre stvari i retko pozitivno utiču jedni na druge (Sladović Franz, 2003, Ajduković *et al.*, 2008). Negativna iskustva iz porodice decu bez

roditeljskog staranja čine vulenrabilnijom za deficit samokontrole i formiranje predispozicije da u frustrirajućim okolnostima reaguju impulsivno i nasilno. U nasilnoj domskoj atmosferi uz izostanak adekvatne podrške odraslih verovatnoća reaktivnog reagovanja dece u domu veća je nego dece sa roditeljskim staranjem u školskom kontekstu. I istraživači u oblasti emocionalne regulacije ističu (Eisenberg & Spinard, 2004) da namere i ciljevi imaju ključnu ulogu pri izboru emocionalnog odgovora i da u različitim kontekstima i tipovima interakcije deca primenjuju različite strategije prevladavanja kako bi ostvarili svoje ciljeve (Thompson, 1994). Naši nalazi potvrdili su da to važi i kada su u pitanju deca i mladi sa IO. Osim nalaza da domska deca sa IO pokazuju bolju *samokontrolu* u interakciji sa *vaspitačima* (AS=11.40) nego sa *vršnjacima* (AS=9.75), i nalazi u komparativnoj grupi su potvrdili da deca sa IO ispoljavaju bolju *samokontrolu* u interakciji sa *nastavnicima* (AS=13.42) nego kada ona uključuje i interakciju sa *vršnjacima* u školi (AS=12.50). Suprotno od dece sa IO, tipični mladi sa roditeljskim staranjem ispoljavaju bolju *samokontrolu* sa *vršnjacima* u školi (AS=13.42), odnosno ona je prema samoprocenama značajno lošija u interakciji sa *nastavnicima* (AS=11.53). Ovako posmatrani rezultati objašnjavaju i nalaz o većem efektu razlika u odnosu na interakciji porodičnog i intelektualnog statusa ($Eta^2=0.035$; $p<0.01$) nego u odnosu na porodični status ($Eta^2=0.010$; $p<0.05$) na skali *samokontrole sa odraslima* u samoprocenama (Tabela 28). U interakciji sa *nastavnicima* u školi deca sa IO pokazuju najviši skor (AS=13.42), značajnije viši nego tipična deca sa roditeljskim staranjem (AS=11.53), dok u grupi domske dece tipični kao i ometeni mladi u interakciji sa *vaspitačima* pokazuju podjednako bolju *samokontrolu* nego sa *vršnjacima*. Domski i školski kontekst svojom mrežom interakcija i sadržaja očigledno ne utiču na isti način na ispoljavanje *samokontrole* dece koja žive u domu i one koja odrastaju sa roditeljima. Osim mnogostukih rizičnih faktora u porodici koji smo potvrdili da direktno doprinose lošijoj *samokontroli* dece bez roditeljskog staranja, analiza oba izvora procene potvrđuje da ispoljavanje *samokontrole* zavisi i od situacionih i motivacionih faktora.

U Tabeli 28 vidimo da postoji značajna interakcija porodičnog i intelektualnog statusa na skali *asertivnost* ali efekat razlika je vrlo nizak ($Eta^2=0.011$; $p<0.05$). Pošto u procenama odraslih nije pokazna razlika na skali *asertivnost* u odnosu ni na jedan izvor variranja (Tabela 24) pretpostavljamo da je dobijeni nalaz na ovaj skali u samoprocenama posledica davanja socijalno poželjnih odgovora dece. Razlike između identičnih skala instrumenta SSRS kod dece i odraslih su potvrdile da se na skali *asertivnost* u procenama dece javljaju nešto viši

skorovi nego u procenama odraslih¹¹. Uzimajući u obzir nalaze oba izvora procene proizilazi da na *asertivnost* značajniji uticaj imaju neke druge varijable, a ne intelektualni i porodični status. Posto vidimo da ni na skali *empatije* nisu pokazane značajne razlike (Tabela 28) isto se može reći i kada je u pitanju *empatija*. Suprotno našim očekivanjima, ovaj nalaz govori da bez obzira na prisustvo mnogostukih rizičnih faktora u porodici deca i mladi bez roditeljskog staranja imaju isto razvijenu *empatiju* i *asertivnost* kao i njihovi vršnjaci koji nemaju ovakva iskustva u porodici. Iz Grafikona 5 se jasno uočava da su od svih socijalnih veština najviši skorovi u svim podgrupama na skali *empatije*.

Dvofaktorskom analizom varijanse testirane su razlike s obzirom na porodični i intelektualni status i na Ček listi procenjene od strane dece (Tabela 30 i Tabela 31). Za razliku od procena odraslih analiza samoprocena dece je pokazala da razlike u razvijenosti socijalnih veština ne postoje između dece sa i bez roditeljskog staranja kao i da ne postoji interakcija porodičnog i intelektualnog statusa.

Tabela 30: Značajnost razlika na Ček listi u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih

<i>Izvor</i>	<i>Zavisna varijabla</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta²</i>
PORODIČNI STATUS	Ček lista	1; 412	.131	.718	.000
INTELEKTUALNI STATUS	Ček lista	1; 412	7.792	.005	.019
INTERAKCIJA POROD. I INTELEKT. STATUSA	Ček lista	1; 412	.001	.972	.000

Objašnjenje dobijenih rezultata vidimo u davanju socijalno poželjnih odgovora dece, pre svega one bez roditeljskog staranja zbog čega nisu nađene razlike s obzirom na porodični status. Pored dece bez roditeljskog staranja pretpostavljamo da su i deca sa IO u komparativnoj grupi takođe davala socijalno poželjne odgovore. Zbog toga, iako je pokazano da na Ček listi tipični imaju više skorove od ometenih, ova razlika je manja nego ona dobijena u procenama vaspitača na Ček listi. Usled davanja socijalno poželjnih odgovora dece procene odraslih smatramo objektivnijim. Kao i pri poređenju procena dece i vaspitača na SSRS upitniku

¹¹ Vidi *Prilog 4*

socijalnih veština, i kod Ček liste uočavamo da se dobijeni rezultati ova dva izvora procene razlikuju, odnosno da se objektivniji podaci dobijaju korišćenjem više izvora procene.

Tabela 31: Prosečne vrednosti na Ček listi u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih

Ček lista	Porodični status	Intelektualni status	AS	SD	N
ČEK LISTA	Bez roditeljskog staranja	tipično	72.21	13.46	130
		lako IO*	68.54	13.28	80
		Total	70.81	13.48	210
	Sa roditeljskim staranjem	tipično	72.63	12.87	130
		lako IO	69.05	10.97	76
		Total	71.31	12.30	206
	Total	tipično	72.42	13.14	260
		lako IO	68.79	12.17	156
		Total	71.06	12.89	416

*IO = intelektualno ometeni

* * *

Diskusija dobijenih rezultata delimično potvrđuje našu pretpostavku da deca bez roditeljskog staranja imaju slabije razvijene socijalne veštine od dece sa roditeljskim staranjem. Rezultati dvofaktorske analize u odnosu na porodični status pokazali su da značajne razlike postoje na skalama *samokontrole*, *kooperativnosti* i *odgovornosti*, ali na skalama *asertivnost* i *empatija* nisu nađene značajne razlike.

Od svih ispitivanih socijalnih veština najveće razlike između dece sa i bez roditeljskog staranja pokazane su na skali *samokontrole*. Deca bez roditeljskog staranja pokazuju značajnije lošiju *samokontrolu* od dece sa roditeljskim staranjem. U skladu sa modelom socijalne kompetentnosti potvrđeno je da porodica ima značajan uticaj na razvijanje *samokontrole* dece ali da je njeno ispoljavanje bar delimično determinisano parametrima konkretne situacije i ciljevima pojedinca. Pokazano je da u interakciji sa odraslima (vaspitači, nastavnici) nema razlike u *samokontroli* između dece bez i sa roditeljskim staranjem, dok u interakciji sa vršnjacima domska deca pokazuju značajnije lošiju *samokontrolu* nego deca sa roditeljskim staranjem. Potvrđeno je i da deca i mladi bez roditeljskog staranja imaju značajnije lošiju *kooperativnost* i *odgovornost* u odnosu na decu i mlade sa roditeljskim staranjem, ali ove razlike mnogo su manje nego kada je u pitanju *samokontrola*. Nalazi su potvrdili da neadekvatno roditeljsko staranje ne utiče podjednako na razvijanje svih socijalnih

veština i da rizični faktori u porodici najveći uticaj imaju na razvijanje *samokontrole* dece. Kroz analizu i diskusiju rezultata indirektno smo potvrdili da na ispoljavanje *kooperativnosti* i *odgovornosti* dece i mladih značajniji uticaj imaju situacioni i motivacioni faktori, a ne porodični i intelektualni status sami po sebi.

Naša pretpostavka da je roditeljsko staranje značajniji prediktor razvijanja socijalnih veština nego intelektualni status dece i mladih potvrđena je za socijalne veštine *samokontrola*, *kooperativnost* i *odgovornost*. Kada su u pitanju deca sa lakom intelektualnom ometenošću (IO), značajniji uticaj na razvijanje *samokontrole*, *kooperativnosti* i *odgovornosti* ima porodični nego intelektualni status. Posebno značajnim smatramo nalaz da deca sa lakom IO u komparativnoj grupi imaju bolje razvijenu *samokontrolu*, ne samo od domske dece sa lakom IO već i od tipične domske dece. Bolja *samokontrola* dece sa lakom IO sa nastavnicima od tipične dece sa roditeljskim staranjem, a lošija nego u interakciji sa vršnjacima potvrđuje da na ispoljavanje *samokontrole* dece sa lakom IO značajnije utiču kontekstualni i motivacioni faktori, a ne ometenost sama po sebi. Takođe, deca sa lakom IO u komparativnoj grupi pokazuju najbolju *kooperativnost*, a *odgovorna* su koliko i tipična deca sa roditeljskim staranjem što potvrđuje da intelektualni status nema značajan uticaj na razvijanje *kooperativnosti* i *odgovornosti* dece sa lakom IO. Razvijanje i ispoljavanje socijalnih veština kao i kod tipične dece uslovljeno je odnosnom njihove uže i šire socijalne socijalne sredine i motivacionim faktorima. U podsticajnom socijalnom okruženju deca sa lakom IO mogu razviti socijalne veštine u granicama svojih tipičnih vršnjaka što ukazuje da kognitivni i socijalni razvoj nisu paralelni i da deca sa lakom IO mogu imati više kapaciteta u socijalnom domenu nego što se to obično pretpostavlja. Dobijeni nalazi otvaraju mogućnost daljih istraživanja u ovom području.

Pošto na skalama *asertivnost* i *empatija* u odnosu na sve izvore variranja nisu nađene značajne razlike, proizilazi da na ove veštine značajniji uticaj imaju neke druge varijable, a ne porodični i intelektualni status dece. Samim tim i naša očekivanja vezana za socijalne veštine dece samo su delimično potvrđena. Značajno je istaći da su od svih socijalnih veština najviši skorovi u svim posmatranim podgrupama na skali *empatije* što ukazuje da bez obzira na prisustvo mnogostukih rizičnih faktora u porodici deca i mladi bez roditeljskog staranja imaju isto razvijenu *empatiju* kao i njihovi vršnjaci koji nemaju ovakva iskustva u porodici. To ukazuje da iskustvo sa različitim agensima socijalizacije omogućava deci da iskuse različite emocije što povećava šansu da budu sposobna da prepoznaju različite emocije čime se povećava njihov empatijski domet.

3. POVEZANOST SOCIJALNIH VEŠTINA I POKAZATELJA SOCIJALNOG FUNKCIONISANJA DECE I MLADIH

U svrhe utvrđivanja povezanosti socijalnih veština (u odnosu na dva izvora procene) sa pokazateljima socijalne kompetentnosti prvo je urađena kanonička korelaciona analiza u grupi dece i mladih bez roditeljskog staranja, a zatim posebno u grupi dece sa roditeljskim staranjem. Komparativnom analizom nalaza u obe grupe utvrdićemo koje socijalne veštine su povezane sa određenim aspektima socijalnog funkcionisanja dece i mladih i da li postoje razlike u povezanosti socijalnih veština sa socijalnim funkcionisanjem u zavisnosti od konteksta (dom/škola).

3.1. Povezanost socijalnih veština i pokazatelja socijalnog funkcionisanja u grupi dece i mladih bez roditeljskog staranja

Procene vaspitača

Kanoničkom korelacionom analizom testirana je povezanost mera socijalnih veština dobijenim za procene vaspitača sa pokazateljima socijalnog funkcionisanja dece i mladih u domu. Levi skup varijabli definisan je sa pet varijabli socijalnih veština: *kooperativnost*, *asertivnost*, *samokontrola*, *odgovornost* i *ček lista* socijalnih veština. Desni skup je definisan sa jedanaest varijabli koje su obuhvatale pozitivne i negativne ishode socijalnog funkcionisanja merene preko subskala *prosocijalno ponašanje*, *eksternalizovani problemi*, *internalizovani problemi*, *emocionalni problemi*, *problemi u ponašanju*, *problemi sa vršnjacima*, te subskale načina rešavanja konflikata *rešavanje problema*, *kompromis*, *popuštanje*, *izbegavanje* i *dominacija*. Analiza je izdvojila 4 značajne kanoničke funkcije, odnosno 4 načina na koje se socijalne veštine mogu povezati sa pokazateljima socijalnog funkcionisanja što je prikazano u Tabeli 32.

Tabela 32: Koeficijenti kanoničkih korelacija i njihova značajnost

	<i>Rho</i>	<i>Lambda</i>	<i>Hi²</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1	.816	.176	347.785	55.000	.000
2	.540	.529	127.818	40.000	.000
3	.369	.746	58.795	27.000	.000
4	.317	.863	29.508	16.000	.021

Koeficijenti kanoničkih korelacija u Tabeli 32 pokazuju da **prvi par** kanoničkih varijabli ima značajnu kanoničku korelaciju ($Rho=0.816$; $p<0.01$) i objašnjava čak 66.59% zajedničke varijanse. Podaci u Tabeli 33 pokazuju da postoji značajna pozitivna povezanost svih skala socijalnih veština (*kooperativnost, odgovornost, samokontrola, asertivnost*) kao i ček liste sa skalom *prosocijalno ponašanje i problemi s vršnjacima*, a negativna sa skalama *internalizovani, eksternalizovani, emocionalni problem, problemi u ponašanju* i sa skalom *dominacija*. Kanonički faktori desnog skupa *prosocijalno ponašanje, eksternalizovani i problemi u ponašanju* mnogo bolje određuju socijalno funkcionisanje dece i mladih u domu nego *internalizovani problemi, emocionalni problemi, problemi sa vršnjacima i dominacija*.

Tabela 33: Struktura prvog kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, socijalne veštine-procena vaspitača		Kanonički faktori desnog skupa varijabli, pokazatelji socijalnog funkcionisanja	
<i>Faktori</i>	<i>F1</i>	<i>Faktori</i>	<i>F1</i>
SSRS Kooperativnost	-.810	SSRS Internalizovani	.470
SSRS Asertivnost	-.696	SSRS Eksternalizovani	.810
SSRS Samokontrola	-.898	SDQ Prosocijalno ponašanje	-.754
SSRS Odgovornost	-.907	SDQ Emocionalni problemi	.328
Ček lista	-.872	SDQ Problemi u ponašanju	.626
		SDQ Problemi sa vršnjacima	-.373
		ROCI Dominacija	.320
		ROCI Rešavanje problema	-.143
		ROCI Popuštanje	.034
		ROCI Izbegavanje	-.112
		ROCI Kompromis	.059

Osim što u većem stepenu ispoljavaju *prosocijalno ponašanje* (deli, pomaže, obazire se na tuđa osećanja, ljubazan i pažljiv), deca i mladi u domu koji poseduju socijalne veštine *kooperativnost, odgovornost, samokontrola, asertivnost* pokazuju manje *problema u ponašanju*, (krađe, laži, nepoštovanje autoriteta i kućnog reda, agresivnost), *eksternalizovanih* ponašanja (napadi besa, pretilost, drugi deci, tuče se i raspravlja, uzvrća odraslima), imaju manje *internalizovanih* (usamljen, depresivan, tužan, nisko samopoštovanje) i *emocionalnih problema* (glavobolje, stomachne tegobe, potištenost, uplašenost, zabrinutost) i manje koriste *dominaciju* u vršnjačkim konfliktima od dece i mladih koji nemaju razvijene ove veštine. Ovi

nalazi u skladu su sa modelom socijalne kompetentnosti (Gresham, 1986; Rose-Krasnor, 1997) i brojnim nalazima izloženim u teorijskom delu o povezanosti socijalnih veština sa različitim aspektima socijalnog funkcionisanja. Međutim, iz Tabele 33 vidimo da deca koja poseduju ispitivane socijalne veštine i *prosocijalno* se ponašanja imaju više *problema sa vršnjacima* (radije se igra samo, druga deca ga zadirkuju, bolje se slaže sa odraslima nego sa decom, nije omiljen među vršnjacima) nego deca koja nemaju razvijene socijalne veštine. Iako je u pitanju visok procenat zajedničke varijanse (66.59%) u ovom kanoničkom paru, činjenica da *problemi sa vršnjacima* (0.373) vrlo slabo određuju faktor socijalnog funkcionisanja ukazuje da na *probleme sa vršnjacima* dece u domu neke druge varijable imaju značajniji uticaj nego razvijenost socijalnih veština. Pošto je skala *problemi sa vršnjacima* najvećim delom operacionalizovana kroz usmerenost ka vršnjacima i stepen bliskosti (radije se igra samo, ima najmanje jednog druga, bolje se slaže sa odraslima nego sa drugom decom), pretpostavljamo da u nasilnom domskom kontekstu *problemi sa vršnjacima* dece i mladih koja imaju razvijene socijalne veštine zapravo ukazuju na njihovo dobrovoljno izbegavanje vršnjaka. Ova deca nisu socijalno povučena već u skladu sa situacijom, kao najefikasniju strategiju biraju distanciranost od vršnjaka koji se neprihvatljivo ponašaju i izbegavaju druženje sa njima kako ne bi sebe dovela u problem. Usmerenost ka formalnom sistemu, a distanciranost od vršnjaka verovatno nisu uvek blagonaklono primljene od strane većine vršnjaka koji nemaju razvijene socijalne veštine pa nije isključeno i da zbog svog *odgovornog* i *kooperativnog* ponašanja u odnosu na pravila i norme doma ova deca dožive ruganje i zadirkivanje druge dece i odbacivanje većine vršnjaka. Međutim deca koja imaju razvijene socijalne veštine *kooperativnost*, *odgovornost*, *samokontrola*, *asertivnost* pokazuju manje *internalizovanih* i *eksternalizovanih problema* od dece koja nemaju razvijene socijalne veštine. To potvrđuje da *problemi sa vršnjacima*, tj. manja bliskost i/ili odbačenost od vršnjaka, ne utiču značajno ni na emocionalno ni na socijalno funkcionisanje dece koja imaju razvijene socijalne veštine. Time što doprinose integrisanosti pojedinca razvijene socijalne veštine protektivni su faktor negativnih efekata *problema sa vršnjacima* i vršnjačkog nasilja u domu. Osim toga deca koja imaju razvijene navedene socijalne veštine manje koriste *dominaciju* u međuvršnjačkim konfliktima za razliku od dece koja nemaju razvijene navedene socijalne veštine. U teorijskom razmatranju vršnjačkih odnosa ukazali smo da prisutnost konflikata i načini njihovog rešavanja daju značajan doprinos indeksu kvaliteta prijateljstva (Hartup, 1996; Rose & Asher, 1999). Prijatelji nastoje konstruktivno da reše konflikt znatno češće nego deca koja nisu u prijateljskoj vezi jer je briga o potrebama druge strane kod prijatelja daleko veća nego briga za osobu koja nam nije bliska. U skladu s tim naši nalazi o

načinima rešavanja konflikata dece koja imaju razvijene socijalne veštine indirektno pokazuju da, iako imaju *probleme sa vršnjacima* u domu, ova deca ostvaruju kvalitetna prijateljstva sa manjim brojem sebi sličnih vršnjaka s kojima ostvaruju potrebu za bliskošću i pripadanjem. Slabija usmerenost ka vršnjacima u domu ne znači odsustvo kvalitetnog prijateljstva i prosocijalnog ponašanja dece sa razvijenim socijalnim veštinama. Bez procene kvaliteta vršnjačkih odnosa sam podatak o postojanju ili nepostojanju *problema sa vršnjacima* nije pouzdan pokazatelj kvaliteta vršnjačkih odnosa na šta ukazuju i drugi autori (Hartup & Stevens, 1997; Rubin *et al.*, 2004). U skladu sa drugim istraživanjima i naši nalazi potvrđuju da kvalitetna prijateljstva mogu ublažiti negativne efekte neadekvatnog roditeljskog staranja (Schwartz *et al.*, 2000; Criss *et al.*, 2002), a nekvalitetna pogoršati (Laible *et al.*, 2000).

Nalaz da deca koja nemaju razvijene socijalne veštine nemaju *problema s vršnjacima* ali pokazuju više *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju*, kao i *internalizovanih* i *emocionalnih* problema od dece sa razvijenim socijalnim veštinama ukazuje da se deca u domu međusobno podržavaju i druže sa sebi sličnima, odnosno sa onima koji pokazuju *eksternalizovane* i *probleme u ponašanju*. U prilog navedenom su i istraživanja koja su pokazala da u populaciji dece i mladih bez roditeljskog staranja ona koja imaju prijatelje češće ispoljavaju *eksternalizovane probleme* (Booth *et al.*, 1998; Romano *et al.*, 2009) i pokazuju niži nivo samopuzdanja od dece koja nemaju prijatelje (Gauze *et al.*, 1996). Većina dece u domu koja nemaju razvijene socijalne veštine ostvaruje prijateljstva i druži se, ali njihova prijateljstva nisu kvalitetna te ni nemaju u međusobnom druženju prilike da razviju socijalne veštine koje leže u osnovi prosocijalnog ponašanja. Istraživanja međusobnih odnosa dece u domovima i kod nas i u svetu upućuju na negativnu stranu vršnjačkih odnosa dece u institucijama (Baker *et al.*, 2002; Vidanović, 2002; Sladović Franz, 2003; Barter *et al.*, 2004; Plut i Popadić, 2007; Ajduković *et al.*, 2008). Kako kroz prijateljstva i druženje sa vršnjacima deca ostvaruju potrebu za pripadanjem, sigurnošću i bliskošću, jasno je da sva deca u domu teže druženju i formiranju prijateljstava. Međutim, u domskom kontekstu odrastanja izbor i broj prijatelja određen je neformalnim sistemom vrednosti i pravilima dece koja se očigledno zasnivaju na zakonu jačeg i verovanju da se nasilnim načinima ostvaruju socijalni ciljevi. U takvom okruženju su deca koja ne dele ovaj sistem vrednosti odbačena ili u najmanju ruku manje interesantna asocijalnoj većini. U skladu sa istraživanjima u opštoj populaciji (Asher *et al.*, 1996; Bukowski, 2003b; Gifford-Smith & Brownell, 2003), dobijeni rezultati potvrđuju da sama činjenica da deca nemaju *probleme sa vršnjacima* ne mora značiti da imaju razvijene socijalne veštine i da se socijalno prihvatljivo ponašaju, a da deca koja imaju *probleme sa vršnjacima* nemaju razvijene socijalne veštine i neprihvatljivo se ponašaju. U cilju boljeg

shvatanja važnosti uticaja vršnjaka i prijatelja na socijalni razvoj mora se voditi računa da li osoba uopšte ima ili nema prijatelje, o karakteristikama prijatelja kao i o kvalitetu prijateljstva. Vršnjaci mogu doprineti razvijanju socijalnih veština i efikasnom socijalnom funkcionisanju samo ako su u pitanju kvalitetna prijateljstva socijalno kompetentnih prijatelja.

Drugi par kanoničkih varijabli ima značajnu kanoničku korelaciju ($Rho=0.540$; $p<0.01$) koja objašnjava 29.16% zajedničke varijanse (Tabela 32). U Tabeli 34 vidimo da su od svih socijalnih veština *samokontrola* i *asertivnost* značajno povezane sa *eksternalizovanim*, *problemima u ponašanju* i *problemima sa vršnjacima*, kao i sa *internalizovanim problemima*.

Tabela 34: Struktura drugog kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, socijalne veštine-procene vaspitača		Kanonički faktori desnog skupa varijabli, pokazatelji socijalnog funkcionisanja	
<i>Faktori</i>	<i>F2</i>	<i>Faktori</i>	<i>F2</i>
SSRS Kooperativnost	-.049	SSRS Internalizovani	.357
SSRS Asertivnost	-.509	SSRS Eksternalizovani	-.456
SSRS Samokontrola	.382	SDQ Prosocijalno ponašanje	-.238
SSRS Odgovornost	-.131	SDQ Emocionalni problemi	-.071
Ček lista	-.356	SDQ Problemi u ponašanju	-.341
		SDQ Problemi sa vršnjacima	-.333
		ROCI Dominacija	.046
		ROCI Rešavanje problema	-.020
		ROCI Popuštanje	.285
		ROCI Izbegavanje	-.070
		ROCI Kompromis	-.103

Dobijeni rezultati pokazuju da *asertivna* deca sa slabijom *samokontrolom* ispoljavaju više *eksternalizovanih*, *problema u ponašanju* i *problema sa vršnjacima* ali imaju manje *internalizovanih problema* od dece koja nisu *asertivna* i pokazuju veću *samokontrolu* u ponašanju. Nedostatak *asertivnosti* i preterana *samokontrola* (i sa vršnjacima i sa odraslima), iako negativno povezani sa *eksternalizovanim* i *problemima u ponašanju*, pozitivno su povezani sa *internalizovanim problemima*. Dobijeni nalazi u skladu sa istraživanjima u opštoj populaciji koja smo izložili u teorijskom delu ali ih i dopunjuju kada je u pitanju

međupovezanost *asertivnosti* i *samokontrole*. Podaci u ovom paru pokazuju da *nedostatak samokontrole asertivnost* transformiše u *eksternalizovane* probleme (napadi besa, pretilosti, tuče se i raspravlja, uzvraća odraslima), a *preterana samokontrola* inhibira *asertivnost* i povezana je sa *internalizovanim* problemima (usamljen, depresivan, tužan, nisko samopoštovanje). Iz ovog proizilazi da *asertivnost* sama po sebi nije dovoljna za pozitivno socijalno ponašanje već da ključnu ulogu ima veština *samokontrole*. Samokontrola je značajna jer daje meru asertivnosti. Pored povezanosti *mere* asertivnosti sa eksternalizovanim ili internalizovanim ponašanjem u literaturi se ukazuje i na *vrstu* asertivnosti koja je povezana sa ciljevima i motivima pojedinca u konkretnoj situaciji (Ames & Flynn, 2007). Koristeći termine „odgovorna“ i „manipulativna“ asertivnost autori naglašavaju vrednosnu orijentaciju i ukazuju da u zavisnosti od situacionih i kontekstualnih faktora asertivnost može biti stavljena u službu socijalnih (odgovornih) ili ličnih (manipulativnih) ciljeva (Lange & Jakobowski, 1976; Vroom & Jago, 2007; Zaccaro, 2007). Pretpostavljamo da povezanost *asertivnosti* sa *problemima u ponašanju* (krađe, laži, nepoštovanje autoriteta i pravila, agresivnost) ukazuje na decu koja ispoljavaju manipulativnu asertivnost, a što je u prilog teze da model nekompetentnog nasilnika nije sasvim adekvatan (Sutton *et al.*, 1999; Bukowski, 2003b). Ova deca, u zavisnosti od situacije, svoju *asertivnost*, ali i *samokontrolu*, mogu ispoljiti i u pozitivnom i u negativnom pravcu. To potvrđuje značaj situacionih faktora ali i ciljeva pojedinca na ispoljavanje socijalnih veština. Činjenica da *asertivna* deca češće ispoljavaju *eksternalizovane* (nedostatak samokontrole) i *probleme u ponašanju* (neispoljavanje samokontrole) ali nemaju *internalizovane* probleme ukazuje da je *asertivnost* korisna za pojedince koji pokazuju probleme *internalizovanog* spektra, ali da ne rešava do kraja problem *eksternalizovanih* (reaktivna agresija) i *problema u ponašanju* (proaktivna agresija). Značaj ostalih socijalnih veština, pogotovo samokontrole i odgovornosti, za pozitivno socijalno ponašanje potvrđen je u prvom paru gde je pokazano da je *asertivnost* uz adekvatnu *samokontrolu*, *odgovornost* i *kooperativnost* negativno povezana sa *eksternalizovanim* i *problemima u ponašanju*, kao i sa *internalizovanim* problemima. Prema tome, asertivnost sama po sebi ne podrazumeva neko određeno ponašanje, već u zavisnosti od razvijenosti ostalih socijalnih veština i konkretne situacije može biti stavljena u funkciju i pozitivnog i negativnog ponašanja.

Osim što imaju više *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju*, *asertivna* deca sa problemima *samokontrole* imaju i više *problema sa vršnjacima* (radije se igra samo, druga deca ga zadirkuju, bolje se slaže sa odraslima nego sa decom, nije omiljen među vršnjacima) za razliku od dece sa *internalizovanim* problemima što je u skladu i sa istraživanjima u opštoj

populaciji (Ladd & Burgess, 1999; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Snyder *et al.*, 2003; Scholte *et al.*, 2007). Ispitivanje asertivnosti dece vrlo je retko bilo predmet istraživanja, ali su brojane studije potvrdile povezanost deficita samokontrole sa eksternalizovanim problemima (Gilliom *et al.*, 2002; Eisenberg, *et al.*, 2004; Schultz *et al.*, 2004; Eisenberg *et al.*, 2007; Hubbard *et al.*, 2007; Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010), kao i vezu eksternalizovanih problema sa vršnjačkom odbačenošću (Hymel *et al.*, 1990; Coie *et al.*, 1991; Hubbard & Dearing, 2004; Morrow *et al.*, 2006). Naši nalazi potvrđuju da osim *deficita samokontrole* i *asertivnost* značajno objašnjava vezu sa *eksternalizovanim* i *problemima u ponašanju*. Osim toga *preterana samokontrola* i *deficit asertivnosti* povezani sa *internalizovanim* problemima. To potvrđuje našu pretpostavku da je *asertivnost* opšta predispozicija koja se u zavisnosti od razvijenosti *samokontrole* različito manifestuje. U skladu sa brojnim istraživanjima u ovom području pretpostavljamo da u intrakciji sa genetskim predispozicijama neadekvatno roditeljsko staranje direktno utiče na deficit (Frick & Morris, 2004; Zhou *et al.*, 2004; Propper *et al.*, 2008; Zhou *et al.*, 2008; Young *et al.*, 2009) ili preteranu (Yap *et al.*, 2007; van Roekel, Engels *et al.*, 2011; van Roekel, Goossens *et al.*, 2011) samokontrolu dece što onda utiče i na različito ispoljavanje asertivnosti. U skladu sa rezultatima Ajzenbergove i saradnika (Eisenberg, Gershoff *et al.*, 2001; Eisenberg, Losoya *et al.*, 2001; Eisenberg *et al.*, 2005; Eisenberg *et al.*, 2010) i naši nalazi potvrđuju da *deficit samokontrole* posreduje odnos između mnogostrukih problema u porodici i *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju* dece. U skladu sa tim, podaci u ovom kanoničkom paru potvrđuju i da mnogostruki rizični faktori u porodici nisu direktno povezani sa *problemima sa vršnjacima*. Iako i drugi istraživači (Contreras *et al.*, 2000) ukazuju da je veza između roditeljske prihvaćenosti i vršnjačkih odnosa posredovana veštinama emocioanlane regulacije (strategije prevladavanja) dece, naši nalazi potvrđuju da je, osim deficita *samokontrole*, ova veza posredovana i *eksternalizovanim* i *problemima u ponašanju* dece. Drugačije rečeno, deficit *samokontrole* dece bez roditeljskog staranja dovodeći do *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju* indirektno utiče na *probleme sa vršnjacima*. Na ovaj način mogu se objasniti i nalazi ranijih istraživanja u kojima korelacije između socijalnih veština i vršnjačkih odnosa, iako značajne, nisu mnogo visoke (prema: Ladd, 2005), a što potvrđuju i naši nalazi. Posto je već više puta istaknuto da značajan uticaj na razvijanje ali i ispoljavanje socijalnih veština imaju situacioni i sredinski faktori (porodica, vršnjaci), moguće je i da permanentna odbačenost od vršnjaka i viktimizacija (problemi sa vršnjacima), usled frustracije izazvane negativnim odnosom vršnjaka, dovode do reaktivne agresije (eksternalizovani problemi) čime se stvara začaran krug. Mnoge studije potvrdile su da povezanost agresivnog ponašanja i vršnjačke odbačenosti

nije posledica samo deficita bihevioralnih veština već i kognitivnih procesa koji stoje u njihovoj osnovi (Lemerise & Arsenio 2000; Dodge *et al.*, 2003; Orobio de Castro *et al.*, 2003; Lansford *et al.*, 2006; Rudolph *et al.*, 2009; Arsenio & Lemerise, 2010). Problemi socijalne percepcije, negativna kognitivna usmerenja, pogrešni ciljevi socijalne interakcije, kao i deficit samokontrole, objašnjavaju se negativnim socijalnim iskustvom dece (Eisenberg *et al.*, 2005; Mikulincer & Shaver, 2005; Robison *et al.*, 2005; Valiente *et al.*, 2007; Hubbard *et al.*, 2010). To je u skladu i sa našim nalazima kada su u pitanju *eksternalizovani* i *problemi u ponašanju* dece koja su odrastala u porodicama sa mnogostukim faktorima rizika.

Veći broj rizičnih faktora u porodici direktno utiču ne samo na nisku, već i na preteranu samokontrolu dece (Ingoldsby *et al.*, 1999; Smith & Walden, 1999; Maughan & Cicchetti, 2002; Bayer *et al.*, 2006; Eisenberg *et al.*, 2010). I naši nalazi ukazuju da previsoka *samokontrola* time što inhibira mogućnost samopouzdanog *asertivnog* reagovanja ograničava pojedinca da efikasno socijalno funkcioniše i doprinosi *internalizovanim* problemima. Ova deca imaju manje *problema sa vršnjacima* u domu nego agresivna deca sa slabijom samokontrolom zbog čega pretpostavljamo da je reč o socijalno povučenoj deci koja dobrovoljno uspostavljaju niži nivo interakcije i sa vaspitačima i sa decom (slabija asertivnost). Kao što su i drugi istraživači potvrdili socijalna povučenost predstavlja otežavajući faktor u uspostavljanju kvalitetnih vršnjačkih odnosa, ali nije nužno pokazatelj socijalne nekompetentnosti sa vršnjacima (Ladd & Burgess, 1999; Rubin *et al.*, 2003; Kingery *et al.*, 2010). Uzimajući u obzir druge studije koje potvrđuju značaj genetskih i sredinskih faktora u razvijanju internalizovanih problema (Kagan, 2003; Calkins, 2003; Ochsner *et al.*, 2007; Yap *et al.*, 2007; Yap *et al.*, 2008; van Roekel *et al.*, 2010; van Roekel, Engels *et al.*, 2011; van Roekel, Goossens *et al.*, 2011; Bannink *et al.*, 2013) pretpostavljamo da su *internalizovani problemi* i *preterana kontrola* ponašanja ove dece posledica interakcije prethodnih porodičnih iskustava i temperamenta, a ne problema sa vršnjacima. Nalaz da *neasertivna* deca sa *internalizovanim* problemima nemaju *probleme sa vršnjacima* u skladu je sa shvatanjima onih autora (Rubin & Burgess, 2001; Rubin & Coplan, 2004) koji ukazuju da socijalna povučenost nije isto što i sociometrijski status *izolovane* (manje se druže jer ih vršnjaci ne pozivaju u društvo ali ih i ne odbacuju, najčešće ih zanemaruju i ignorišu) ili pak *odbačene* dece (vršnjaci prema njima imaju negativan stav, otvoreno ih izbegavaju, vređaju i maltretiraju). Iako *izolovana* deca, kao i socijalno povučena, u manjem stepenu ostvaruju interakciju sa drugom decom, ona žele da se druže i pokazuju inicijativu u komunikaciji, ali ne uspevaju da se integrišu u grupu vršnjaka jer ne poseduju znanja i veštine potrebne za kvalitetnu socijalnu interakciju (Harrist *et al.*, 1997; Ladd *et al.*, 2011). Međutim, istraživanja

ukazuju (Greco & Morris, 2005; Rubin *et al.*, 2006; Pedersen *et al.*, 2007; Motoca *et al.*, 2012) da su zbog slabije socijalne interakcije i socijalno povučena deca u riziku za učenje socijalnih veština nužnih za kvalitetne odnose sa vršnjacima, te da i ona vremenom mogu biti zanemarena ili odbačena od vršnjaka. I naši rezultati potvrđuju da povučena neasertivna deca sa internalizovanim teškoćama imaju manje problema sa vršnjacima u domu od dece koja pokazuju *eskernalizovane* i *probleme u ponašanju*. To ne znači da ih nemaju.

Treći način povezivanja podrazumeva značajnu ($Rho=0.369$; $p<0.01$) pozitivnu povezanost skala *kooperativnosti* i *odgovornosti* sa skalama *emocionalni, internalizovani problemi, prosocijalno ponašanje, rešavanje problema* i *popuštanje* (Tabela 35). Iz Tabele 32 vidimo da ovaj način kanoničke povezanosti objašnjava 13.7% zajedničke varijanse.

Dobijeni nalazi pokazuju da deca koja su *kooperativna* i *odgovorna* češće zajednički *rešavaju* konflikte ili *popuštaju* vršnjacima, ali imaju više *internalizovanih* i *emocionalnih* problema od dece koja nisu *kooperativna, odgovorna* i u međuvršnjačkim konfliktima ređe *popuštaju* i biraju zajedničko *rešavanje* konflikata. Iako imaju *internalizovane* i *emocionlane* probleme vaspitači ponašanje *kooperativne* i *odgovorne* dece procenju kao *prosocijalno*. Pre diskusije dobijenih nalaza važno je podsetiti da su u faktorskim analizama (Tabela 3) kooperativnost i odgovornost formirale jedan faktor jer se sadržaji ajtema ovih socijalnih veština dominantno odnose na njihovo ispoljavanje u interakciji sa vaspitačima.

Tabela 35: Struktura trećeg kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, socijalne veštine-procena vaspitača		Kanonički faktori desnog skupa varijabli, pokazatelji socijalnog funkcionisanja	
<i>Faktori</i>	<i>F3</i>	<i>Faktori</i>	<i>F3</i>
SSRS Kooperativnost	-.322	SSRS Internalizovani	-.415
SSRS Asertivnost	.283	SSRS Eksternalizovani	-.197
SSRS Samokontrola	.186	SDQ Prosocijalno ponašanje	-.365
SSRS Odgovornost	-.360	SDQ Emocionalni problemi	-.649
Ček lista	.126	SDQ Problemi u ponašanju	.087
		SDQ Problemi sa vršnjacima	-.126
		ROCI Dominacija	-.054
		ROCI Rešavanje problema	-.369
		ROCI Popuštanje	-.333
		ROCI Izbegavanje	-.029
		ROCI Kompromis	-.239

Pretpostavljamo da je naklonost formalnom sistemu ili vršnjačkoj grupi ključni kriterijum prihvaćenosti ili odbačenosti od vršnjaka, odnosno da su problemi sa vršnjacima (radije se igra samo, druga deca ga zadirkuju, nije omiljen među vršnjacima) povezani sa *internalizovanim* i *emocionalnim* problemima dece i mladih. Ako dobijene podatke u ovom kanoničkom paru uporedimo sa onima u drugom paru (Tabela 34), proizilazi da su deca sa *internalizovanim* problemima koja, osim preterane *samokontrole* i nedostatka *asertivnosti*, pokazuju i preteranu *odgovornost* i *kooperativnost* sa vaspitačima i pravilima doma u riziku da budu odbačena od vršnjaka. Povratno, problem sa vršnjacima doprinose intenziviranju *internalizovanih problema* i razvoju *emocionalnih problema* ove dece. I razvojni i klinički psiholozi slažu se da preterana samokontrola i nedostatak asertivnosti kao i ostali problemi internalizovanog spektra (usamljen, depresivan, tužan, nisko samopoštovanje) nisu nužno povezani sa problemima sa vršnjacima, pogotovo na mlađem uzrastu (Ladd & Burgess, 1999; Spinrad *et al.*, 2004) ali predstavljaju rizični faktor u uspostavljanju kvalitetnih vršnjačkih odnosa na starijim uzrastima. Jedno od objašnjenja je da na ranom uzrastu vršnjaci socijalno povučenu decu ne opažaju kao socijalno nekompetentnu, ali da na starijim uzrastima mladi kažnjavaju (odbacuju ili zanemaruju) vršnjake koji ne pokazuju usmerenost ka vršnjačkoj grupi (Younger *et al.*, 1993). Brojna istraživanja u opštoj populaciji (Hymel *et al.*, 1990; Hawker & Boulton, 2000; Rubin & Burgess, 2001; Fekkes *et al.*, 2006; Greco & Morris, 2005; Motoca *et al.*, 2012) su potvrdila da na starijim uzrastima postoji povezanost odbačenosti od vršnjaka sa internalizovanim i emocionalnim problemima socijalno povučene dece i da kod neke dece ovi problemi mogu biti isključiva posledica vršnjačkog nasilja i odbačenosti (Storch *et al.*, 2003; La Greca & Harrison, 2005; Storch *et al.*, 2005). Zbog zajedničkog života mladih u domu „pravilo“ kažnjavanja dece koja pokazuju naklonost formalnom sistemu, a ne vršnjačkoj grupi rigoroznije je nego u populaciji dece koja žive sa svojim roditeljima. Pretpostavljamo da naklonost formalnom sistemu, a ne toliko povučenost sama po sebi, doprinosi sa su ova deca žrtve vršnjačkog nasilja. U prilog navedenom je i nalaz da su *kooperativnost* i *odgovornost* povezane sa češćim *popuštanjem* u konfliktima ove dece. Osim izloženih rezultata drugih istraživanja i naše faktorske analize potvrdile su da je *popuštanje* povezano sa ulogom samo žrtve u vršnjačkim odnosima. Nalaz da deca koja nisu *kooperativna* i *odgovorna* u odnosu na formalne norme doma imaju manje *emocionalnih* i *internalizovanih problema*, kao i da ređe *popuštaju* u međuvršnjačkim konfliktima, indirektno ukazuje da ona verovatno nemaju probleme sa vršnjacima (odbačenost i viktimizacija). Samim tim logičano je i da se po procenama vaspitača ova deca manje *prosocijalno* ponašaju nego *kooperativna* i *odgovorna* deca. Uz nizak nivo povezanosti ovog kanoničkog para i sve

do sada rečeno pretpostavljamo da su, osim negativnih iskustava u porodici, i *problemi sa vršnjacima* značajan faktor objašnjenja *internalizovanih* i *emocionalnih* problema dece koja pokazuju izrazitu *kooperativnost* sa vaspitačima i *odgovornost* u odnosu na pravila doma.

Značajne ali vrlo niske korelacije u **četvrtom** kanoničkom paru ($Rho=0.317$; $p<0.05$) objašnjavaju 10.24% zajedničke varijanse (Tabela 32). Dobijeni nalazi u Tabeli 36 ukazuju na negativnu povezanost *asertivnosti* sa skalom *emocionalnih* i *problema sa vršnjacima*, a pozitivnu sa *popuštanjem* u konfliktima.

Tabela 36: Struktura četvrtog kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, socijalne veštine-procena vaspitača		Kanonički faktori desnog skupa varijabli, pokazatelji socijalnog funkcionisanja	
<i>Faktori</i>	<i>F4</i>	<i>Faktori</i>	<i>F4</i>
SSRS Kooperativnost	-.214	SSRS Internalizovani	.193
SSRS Asertivnost	-.419	SSRS Eksternalizovani	-.083
SSRS Samokontrola	-.022	SDQ Prosocijalno ponašanje	-.226
SSRS Odgovornost	-.036	SDQ Emocionalni problemi	.522
Ček lista	.272	SDQ Problemi u ponašanju	-.037
		SDQ Problemi sa vršnjacima	.394
		ROCI Dominacija	-.262
		ROCI Rešavanje problema	-.251
		ROCI Popuštanje	-.391
		ROCI Izbegavanje	-.183
		ROCI Kompromis	-.165

Nalaz da je *asertivnost* protektivni faktor *emocionalnih* i *problema sa vršnjacima* u prilog je naše pretpostavke u prethodnom kanoničkom paru. Ovaj podatak potvrđuje da deca koja nisu *asertivna*, odnosno pokazuju manju usmerenost ka vršnjacima imaju više *problema sa vršnjacima* što je povezano i sa njihovim *emocionalnim problemima*. Međutim, neočekivan je nalaz da ova deca manje *popuštaju* u međusobnim konfliktima sa vršnjacima od *asertivne* dece jer nedostatak *asertivnosti* uobičajeno podrazumevaju pasivno i povučeno ponašanje. To potvrđuje našu pretpostavku da asertivnost u zavisnosti od drugih socijalnih veština i situacionih faktora može biti povezana i sa pozitivnim i sa negativnim ponašanjem. Vrlo slaba povezanost ovog kanoničkog para ukazuje da neke druge varijable značajnije doprinose dobijenoj povezanosti u ovom kanoničkom paru.

Procene dece

Kanoničkom korelacionom analizom testirana je povezanost mera socijalnih veština sa pokazateljima socijalnog funkcionisanja prema procenama dece i mladih bez roditeljskog staranja. Levi skup varijabli definisan je sa pet varijabli socijalnih veština. To su *kooperativnost*, *asertivnost*, *samokontrola*, *empatija* i *ček lista* prosocijalnih veština. U odnosu na procene vaspitača u procenama dece imamo empatiju umesto *odgovornosti*, dok je desni skup definisan sa istih jedanaest varijabli socijalnog funkcionisanja kao i u procenama vaspitača. Važno je podsetiti da se u procenama dece *samokontrola* odnosi na njeno ispoljavanje u interakciji sa vaspitačima, odnosno odraslima. Takođe, faktorske analize su pokazale da deca *kooperativnost* i *samokontrolu* percipiraju isto (Tabela 4). Ajtemi *samokontrole* i *kooperativnosti* su se grupisali kao jedan faktor u formi za decu, a *asertivnost* je pokazala bolju pouzdanost u procenama odraslih nego u samoprocenama dece.

Analiza je izdvojila dve značajne kanoničke funkcije, odnosno dva načina na koje se socijalne veštine mogu povezati sa socijalnim funkcionisanjem dece i mladih u domu što je prikazano u Tabeli 37.

Tabela 37: Koeficijenti kanoničkih korelacija i njihova značajnost

	<i>Rho</i>	<i>Lambda</i>	<i>H²</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1	.654	.390	188.965	55.000	.000
2	.424	.680	77.249	40.000	.000

Kao što vidimo u Tabeli 37 **prvi par** kanoničkih varijabli ima značajnu kanoničku korelaciju ($Rho=0.654$; $p<0.01$) koja objašnjava 42.77% zajedničke varijanse, odnosno u pitanju je visok nivo povezanosti. Iz Tabele 38 uočavamo da ovaj način povezanosti kanoničkih varijabli podrazumeva pozitivnu povezanost skala *empatije*, *kooperativnosti*, *samokontrole* i *ček liste* sa skalama *prosocijalno ponašanje*, *rešavanje problema*, *popuštanje*, *izbegavanje*, *kompromis*, kao i negativnu sa skalama *eksternalizovani* i *problemi u ponašanju*. Sem *asertivnosti*, sve ostale socijalne veštine podjednako dobro određuju levi faktor, a socijalno funkcionisanje najbolje određuje *rešavanje problema*, a nešto slabije ostali aspekti socijalnog funkcionisanja. Uočavamo da razvijenost navedenih socijalnih veština bez *asertivnosti* nije značajno povezana sa *internalizovanim* i *emocionalnim* problemima, kao ni sa *problemima sa vršnjacima* i *dominacijom*. To još jednom potvrđuje značaj *asertivnosti* u

prevenciji ovih aspekata socijalnog funkcionisanja, ali i da neke druge varijable imaju značajniji uticaj na ove probleme nego sama razvijenost socijalnih veština.

Tabela 38: Struktura prvog kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, samoprocene socijalnih veština		Kanonički faktori desnog skupa varijabli, pokazatelji socijalnog funkcionisanja	
<i>Faktori</i>	<i>F1</i>	<i>Faktori</i>	<i>F1</i>
SSRS Kooperativnost	-.751	SSRS Internalizovani	.284
SSRS Asertivnost	-.232	SSRS Eksternalizovani	.534
SSRS Samokontrola	-.888	SDQ Prosocijalno ponašanje	-.439
SSRS Empatija	-.635	SDQ Emocionalni problemi	.140
Ček lista	-.756	SDQ Problemi u ponašanju	.507
		SDQ Problemi sa vršnjacima	-.005
		ROCI Dominacija	.192
		ROCI Rešavanje problema	-.764
		ROCI Popuštanje	-.410
		ROCI Izbegavanje	-.539
		ROCI Kompromis	-.483

Slično procenama vaspitača i samoprocene dece potvrdile su da razvijene socijalne veštine *empatija*, *samokontrola* i *kooperativnost* predstavljaju protektivni faktor *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju*, odnosno ispoljavanja *prosocijalnog* ponašanja. Za razliku od nalaza u procenama vaspitača (prvi par), a gde empatija nije bila predmet merenja, rezultati u samoprocenama ukazuju da je *empatija* uz *samokontrolu* i *kooperativnost* značajna i kada je u pitanju nenasilno rešavanje konflikata (*rešavanje problema*, *popuštanje*, *izbegavanje*, *kompromis*). Dok procene vaspitača ukazuju da *asertivnost* nije nužna za nenasilno rešavanje konflikata, ali (uz razvijenost ostalih veština) jeste povezana sa *dominantnim* stilom rešavanja konflikata, nalazi u samoprocenama ukazuju da je *empatija*, uz razvijenu *kooperativnost* i adekvatnu *samokontrolu*, povezana sa nenasilnim stilovima rešavanja konflikata (*rešavanje problema*, *popuštanje*, *izbegavanje*, *kompromis*), ali nije prediktor *dominantnog* stila rešavanja konflikata. Uz nalaz da su *empatija* i *asertivnost* podjednako razvijene u svim podgrupa (procene socijalnih veština), analiza rezultata oba izvora procene navodi nas na pretpostavku da su *asertivnost* i *empatija* opšte predispozicije čije ispoljavanje zavisi od razvijenosti ostalih socijalnih veština i situacionih faktora. Kada je

u pitanju empatija i drugi istraživači tvrde da direktna veza između empatije i socijalno kompetentnog ponašanja ne postoji, pa čak i da one mogu biti u negativnoj korelaciji (Eisenberg, Spinrad *et al.*, 2006). Ukazuje se da problemi emocionalne regulacije, podstaknuti situacionim faktorima, dovode do preintenzivne empatije i reaktivnog, impulsivnog ili inhibiranog reagovanja (Hoffman, 2003; Lovett & Sheffield, 2007; Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). Podaci u ovom paru potvrđuju da u ugrožavajućoj stresnoj situaciji previsok nivo *empatije* uz deficit *samokontrole* dovodi do personalnog distresa koji se manifestuje *eksternalizovanim* i *problemima u ponašanju*, odnosno odsustvom *kooperativnog* i *prosocijalnog* ponašanja. S druge strane, razvijena *samokontrola* omogućava da se *empatijski uvid* usmeri ka *kooperativnoj* orijentaciji, tj. u pravcu *prosocijalnog* ponašanja i *nenasilnog* rešavanja međuvršnjačkih konflikata, a prevencije *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju*. Iz ovog sledi da *empatija* sama po sebi bez razvijene *samokontrole* i *kooperativne* orijentacije ne vodi konstruktivnim ishodima socijalnog funkcionisanja pojedinca. Pošto *kooperativnost* nije moguća bez razvijene *samokontrole* proizilazi da je, kao i asertivnost, ispoljavanje *empatije* određeno razvijenošću *samokontrole* ali i situacionim faktorima.

Sam nalaz da *empatična* deca sa razvijenim socijalnim veštinama *kooperativnost* i *samokontrola* ne koriste isključivo *rešavanje problema*, već i druge nenasilne stilove (*popuštanje*, *izbegavanje*, *kompromis*), potvrđuje da na načine rešavanja konflikata značajno utiču i drugi faktori kao što su karakteristike strana u sukobu, predmet sukoba, odnos i moć strana i slično (Deutsch, 1991). Pošto *dominacija* ne određuje ovaj faktor to ukazuje da u nasilnom domskom kontekstu ovaj stil u konfliktima sa vršnjacima podjednako koriste i deca koja su *empatična*, *kooperativna* i ispoljavaju *samokontrolu* sa vaspitačima i deca koja pokazuju slabiju *samokontrolu* i *kooperativnost* sa vaspitačima. Prema tome, u zavisnosti od tipa interakcije i ciljeva pojedinca *samokontrola*, a samim tim i *empatijski uvid* mogu biti iskorišteni i za nasilne i nenasilne taktike rešavanja konflikata. Tako recimo, u situaciji konflikta sa osobom koja je opasnost, iz iskustva znamo da je neizvodljivo zajedničko *rešavanje problema*, doživljaj preintenzivne *empatije* će biti regulisan korišćenjem strategije distanciranja od druge strane u sukobu što svoju manifestaciju ima u povlačenju, odnosno izboru *izbegavanja*. Opet, u situaciji konflikta sa bliskim prijateljem, *empatija* pokreće *prosocijalno ponašanje* i uz razvijenu *kooperativnost* doprinosi zajedničkom *rešavanju* konflikta ili ukoliko pojedincu nije toliko bitan predmet sukoba, izboru *popuštanja*. Nalazi u ovom paru potvrđuju da je *samokontrola* nužna da bi *empatija* bila usmerena u pravcu *kooperativnog*, zajedničkog *rešavanja problema* i da pojedinci sa adekvatnom *samokontrolom* mogu u skladu sa okolnostima svoj emocionalni sistem dovesti u ravnotežu i

prilagoditi svoje ponašanje da bi ostvarili svoje socijalne ciljeve na društveno prihvatljiv način (Damasio, 2000; Eisenberg & Morris, 2002; Eisenberg *et al.*, 2004). Iako se *dominacija* nije izdvojila u ovom kanoničkom paru vidimo da ona pokazuje negativan pravac povezanosti sa socijalnim veštinama *empatija*, *samokontrola* i *kooperativnost*.

Drugi par kanoničkih varijabli ima značajnu kanoničku korelaciju ($Rho=0.424$; $p<0.01$) koja objašnjava 17.98% zajedničke varijanse (Tabela 37). Iz Tabele 39 vidimo da u levom setu *empatija* i *asertivnost* nešto bolje određuju socijalne veštine nego *samokontrola*, dok je socijalno funkcionisanje podjednako dobro određeno *internalizovanim*, *problemima sa vršnjacima* i *dominacijom*. Rezultati pokazuju pozitivnu povezanost skale *empatije*, *asertivnosti*, *samokontrole* (sa vaspitačima) i *ček liste* sa skalom *dominacija*, a negativnu sa *internalizovanim* i *problemima sa vršnjacima*.

Deca sa *internalizovanim* problemima koja nisu *asertivna* i pokazuju preteranu *samokontrolu* u odnosima sa vaspitačima imaju i više *problemima sa vršnjacima*. U ugrožavajućim konfliktim situacijama ova deca inhibirano reaguju što se reflektuje na sposobnost *empatije* i ređi izbor *dominantnog* stila *rešavanja* konflikata za razliku od *asetrivne*, *empatične* dece koja, iako manje ispoljavaju *samokontrolu* u interakciji sa vaspitačima, imaju manje *problema sa vršnjacima* i *internalizovanih* problema.

Tabela 39: Struktura drugog kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, samoprocene socijalnih veština		Kanonički faktori desnog skupa varijabli, pokazatelji socijalnog funkcionisanja	
<i>Faktor</i>	<i>F2</i>	<i>Faktori</i>	<i>F2</i>
SSRS Kooperativnost	-.249	SSRS Internalizovani	-.483
SSRS Asertivnost	.373	SSRS Eksternalizovani	-.014
SSRS Samokontrola	-.306	SDQ Prosocijalno ponašanje	-.274
SSRS Empatija	.475	SDQ Emocionalni problemi	-.231
Ček lista	.493	SDQ Problemi u ponašanju	.289
		SDQ Problemi sa vršnjacima	-.544
		ROCI Dominacija	.559
		ROCI Rešavanje problema	.193
		ROCI Popuštanje	-.083
		ROCI Izbegavanje	.092
		ROCI Kompromis	.189

Ovi rezultati u skladu su sa nalazima i diskusijom u trećem paru u procenama vaspitača (Tabela 35) jer potvrđuju da „poslušnost” i naklonost formalnom sistemu, a ne vršnjacima, vodi *problemima sa vršnjacima* i *internalizovanim* problemima dece. Proizilazi da je *asertivnost* značajna u prevenciji *problema sa vršnjacima* dece sa *internalizovanim* problemima. Iako istraživanja (Storch *et al.*, 2003; La Greca & Harrison, 2005; Storch *et al.*, 2005) ukazuju da *internalizovani problemi* socijalno povučene neasertivne dece mogu biti isključiva posledica negativog odnosa vršnjaka (odbačenost i viktimizacija), umerena povezanost ovog kanoničkog para i dosadašnji nalazi ukazuju da neke druge varijable posređuju ovaj način povezanosti. Pošto *empatija* najbolje određuje faktor socijalnih veština u ovom načinu povezanosti, a *samokontrola* sa vaspitačima najslabije pretpostavljamo da ova deca mogu ispoljavati i reaktivnu agresiju, odnosno da zbog problema sa *samokontrolom* mogu pokazivati *eksternalizovane* probleme. Deficit *samokontrole*, a što indirektno pokazuje njihova slabija *empatija*, usmerava našu diskusiju na tumačenje u skladu sa brojnim nalazima o međupovezanosti *eksternalizovanih, problema sa vršnjacima* i *internalizovanih problema*, odnosno na istraživanja uloge i žrtve i nasilnika. Pošto povezanost agresivnih žrtvi sa *internalizovanim* i emocionalnim problemima brojni autori objašnjavaju odbacivanjem od vršnjaka zbog agresivnog ponašanja (Boivin *et al.*, 1994; Schwartz *et al.*, 2001; Snyder *et al.*, 2003; Morrow *et al.*, 2008) i naši podaci mogu se na taj način objasniti. Pretpostavljamo da su *problemi sa vršnjacima*, kao i *internalizovani* problemi ove dece posledica njihovog neprihvatljivog ponašanja, a druga istraživanja ukazuju da nekad i odrasli mogu pokazivati otvorenu nenaklonost prema njima (Brendgen *et al.*, 2006; McAuliffe *et al.*, 2009). I istraživanja u dečjim domovima (Ajduković & Sladović Franz, 2004, 2005; Ajduković *et al.*, 2008) potvrđuju da agresivna deca i sama doživljavaju veći svakodnevni stres, imaju lošiju sliku o sebi i imaju više *internalizovanih* poteškoća (povlače se, depresivniji su i anksiozniji, imaju somatske probleme te probleme mišljenja i pažnje). Nalazi u ovom paru u prilog su naše pretpostavke da *asertivnost* i *empatija* ne podrazumevaju neko određeno ponašanje, već da su determinisane razvijenošću *samokontrole* i motivima pojedinca u konkretnom kontekstu. Deca koja imaju probleme sa *samokontrolom* (niska ili previsoka), svoju *asertivnost*, kao i *empatiju* mogu manifestovati reaktivnom agresijom ili inhibiranošću. Kao što je pokazano u drugom paru u procenama vaspitača, *asertivna*, reaktivno agresivna deca (*eksternalizovani problemi*) sa deficitom *samokontrole*, kao i *neasertivna* deca sa *internalizovanim* i emocionalnim problemima sa previsokom *samokontrolom* (treći par), imaju više *problema sa vršnjacima* od *asertivne, empatične* dece koja imaju adekvatnu *samokontrolu*. To potvrđuju i nalazi u ovom paru.

Deca koja imaju adekvatnu *samokontrolu*, ali je sa vaspitačima ne ispoljavaju, u zavisnosti od okolnosti i ciljeva u konkretnoj situaciji *asertivnost* i *empatiju* mogu staviti u funkciju i pozitivnog i negativnog ponašanja. Međutim, niža *samokontrola* asertivne i empatične dece, u interakciji sa vaspitačima, kao pokazatelj suprotstavljanja autoritetu vaspitača i normama doma zapravo ukazuje na opoziciono prkosno ponašanje prema figurama autoriteta što je indikator *problema u ponašanju* (Loeber *et al.*, 1997), odnosno proaktivne agresije. Ako pogledamo faktore desnog skupa, u Tabeli 39 vidimo da za razliku od *eksternalizovanih problema, problemi u ponašanju* (laganje, varanje, krađe) pokazuju pozitivnu i gotovo značajnu povezanost sa *empatijom* i *asertivnosti*, dok je za *prosocijalno* ponašanje suprotno. I druga istraživanja potvrdila su da je nekompetentno ponašanje proaktivnih nasilnika u nasilnom socijalnom kontekstu sankcionisano od strane formalnog sistema (Mendez & Knoff, 2003), ali ova deca su u manjem stepenu odbačena od vršnjaka nego reaktivno agresivna deca (Ladd & Burgess, 1999; Rodkin & Farmer, 2000). I rezultati drugih istraživanja potvrdili su da deca koja pokazuju antisocijalne oblike ponašanja ali nisu i odbačena od vršnjaka imaju bolju samokontrolu od dece koja su agresivna i odbačena (Masten & Coatsworth, 1995). Autori koji ističu da model nekompetentnog nasilnika nije adekvatan (Sutton *et al.*, 1999; Bukowski, 2003b) ukazuju da proaktivno orijentisani nasilnici vrlo dobro opažaju emocije drugih i razumeju šta drugi vršnjaci misle što im pomaže da uprkos svojim agresivnim i neprihvatljivim postupcima zadrže visok status u vršnjačkoj grupi. Ova deca su evaluirana kao popularna u vršnjačkoj grupi i od strane nastavnika i vršnjaka (Rodkin *et al.*, 2006; Hawley *et al.*, 2007). I prema našim nalazima razvijena *samokontrola* omogućava ovoj deci da svoju *asertivnost* i *empatiju*, u skladu sa situacijom i ličnim ciljevima, stave u funkciju pozitivnog ili negativnog ponašanja. Podaci u trećem i četvrtom paru u procenama vaspitača isto su potvrdili da *asertivna* deca koja nisu *odgovorna* i *kooperativna* sa vaspitačima imaju manje *problema sa vršnjacima* i *internalizovanih* i *emocionalnih* problema od *neasertivne* dece koja pokazuju izrazitu *kooperativnost* i *samokontrolu* sa vaspitačima. Pošto smo već ukazali (procene vaspitača u prvom paru) na „odgovornu“ i „manipulativnu“ *asertivnost* (Lange & Jakobowski, 1976; Vroom & Jago, 2007; Zaccaro, 2007) nalazi i diskusija u ovom paru potvrđuju našu pretpostavku da je manipulativna *asertivnost* rizični faktor *problema u ponašanju*, odnosno proaktivne agresije. Osim *odgovornosti* pretpostavljamo da i varijable vezane za kontekst institucionalne zaštite, uz prethodna negativna iskustva u porodicama dece bez roditeljskog staranja, doprinose kako reaktivnoj, tako i proaktivnoj agresiji mladih u domu. U objašnjenju dobijenih nalaza može nam pomoći ispitivanje karakteristika institucionalne zaštite i način na koji je proces

socijalizacije u institucionalnim uslovima povezan sa dečjim ciljevima, njihovim poverenjem u druge i njihovom sposobnošću da rešavaju interpersonalne konflikte u domu na socijalno prihvatljiv način. Umerena povezanost u ovom paru kanoničkih varijabli upućuje da na dobijenu povezanost utiču i neki drugi faktori.

3.2. Povezanost socijalnih veština i pokazatelja socijalnog funkcionisanja u grupi dece i mladih sa roditeljskim staranjem

Kanoničkom korelacionom analizom testirana je povezanost mera veština dobijenim za procene nastavnika i dece sa pokazateljima socijalnog funkcionisanja u grupi dece i mladih sa roditeljskim staranjem, odnosno u školskom kontekstu. Levi i desni skup varijabli definisani su istim varijablama socijalnih veština i pokazateljima socijalnog funkcionisanja kao i u grupi dece i mladih bez roditeljskog staranja koja odrastaju u domu. Komparativna analiza u odnosu na nalaze dobijene u grupi dece i mladih bez roditeljskog staranja u funkciji je utvrđivanja razlika u načinima povezanosti socijalnih veština sa pokazateljima socijalnog funkcionisanja u zavisnosti od konteksta (dom/škola) i porodičnog statusa dece i mladih.

Procene nastavnika

Kanonička analiza povezanosti mera veština dobijenim za procene nastavnika sa pokazateljima socijalnog funkcionisanja u komparativnoj grupi izdvojila je tri značajne kanoničke funkcije. U Tabeli 40 vidimo da postoje tri načina na koje se socijalne veštine mogu povezati sa varijablama socijalnog funkcionisanja dece i mladih sa roditeljskim staranjem.

Tabela 40: Koeficijenti kanoničkih korelacija i njihova značajnost

	<i>Rho</i>	<i>Lambda</i>	<i>H²</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1	.822	.130	401.154	55.000	.000
2	.696	.401	179.770	40.000	.000
3	.353	.777	49.518	27.000	.005

Dobijeni koeficijenti kanoničkih korelacija pokazuju da **prvi par** kanoničkih varijabli ima značajnu kanoničku korelaciju ($Rho=0.822$; $p<0.01$) koja objašnjava čak 67.57% zajedničke varijanse. Rezultati u Tabeli 41 pokazuju da postoji značajna pozitivna povezanost svih skala socijalnih veština procenjenih od strane nastavnika sa skalom *prosocijalno*

ponašanje, a negativna sa skalama *internalizovani*, *eksternalizovani*, *emocionalni* i *problemi u ponašanju*. Vidimo da je u ovom paru socijalno funkcionisanje najbolje određeno *prosocijalnim ponašanjem* te *internalizovanim* i *eksternalizovanim problemima*, a da nešto slabije socijalno funkcionisanje dece i mladih određuju *emocionalni* i *problemi u ponašanju*. U levom skupu sve varijable vrlo dobro određuju faktor socijalne veštine.

Tabela 41: Struktura prvog kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, socijalne veštine-procena nastavnika		Kanonički faktori desnog skupa varijabli, pokazatelji socijalnog funkcionisanja	
<i>Faktori</i>	<i>F1</i>	<i>Faktori</i>	<i>F1</i>
SSRS Kooperativnost	-.768	SSRS Internalizovani	.615
SSRS Asertivnost	-.715	SSRS Eksternalizovani	.594
SSRS Samokontrola	-.776	SDQ Prosocijalno ponašanje	-.907
SSRS Odgovornost	-.911	SDQ Emocionalni problemi	.333
Ček lista	-.918	SDQ Problemi u ponašanju	.413
		SDQ Problemi sa vršnjacima	-.079
		ROCI Dominacija	.044
		ROCI Rešavanje problema	-.245
		ROCI Popuštanje	-.042
		ROCI Izbegavanje	-.105
		ROCI Kompromis	-.168

Kao i u grupi dece bez roditeljskog staranja i u komparativnoj grupi deca i mladi sa roditeljskim staranjem koji poseduju socijalne veštine *kooperativnost*, *odgovornost*, *samokontrola* i *asertivnost* osim što u većem stepenu ispoljavaju *prosocijalno ponašanje* (deli, pomaže, obazire se na tuđa osećanja, ljubazan i pažljiv) manje ispoljavaju *eksternalizovanih* (napadi besa, preti drugoj deci, tuče se i raspravlja, uzvraća odraslima) i *problema u ponašanju* (krađe, laži, nepoštovanje autoriteta, kućnog reda i pravila, agresivnost) i imaju manje *internalizovanih* (usamljen, depresivan, tužan, nisko samopoštovanje) i *emocionalnih problema* (glavobolje, stomadne tegobe, potištenost, uplašenost, zabrinutost) nego deca sa roditeljskim staranjem koja nemaju razvijene ove socijalne veštine. U skladu sa nalazima drugih istraživanja u opštoj populaciji i naši nalazi potvrđuju da deca koja nemaju razvijene socijalne veštine *kooperativnost*, *odgovornost*, *samokontrola* i *asertivnost* pokazuju više *internalizovanih* i *eksternalizovanih problema* i u „u

riziku“ za razvijanje ozbiljnih *emocionalnih poteškoća i problema u ponašanju* (Hofstra *et al.*, 2002; Lane *et al.*, 2002; Waksclag *et al.*, 2005; Najman *et al.*, 2008). Iz Tabele 41 uočavamo da *emocionalni i problemi u ponašanju* kao pokazatelji težih oblika ovih problema dosta slabije određuju socijalno funkcionisanje dece sa roditeljskim staranjem koja nemaju razvijene socijalne veštine nego što je pokazano u grupu dece i mladih bez roditeljskog staranja (Tabela 33). Posebno je to uočljivo na skali *problemi u ponašanju*. Proizilazi da neblagovremenom prevencijom, multiplikacija rizičnih faktora u porodici dovodi do težih oblika problematičnog ponašanja dece, a razvijenost socijalnih veština posreduje ovaj odnos.

Ono što značajno izdvaja rezultate u ovom paru od onih u grupi dece i mladih bez roditeljskog staranja (Tabela 33) jeste da nije nađena značajna povezanost socijalnih veština sa *problema sa vršnjacima i dominantnim* stilom rešavanja međuvršnjačkih konflikata. I drugi istraživači ukazuju da opšta socijalna kompetentnost pojedinca i adekvatna samokontrola same po sebi nisu značajni prediktori kvaliteta vršnjačkih odnosa (Sallquist *et al.*, 2012). Iako socijalne veštine doprinose pozitivnim ishodima u interakciji sa vršnjacima analiza nalaza u obe grupe ukazuje da drugi faktori značajnije utiču na pozitivne odnose sa vršnjacima nego razvijenost socijalnih veština. Uz naše prethodne nalaze (dvofaktorske analize socijalnog funkcionisanja u grupi dece bez i sa roditeljskim staranjem) da intelektualni i porodični status nisu značajno povezani sa *problemima sa vršnjacima* (Tabela 18) ali da su problemi sa vršnjacima aspekt socijalnog funkcionisanja u kojem deca i mladi u svim podgrupama pokazuju najviši skor (Grafikon 1), rezultati u ovom kanoničkom paru potvrđuju da na kvalitet vršnjačkih odnosa značajnije utiču sredinske varijable i parametri konkretne situacije, a ne razvijenost socijalnih veština, porodični i intelektualni status sami po sebi. Pošto skala *problemi sa vršnjacima* dominantno ukazuje na manju usmerenost ka vršnjacima (radije se igra samo, ima najmanje jednog druga, bolje se slaže sa odraslima nego sa drugom decom), moguće je da dugogodišnja kriza u našem društvu i opšta klima nesugurnosti svoju manifestaciju imaju u nižem stepenu međusobnih interakcija vršnjaka i njihovu usmerenost na uzak krug dece i odraslih. U prilog navedenom su i dobijeni rezultati u prvom kanoničkom paru (procene vaspitača) koji su potvrdili da i domska deca koja imaju razvijene socijalne veštine u nasilnoj i nesigurnoj domskoj atmosferi kao najefikasniju strategiju biraju manju usmerenost ka vršnjacima u domu (radije se igra samo, ima najmanje jednog druga, bolje se slaže sa odraslima nego sa drugom decom, nije omiljen među drugovima) a veću ka vaspitačima (Tabela 33). Na ovaj način može se objasniti uticaj kontekstualnih varijabli i sociokognitivnih procesa na ispoljavanje socijalnih veština kada su u pitanju vršnjački odnosi što otvara mogućnost daljih istraživanja u ovom području. Osim

toga, subskala *problemi sa vršnjacima* koju smo koristili u našem istraživanju nije dovoljno precizna jer istovremeno meri različite aspekte vršnjačkih odnosa. Subskala *problemi sa vršnjacima* SDQ instrumenta operacionalizovana je preko manje usmerenosti ka vršnjacima (radije se igra samo, ima najmanje jednog druga, bolje se slaže sa odraslima nego sa drugom decom), prihvaćenosti (nije omiljen među drugovima) i viktimizacije (druga deca ga zadirkuju ili kinje) te je potrebno u narednim istraživanjima detaljnije ispitati međupovezanost ovih različitih aspekata vršnjačkih odnosa i socijalne kompetentnosti.

Koeficijenti kanoničkih korelacija u Tabeli 40 pokazuju da **drugi par** kanoničkih varijabli ima značajnu kanoničku korelaciju ($Rho=0.696$; $p<0.01$) koja objašnjava 48.44% zajedničke varijanse. U tabeli 42 vidimo da ovaj način povezivanja objašnjava pozitivnu povezanost skale *asertivnost* sa skalama *eksternalizovani* i *problemi u ponašanju*, a negativnu sa *internalizovanim problemima* kao i pozitivnu povezanost skale *samokontrole* sa *internalizovanim*, a negativnu sa *eksternalizovanim* i *problemima u ponašanju*.

Tabela 42: Struktura drugog kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, socijalne veštine-procena nastavnika		Kanonički faktori desnog skupa varijabli, pokazatelji socijalnog funkcionisanja	
<i>Faktori</i>	<i>F2</i>	<i>Faktori</i>	<i>F2</i>
SSRS Kooperativnost	-.067	SSRS Internalizovani	-.501
SSRS Asertivnost	.563	SSRS Eksternalizovani	.715
SSRS Samokontrola	-.525	SDQ Prosocijalno ponašanje	.076
SSRS Odgovornost	-.136	SDQ Emocionalni problemi	-.135
Ček lista	.187	SDQ Problemi u ponašanju	.544
		SDQ Problemi sa vršnjacima	-.098
		ROCI Dominacija	.223
		ROCI Rešavanje problema	-.064
		ROCI Popuštanje	-.183
		ROCI Izbegavanje	-.157
		ROCI Kompromis	-.066

Podaci u ovom kanoničkom paru potvrđuju da i kada su u pitanju deca sa roditeljskim staranjem, nedostatak *asertivnosti* i preterana *samokontrola*, iako su preventivni faktor *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju*, rizični su faktor *internalizovanih problema*. S druge strane deca koja su *asertivna*, ali imaju slabiju *samokontrolu*, iako ne pokazuju

internalizovane probleme, značajnije više imaju *eksternalizovanih i problema u ponašanju*. Dobijeni rezultati potvrđuju da je mera *asertivnosti* determinisana *samokontrolom* pojedinca, odnosno da sama po sebi *asertivnost* nije direktno povezana sa ispoljavanjem socijalno kompetentnog ponašanja. U zavisnosti od *samokontrole*, *asetivnosti* može biti povezana sa *eksternalizovanim* ili *internalizovanim problemima*. Visok procent zajedničke varijanse u ovom paru (48,44%) nesumnjivo potvrđuje da je *samokontrola* ključna socijalna veština ne samo u prevenciji *eksternalizovanih* već i *internalizovanih problema*. *Eksternalizovani problemi* najbolje određuju ovaj faktor što ukazuje da je *deficit samokontrole* (nekontrolisana asertivnost) direktno povezan sa *eksternalizovanim problemima*, dok je veza *preterane samokontrole* (blokira asertivnost) sa *internalizovanim problemima* verovatno značajnije određena drugim faktorima. Kao što smo kroz diskusiju dobijenih nalaza u grupi dece bez roditeljskog staranja objasnili pretpostavljamo da na *probleme u ponašanju* kontekstualne varijable i ciljevi pojedinca imaju značajniji uticaj, odnosno ispoljavanje samokontrole, a time i asertivnosti relativni su u odnosu na motive pojedinca u konkretnoj situaciji.

U Tabeli 42 vidimo da u školskom kontekstu ni *internalizovani problemi* dece sa previsokom *samokontrolom*, kao ni *eksternalizovani i problemi u ponašanju asertivne* dece koja imaju slabiju *samokontrolu*, nisu značajno povezani sa *problemima sa vršnjacima*, dok je u domskom kontekstu pokazano da jesu (Tabela 34). U domskom kontekstu *eksternalizovani problemi asertivne* dece sa slabijom *samokontrolom* vode većim *problemima sa vršnjacima* nego *neasertivne* dece sa previsokom *samokontrolom* i *internalizovanim problemima*. Zbog intenzivnije vršnjačke interakcije u domu *problemi sa vršnjacima* alarmantniji su problem za decu koja odrastaju u domu nego one koja odrastaju u svojoj primarnoj porodici. Manji procenat zajedničke varijanse u procenama vaspitača (29.16%) u drugom paru (Tabela 34) sugeriše da osim negativnog porodičnog iskustva i institucionalne varijable posreduju ovu povezanost. Analizom i sumiranjem nalaza u grupi dece bez i sa roditeljskim staranjem potvrđen je koncept socijalne kompetentnosti u delu koji ukazuje da je za procenu socijalne kompetentnosti nužno sagledati celokupan kontekst (Rose-Krasnor, 1997) kao i ekološki model (Bronfenbrenner & Morris, 1998) o uticaju i međupovezanosti svih sistema na dete i njegov razvoj. U skladu s tim je i naša pretpostavka da su *problemi sa vršnjacima* mladih sa roditeljskim staranjem posledica dugogodišnje ekonomske krize i nesigurnih okolnosti u kojima odrastaju. Postoje shvatanja da nedruštvenost i izbegavanje vršnjačke interakcije na adolescentnom uzrastu, osim kao pokazatelj problema sa vršnjacima, može biti i jedan od važnih indikatora poremećenog emocionalnog razvoja (Kimmel &

Weiner, 1995). Pretpostavka o značajnom uticaju opštih društvenih uslova na emocionalne i probleme sa vršnjacima dece i mladih zahteva dalja istraživanja.

Mada niske, značajne korelacije u **trećem** načinu povezivanja ($Rho=0.353$; $p<0.05$) sa 12.46% zajedničke varijanse ukazuju na pozitivnu povezanost skale *kooperativnost* sa skalama *problemi u ponašanju*, *eksternalizovani*, *problemi sa vršnjacima*, *internalizovani problemi* i *rešavanje problema* (Tabela 43). Povezanost *kooperativnosti* sa zajedničkim *rešavanjem problema* čini jednu logičnu vezu u ovom kanoničkom paru. Vrlo niska povezanost ovog para ukazuje da neke druge varijable značajnije utiču na ovu povezanost. S obzirom da sem *kooperativnosti* ostale socijalne veštine ne određuju ovaj kanonički par, uz nalaz da deca sa IO u komparativnoj grupi imaju najviše skorove od svih grupa na skali *kooperativnost* i *zajedničko rešavanje problema* sve zajedno upućuje na pretpostavku da je dobijena povezanost moguća kada su u pitanju deca sa intelektualnom ometenošću. Ovaj način povezivanja nije nađen u grupi dece i mladih bez roditeljskog staranja, a i s obzirom na vrlo nisku povezanost nismo ga smatrali relevantnim za analizu.

Tabela 43: Struktura trećeg kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, socijalne veštine procene nastavnika		Kanonički faktori desnog skupa varijabli, pokazatelji socijalnog funkcionisanja	
<i>Faktori</i>	<i>F3</i>	<i>Faktori</i>	<i>F3</i>
SSRS Kooperativnost	.537	SSRS Internalizovani	.375
SSRS Asertivnost	.274	SSRS Eksternalizovani	.191
SSRS Samokontrola	.105	SDQ Prosocijalno ponašanje	.152
SSRS Odgovornost	.273	SDQ Emocionalni problemi	.411
Ček lista	-.241	SDQ Problemi u ponašanju	.590
		SDQ Problemi sa vršnjacima	.303
		ROCI Dominacija	.025
		ROCI Rešavanje problema	.311
		ROCI Popuštanje	-.118
		ROCI Izbegavanje	.234
		ROCI Kompromis	.135

Procene dece

Kanoničkom korelacionom analizom testirana je povezanost mera veština dobijenim za procene dece sa socijalnim funkcionisanjem u grupi dece sa roditeljskim staranjem.

Analiza je izdvojila tri značajne kanoničke funkcije, odnosno tri načina na koje se socijalne veštine mogu povezati sa ishodima socijalnog funkcionisanja dece i mladih sa roditeljskim staranjem.

Tabela 44: Koeficijenti kanoničkih korelacija i njihova značajnost

	<i>Rho</i>	<i>Lambda</i>	<i>Hi²</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1	.742	.279	250.843	55.000	.000
2	.469	.620	93.882	40.000	.000
3	.377	.795	44.965	27.000	.016

Iz Tabele 44 uočavamo da **prvi kanonički par** ima značajnu kanoničku korelaciju ($Rho=0.742$; $p<0.01$) koja objašnjava 55.06% zajedničke varijanse. U Tabeli 45 vidimo da ovaj način povezivanja podrazumeva pozitivnu povezanost skala *kooperativnost*, *samokontrola*, *empatija* i *ček lista* sa skalama *rešavanje problema*, *popuštanje*, *izbegavanje*, *kompromis*, kao i negativnu sa skalama *eksternalizovani* i *problemi u ponašanju*.

Tabela 45: Struktura prvog kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, samoprocene socijalnih veština

<i>Faktori</i>	<i>F1</i>
SSRS Asertivnost	-.068
SSRS Empatija	.397
SSRS Kooperativnost	.797
SSRS Samokontrola	.921
Ček lista	.542

Kanonički faktori desnog skupa varijabli, pokazatelji socijalnog funkcionisanja

<i>Faktori</i>	<i>F1</i>
SSRS Internalizovani	.086
SSRS Eksternalizovani	-.512
SDQ Prosocijalno ponašanje	.163
SDQ Emocionalni problemi	-.043
SDQ Problemi u ponašanju	-.443
SDQ Problemi sa vršnjacima	-.064
ROCI Dominacija	-.252
ROCI Rešavanje problema	.778
ROCI Popuštanje	.567
ROCI Izbegavanje	.566
ROCI Kompromis	.626

Ovaj par kanoničkih varijabli pokazuje visoku sličnost sa rezultatima dobijenim u procenama dece bez roditeljskog staranja (Tabela 38) što potvrđuje da socijalne veštine

samokontrola, kooperativnost i empatija predstavljaju protektivni faktor nenasilnog rešavanja konflikata (*rešavanje problema, popuštanje, izbegavanje, kompromis*) i prevencije *eksternalizovanih i problema u ponašanju*. U skladu sa rezultatima i diskusijom u prethodnim kanoničkim parovima, ovi nalazi još jednom potvrđuju da je *samokontrola* ključna veština kada je u pitanju prevencija *eksternalizovanih i problema u ponašanju*, a da je *asertivnost* značajan protektivni faktori *internalizovanih i emocionalnih problema*, kao i *problema sa vršnjacima*.

Ono u čemu se razlikuju samoprocene dece bez i sa roditeljskog staranjem odnosi se na povezanost navedenih socijalnih veština sa *prosocijalnim ponašanjem*. Kao što vidimo iz Tabele 45 socijalne veštine u ovom paru nisu povezane sa *prosocijalnim ponašanjem*, dok u samoprocenama dece bez roditeljskog staranja jesu (Tabele 38). Ako uporedimo samoprocene u obe grupe vidimo da *empatija* mnogo bolje obajšnjava faktor socijalnih veština u samoprocenama dece bez roditeljskog staranja (Tabele 38) nego u samoprocenama u komparativnoj grupi (Tabele 45). Ova detaljnija analiza rezultata usmerava našu diskusiju u pravcu povezanosti *empatije* sa *prosocijalnim ponašanjem* ali i da kriterijumi procene efikasnog socijalnog funkcionisanja pojedinca zavise od konteksta i osobe koja procenjuje (McFall, 1982; Rose-Krasnor, 1997; Dirks *et al.*, 2010). Pošto u domskom kontekstu ostanak u domu zavisi od saradnje sa vaspitačima i ponašanja u domu, deca u domu su snažnije motivisana da pridobiju naklonost vaspitača i značajnih odraslih, obezbede nagrade i ostanak u domu. Empatija je pokrenuta motivima i kriterijumima socijalno kompetentnog ponašanja u konkretnom kontekstu. Drugačije rečeno, *empatčna* deca sarađuju i ispoljavaju samokontrolu u interakciji sa vaspitačima što vaspitači procenjuju kao *prosocijalno ponašanje*. Sami tim ova deca pribegavaju nenasilnim načinima rešavanja konflikata i pokazuju manje *eksternalizovanih i problema u ponašanju*. Nepostojanje značajne povezanosti sa *prosocijalnim ponašanjem* u komparativnoj grupi ukazuje da *prosocijalno ponašanje* nije ključni kriterijum socijalno kompetentnog ponašanja u školskom kontekstu te *empatija* slabije određuje ovaj par. Kriterijum efikasnog funkcionisanja u školskom kontekstu zahteva usaglašavanje sa školskim normama i disciplinu na času pa socijalne veštine u komparativnoj grupi u ovom kanoničkom paru mnogo bolje određuju *kooperativnost i samokontrola* u interakciji sa nastavnicima i odsustvo *eksternalizovanih i problema u ponašanju*. Pretpostavljamo da deca sa roditeljskim staranjem koja imaju razvijenu *samokontrolu* (a samim tim i *empatiju*), ali je ne ispoljavaju sa nastavnicima pokazuju *probleme u ponašanju* (prkosno ponašanje prema figurama autoriteta). S druge strane povezanost sa *eksternalizovanim* problemima verovatno ukazuje na decu sa deficitom

samokontrole (nezavisno od tipa interakcije), te i *empatije* i *kooperativnosti* sa nastavnicima. Nalazi u ovom paru potvrđuju da bez razvijene *samokontrole empatija* sama po sebi ne podrazumeva neko određeno ponašanje. Visok procenat zajedničke varijanse (55.06%) u ovom paru, uz nalaz da su *empatija* i *asertivnost* podjednako razvijene u svim podgrupa (procene socijalnih veština), ukazuje da su *asertivnost* i *empatija* opšte predispozicije čije ispoljavanje zavisi od razvijenosti samokontrole i situacionih faktora što smo kroz diskusiju rezultata samoprocena dece bez roditeljskog staranja (prvi kanonički par) već objasnili. Osim toga, razlike između komparativne i grupe dece bez roditeljskog staranja potvrđuju da veza socijalnih veština, pre svega *samokontrole* i *empatije* sa *prosocijalnim ponašanjem* nije direktna već posredovana situacionim varijablama i motivima koji stoje u osnovi *prosocijalnog* ponašanja pojedinca.

Drugi par kanoničkih varijabli ima značajnu kanoničku korelaciju ($Rho=0.469$; $p<0.01$) koja objašnjava 22% zajedničke varijanse (Tabela 44). Kao što vidimo u Tabeli 46 ovaj kanonički par podrazumeva pozitivnu povezanost skale *asertivnost* i *kooperativnost* sa skalama *eksternalizovani*, *problemi u ponašanju*, *problemi sa vršnjacima*, *dominacija*, *izbegavanje*, *rešavanje problema* i *kompromis*. Ovakva povezanost nije nađena u grupi dece i mladih bez roditeljskog staranja.

Tabela 46: Struktura drugog kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, samoprocene socijalnih veština		Kanonički faktori desnog skupa varijabli, pokazatelji socijalnog funkcionisanja	
<i>Faktori</i>	<i>F2</i>	<i>Faktori</i>	<i>F2</i>
SSRS Asertivnost	.713	SSRS Internalizovani	.113
SSRS Empatija	.218	SSRS Eksternalizovani	.448
SSRS Kooperativnost	.522	SDQ Prosocijalno ponašanje	-.009
SSRS Samokontrola	.029	SDQ Emocionalni problemi	-.076
Ček lista	.330	SDQ Problemi u ponašanju	.442
		SDQ Problemi sa vršnjacima	.312
		ROCI Dominacija	.694
		ROCI Rešavanje problema	.492
		ROCI Popuštanje	.140
		ROCI Izbegavanje	.358
		ROCI Kompromis	.493

Nalazi u ovom paru pokazuju da *asertivna, kooperativna* deca češće ispoljavaju *eksternalizovane i probleme u ponašanju*, te da imaju i više *problema sa vršnjacima* od dece koja nisu *asertivna* i manje su *kooperativna* u školskom kontekstu. Niska povezanost ovog para varijabli potvrđuje da ovoj povezanosti značajnije doprinose neke druge varijable. Pošto je značajna razlika između tipične i dece sa intelektualnom ometenošću u komparativnoj grupi nađena na skali *kooperativnosti*, dobijeni nalazi mogu se tumačiti u odnosu na intelektualni status dece. Kao što smo već ukazali negativan odnos šire i uže okoline prema deci i mladima sa intelektualnom ometenošću doprinosi njihovim češćim *eksternalizovanim i problemima u ponašanju* što povratno vodi *problemima sa vršnjacima* i značajno češćem *izbegavanju* ili izboru *dominacije* u rešavanju međuvršnjačkih konflikata. Veća *kooperativnost* i značajna zastupljenost *rešavanja problema* i *kompromisa* karakteristika je dece sa intelektualnom ometenošću koja ovakvim ponašanjem imaju potrebu da potvrde svoju kompetentnost i zadobiju naklonost vršnjaka i odraslih o čemu smo već diskutovali u prethodnim analizama. Činjenica da ovakav način povezanosti nije nađen u grupi mladih bez roditeljskog staranja indirektno ukazuje da intelektualni status nije značajan faktor kada su u pitanju *problemima sa vršnjacima* dece u domu, odnosno da *problema sa vršnjacima* podjednako imaju i tipična i intelektualno ometena domska deca. Nezavisno od intelektualnog statusa nalazi u ovom paru potvrđuju i da *asertivnost* jeste rizični faktor *eksternalizovanih i problema u ponašanju*.

Treći način povezivanja ima značajnu kanoničku korelaciju ($Rho=0.377$; $p<0.05$) koja objašnjava 14,21% zajedničke varijanse (Tabela 44). Iz Tabele 47 vidimo da ovaj par kanoničkih varijabli podrazumeva negativnu povezanost skale *empatije* i *ček liste* sa skalama *internalizovani problemi*, *emocionalni problemi* i *kompromis*. Dobijeni nalazi pokazuju da deca koja imaju izražene *internalizovane* i *emocionalne probleme* imaju slabije razvijenu *empatiju* od dece bez emocionalnih problema. Ovo je logično jer *internalizovani* i *emocionalni problemi* podrazumevaju okupiranost sobom i teškoće u izražavanju emocija što svakako otežava *empatiju*, odnosno mogućnost razumevanja emocionalnih stanja i pružimanje perspektive i uloge druge osobe. Na ovaj način može se objasniti i tendencija povezanosti nedostatka *empatije* sa *eksternalizovanim* problemima. Povezanost *empatije* sa načinima rešavanja konflikata ukazuje da u konfliktim stresnim situacijama personalni distres decu sa *internalizovanim* i *emocionalnim* problemima usmerava na *kompromis*, a takvu tendenciju pokazuje i *izbegavanje* konflikata.

Tabela 47: Struktura trećeg kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, samoprocene socijalnih veština		Kanonički faktori desnog skupa varijabli, pokazatelji socijalnog funkcionisanja	
Faktori	F3	Faktori	F3
SSRS Asertivnost	-.045	SSRS Internalizovani	-.544
SSRS Empatija	.461	SSRS Eksternalizovani	-.286
SSRS Kooperativnost	-.112	SDQ Prosocijalno ponašanje	.278
SSRS Samokontrola	-.287	SDQ Emocionalni problemi	-.376
Ček lista	.669	SDQ Problemi u ponašanju	-.212
		SDQ Problemi sa vršnjacima	-.274
		ROCI Dominacija	.274
		ROCI Rešavanje problema	.101
		ROCI Popuštanje	-.167
		ROCI Izbegavanje	-.289
		ROCI Kompromis	-.425

Ne tako visoke korelacije u ovom paru ukazuju da neke druge varijable posreduju vezu *empatije* sa *internalizovanim* i *emocionalnim* problemima, kao i načinima rešavanja konflikata.

4. POVEZANOST VARIJABLI INSTITUCIONALNE ZAŠTITE I POKAZATELJA SOCIJALNE KOMPETENTNOSTI DECE I MLADIH

U prethodnim rezultatima na više mesta smo istakli da lošije razvijene socijalne veštine dece bez roditeljskog staranja jesu posledica neadekvatnog roditeljskog staranja ali isto tako i neefikasnog institucionalnog tretmana. Kanoničke analize o povezanosti socijalnih veština sa pokazateljima socijalnog funkcionisanja dece i mladih ukazale su da kontekstualne varijable mogu posredovati vezu ispoljavanja socijalnih veština sa ishodima socijalnog funkcionisanja dece i mladih. U skladu sa tim sledeći zadatak bio je proveriti povezanost institucionalnih varijabli sa pokazateljima socijalne kompetentnosti dece i mladih u domskoj zaštiti.

Kanoničkom korelacionom analizom testirana je povezanost socijalne kompetentnosti (socijalne veštine i socijalno funkcionisanje) dece i mladih sa varijablama institucionalne zaštite i podrške. Levi skup varijabli definisan je varijablama socijalnih veština iz oba izvora procene (*kooperativnost*, *asertivnost*, *samokontrola*, *odgovornost*, *empatija* i *ček lista*

socijalnih veština) i sa istih jedanaest varijabli koje su obuhvatale pozitivne i negativne ishode socijalnog funkcionisanja (*prosocijalno ponašanje, eksternalizovani problemi, internalizovani problemi, emocionalni problemi, problemi u ponašanju, problemi sa vršnjacima*, te subskele načina rešavanja konflikata *rešavanje problema, kompromis, popuštanje, izbegavanje i dominacija*). Desni skup varijabli definisan je pokazateljima institucionalne zaštite i podrške koji se odnose na dužinu boravka dece i mladih u sistemu socijalne zaštite, ostvarenu afektivnu vezanost (učestalost promene smeštaja, vaspitača ili grupe, kontinuitet boravka u istom domu, stepen bliskosti sa vaspitačem) i metode i sadržaje vaspitno korektivnog rada u domu (kažnjavanje i nagrađivanje, zastupljenost i sadržaji grupnog rada, primene naučenog izvan doma).

Kao što se vidi iz Tabele 48 analiza je izdvojila dve značajne kanoničke funkcije, odnosno dva načina na koje se pokazatelji socijalne kompetentnosti mogu povezati sa varijablama institucionalne zaštite i podrške.

Tabela 48: Koeficijenti kanoničkih korelacija i njihova značajnost

	<i>Rho</i>	<i>Lambda</i>	<i>H²</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1	.846	.002	668.750	483.000	.000
2	.758	.007	533.481	440.000	.001

Dobijeni koeficijenti kanoničkih korelacija pokazuju da **prvi par** kanoničkih varijabli ima značajnu kanoničku korelaciju ($Rho=0.846$; $p<0.01$) kojom je objašnjeno čak 71.57% zajedničke varijanse. U Tabeli 49 vidimo da u levom skupu, *kažnjavanje, promena smeštaja, bliskost sa vaspitačem* i *kontinuitet boravka u domu* podjednako dobro određuju faktor institucionalne podrške i zaštite. U desnom skupu, socijalne veštine najbolje određuju *samokontrola, kooperativnost* i *odgovornost*, a nešto slabije *asertivnost* i *ček liste*, dok je socijalno funkcionisanje najbolje određeno *eksternalizovanim* i *problemima u ponašanju*, a nešto slabije *internalizovanim* i *emocionalnim problemima*.

Prema dobijenim rezultatima kontinuitet boravka u domu i afektivna vezanost za osobu koja o detetu brine protektivni su faktor *internalizovanih* i *eksternalizovanih problema, emocionalnih* i *problema u ponašanju* i razvijanja socijalnih veština *kooperativnost, asertivnost, samokontrola, odgovornost*. Visok procenat zajedničke varijanse u ovom paru potvrđuje da afektivna vezanost (konstantnost smeštaja i bliskost sa vaspitačem) jeste snažan prediktor razvijenosti socijalnih veština (sem *empatije*) a najviše utiče na razvijanje

samokontrole dece i mladih bez roditeljskog staranja. Mada se temelj za privrženost formira u detinjstvu, u literaturi se ističe da svaka bitna interakcija sa značajnim drugim osobama može delovati na verovanje osobe o dostupnosti i mogućnosti oslanjanja na druge (Bowlby, 1973, 1988; Howes, 1999). Kao što su pokazala istraživanja (Waters *et al.*, 2000; Grossmann *et al.*, 2005) tokom odrastanja moguće su promene kategorija privrženosti u oba smera, od sigurne ka nesigurnoj i obrnuto. Naši nalazi potvrđuju da deca u zaštiti koja nisu menjala smeštaj imaju bolje razvijene socijalne veštine i značajnije manje *internalizovanih*, *emocionalnih*, *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju* nego deca koja su češće menjala oblik zaštite i figure vezanosti. To ukazuje da sam po sebi institucionalni oblik zaštite ne mora imati loše efekte na emocionalno i socijalno funkcionisanje dece. Deca bez roditeljskog staranja mogu razviti socijalne veštine i efikasno emocionalno i socijalno funkcionisanti pod uslovom da je ostvaren odnos privrženosti i emocionalna veza između deteta i osobe koja o njemu brine. I druga istraživanja potvrdila su da su deca koja su razvila sigurnu privrženost u domu znatiželjnija, kognitivno bolje razvijena i socijalno kompetentnija te njihov razvoj ide u smeru sve veće nezavisnosti i uspostavljenog poverenja u vaspitača i okolinu (Tolfree, 2003; Muris & Maas, 2004; Sladović Franz, 2004). Iz Tabele 49 vidimo da ne toliko promena vaspitne grupe i vaspitača, koliko promena celokupnog konteksta odrastanja doprinosi intenziviranju emocionalnih i problema u ponašanju dece bez roditeljskog staranja. Učestala promena smeštaja i nemogućnost ostvarivanja afektivne vezanosti i bliskosti sa značajnim drugim koji o detetu brine ugrožavaju pre svega dečju potrebu za konstantnošću figure koja se o njemu brine. Odvajanje od prirodnih porodica, produženo emotivno lišavanje i traume kroz česte promene sredine remete razvoj deteta, utiču na stabilnost odnosa sigurnosti i poverenja sa vaspitačem i dovode do intenziviranja različitih *emocionalnih* i *bihejvioralnih* problema. Iako promene ne moraju nužno biti loše, podaci istraživanja ukazuju da deci bez roditeljskog staranja ne prijaju promene, da strepe od njih, jer svako od njih ima dramatično iskustvo s menjanjem celog konteksta odrastanja i više voli i ne tako dobre, ali stalne uslove od promena (Pešikan i Stepanović, 2002).

Tabela 49: Struktura prvog kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, socijalna kompetentnost dece i mladih

<i>Faktori</i>	<i>F1</i>
SSRS Kooperativnost-v*	-.678
SSRS Asertivnost-v	-.478
SSRS Samokontrola-v	-.715
SSRS Odgovornost-v	-.690
Ček lista-v	-.454
SSRS Asertivnost-d**	-.260
SSRS Empatija-d	-.206
SSRS Kooperativnost-d	-.503
SSRS Samokontrola-d	-.458
Ček lista-d	-.391
SSRS Internalizovani-v	.532
SSRS Eksternalizovani-v	.683
SDQ Prosocijalno ponašanje-v	-.271
SDQ Emocionalni problem-v	.519
SDQ Problemi u ponašanju-v	.632
SDQ Problemi sa vršnjacima -v	-.021
ROCI Dominacija-d	-.014
ROCI Rešavanje problema-d	-.111
ROCI Popustanje-d	-.038
ROCI Izbegavanje-d	-.090
ROCI Kompromis-d	-.015

*v = procene vaspitača; **d = procene dece

Kanonički faktori desnog skupa varijabli, institucionalna zaštita i podrška

<i>Faktori</i>	<i>F1</i>
Kontinuitet smeštaja	-.329
Odvojenost od roditelja	-.033
Promena vaspitača	.265
Promena vaspitne grupe	.267
Promena smeštaja	.481
Slaganje sa vaspitačem	-.419
Kontrola vaspitača	-.294
Pomoć vaspitača	-.122
Razgovor o budućnosti	-.280
Kazne	.574
Nagrade	.131
Primena grupnog rada	.107
Motivisanost za grupni rad	-.284
Problemi u ponašanju	.093
Problemi u školi	.110
Pitanje budućnosti	-.278
Životni problemi	.002
Zabava	-.185
Zdravlje i higijena	.096
Učenje	-.248
Primena naučenog	-.223

Nalaz da su metode *kažnjavanja* (uključujući i disciplinsku meru *promena smeštaja*) i nedostatak *bliskosti sa vaspitačem* pozitivno povezane sa *emocionalnim* i *problemima u ponašanju*, a negativno sa *ček listom* i socijalnim veštinama ukazuje da *kažnjavanje* ne doprinosi razvijanju socijalnih veština dece ni prevenciji *eksternalizovanih* i *internalizovanih problema*, već ih intenzivira i doprinosi ozbiljnijim formama *emocionalnih* i *problema u ponašanju* dece i mladih. Na ovakvu praksu disciplinovanja dece ukazuju i istraživanja u drugim sredinama (Tolfree, 2003; Barter *et al.*, 2004; Pinheiro, 2006; Sladović Franz *et al.*,

2007). Mehanizmi za kontrolu ponašanja dece u domu svode se više na upotrebu negativnih sankcija koje uljučuju i gubljenje mesta u domu, a manje na nagrađivanje pozitivnog ponašanja (Plut i Popadić, 2007). Mada je logično da su deca koja nemaju razvijene socijalne veštine i pokazuju *eksternalizovane i probleme u ponašanju* češće kažnjavana, dobijeni podaci istovremeno pokazuju da ove metode nisu efikasne i da *promena smeštaja i kažnjavanje* predstavljaju rizične faktore navedenih pokazatelja socijalne kompetentnosti dece i mladih u domu. Bez obzira o kom se prekršaju radi, menjanje detetovog kompletnog dotadašnjeg načina života negativno se odražava na sve aspekte njegovog razvoja. Čak i kao pretnja da za određeno ponašanje dete može biti potpuno odbačeno i ponovo ozbiljno uzdrmano i ugroženo, predstavlja veoma ozbiljan pritisak na dete. Istraživanja potvrđuju da kažnjavanje može intenzivirati teškoće u uspostavljanju kontakta sa drugim ljudima (nepoverljivost, povučenost, površnost ili lepljivost u odnosima sa drugima) karakterističnih za decu koja odrastaju u domovima (Every Child 2005; Sladović Franz *et al.*, 2007). Učestale kazne dovode do osećanja nesigurnosti deteta, nepoverenja u sebe i svoje mogućnosti, a zatim i do okretanja ka vršnjacima koji dele iste vrednosti i pogled na svet i od kojih su prihvaćeni i podržavani (Pešikan i Stepanović, 2002; Cantwell, 2005).

Činjenica da sadržaji vaspitno-korektivne prakse nisu povezani sa pokazateljima socijalne kompetentnosti dece i mladih ukazuje da aktuelni programi i slični vidovi podrške i zaštite značajano ne doprinose podsticanju prosocijalnog i prevenciji emocionalnih i problema u ponašanju dece i mladih. Pored toga vidimo da u ovom kanoničkom paru socijalnu kompetentnost ne određuju *prosocijalno ponašanje, problemi sa vršnjacima, načini rešavanja konflikata i empatija*. Indirektno to potvrđuje našu pretpostavku da na prosocijalno ponašanje i vršnjačke odnose značajniji uticaj imaju situacione varijable nego razvijenost socijalnih veština, odnosno da je ispoljavanje socijalnih veština kada su u pitanju ovi aspekti socijalnog funkcionisanja determinisano motivima pojedinca u konkretnoj situaciji. U prethodnim diskusijama o uticaju konteksta na ispoljavanje socijalnih veština ukazano je da veza *empatije i prosocijalnog ponašanja, problema sa vršnjacima i načinima rešavanja konflikata* nije direktna, već posredovana varijablama institucionalne zaštite. Podaci u narednom paru konkretnije objašnjavaju koje varijable institucionalne zaštite su značajno povezane sa ovim pokazateljima socijalnog funkcionisanja dece i mladih u domu.

Drugi način povezivanja ima značajnu kanoničku korelaciju ($Rho=0.758$; $p<0.01$) što objašnjava 57.46% zajedničke varijanse (Tabela 48). Kao što vidimo u Tabeli 50 ovaj način povezanosti podrazumeva visoku pozitivnu povezanost *kooperativnosti, asertivnosti, odgovornosti, prosocijalnog ponašanja, problema sa vršnjacima, popuštanja i kompromisa* sa

varijablama *bliskost sa vaspitačem* (učestalosti razgovora dece i vaspitača o važnim pitanjima), *nagrađivanje* i sadržaji grupnog rada koji se odnose na *ponašanje i međusobne odnose*, a negativnu sa *dužina odvojenosti od roditelja* (dužina boravka u sistemu socijalne zaštite) i sadržajima grupnog rada koji se odnose na *higijenu i zdravlje*.

Tabela 50: Struktura drugog kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabl

Kanonički faktori levog skupa varijabli,
socijalna kompetentnost dece i mladih

Kanonički faktori desnog skupa varijabli,
institucionalna zaštita i podrška

<i>Faktori</i>	<i>F2</i>	<i>Faktori</i>	<i>F2</i>
SSRS Kooperativnost-v *	.308	Kontinuitet smeštaja	-.053
SSRS Asertivnost-v	.444	Odvojenost od roditelja	-.371
SSRS Samokontrola-v	.276	Promena vaspitača	-.072
SSRS Odgovornost-v	.318	Promena vaspitne grupe	-.192
Ček lista-v	.373	Promena smeštaja	-.264
SSRS Asertivnost-d**	.099	Slaganje sa vaspitačem	.142
SSRS Empatija-d	.192	Kontrola vaspitača	.198
SSRS Kooperativnost-d	.204	Pomoć vaspitača	.198
SSRS Samokontrola-d	.189	Razgovor o budućnosti	.562
Ček lista-d	.063	Kazne	.038
SSRS Internalizovani –v	.207	Nagrade	.309
SSRS Eksternalizovani-v	.069	Primena grupno grada	.247
SDQ Prosocijalno ponašanje-v	.471	Motivisanost za grupni rad	.210
SDQ Emocionalni problem-v	.080	Problemi u ponašanju	.312
SDQ Problemi u ponašanju-v	-.028	Problemi u školi	-.103
SDQ Problemi sa vršnjacima-v	.456	Pitanje budućnosti	-.013
ROCI Dominacija-d	.100	Životni problemi	-.148
ROCI Rešavanje problema-d	.244	Zabava	-.089
ROCI Popustanje-d	.403	Zdravlje i higijena	-.355
ROCI Izbegavanje-d	.167	Učenje	-.026
ROCI Kompromis-d	.503	Primena naučenog	.295

*v = procene vaspitača; **d = procene dece

Dobijeni nalazi pokazuju da se deca koja su kraće u sistemu zaštite (pretpostavljamo i kalendarski nižeg uzrasta) prema procenama vaspitača *prosocijalno* ponašaju, *kooperativna*

su, *asertivna* i *odgovorna* u odnosu na pravila kućnog reda, a samim tim češće su nagrađivana i ostvaruju veću bliskost sa vaspitačem. Ovakvo ponašanje povezano je sa češćim *popuštanjem* i pravljenjem *kompromisa* u međuvršnjačkim konfliktima i *problemima sa vršnjacima*. Starija deca koja u vršnjačkim konfliktima ređe *popuštaju* i prave *kompromise* imaju manje *problema sa vršnjacima* nego „poslušna” i po iskustvu života u domu mlađa deca. I nalazi ranijih istraživanja u našoj sredini pokazali su da su upravo vršnjaci najveći problem dece u domu, posebno starija deca i da je jedno od nepisanih pravila koje vlada između dece „zakon jačeg” (Pešikan i Stepanović, 2002; Vidanović, 2002). Samim tim mlađa deca rizičnija su grupa za razvijanje uloge žrtve i internalizovane probleme što je u skladu sa tezom da viktimizacija podrazumeva nesrazmeru moći (Olweus, 1993), odnosno nasilje je češće nad mlađom decom.

Mladi koji su duže u zaštiti, dakle starija deca, manje su *kooperativni* i *odgovorni*, te se prema procenama vaspitača i manje *prosocijalno* ponašaju i nisu nagrađivani, ali zato imaju manje *problema sa vršnjacima*. Pošto su više usmerana prema vršnjacima, a ne ka vaspitačima, prema procenama vaspitača ova deca su manje *asertivna* od dece koja češće traže savete i pomoć vaspitača. Činjenica da je socijalna podrška od strane odraslih kao strategija prevladavanja karakteristična za mlađu decu, a da adolescenti u većoj meri traže podršku od vršnjaka i manje su usmereni ka odraslima, pokazuje da se u pogledu značaja vršnjaka i odraslih domska deca ne razlikuju od dece i mladih sa roditeljskim staranjem. Kod mlađe dece sa kraćim iskustvom života u domu *prosocijalno ponašanje* i veća *kooperativnost* i *odgovornost* motivisani su izbegavanjem kazne i dobijanjem nagrade od vaspitača i odraslih.

Naši nalazi potvrdili su da ne samo uzrast i dužina boraka dece u domu već i nagrađivanje *odgovornog*, komformističkog ponašanja i *kooperativnost* sa vaspitačima doprinose *problemima sa vršnjacima*. Zahtevanje preterane poslušnosti dece u odnosu na norme koje donose odrasli uz učestalo *nagrađivanje* ovakvog ponašanja deca percipiraju nepravednim. To vremenom povlači nepoverenje i opoziciono prkosno ponašanje prema osoblju, a rivalstvo i podeljenost među decom. *Nagrađivanjem* dece koja su *kooperativna* i *odgovorna* dodatno se pojačava netrpeljivost ostale dece što ovu decu čini rizičnom grupom za preuzimanje uloge žrtve. Kao što je pokazano u prethodnim kanoničkim analizama (povezanost socijalnih veština i socijalnog funkcionisanja dece bez roditeljskog staranja) preterana *kooperativnost* i *odgovornost* povezani su sa *problemima sa vršnjacima* i *internalizovanim* i *emocionalnim* problemima dece u domu. Od svih oblika problematičnog ponašanja tendenciju objašnjenja ovog para pokazuju jedino *internalizovani problem*. U skladu sa ranijim nalazima to može ukazivati da *problemi sa vršnjacima* (odbacivanje od

vršnjaka i viktimizacija), samim tim što su povezani sa *kooperativnim* i *odgovornim* ponašanjem i većom usmerenošću ka vaspitačima, predstavljaju rizični faktor razvijanja uloge žrtve u vršnjačkim odnosima i, s timu u vezi, emocionalnih problema ove dece. U institucionalnom kontekstu odrastanja veća usmerenost ka odraslima, a manja ka vršnjacima rizični je faktor *problema sa vršnjacima*. Iz tog ugla posmatrano možda i ne iznenađuje činjenica da duže iskustvo života dece u domu prilagođavanje velike većine dece i mladih na domski kontekst odrastanja usmerava na manju *kooperativnost* sa vaspitačima i *odgovorno* ponašanje, odnosno poštovanje formalnih pravila doma. Takođe, zakon koji važi u vršnjačkoj grupi nekompetentnim smatra *popuštanje* i pravljenje ustupaka u međuvršnjačkim konfliktima.

Sve navedeno potvrđuje da su kriterijumi socijalno kompetentnog ponašanja različiti s aspekta dece i vaspitača a što je u skladu sa definicijom koja socijalnu kompetentnost sagledava kao ocenu drugih ljudi da se individua ponaša efikasno (McFall, 1982; Dirks *et al.*, 2010). Usaglašavanje sa formalnim sistemom i pravilima doma glavni je kriterijum vaspitača u proceni kompetentnog ponašanja. Međutim, neformalna norma vršnjačke grupe u suprotnosti je sa ovakvim ponašanjem te veća usmerenost i *kooperativnost* sa vaspitačima vodi kažnjavanju od strane drugih vršnjaka koji ovo ponašanje ne smatraju socijalno kompetentnim. Prihvaćenost od vršnjaka zahteva manju *kooperativnost* sa vaspitačima i *odgovornost* u odnosu na pravila doma. Naklonost vršnjacima, a ne vaspitačima i normama doma protektivni je faktor *problema sa vršnjacima* u domu, a samim tim i internalizovanih i emocionalnih problema. To potvrđuje našu pretpostavku da vršnjački odnosi dece u domu nisu direktno povezani sa razvijenošću socijalnih veština dece, već je ova veza posredovana varijablama institucionalne zaštite. Svakako da „grupna” situacija i priroda institucija kao takvih povećavaju rizik od nasilja i problema sa vršnjacima. Međutim, nalazi brojnih istraživanja nasilje dece u institucijama dovode u vezu sa nekontrolisanom zloupotrebom moći, slabim kompetencijama i veštinama osoblja i neodgovarajućim disciplinskim merama (Kuzmanović i sar., 2002; Barter *et al.*, 2004; Cantwell, 2005; Plut i Popadić, 2007). Navodi se da nivo internalizovanih ili eksternalizovanih problema u ponašanju dece i mladih nije značajno povezan s nivoom doživljenog stresa pre izdvajanja iz porodice već sa aktuelnim nivoom doživljenog svakodnevnog stresa u domu i doživljenom slabijom socijalnom podrškom (Ajduković & Sladović Franz, 2004). U skladu sa drugim istraživanjima (Baker *et al.*, 2002; Barter *et al.*, 2004, Plut i Popadić, 2007; Ajduković *et al.*, 2008; Jaman, 2009) pretpostavljamo da deca u domu na nasilje uzvraćaju istom merom, odnosno da je veza samokontrole sa eksternalizovanim i internalizovanim problemima posredovana

institucionalnim varijablama što otvara mogućnost detaljnijih istraživanja u ovom pravcu. Naši podaci ukazuju da sem bolje poslušnosti i saradnje sa vaspitačima grupni rad fokusiran na ponašanje i međuljudske odnose ne prevenira značajno ni emocionalno ni socijalno funkcionisanje dece. Činjenica da *eksternalizovani* i *problemi u ponašanju* kao ni *internalizovani* i *emocionalni problemi* ne određuju značajno ovaj način povezanosti potvrđuje da sadržaji i metode vaspitno korektivne prakse ne utiču značajno na ove aspekte socijalnog funkcionisanja dece, kao ni na *samokontrolu* dece, a značajno doprinosi *problemima s vršnjacima* i podstiče *popuštanje* u međuvršnjačkim odnosima.

Analiza oba para kanoničkih varijabli ukazuje da neadekvatnom primenom nagrada i kazni vaspitno korektivna praksa ne doprinosi razvijanju socijalne kompetentnosti dece, već intenzivira njihove probleme i podstiče nasilje u domu. Zahtevanje i podsticanje preterane poslušnosti ne doprinose socijalnoj kompetentnosti već ispoljavanju konformističkog i povlačećeg ponašanja, dok kažnjavanje intenzivira eksternalizovane i probleme u ponašanju. Rezultati istraživanja u opštoj populaciji pokazali su da je razvoj internalizovanih i emocionalnih problema kod dece često rezultat autoritarnih vaspitnih metoda (Zhou *et al.*, 2004; Zhou *et al.*, 2008; Dwairy & Achoui, 2010) kojima se faktički izražava sumnja u detetovu kompetentnost. Time što se deca nagrađuju za izbegavanje i povlačenje (Lengua, 2008) ovakav odnos podstiče dete na opreznost i izbegavanje rizika što ometa razvoj samoeфикаsnosti kod deteta. Moć koja proizilazi iz superiornije uloge vaspitača i zahtevanje preterane poslušnosti uz neadekvatnu primenu nagradi i kazni zapravo je model autokratskog vaspitnog stila. Ovakve metode uz manju mogućnost ostvarivanja privrženosti povezane su sa nedostatkom socijalne kompetentnosti i češćim ispoljavanjem emocionalnih i problema u ponašanju dece. *Problemi sa vršnjacima* dece koja pokazuju izrazitu *kooperativnost* i *odgovornost* uz neadekvatnu podršku formalnog sistema rizični su faktori razvijanja *internalizovanih* i *emocionalnih problemima* o čemu je već bilo reči u prethodnim diskusijama. Analiza dobijenih rezultata preciznije ukazuje na ključne probleme pre svega u domskoj, ali i celokupnom sistemu socijalne zaštite koji doprinose ovakvim efektima.

5. POVEZANOST LIČNIH KARAKTERISTIKA DECE I MLADIH SA POKAZATELJIMA SOCIJALNE KOMPETENTNOSTI

Kanoničkom korelacionom analizom testirana je povezanost ličnih karakteristika dece i mladih bez roditeljskog staranja sa pokazateljima socijalne kompetentnosti. Iz Tabele 51

vidimo da su se izdvojile tri značajne kanoničke funkcije na koje se socijalna kompetentnost dece i mladih bez roditeljskog staranja može povezati sa njihovim ličnim karakteristikama.

Tabela 51: Koeficijenti kanoničkih korelacija i njihova značajnost

	<i>Rho</i>	<i>Lambda</i>	<i>H²</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1	.644	.253	267.975	126.000	.000
2	.527	.433	163.440	100.000	.000
3	.452	.599	100.040	76.000	.034

Vidimo da **prvi način** povezivanja ima značajnu kanoničku korelaciju ($Rho=0.644$; $p<0.01$) koja objašnjava 41.47% zajedničke varijanse. Kao što se može videti u Tabeli 52 nalazi u ovom paru podrazumevaju pozitivnu povezanost *kooperativnosti*, *samokontrole*, *odgovornosti*, *empatije*, *ček lista* i *prosocijalnog* ponašanja sa *uzrastom*, *razredom*, *uspehom*, *vladanjem* i *intelektualnim statusom*, a negativnu sa *polom* (devojčice imaju viši skor). Negativna povezanost nađena je između *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju* sa *uzrastom*, *razredom*, *uspehom*, *vladanjem* i *intelektualnim statusom*, a pozitivna sa *polom* (devojčice imaju niži skor). U ovom paru faktore levog skupa podjednako dobro određuju sve socijalne veštine sem *asertivnosti*, dok socijalno funkcionisanje bolje određuju *eksternalizovani* i *problemi u ponašanju* nego *prosocijalno ponašanje*. Karakteristike dece u desnom skupu najbolje određuju vladanje i pol, a nešto slabije uzrast, razred, uspeh i intelektualni status.

Bolje razvijene socijalne veštine i više *prosocijalnog* ponašanja, a samim tim i manje *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju* pokazuju devojčice što je povezano i sa njihovom boljom ocenom iz vladanja u školi od dečaka. U skladu sa drugim istraživanjima (Olweus, 1978; Eisenberg & Lennon, 1983; Lahey *et al.*, 2000; Cole *et al.*, 2003; Card *et al.*, 2008) i naši rezultati potvrđuju da manje *prosocijalnog* ponašanja, a više *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju* pokazuju dečaci nego devojčice. Pošto je *samokontrola* najdirektnije povezana sa agresivnim ponašanjem proizilazi da je posredujuća varijabla između porodičnih riziko faktora i *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju* dečaka njihova lošija *samokontrola*. Prema tome, neadekvatno roditeljsko staranje značajnije utiče na *samokontrolu* dečaka nego devojčica. U relevantnoj literaturi eskalacija *eksternalizovanih* problema kod dečaka objašnjava se češćim kažnjavanjem dečaka nego devojčica (Maccoby & Martin, 1983; Everett-Bailey, 2005) i da dečake više pogađa život u siromaštvu i disharmonija u porodici nego devojčice (Barbarin *et al.*, 2006; Zaslou *et al.*, 2006). Studije u našoj sredini pokazale

su da pol i mesto stanovanja (stanovanje u primarnoj porodici, odnosno odvojeno od nje) značajno koreliraju sa rizičnim ponašanjem pri čemu su mladići skloniji problemima u ponašanju kao i ispitanici koji su u momentu istraživanja živeli odvojeno od svojih primarnih porodica (Mitrović i sar., 2006). Brojni autori govore o progresiji i usložnjavanju problematičnih ponašanja kod dečaka, da eksternalizovani problemi na ranom uzrastu predstavljaju rane prekursore problema koji će se razviti u adolescenciji (Loeber *et al.*, 1997; Tolan & Gorman-Smith, 1998; Loeber & Farrington, 2000; Loeber *et al.*, 2000).

Tabela 52: Struktura prvog kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, socijalna kompetentnost dece i mladih		Kanonički faktori desnog skupa varijabli, karakteristike dece i mladih	
<i>Faktori</i>	<i>F1</i>	<i>Faktori</i>	<i>F1</i>
SSRS Kooperativnost-v*	.617	Pol	-.555
SSRS Asertivnost-v	.296	Uzrast	.376
SSRS Samokontrola-v	.482	Razred	.408
SSRS Odgovornost-v	.525	Uspeh	.300
Ček lista-v	.543	Vladanje	.620
SSRS Asertivnost—d**	.010	Intelektualni status	.416
SSRS Empatija-d	.476		
SSRS Kooperativnost-d	.439		
SSRS Samokontrola-d	.433		
Ček lista-d	.521		
SSRS Internalizovani-v	-.139		
SSRS Eksternalizovani-v	-.544		
SDQ Prosocijalno ponašanje-v	.307		
SDQ Emocionalni problem-v	.137		
SDQ Problemi u ponašanju-v	-.509		
SDQ Problemi sa vršnjacima-v	.099		
ROCI Dominacija-d	-.195		
ROCI Rešavanje problema-d	.089		
ROCI Popustljivost-d	-.103		
ROCI Izbegavanje-d	-.053		
ROCI Kompromis-d	-.167		

* v = procene vaspitača; ** d = procene dece

Interesantno je da nalazi u ovom kanoničkom paru pokazuju da između dečaka i devojčica nema značajnih razlika u pogledu *asertivnosti* i *internalizovanih problema*. *Asertivnost* pokazuje pozitivan pravac povezanosti sa ženskim polom, dok se u literaturi navodi da je *asertivnost* karakteristika muškog pola (Zarevski & Mamula, 1998) i da su *internalizovani problemi* češći kod devojčica jer su manje asertivne (Ajduković & Sladović Franz, 2004; Ajduković *et al.*, 2007). Dobijeni nalazi učvršćuju našu pretpostavku da je *asertivnost* opšta sposobnost čije ispoljavanje zavisi od razvijenosti ostalih veština, pre svega adekvatne *samokontrole* i situacionih okolnosti. Adekvatna *samokontrola* omogućava *asertivno* samopouzdanu reagovanje. Pošto je pokazano da devojčice imaju bolje razvijenu *samokontrolu* od dečaka i *asertivnost* pokazuje pravac pozitivne povezanosti sa ženskim, a negativne sa muškim polom. Samim tim, devojčice imaju manje *eksternalizovanih problema* od dečaka. Dečaci imaju slabiju *samokontrolu* zbog čega njihova *asertivnost* češće nego kod devojčica nije kontrolisana i vodi u *eksternalizovane probleme*. Uz nalaz da ni *asertivnost* ni *internalizovani* i emocionalni problemi ne objašnjavaju značajno ovaj kanonički par proizilazi da između dečaka i devojčica bez roditeljskog staranja nema značajne razlike u pogledu *internalizovanih* i emocionalnih problema ali ni *asertivnosti*. Kao što smo već ukazali pretpostavljamo da su *internalizovani* i emocionalni problemi dece posredovani vršnjačkim odnosima u domu i temperamentom deteta.

Devojčice imaju značajnije bolje razvijene socijalne veštine od dečaka i višu ocenu iz vladanja u školi kao i bolji školski uspeh. To potvrđuje povezanost socijalne i akademske kompetentnosti, odnosno značaj socijalnih veština za efikasno prilagođavanje školskom kontekstu. Uzimajući u obzir da intelektualni status (0.416), razred (0.408), uzrast (0.376), a posebno uspeh (0.300) vrlo slabo određuju karakteristike dece u ovom kanoničkom paru (Tabela 52), detaljnijim dvofaktorskim analizama proverena je povezanost intelektualnog statusa, obrazovnog nivoa i uzrasta sa pokazateljima socijalne i akademske kompetentnosti dece i mladih. Pre toga, izložićemo nalaze dobijene u drugom i trećem kanoničkom paru.

Iz Tabele 51 vidimo da **drugi način** povezivanja ima značajnu kanoničku korelaciju ($Rho=0.527$; $p<0.01$) sa 27.77% zajedničke varijanse i podrazumeva pozitivnu povezanost *empatije*, *rešavanja problema* i *izbegavanja* vršnjačkih konflikata sa *vladanjem*, a negativnu sa *polom*, *uspehom* i *intelektualnim statusom* (Tabela 53). Pošto faktore u ovom paru najbolje određuju pol i intelektualni status dobijeni nalazi potvrđuju da su devojčice sa intelektualnom ometenošću *empatičnije* nego tipični dečaci. Indirektno to potvrđuje da su nezavisno od intelektualnog statusa devojčice *empatičnije* nego dečaci, a što je povezano i sa boljim vladanjem devojčica nego dečaka u školi. Granično zasićnje varijable *uspeh* kao i umerena

povezanosti ovog kanoničkog para ukazuje da na dobijenu povezanost *empatije sa školskim uspehom* i *načinima rešavanja konflikata* osim intelektualnog statusa i pola utiču i neke druge varijable, a što potvrđuju i nalazi u trećem kanoničkom paru.

Tabela 53: Struktura drugog kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, socijalna kompetentnost dece i mladih		Kanonički faktori desnog skupa varijabli, karakteristike dece i mladih	
Faktori	F2	Faktori	F2
SSRS Kooperativnost-v *	.126	Pol	.528
SSRS Asertivnost-v	.127	Uzrast	.074
SSRS Samokontrola-v	.053	Razred	.209
SSRS Odgovornost-v	.091	Uspeh	.312
Ček lista-v	.237	Vladanje	-.354
SSRS Asertivnost-d**	.235	Intelektualni status	.469
SSRS Empatija-d	-.349		
SSRS Kooperativnost-d	.148		
SSRS Samokontrola-d	.029		
Ček lista-d	.102		
SSRS Internalizovani-v	.156		
SSRS Eksternalizovani-v	.169		
SDQ Prosocijalno ponašanje-v	-.210		
SDQ Emocionalni problem-v	-.006		
SDQ Problemi u ponašanju-v	-.062		
SDQ Problemi sa vršnjacima-v	-.020		
ROCI Dominacija-d	-.289		
ROCI Rešavanje problema-d	-.306		
ROCI Popustljivost-d	-.204		
ROCI Izbegavanje-d	-.309		
ROCI Kompromis-d	-.195		

* v = procene vaspitača; ** d = procene dece

Treći način povezivanja ($Rho=0.452$; $p<0.05$) koji objašnjava 20.43% zajedničke varijanse podrazumeva pozitivnu povezanost *kooperativnosti, rešavanja problema, izbegavanja* i *kompromisa* sa *uspehom*, a negativnu sa *intelektualnim statusom* (Tabela 54).

Pokazano je i da su *emocionalni problemi* pozitivno povezani sa *intelektualnim statusom*, a negativno sa *uspehom*.

Tabela 54: Struktura trećeg kanoničkog faktora iz levog i desnog seta varijabli

Kanonički faktori levog skupa varijabli, socijalna kompetentnost dece i mladih		Kanonički faktori desnog skupa varijabli, karakteristike dece i mladih	
<i>Faktori</i>	<i>F3</i>	<i>Faktori</i>	<i>F3</i>
SSRS Kooperativnost-v	-.455	Pol	.087
SSRS Asertivnost-v*	-.290	Uzrast	-.189
SSRS Samokontrola-v	-.074	Razred	.039
SSRS Odgovornost-v	-.250	Uspeh	-.844
Ček lista-v	-.220	Vladanje	-.081
SSRS Asertivnost-d**	.162	Intelektualni status	.714
SSRS Empatija-d	.113		
SSRS Kooperativnost-d	-.178		
SSRS Samokontrola-d	-.088		
Ček lista-d	-.128		
SSRS Internalizovani-v	.183		
SSRS Eksternalizovani-v	.298		
SDQ Prosocijalno ponašanje-v	-.022		
SDQ Emocionalni problem-v	.442		
SDQ Problemi u ponašanju-v	.166		
SDQ Problemi sa vršnjacima-v	-.085		
ROCI Dominacija-d	-.102		
ROCI Rešavanje problema-d	-.447		
ROCI Popustljivost-d	-.017		
ROCI Izbegavanje-d	-.320		
ROCI Kompromis-d	-.411		

* v = procene vaspitača; ** d = procene dece

Rezultati u ovom paru dopunjuju prethodne podatke jer pokazuju da je od svih socijalnih veština, *kooperativnost* ključna veština koja objašnjava bolji školski uspeh ometene nego tipične dece. Kao što su i raniji podaci potvrdili deca sa IO pokazuju značajnije višu *kooperativnost* nego tipična deca, a što objašnjava i njihov bolji *školski uspeh*. Osim toga bolji školski uspeh povezan je sa manje *emocionalnih problema* dece sa IO od tipične dece. Bolja

kooperativnost dece sa intelektualnom ometenošću povezana je i sa njihovim češćim izborom *rešavanja problema* i *kompromisa* u međuvršnjačkim konfliktima, ali i češćim *izbegavanjem* konflikata u odnosu na tipičnu domsku decu koja značajnije ređe koriste ove stilove.

5.1. Povezanost socijalne i akademske kompetentnosti sa ličnim karakteristikama dece i mladih

Nalazi u prvom kanoničkom paru (Tabela 52), gde je nađen visok stepen povezanosti ličnih karakteristika i socijalne kompetentnosti dece bez roditeljskog staranja su pokazali da postoje značajne razlike u odnosu na intelektualni status dece. Suprotno tome naši raniji nalazi na ukupnom uzorku potvrdili su da između tipične i dece sa intelektualnom ometenošću nema značajnih razlika u njihovoj socijalnoj kompetentnosti osim vrlo niske razlike kada je u pitanju *samokontrola* ($Eta^2=0.013$; $p<0.05$), *problemi u ponašanju* ($Eta^2=0.029$; $p<0.01$) i *eksternalizovani problemi* ($Eta^2=0.014$; $p<0.05$). Pokazano je da su efekti razlika u *samokontroli* ($Eta^2=0.077$; $p<0.01$), *problemima u ponašanju* ($Eta^2=0.091$; $p<0.01$), a posebno *eksternalizovanim problemima* ($Eta^2=0.111$; $p<0.01$) daleko veći u odnosu na porodični nego u odnosu na intelektualni status dece.

Da bismo do kraja bili precizni u tumačenju rezultata dobijenih kanoničkim analizama o povezanosti karakteristika dece bez roditeljskog staranja sa njihovim socijalnim kompetencijama, odvojenom dvofaktorskom analizom u grupi dece bez roditeljskog staranja i u komparativnoj grupi ispitali smo razlike u razvijenosti socijalnih veština i socijalnog funkcionisanja tipične i dece sa lakom intelektualnom ometenošću (IO) u odnosu na uzrast i nivo obrazovanja. Želeli smo da utvrdimo da li ograničenja u kognitivnom razvoju utiču na socijalnu kompetentnost dece sa lakom IO ili je njihov socijalni razvoj nezavisan od kognitivnog. Pošto je varijabla školski uspeh pokazala granično zasićenje u prva dva kanonička para (Tabela 52 i Tabela 53), posebno su ispitane razlike u vladanju i školskom uspehu između tipične i ometene dece bez roditeljskog staranja u odnosu na komparativnu grupu.

Rezultati dvofaktorske analize¹² u grupi *dece bez roditeljskog staranja* pokazali su (praćeno preko uzrasta) da značajne razlike ($Eta^2=0.023$) u razvijenosti socijalnih veština između tipične (AS=10.94) i dece sa lakom IO (AS=9.75) postoje na *samokontroli* i *ček listi* (AS=60.92; AS=54.79; $Eta^2=0.035$) ali je i na ovim varijablama efekat razlika relativno slab. Ukupno gledano deca sa IO (AS=54.79) imaju značajnije lošije razvijene socijalne veštine od

¹²Prosečne vrednosti na svim skalama socijalne kompetentnosti u zavisnosti od intelektualnog statusa, uzrasta i razreda date su u *Prologu 5*

tipične dece (AS=60.92), ali sa uzrastom deca sa lakom IO pokazuju daleko bolji napredak na *ček listi* (AS=48.42; AS=57.85) od tipične (AS=58.07; AS=63.43) a što je uočljivije kada se socijalne veštine posmatraju odvojeno. Deca sa lakom IO na starijim uzrastima pokazuju bolju *samokontrolu* (AS=8.81; AS=10.20) i *odgovornost* (AS=11.81; AS=13.07), dok su sa uzrastom *samokontrola* (AS=10.92; AS=10.96) i *odgovornost* (AS=13.15; AS=13.93) tipične domske dece iste. *Kooperativnost* je sa uzrastom značajnije bolja i kod tipične (AS=11.74; AS=13.10) i dece sa lakom IO (AS=10.19; AS=12.46), ali deca sa lakom IO s uzrastom pokazuju i manje *eksternalizovanih problema* (AS=6.12; AS=5.07), dok je kod tipičnih ova razlika s uzrastom nešto manja (AS=5.85; AS=5.07). Činjenica da je u odnosu na intelektualni status od svih socijalnih veština značajna razlika nađena samo na skali *samokontrole* (AS=9.75; AS=10.94; $Eta^2=0.023$) potvrđuje da mnogostruki rizični faktori u porodici značajnije utiču na razvijanje *samokontrole* dece sa lakom IO nego tipične. Kao što se vidi u Tabeli 55 efekat ovih razlika između tipične i ometene dece bez roditeljskog staranja nije velik ($Eta^2=0.023$) te pretpostavljamo da zato nema značajnih razlika između tipične i ometene dece ni u odnosu na *eksternalizovane* i *probleme u ponašanju*. Kao što su raniji nalazi pokazali i u ovim analizama potvrđeno je da deca sa IO imaju značajnije manje *emocionalnih problema* od tipične domske dece. Iako efekat ovih razlika ($Eta^2=0.034$) između tipične i ometene domske dece nije visok on potvrđuje da su za *emocionalne probleme* vulnerabilnija tipična (AS=3.87) nego ometena (AS=2.91) deca bez adekvatnog roditeljskog staranja. Pokazatelji socijalne kompetentnosti praćeni preko razreda i intelektualnog statusa pokazali su slične nalaze kada su u pitanju *emocionalni problemi*. Kao što smo već objasnili pretpostavljamo da je odrastanje sa tipičnom decom u domu protektivni faktor razvijanja *emocionalnih problema* dece i mladih sa lakom IO, dok za tipične mlade institucionalni oblik zaštite doprinosi njihovim emocionalnim problemima. Međutim, i kod dece sa IO i tipične domske dece zastupljenost *eksternalizovanih problema* je visoka (AS=5.41; AS=5.44) što je slično i kada su u pitanju *problemi u ponašanju* (AS=4.03; AS=3.74). To potvrđuje da na prevenciju *eksternalizovanih i problema u ponašanju* dece bez roditeljskog staranja varijable institucionalne zaštite nemaju značajan uticaj ni kada su u pitanju tipična ni ometetna deca.

U Tabeli 55 vidimo da nama značajne razlike kada su u pitanju *problemi sa vršnjacima* u odnosu ni na jedan izvor variranja što je u skladu i sa našim ranijim nalazima. Međutim, analiza nalaza načina rešavanja međuvršnjačkih konflikata pokazuje da se tipična i deca sa lakom IO različito prilagođavaju klimi nasilja u domu. Sa uzrastom i dužim iskustvom života u domu deca sa lakom IO značajnije više *izbegavaju* konflikte (AS=24.62;

AS=26.22) sa vršnjacima i značajnije manje koriste *dominaciju* (AS=26.85; AS=23.87). Tipična domska deca na ovim skalama pokazuju obrnut pravac. Što su starija tipična deca češće biraju *dominaciju* (AS=22.39; AS=23.67) i ređe *izbegavaju* konflikte (AS=24.95; AS=23.12). Iako značajnije manje nego na mlađim uzrastima izbor *dominacije* dece sa IO na starijim uzrastima zastupljen je isto koliko i tipičnih vršnjaka tog uzrasta što ukazuje da nasilje u međuvršnjačkim konfliktima u domu podjednako ispoljavaju i tipična i ometena deca. Međutim, na skali *izbegavanja* konflikata razlika između tipične i ometene dece na višim uzrastima vidimo da je daleko veća. Mada je u Tabeli 55 pokazano da interakcija uzrasta i intelektualnog statusa postoji samo na *dominaciji* ($Eta^2=0.34$; $p<0.01$) i značajno, ali slabije, na skali *izbegavanje* ($Eta^2=0.21$; $p<0.05$), pokazano je da tipična deca s uzrastom ređe *popuštaju* (AS=24.75; AS=22.86), dok deca sa lakom IO *popuštaju* podjednako često i na mlađem i starijem uzrastu (AS=23.96; AS=24.31). Sve rečeno sugerise da su deca sa lakom IO u većem riziku za odbacivanje i viktimizaciju vršnjaka nego tipični mladi u domu. Kao što smo već istakli da bi bila prihvaćena od vršnjaka deca sa IO značajnije više koriste *rešavanje problema i kompromis* nego tipična deca.

Iz Tabele 55 vidimo da se praćeno i preko razreda, kada je kognitivni nivo dece sa IO ujednaćen sa tipičnom decom, nalazi suštinski ne razlikuju od onih dobijenih u odnosu na uzrast. Mnogostuki rizični faktori u porodici utiču na lošije razvijene socijalne veštine i tipične i ometene dece, ali s uzrastom i većim iskustvom života u domu socijalne veštine mladih sa IO isto su razvijene kao i njihovih tipičnih vršnjaka bez roditeljskog staranja, a socijalno i emocionalno funkcionisanje tipične i ometene dece bolje je nego na mlađem uzrastu. Mnoga istraživanja utvrdila su više ocene socijalno kompetentnog ponašanja kod starije dece, što ukazuje na zavisnost socijalnih veština od učenja i iskustva, ali i potrebu da se u proceni vodi računa o specifičnostima socijalno kompetentnog ponašanja na pojedinim uzrastima kao i razvojnim karakteristikama dece (Gresham & Elliott, 1990; Jackson & Tisak, 2001).

Tabela 55: Značajnost razlika na skalama socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja u odnosu na intelektualni status, uzrast i razred

<i>Izvor</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P.</i>	<i>Eta²</i>	<i>ZAVISNE VARIJABLE</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P.</i>	<i>Eta²</i>	<i>Izvor</i>
UZRAST	1; 206	6.689	.010	.031	KOOPERATIVNOST-v*	1; 206	1.086	.299	.005	RAZRED
	1; 206	.879	.350	.004	ASERTIVNOST-v	1; 206	.063	.802	.000	
	1; 206	1.219	.271	.006	SAMOKONTROLA-v	1; 206	.744	.389	.004	
	1; 206	2.519	.114	.012	ODGOVORNOST-v	1; 206	1.076	.301	.005	

1; 206	7.071	.008	.033	ČEK LISTA-v	1; 206	1.393	.239	.007	
1; 206	2.115	.147	.010	ASERTIVNOST-v	1; 206	.723	.396	.003	
1; 206	.406	.525	.002	EMPATIJA-v	1; 206	.362	.548	.002	
1; 206	.850	.358	.004	KOOPERATIVNOST-d**	1; 206	4.304	.039	.020	
1; 206	.428	.514	.002	SAMOKONTROLA-d	1; 206	5.499	.020	.026	
1; 206	3.521	.062	.017	ČEK LISTA-d	1; 206	.628	.429	.003	
1; 206	1.570	.212	.008	INTERNALIZOVANI-v	1; 206	.343	.559	.002	
1; 206	4.633	.033	.022	EKSTERNALIZOVANI-v	1; 206	3.094	.080	.015	
1; 206	.260	.611	.001	PROSOCIJALNO-v	1; 206	.088	.767	.000	
1; 206	.011	.918	.000	EMOCIONALNI-v	1; 206	.011	.916	.000	
1; 206	2.454	.119	.012	PR. U PONAŠANJU-v	1; 206	3.789	.053	.018	
1; 206	.200	.655	.001	PR. SA VRŠNJACIMA-v	1; 206	.013	.910	.000	
1; 206	1.165	.282	.006	DOMINACIJA-d	1; 206	.179	.672	.001	
1; 206	.004	.952	.000	RESAVANJE PROBL-d.	1; 206	.022	.882	.000	
1; 206	.998	.319	.005	POPUSTANJE-d	1; 206	1.835	.177	.009	
1; 206	.020	.889	.000	IZBEGAVANJE-d	1; 206	3.714	.055	.018	
1; 206	1.268	.261	.006	KOMPROMIS-d	1; 206	4.185	.042	.020	
<i>Izvor</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P.</i>	<i>Eta²</i>	<i>ZAVISNE VARIJABLE</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P.</i>	<i>Eta²</i> <i>Izvor</i>
	1; 206	2.415	.122	.012	KOOPERATIVNOST-v	1; 206	1.166	.282	.006
	1; 206	.422	.517	.002	ASERTIVNOST-v	1; 206	.107	.744	.001
	1; 206	4.858	.029	.023	SAMOKONTROLA-v	1; 206	3.747	.054	.018
	1; 206	2.893	.090	.014	ODGOVORNOST-v	1; 206	2.259	.134	.011
	1; 206	7.485	.007	.035	ČEK LISTA-v	1; 206	5.198	.024	.025
	1; 206	1.193	.276	.006	ASERTIVNOST-d	1; 206	2.928	.089	.014
	1; 206	1.774	.184	.009	EMPATIJA-d	1; 206	1.873	.173	.009
	1; 206	1.696	.194	.008	KOOPERATIVNOST-d	1; 206	2.229	.137	.011
	1; 206	3.330	.069	.016	SAMOKONTROLA-d	1; 206	3.220	.074	.015
	1; 206	3.751	.054	.018	ČEK LISTA-d	1; 206	3.359	.068	.016
	1; 206	.340	.561	.002	INTERNALIZOVANI-v	1; 206	.955	.330	.005
	1; 206	.098	.755	.000	EKSTERNALIZOVANI-v	1; 206	.000	.985	.000
	1; 206	.309	.579	.001	PROSOCIJALNO-v	1; 206	.242	.623	.001
	1; 206	7.324	.007	.034	EMOCIONALNI-v	1; 206	8.268	.004	.039
	1; 206	1.131	.289	.005	PR. U PONAŠANJU-v	1; 206	1.398	.238	.007
	1; 206	.037	.848	.000	PR. SA VRŠNJACIMA-v	1; 206	.006	.940	.000
	1; 206	8.717	.004	.041	DOMINACIJA-d	1; 206	5.990	.015	.028
	1; 206	7.684	.006	.036	RESAVANJE PROBL.-d	1; 206	8.204	.005	.038
	1; 206	.186	.667	.001	POPUSTANJE-d	1; 206	.387	.535	.002

<i>Izvor</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P.</i>	<i>Eta²</i>	<i>ZAVISNE VARIJABLE</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P.</i>	<i>Eta²</i>	<i>Izvor</i>
	1; 206	2.903	.090	.014	IZBEGAVANJE-d	1; 206	5.048	.026	.024	
	1; 206	10.536	.001	.049	KOMPROMIS-d	1; 206	9.793	.002	.045	
INTERAKCIJA UZRASTA I INTELEKTUALNOG STATUSA	1; 206	.417	.519	.002	KOOPERATIVNOST-v	1; 206	.546	.461	.003	
	1; 206	.408	.524	.002	ASERTIVNOST-v	1; 206	1.096	.296	.005	
	1; 206	1.092	.297	.005	SAMOKONTROLA-v	1; 206	.001	.981	.000	
	1; 206	.142	.706	.001	ODGOVORNOST-v	1; 206	.062	.804	.000	
	1; 206	.532	.467	.003	ČEK LISTA-v	1; 206	.333	.565	.002	
	1; 206	6.402	.012	.030	ASERTIVNOST-d	1; 206	6.392	.012	.030	
	1; 206	.258	.612	.001	EMPATIJA-d	1; 206	.984	.322	.005	
	1; 206	1.135	.288	.005	KOOPERATIVNOST-d	1; 206	.764	.383	.004	
	1; 206	1.009	.316	.005	SAMOKONTROLA-d	1; 206	2.461	.118	.012	
	1; 206	.957	.329	.005	ČEK LISTA-d	1; 206	7.718	.006	.036	
	1; 206	.693	.406	.003	INTERNALIZOVANI-v	1; 206	.311	.578	.002	
	1; 206	.095	.758	.000	EKSTERNALIZOVANI-v	1; 206	.251	.617	.001	
	1; 206	.005	.941	.000	PROSOCIJALNO-v	1; 206	.446	.505	.002	
	1; 206	.011	.916	.000	EMOCIONALNI-v	1; 206	.104	.747	.001	
	1; 206	1.617	.205	.008	PR. U PONAŠANJU-v	1; 206	.517	.473	.003	
	1; 206	.885	.348	.004	PR. SA VRŠNJACIMA-v	1; 206	.036	.849	.000	
	1; 206	7.259	.008	.034	DOMINACIJA-d	1; 206	4.045	.046	.019	
	1; 206	.113	.737	.001	RESAVANJE PROBL.-d	1; 206	.413	.521	.002	
	1; 206	2.120	.147	.010	POPUSTANJE-d	1; 206	.576	.449	.003	
	1; 206	4.478	.036	.021	IZBEGAVANJE-d	1; 206	.421	.517	.002	
	1; 206	1.759	.186	.008	KOPMPROMIS-d	1; 206	2.838	.094	.014	

* v = procene vaspitača; ** d = procene dece

Ako sagledamo dobijene nalaze u komparativnoj grupi¹³, možemo potvrditi da porodični faktori doprinose razvijenosti socijalnih veština dece sa lakom IO isto kao i tipične. U Tabeli 56 vidimo da između razvijenosti socijalnih veština tipične i dece sa lakom IO nema značajne razlike ni kada se prate preko uzrasta ni preko razreda (procene nastavnika su objektivnije od samoprocena). To potvrđuje da kognitivni i socijalni razvoj nisu paralelni i da je razvoj socijalnih veština dece sa IO isti kao i kod tipične dece. Kao što su i druga istraživanja pokazala u podsticajnom okruženju i uz pomoć odraslih decu sa IO moguće je naučiti veštinama koje stoje u osnovi prosocijalnog ponašanja (Gresham *et al.*, 2001;

¹³ Prosečne vrednosti na svim skalama socijalne kompetentnosti u zavisnosti od intelektualnog statusa, uzrasta i razreda u komparativnoj grupi date su u *Prologu 5*

Guralnick, Connor *et al.*, 2006; Sheppard, 2006; Sukhodolsky & Butter, 2007; Baker & Crnic, 2009; Fenning *et al.*, 2011). Analiza nalaza u obe grupe ukazuje da nezavisno od intelektualnog statusa deca bez roditeljskog staranja imaju lošije razvijene socijalne veštine od njihovih vršnjaka sa roditeljskim staranjem, posebno *samokontrolu*. Zbog toga deca bez roditeljskog staranja na skalama *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju* pokazuju značajnije viši skor nego deca sa roditeljskim staranjem. Ovi nalazi još jednom potvrđuju da porodične varijable imaju značajniji uticaj na razvijanje socijalnih veština i socijalno funkcionisanje dece nego karakteristike dece (intelektualna ometenost).

Osim što potvrđuju da su razvijene socijalne veštine nužne za efikasno socijalno funkcionisanje, nalazi u komparativnoj grupi potvrđuju da razvijenost socijalnih veština nije garancija da će ih pojedinac i ispoljiti. Nalazi o značajnoj interakciji uzrasta i intelektualnog statusa ($p < 0.05$; $Eta^2 = 0.029$), odnosno razreda i intelektualnog statusa ($p < 0.01$; $Eta^2 = 0.039$) na skali *samokontrole* (sa vršnjacima) u grupi dece sa roditeljskim staranjem (Tabela 56) ukazuju da adolescenti sa IO na starijem uzrastu ($AS = 13.56$; $AS = 11.98$) i razredu ($M = 13.31$; $M = 11.32$) pokazuju lošiju *samokontrolu* u interakciji sa vršnjacima, dok je samokontrola tipične dece sa uzrastom bolja ($M = 12.55$; $M = 14.19$). Deca i mladi sa IO imaju značajnije više ($AS = 5.11$) *problema sa vršnjacima* nego tipična deca ($AS = 4.65$) što pretpostavljamo da je povezano i sa njihovom lošijom samokontrolom u interakciji sa vršnjacima na starijim uzrastima, kao i lošijim emocionalnim i socijalnim funkconisanjem. Uz nalaz da je u interakciji sa nastavnicima u školi samokontrola dece sa IO i u nižim ($AS = 12.56$), a posebno u višim ($AS = 14.68$) razredima bolja nego tipične dece ($AS = 11.54$ niži razredi; $AS = 11.52$ -viši razredi) to potvrđuje da je ispoljavanje socijalnih veština dece sa IO, a samim tim i njihova socijalna kompetentnost, značajno određena motivima i ciljevima u konkretnom kontekstu. Kako je ranije već objašnjeno zbog generalno lošijeg odnosa roditelja i vršnjaka prema deci sa IO (Marvin & Pianta, 1996; Dagnan & Waring, 2004; Hastings *et al.*, 2006; Embregts *et al.*, 2009; Žic-Ralić, 2010; Green & Baker, 2011), bez obzira na isti nivo razvijenosti socijalnih veština kao i tipične dece, deca i mladi sa IO pokazuju više *eksternalizovanih*, *internalizovanih* i *problema u ponašanju* od tipične dece sa roditeljskim staranjem. U Tabeli 56 vidimo da je efekat ovih razlika najveći za *probleme u ponašanju* i posmatrano u odnosu na uzrast ($Eta^2 = 0.089$) i preko razreda ($Eta^2 = 0.070$). Nešto je niži ali svakako značajan na skali *eksternalizovanih* problema ($Eta^2 = 0.048$) i *internalizovanih* problema gde je nešto veći efekat razlika u odnosu na razred ($Eta^2 = 0.061$) nego u odnosu na uzrast ($Eta^2 = 0.050$). U emocionalnim problemima efekat razlika (interakcija uzrasta/razreda i intelektualnog statusa) između tipične i dece sa IO veći je u odnosu na uzrast ($Eta^2 = 0.087$) nego u odnosu na razred

($Eta^2=0.052$). Kada su u pitanju vršnjački odnosi rezultati ukazuju da su deca sa lakom IO odbacivana od vršnjaka i onda kada su stidljiva i sklona povlačenju, dok su deca tipičnog razvoja prvenstveno odbacivana zbog disruptivnog ponašanja i agresije (Frederickson & Furnham, 2004). Za razliku od tipične dece i mladih, permanentno iskustvo odbačenosti i neadekvatan odnos uže i šire sredine prema mladima sa IO pretpostavljamo da vremenom doprinosi razvijanju *emocionalnih problema* kod mladih sa IO.

Komparativna analiza nalaza u obe grupe pokazuje da deca sa IO imaju značajnije više *problema sa vršnjacima* od tipične dece sa roditeljskim staranjem (Tabela 56), dok u grupi domske dece nema značajne razlike kada su u pitanju *problemi sa vršnjacima* u odnosu ni na jedan izvor variranja (Tabela 55). *Problemi sa vršnjacima* podjednako su prisutni i kod tipične i kod dece sa IO koja odrastaju u domu. Kada je u pitanju rešavanje vršnjačkih konflikata nalazi pokazuju da tipična i ometena deca sa roditeljskim staranjem na isti način rešavaju konflikte kao i njihovi vršnjaci u domu. Nalaz da su zajedničko *rešavanje problema* i *kompromis* daleko više zastupljeni stilovi kod dece sa IO nego tipične dece može se objasniti većom potrebom dece sa IO da budu prihvaćena u vršnjačkoj grupi i zadobiju naklonost tipičnih vršnjaka. Mada i domska deca sa lakom IO značajnije više koriste *rešavanje problema* ($Eta^2=0.046$; $p<0.01$) i *kompromis* ($Eta^2=0.049$; $p<0.01$) nego tipična domska deca, efekat razlika na ovim skalama između tipične i dece sa IO u domu slabiji je nego u komparativnoj grupi. Kao što je i ranije potvrđeno (Tabela 22 i Tabela 23), u Tabeli 56 uočavamo izuzetno visok efekat razlika između tipične i ometene dece u odnosu na uzrast ($Eta^2=0.133$; $p<0.01$) i razred ($Eta^2=0.170$; $p<0.01$) na skali *rešavanja problema*, a još veći kada je u pitanju *kompromis* ($Eta^2=0.285$; $p<0.01$), posebno kada se posmatra u zavisnosti od razreda ($Eta^2=0.323$, $p<0.01$). U odnosu na naše ranije nalaze ovi rezultati potvrđuju da, nezavisno od porodičnog statusa, na starijim uzrastima i višim razredima deca sa IO daleko manje koriste *dominaciju*, a značajnije češće *popuštaju* i *izbegavaju* konflikte sa vršnjacima, dok je za tipične obrnuto. S uzrastom, iskustvo u interakciji sa vršnjacima prilagođavanje dece i mladih sa IO umerava na značajnije ređi izbor dominacije, a češće korišćenje zajedničkog rešavanja ili izbegavanja konflikta. Zbog češćeg negativnog odnosa vršnjaka prema deci sa IO ona su na starijim uzrastima snažnije motivisana da u međuvršnjačkim konfliktima koriste nenasilne taktike. Nezavisno od roditeljskog staranja potreba za vršnjačkom prihvaćenošću adolescenata sa IO ista je kao i tipičnih mladih tog uzrasta.

Tabela 56: Značajnost razlika na skalama socijalne kompetentnosti dece i mladih u komparativnoj grupi u odnosu na intelektualni status, uzrast i razred

<i>Izvor</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P.</i>	<i>Eta²</i>	<i>ZAVISNE VARIJABLE</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P.</i>	<i>Eta²</i>	<i>Izvor</i>
UZRAST	1; 202	2.742	.099	.013	KOOPERATIVNOST-n*	1; 202	.451	.503	.002	RAZRED
	1; 202	.876	.350	.004	ASERTIVNOST-n	1; 202	.336	.563	.002	
	1; 202	.002	.969	.000	SAMOKONTROLA-n	1; 202	.079	.779	.000	
	1; 202	1.036	.310	.005	ODGOVORNOST-n	1; 202	.502	.480	.002	
	1; 202	2.476	.117	.012	ČEK LISTA-n	1; 202	2.533	.113	.012	
	1; 202	.033	.856	.000	ASERTIVNOST-d**	1; 202	1.090	.298	.005	
	1; 202	.275	.601	.001	EMPATIJA-d	1; 202	.035	.852	.000	
	1; 202	.106	.745	.001	KOOPERATIVNOST-d	1; 202	.333	.564	.002	
	1; 202	1.469	.227	.007	SAMOKONTROLA-d	1; 202	4.410	.037	.021	
	1; 202	3.811	.052	.019	ČEK LISTA-d	1; 202	7.009	.009	.034	
	1; 202	2.148	.144	.011	INTERNALIZOVANI-n	1; 202	5.261	.023	.025	
	1; 202	2.355	.126	.012	EKSTERNALIZOVANI-n	1; 202	7.815	.006	.037	
	1; 202	.706	.402	.003	PROSOCIJALNO-n	1; 202	.048	.826	.000	
	1; 202	1.921	.167	.009	EMOCIONALNI-n	1; 202	6.611	.011	.032	
	1; 202	7.699	.006	.037	PR. U PONAŠANJU-n	1; 202	16.525	.000	.076	
	1; 202	.086	.769	.000	PR. SA VRŠNJACIMA-n	1; 202	.000	1.000	.000	
	1; 202	2.800	.096	.014	DOMINACIJA-d	1; 202	2.240	.136	.011	
	1; 202	1.490	.224	.007	RESAVANJE PROBL.-d	1; 202	2.688	.103	.013	
	1; 202	.510	.476	.003	POPUSTANJE-d	1; 202	1.522	.219	.007	
1; 202	.259	.612	.001	IZBEGAVANJE-d	1; 202	1.655	.200	.008		
1; 202	.361	.549	.002	KOMPROMIS-d	1; 202	.553	.458	.003		
<i>Izvor</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P.</i>	<i>Eta²</i>	<i>ZAVISNE VARIJABLE</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P.</i>	<i>Eta²</i>	<i>Izvor</i>
INTELEKTUALNI STATUS	1; 202	1.898	.170	.009	KOOPERATIVNOST-n	1; 202	1.548	.215	.008	INTELEKTUALNI STATUS
	1; 202	.857	.356	.004	ASERTIVNOST-n	1; 202	.070	.792	.000	
	1; 202	.840	.361	.004	SAMOKONTROLA-n	1; 202	2.755	.099	.013	
	1; 202	.016	.900	.000	ODGOVORNOST-n	1; 202	.000	.994	.000	
	1; 202	5.719	.018	.028	ČEK LISTA-n	1; 202	7.353	.007	.035	
	1; 202	1.594	.208	.008	ASERTIVNOST-d	1; 202	1.088	.298	.005	
	1; 202	.384	.536	.002	EMPATIJA-d	1; 202	.974	.325	.005	
	1; 202	42.969	.000	.175	KOOPERATIVNOST-d	1; 202	46.128	.000	.186	
	1; 202	10.262	.002	.048	SAMOKONTROLA-d	1; 202	17.347	.000	.079	
	1; 202	4.110	.044	.020	ČEK LISTA-d	1; 202	3.042	.083	.015	
	1; 202	10.580	.001	.050	INTERNALIZOVANI-n	1; 202	13.096	.000	.061	
	1; 202	10.238	.002	.048	EKSTERNALIZOVANI-n	1; 202	10.074	.002	.048	

	1; 202	.727	.395	.004	PROSOCIJALNO-n	1; 202	.459	.499	.002	
	1; 202	2.245	.136	.011	EMOCIONALNI-n	1; 202	4.527	.035	.022	
	1; 202	19.718	.000	.089	PR. U PONAŠANJU-n	1; 202	15.245	.000	.070	
	1; 202	5.831	.017	.028	PR. SA VRŠNJACIMA-n	1; 202	7.240	.008	.035	
	1; 202	11.948	.001	.056	DOMINACIJA-d	1; 202	6.442	.012	.031	
	1; 202	31.005	.000	.133	RESAVANJE PROBL.-d	1; 202	41.310	.000	.170	
	1; 202	6.074	.015	.029	POPUSTANJE-d	1; 202	12.268	.001	.057	
	1; 202	16.639	.000	.076	IZBEGAVANJE-d	1; 202	22.166	.000	.099	
	1; 202	80.596	.000	.285	KOMPROMIS-d	1; 202	96.406	.000	.323	
<i>Izvor</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P.</i>	<i>Eta²</i>	<i>ZAVISNE VARIJABLE</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P.</i>	<i>Eta²</i>	<i>Izvor</i>
INTERAKCIJA UZRASTA I INTELEKTUALNOG STATUSA	1; 202	2.603	.108	.013	KOOPERATIVNOST-n	1; 202	7.334	.007	.035	INTERAKCIJA RAZREDA I INTELEKTUALNOG STATUSA
	1; 202	3.478	.064	.017	ASERTIVNOST-n	1; 202	2.350	.127	.012	
	1; 202	5.957	.016	.029	SAMOKONTROLA-n	1; 202	8.090	.005	.039	
	1; 202	1.527	.218	.008	ODGOVORNOST-n	1; 202	2.604	.108	.013	
	1; 202	6.113	.014	.029	ČEK LISTA-v	1; 202	6.631	.011	.032	
	1; 202	.042	.839	.000	ASERTIVNOST-d	1; 202	1.137	.288	.006	
	1; 202	1.609	.206	.008	EMPATIJA-d	1; 202	.334	.564	.002	
	1; 202	.030	.863	.000	KOOPERATIVNOST-d	1; 202	.541	.463	.003	
	1; 202	1.560	.213	.008	SAMOKONTROLA-d	1; 202	4.573	.034	.022	
	1; 202	1.182	.278	.006	ČEK LISTA-d	1; 202	.244	.622	.001	
	1; 202	9.176	.003	.043	INTERNALIZOVANI-n	1; 202	5.398	.021	.026	
	1; 202	3.463	.064	.017	EKSTERNALIZOVANI-n	1; 202	.511	.475	.003	
	1; 202	.111	.740	.001	PROSOCIJALNO-n	1; 202	.091	.763	.000	
	1; 202	19.353	.000	.087	EMOCIONALNI-n	1; 202	11.145	.001	.052	
	1; 202	.791	.375	.004	PR. U PONAŠANJU-n	1; 202	.057	.812	.000	
	1; 202	.692	.406	.003	PR. SA VRŠNJACIMA-n	1; 202	1.348	.247	.007	
	1; 202	4.964	.027	.024	DOMINACIJA-d	1; 202	4.271	.040	.021	
	1; 202	.969	.326	.005	RESAVANJE PROBL.-d	1; 202	1.946	.165	.010	
	1; 202	5.822	.017	.028	POPUSTANJE-d	1; 202	8.981	.003	.043	
	1; 202	8.941	.003	.042	IZBEGAVANJE-d	1; 202	5.284	.023	.025	
1; 202	1.926	.167	.009	KOPMPROMIS-d	1; 202	2.420	.121	.012		

*v = procene nastavnika; **d = procene dece

Pokazane razlike u razvijenosti socijalnih veština i socijalnog funkcionisanja tipične i dece sa lakom IO u odnosu na uzrast i nivo obrazovanja jasnije objašnjavaju rezultate dobijenih kanoničkim analizama o povezanosti karakteristika dece bez roditeljskog staranja sa njihovim socijalnim kompetencijam. Drugo značajno pitanje na koje smo želeli da damo

odgovor, a proizilazi iz nalaza u prvom kanoničkom paru, jeste da li su socijalna i akademska kompetentnost povezane kao što se to navodi u relevantnoj literaturi (Wentzel, 1991, 1993; Lane *et al.*, 2006; Spasenović, 2008; Denham *et al.*, 2010). U skladu s tim ispitali smo i analizirali razlike u socijalnoj i akademskoj kompetentnosti (vladanje i školski uspeh) u odnosu na porodični i intelektualni status dece i mladih.

U Tabeli 57 vidimo da nema značajne razlike između tipične i ometene domske dece u oceni iz vladanja ni u nižim ni u višim razredima. U višim razredima vladanje u školi nešto je bolje nego u nižim razredima i tipične (AS=4.45; AS=4.68) i dece sa IO (AS=4.50; AS=4.66) što je u skladu sa nalazima o njihovoj socijalnoj kompetentnosti koja je s uzrastom bolja. Suprotno našim očekivanjima u školskom uspehu deca sa IO značajno su bolja od tipične domske dece (AS=3.66; AS=3.00; $Eta^2=0.083$; $p<0.01$). U Tabeli 58 vidimo da deca i mladi sa IO u osnovnoj (AS=3.67) i u srednjoj školi (AS=3.66) imaju bolji školski uspeh od tipične dece u osnovnoj (AS=3.09) i mladih u srednjoj školi (AS=2.91). Iako je socijalno ponašanje, odnosno vladanje tipične i ometene dece u školi podjednako loše (AS=4.59; AS=4.57), deca sa lakom IO pokazuju bolji školski uspeh (AS=3.66) nego deca prosečnih intelektualnih sposobnosti (AS=3.00). *Eksternalizovani i problemi u ponašanju* tipične dece, odnosno lošije vladanje u školi, odražava se i na lošije ocenjen uspeh tipične domske dece u redovnim školama. Mada je vladanje dece sa IO ocenjeno isto kao i tipične, deca sa IO pokazuju značajnije bolji uspeh nego tipična domska deca ($Eta^2 = 0.083$).

Tabela 57: Značajnost razlika akademske kompetentnosti u odnosu na obrazovni nivo i intelektualni status dece i mladih bez roditeljskog staranja

<i>Izvor</i>	<i>Zavisne varijable</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta²</i>
OBRAZOVANI NIVO	Uspeh	1; 206	392	.532	.002
	Vladanje	1; 206	2.128	.146	.010
INTELEKTUALNI STATUS	Uspeh	1; 206	18.576	.000	.083
	Vladanje	1; 206	.008	.928	.000
INTERAKCIJA OBRAZ. NIVOVA I INTELEKT. STATUSA	Uspeh	1; 206	.333	.565	.002
	Vladanje	1; 206	.069	.794	.000

Pošto su deca u komparativnoj grupi bila ujednačena u odnosu na školski uspeh (Tabela 15), isti rezultati dobijeni su i u grupi dece i mladih sa roditeljskim staranjem kada je u pitanju školski uspeh (Tabela 60). Nešto veći efekat razlika u školskom uspehu između tipične i ometene dece ($Eta^2=0.115$) u komparativnoj grupi posledica je manjeg broja dece sa IO sa nedovoljnim i dovoljnim školskim uspehom u grupi sa roditeljskim staranjem. Činjenica da u populaciji dece sa IO sa roditeljskim staranjem nismo uspeli da nađemo dovoljan broj dece sa IO koja imaju nedovoljan i dovoljan školski uspeh indirektno navodi na pretpostavku da je roditeljsko staranje protektivni faktor akademskog uspeha dece sa IO. Osim što doprinosi razvijenosti socijalnih veština i efikasnijem socijalnom funkcionisanju dece sa IO roditeljsko staranje utiče i na kognitivni razvoj i bolji školski uspeh dece sa IO. Pretpostavljamo da bi se pokazalo da i tipična deca u komparativnoj grupi imaju bolji uspeh od dece bez roditeljskog staranja da školski uspeh nismo ujednačili.

Tabela 58: Akademska kompetentnost u odnosu na intelektualni i obrazovni nivo dece i mladih bez roditeljskog staranja

		<i>Obrazovni</i>	<i>Intelektualni</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
		<i>nivo</i>	<i>status</i>			
ŠKOLSKI USPEH			lako IO*	3.67	0.98	36
	niži	tipično	3.09	1.01	64	
		Total	3.30	1.04	100	
		lako IO	3.66	1.20	44	
	viši	tipično	2.91	1.09	66	
		Total	3.21	1.18	110	
		lako IO	3.66	1.10	80	
	Total	tipično	3.00	1.05	130	
		Total	3.25	1.11	210	
VLADANJE			lako IO	4.50	1.00	36
	niži	tipično	4.45	1.12	64	
		Total	4.47	1.07	100	
		lako IO	4.66	0.74	44	
	viši	tipično	4.68	0.78	66	
		Total	4.67	0.76	110	
		lako IO	4.59	0.86	80	
	Total	tipično	4.57	0.97	130	
		Total	4.58	0.93	210	

*IO = intelektualno ometeni

Tabela 59: Akademska kompetentnost u odnosu na intelektualni i obrazovni nivo dece i mladih u komparativnoj grupi

		<i>Obrazovni</i>	<i>Intelektualni</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
		<i>nivo</i>	<i>status</i>			
ŠKOLSKI USPEH			lako IO*	3.78	1.04	45
	niži	tipično	2.95	0.99	61	
		Total	3.30	1.08	106	
		lako IO	3.77	0.95	31	
	viši	tipično	3.04	1.11	69	
		Total	3.27	1.11	100	
		lako IO	3.78	1.00	76	
	Total	tipično	3.00	1.05	130	
		Total	3.29	1.10	206	
VLADANJE			lako IO	5.00	0.00	45
	niži	tipično	4.85	0.44	61	
		Total	4.92	0.34	106	
		lako IO	4.97	0.18	31	
	viši	tipično	4.81	0.64	69	
		Total	4.86	0.55	100	
		lako IO	4.99	0.11	76	
	Total	tipično	4.83	0.55	130	
		Total	4.89	0.45	206	

*IO = intelektualno ometeni

Bolje razvijene socijalne veštine dece sa roditeljskim staranjem povezane su i sa njihovim boljim vladanjem u školi (Tabela 59) od dece i mladih bez roditeljskog staranja (Tabela 58). Međutim, dok između tipične i ometene domske dece nema razlika u vladanju, u tabeli 60 vidimo da je u komparativnoj grupi nađena značajna razlika između tipične i ometene dece i kada je u pitanju vladanje u školi. Iako pokazuju više *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju* od tipične dece, iz Tabele 59 vidimo da mladi sa IO i u osnovnoj (AS=5.00) i u srednjoj školi (AS=4.97) imaju bolje ocenjeno vladanje nego tipična deca u redovnim osnovnim (AS=4.85) i srednjim školama (AS=4.81). Ako dobijene podatke povežemo sa kanoničkim analizama (treći par) dobijeni nalazi mogu se objasniti većom *kooperativnošću* dece sa IO nego tipične (Tabela 54). Raniji nalazi (Tabela 45) su potvrdili da *kooperativnost* i *samokontrola* sa nastavnicima i odstupstvo *eksternalizovanih* ponašanja predstavljaju ključne kriterijume efikasnog funkcionisanja u školskom kontekstu. Pretpostavljamo da, bez obzira da li je reč o specijalnim ili redovnim školama, deca koja pokazuju *kooperativnost* u odnosu na školske norme i sa nastavnicima imaju bolji školski uspeh. Time što kooperativno ponašanje obezbeđuje ostvarivanje pozitivne atmosfere i razmene sa nastavnicima i vršnjacima ono doprinosi i postizanju uspeha u savladavanju gradiva. Zbog potrebe da potvrde svoju kompetentnost i zadobiju naklonost vršnjaka, nastavnika, pa i roditelja deca sa IO pokazuju veću *kooperativnost* u školskom i domskom kontekstu nego tipična deca, a samim tim i uspeh i vladanje dece sa IO bolje su ocenjeni nego tipične deca koja su manje *kooperativna*.

Tabela 60: Značajnost razlika akademske kompetentnosti u odnosu na obrazovni nivo i intelektualni status dece i mladih u kontrolnoj grupi

<i>Izvor</i>	<i>Zavisne varijable</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p.</i>	<i>Eta²</i>
OBRAZOVANI NIVO	Uspeh	1; 202	.086	.770	.000
	Vladanje	1; 202	.307	.580	.002
INTELEKTUALNI STATUS	Uspeh	1; 202	26.226	.000	.115
	Vladanje	1; 202	5.298	.022	.026
INTERAKCIJA OBRAZ. NIVOVA I INTELEKT. STATUSA	Uspeh	1; 202	.100	.752	.000
	Vladanje	1; 202	.004	.948	.000

Značajan je i nalaz u trećem paru (Tabela 54) da su manja *kooperativnost* tipične domske dece i lošiji uspeh povezani sa *emocionalnim* problemima, dok bolji školski uspeh dece sa IO bez roditeljskog staranja doprinosi njihovom većem samopouzdanju i time prevenciji *emocionalnih problema*. Iz ovog proizilazi da internalizovani i emocionalni problem, a koji su zastupljeniji kod tipične nego ometene dece bez roditeljskog staranja, predstavljaju rizični faktor školskog uspeha. Ocena iz vladanja direktnije je povezana sa odsustvom *eksternalizovanih* problema a što zahteva, osim kooperativnosti, razvijenost i ostalih socijalnih veština, posebno *empatije* i *samokontrole* (Tabela 45). Brojne studije u opštoj populaciji potvrdile su da su mladi koji ispoljavaju pozitivne, kooperativne oblike socijalnog ponašanja prihvaćeniji od strane vršnjaka i nastavnika i ostvaruju bolje školsko postignuće (Wentzel *et al.*, 2004; Asher *et al.*, 2008; Spasenović, 2008; Denham *et al.*, 2010), komunikativniji su, otvorenije ispoljavaju svoja osećanja i bolje su emocionalno prilagođeni (Denham, 2006; Juvonen, 2006), dok su deca koja pokazuju emocionalne ili probleme u ponašanju vrlo često odbačena od vršnjaka, imaju slabiji školski uspeh i nisko samopouzdanje (Walker *et al.*, 2004; Garandeanu *et al.*, 2011). Naši nalazi u prvom kanoničkom paru (Tabela 52) sa visokim procentom zajedničke varijanse potvrđuju da devojčice koje imaju bolje razvijene socijalne veštine (*empatija, kooperativnost, odgovornost i samokontrola*) te ispoljavaju manje *eksternalizovanih i problema u ponašanju* imaju bolje ocenjeno vladanje u školi nego dečaci. Nalazi u trećem paru (Tabela 54) potvrdili su i da devojčice češće koriste nenasilne stilove rešavanja konflikata nego dečaci. U skladu sa istraživanjima u opštoj populaciji (Wentzel, 1991, 1993; Denham, 2006; Lane *et al.*, 2006; Asher *et al.*, 2008) i naši nalazi potvrđuju da postoji međupovezanost kooperativnosti, školskog uspeha, emocionalnih i eksternalizovanih problema dece bez roditeljskog staranja.

Dovodeći u vezu sve naše nalaze proizilazi da razvijenost socijalnih veština direktno ili indirektno time što doprinosi prevenciji *eksternalizovanih i internalizovanih problema* doprinosi i boljem školskom uspehu. I obrnuto, bolji školski uspeh doprinosi prevenciji *emocionalnih problema i problema u ponašanju*. Na ovaj način može se objasniti povezanost socijalne i akademske kompetentnosti, odnosno da su razvijene socijalne veštine protektivni faktor i akademske kompetentnosti. Podsticanje *kooperativnosti* i ostalih socijalnih veština dece kroz drugačiji način i organizaciju rada, izgrađivanje međusobnog odnosa poverenja, partnerskih odnosa i češćeg nagrađivanja zalaganja i truda neuspešnih učenika, ne samo u domskom već i u školskom kontekstu, doprineće većoj zainteresovanosti za školu i učenje i time direktno ili indirektno i pozitivnim ishodom socijalnog i emocionalnog funkcionisanja. U svakom slučaju naši nalazi otvaraju mogućnost detaljnijeg sagledavanja i istraživanja

razlika u akademskoj kompetentnosti tipične i dece sa IO, kao i odnosa akademske i socijalne kompetentnosti u redovnim i školama koje pohađaju deca i mladi sa IO.

6. MODEL PROGRAMA RAZVIJANJA SOCIJALNIH VEŠTINA DECE I MLADIH BEZ RODITELJSKOG STARANJA

Model programa namenjenog razvijanju socijalnih veština koje bi doprinele efikasnijem socijalnom funkcionisanju dece i mladih bez roditeljskog staranja je bio krajnji cilj i osnovni motiv našeg istraživanja. Pošto smo kanoničkim analizama potvrdili visoku povezanost razvijenosti socijalnih veština sa različitim ishodima socijalnog funkcionisanja dece i mladih, osnovano je očekivati da razvijanjem specifičnih veština koje nedostaju deci i mladima bez roditeljskog staranja možemo doprineti njihovom efikasnijem socijalnom funkcionisanju.

Višestrukom regresionom analizom (Tabela 8 i Tabela 9) utvrdili smo koje veštine sa Ček liste su značajni prediktori klastera socijalnih veština *kooperativnost, samokontrola, odgovornost, empatija i asertivnost* (SSRS). Model programa razvijanja socijalnih veština dat je u odnosu na veštine sa Ček liste koje smo dvofaktorskom analizom utvrdili da nedostaju deci bez roditeljskog staranja¹⁴ i potrebno ih je razvijati kako bi doprineli njihovoj socijalnoj kompetentnosti. Detaljnijom analizom¹⁵ u odnosu na intelektualni status dece i mladih bez roditeljskog staranja pokazano je koje socijalne veštine su posebno važne kada su u pitanju deca sa lakom intelektualnom ometenošću (IO).

Dobijene analize pokazale su da specifične veštine **samokontrole** koje nedostaju deci bez roditeljskog staranja i potrebno ih je razvijati jesu:

Izbegavanje upadanja u nevolje sa drugima	Koncentrisati se na zadatak*
Reagovanje na optužbe	Ne ulaziti u tuče
Kaži izvini	Korišćenje samokontrole*
Donošenje odluka	Reagovanje na zadirivanje
Znati upoznati svoja osećanja	Pregovaranje
Borba za svoja prava	Šta sa strahom
Šta kada te izbegavaju	

* značajnije lošija deca sa intelektualnom ometenošću

¹⁴ Rezultati dvofaktorske analize dati su u *Prilogu 6*.

¹⁵ Testovi kontrasta dati su u *Prilogu 6*

Specifične veštine koje su potrebne mladima bez roditeljskog staranja da bi bila kooperativna i potrebno ih je razvijati jesu:

Slušanje	Razumevanje osećanja drugih
Praćenje instrukcija	Traženje dozvole
Postavljanje pitanja*	Reagovanje na optužbe
Spremanje za težak razgovor*	Ređanje problema po važnosti
Koncentrisati se na zadatak*	Ne ulaziti u tuče
Kako se odlučiti za nešto	Pomaganje drugima
Postupanje sa tuđim besom	Davanje instrukcija*
Postavljanje cilja*	

* značajnije lošija deca sa intelektualnom ometenošću

Specifične veštine nužne za samopouzdanu ponašanje dece i mladih kojima nedostaje asertivnost jesu:

Kako pronaći uzrok problema	Predstavljanje sebe
Šta kada si u neprilici	Reagovanje na neuspeh
Započinjanje razgovora*	Pridruživanje nekome*
Šta sa pritiskom grupe*	Izražavanje svojih osećanja*
Reagovanje na zadirkivanje	Kako se odlučiti za nešto
Prikupljanje informacija*	Otkriti svoje sposobnosti*
Šta sa strahom	Znati upoznati svoja osećanja
Šta sa kontradiktornim porukama*	Pregovaranje

* značajnije lošija deca sa intelektualnom ometenošću

Specifične veštine povezane sa razvijanjem **empatije** dece i mladih u domu jesu:

Pružanje podrške prijatelju	Vođenje razgovora*
Ubeđivanje drugih*	Davanje instrukcija*
Postavljanje cilja*	Pomaganje drugima
Borba za svoja prava	Postupanje sa tuđim besom
Kaži hvala	Upoznavanje drugih
Davanje komplimenata	Šta kada te izbegavaju
Šta sa kontradiktornim porukama*	

* značajnije lošija deca sa intelektualnom ometenošću

Specifične veštine koje su potrebne deci bez roditeljskog staranja i potrebno ih je razvijati za ispoljavanje određenih pokazatelja **odgovornog** ponašanja jesu:

Slušanje	Praćenje instrukcija
Traženje dozvole	Postavljanje pitanja*
Reagovanje na optužbe	Prikupljanje informacija*
Otkriti svoje sposobnosti*	Reagovanje na ubeđivanje
Donošenje odluka	Izbegavanje upadanja u nevolje sa drugima
Biti dobar drug*	

* značajnije lošija deca sa intelektualnom ometenošću

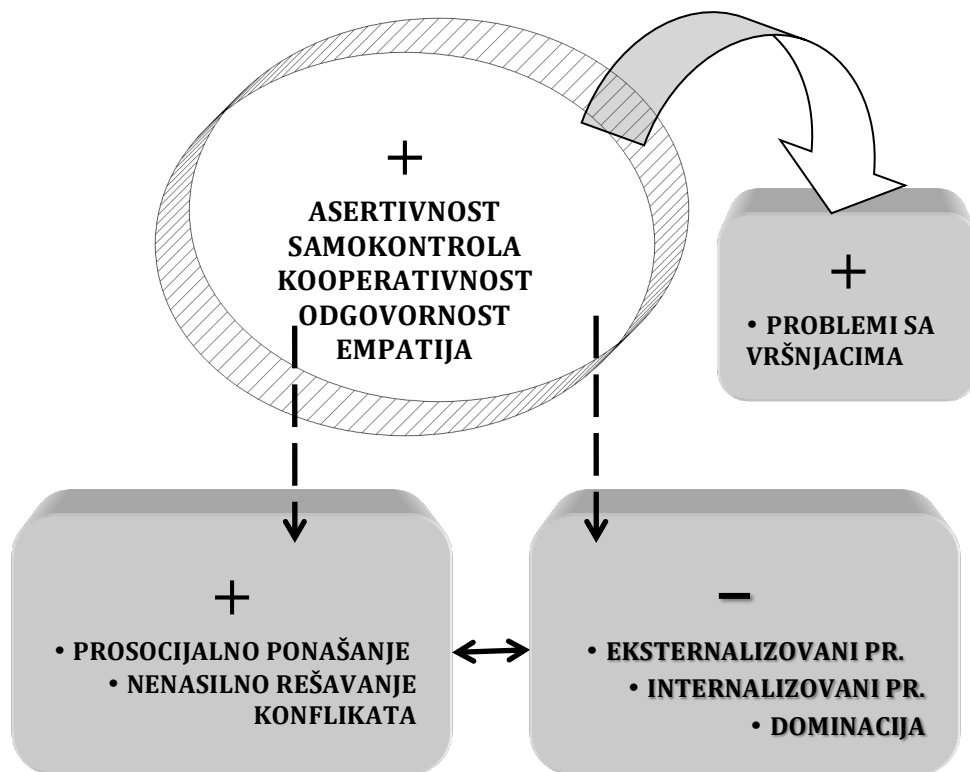
Pošto su socijalne veštine komplementarne i međusobno visoko povezane, određene veštine raspodelile su se u više različitih klastera socijalnih veština. Npr. veština slušanja značajna je za kooperativnost ali je nužna i za složeniju veštinu odgovornosti. Bez veštine prepoznavanja sopstvenih osećanja dete ne može biti kompetentno u samokontroli, ali ova veština značajna je i za asertivno, samopouzdanu ponašanje kao složeniji vid socijalnog ponašanja. Prema dobijenim podacima i relevantnoj literaturi odgovornost je svakako najslabija veština jer zahteva razvijenost ostalih socijalnih veština. Zbog toga specifične veštine koje su nužne za odgovorno ponašanje gotovo bez izuzetka su povezane sa ostalim veštinama.

Kanoničkim analizama utvrdili smo da sklopovi određenih socijalnih veština klasifikovanih kao *kooperativnost*, *asertivnost*, *samokontrola*, *odgovornost* i *empatija* predstavljaju prediktore za različite aspekte socijalnog funkcionisanja dece i mladih bez roditeljskog staranja. U skladu s tim, prikazan je model socijalnog funkcionisanja dece i mladih u institucijama u odnosu sklopove socijalnih veština koje je potrebno razvijati u cilju prevencije različitih aspekata socijalnog funkcionisanja dece i mladih.

Slika 1 predstavlja model socijalnog funkcionisanja dece i mladih sa razvijenim socijalnim veštinama u domskom kontekstu odrastanja. Sumiranjem dobijenih rezultata u kontrolnoj i grupi dece i mladih bez roditeljskog staranja pokazano je da nezavisno od porodičnog statusa deca i mladi koji poseduju socijalne veštine *kooperativnost*, *odgovornost*, *samokontrola*, *asertivnost*, *empatija* osim što u većem stepenu ispoljavaju *prosocijalno ponašanje* pokazuju i manje *problema u ponašanju*, *eksternalizovanih problema*, nenasilno rešavaju konflikte i imaju manje *internalizovanih* i *emocionalnih problema*. Međutim, u domskom kontekstu odrastanja ova deca i mladi u riziku su za *probleme sa vršnjacima*. Odgovorno ponašanje u odnosu na norme i pravila doma dece koja imaju razvijene socijalne

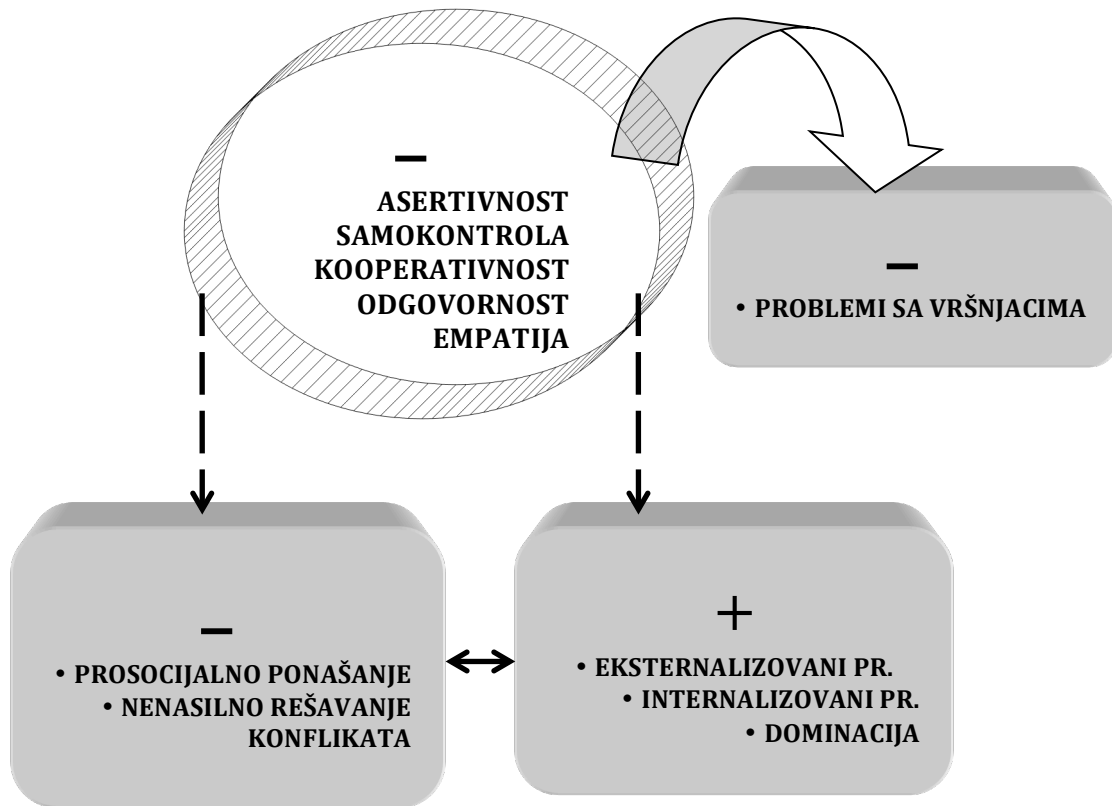
veštine vodi *problemima sa vršnjacima* jer je neformalni sistem vrednosti vršnjačke grupe u suprotnosti sa formalnim sistemom. Činjenica da domska deca i mladi koji imaju razvijene socijalne veštine manje koriste *dominaciju* u konfliktima sa vršnjacima i da nemaju problema u emocionalnom i socijalnom funkcionisanju potvrđuju da su razvijene socijalne veštine protektivni faktor negativnih uticaja vršnjaka koji se neprihvatljivo ponašaju.

Slika 1: Model socijalnog funkcionisanja dece i mladih bez roditeljskog staranja sa razvijenim socijalnim veštinama u domskom kontekstu odrastanja



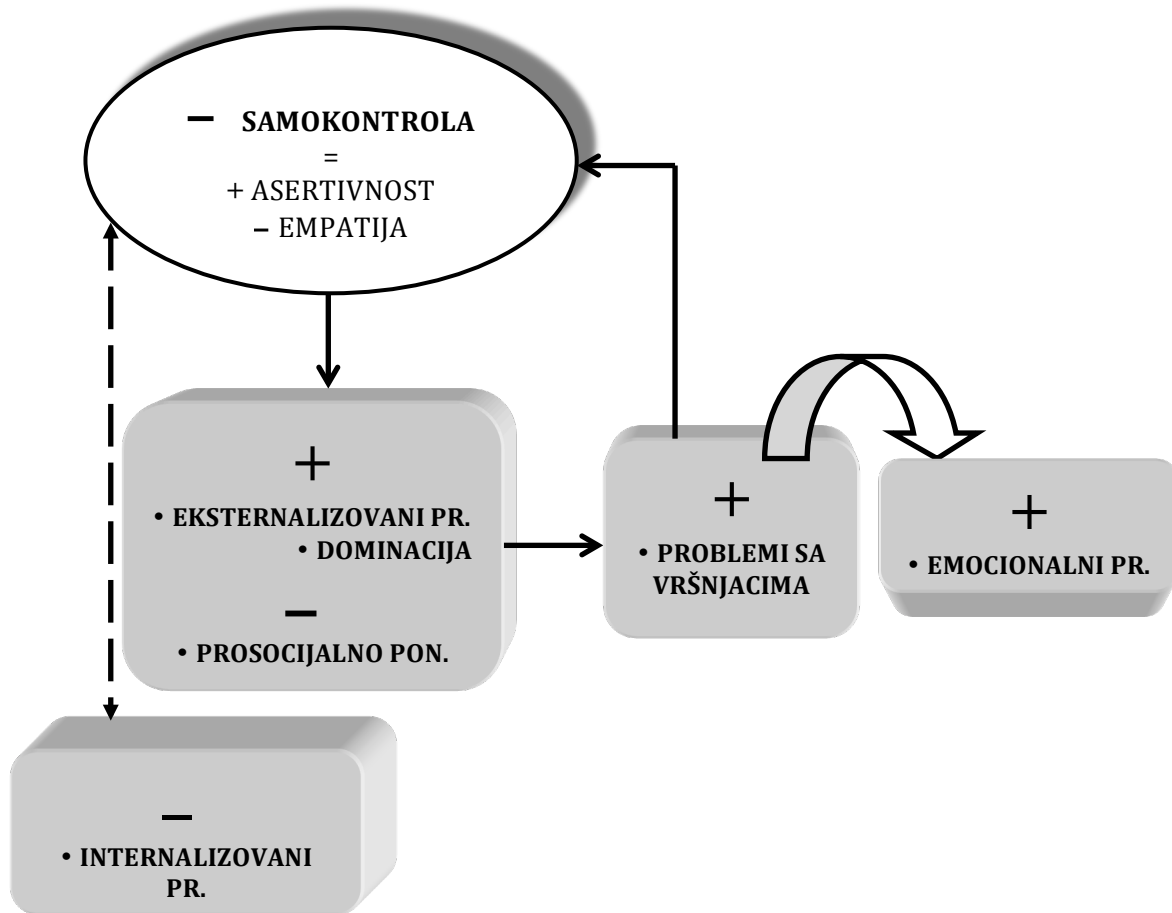
Slika 2 predstavlja model socijalnog funkcionisanja u domu dece koja nemaju razvijene socijalne veštine. Iako u domskom kontekstu imaju manje *problema sa vršnjacima*, ova deca i mladi pokazuju više *eksternalizovanih* i *internalizovanih problema* koji vremenom vode ozbiljnijim *emocionalnim* i *problemima u ponašanju*. U domskom kontekstu odrastanja gde većina dece nema razvijene socijalne veštine usmerenost ka vršnjacima ima za posledicu druženje sa sebi sličnim vršnjacima koji nemaju razvijene socijalne veštine i pokazuju neprihvatljive oblike ponašanja. Iz ovog proizilazi da prihvaćenost od vršnjaka, broj prijatelja i usmerenost ka vršnjacima ne moraju biti pokazatelj razvijenosti socijalnih veština i socijalne kompetentnosti. Vršnjaci mogu uticati na razvijanje socijalnih veština i prosocijalno ponašanje samo ako su u pitanju kvalitetna prijateljstva.

Slika 2: Model socijalnog funkcionisanja dece i mladih bez roditeljskog staranja sa deficitom socijalnih veština u domskom kontekstu odrastanja



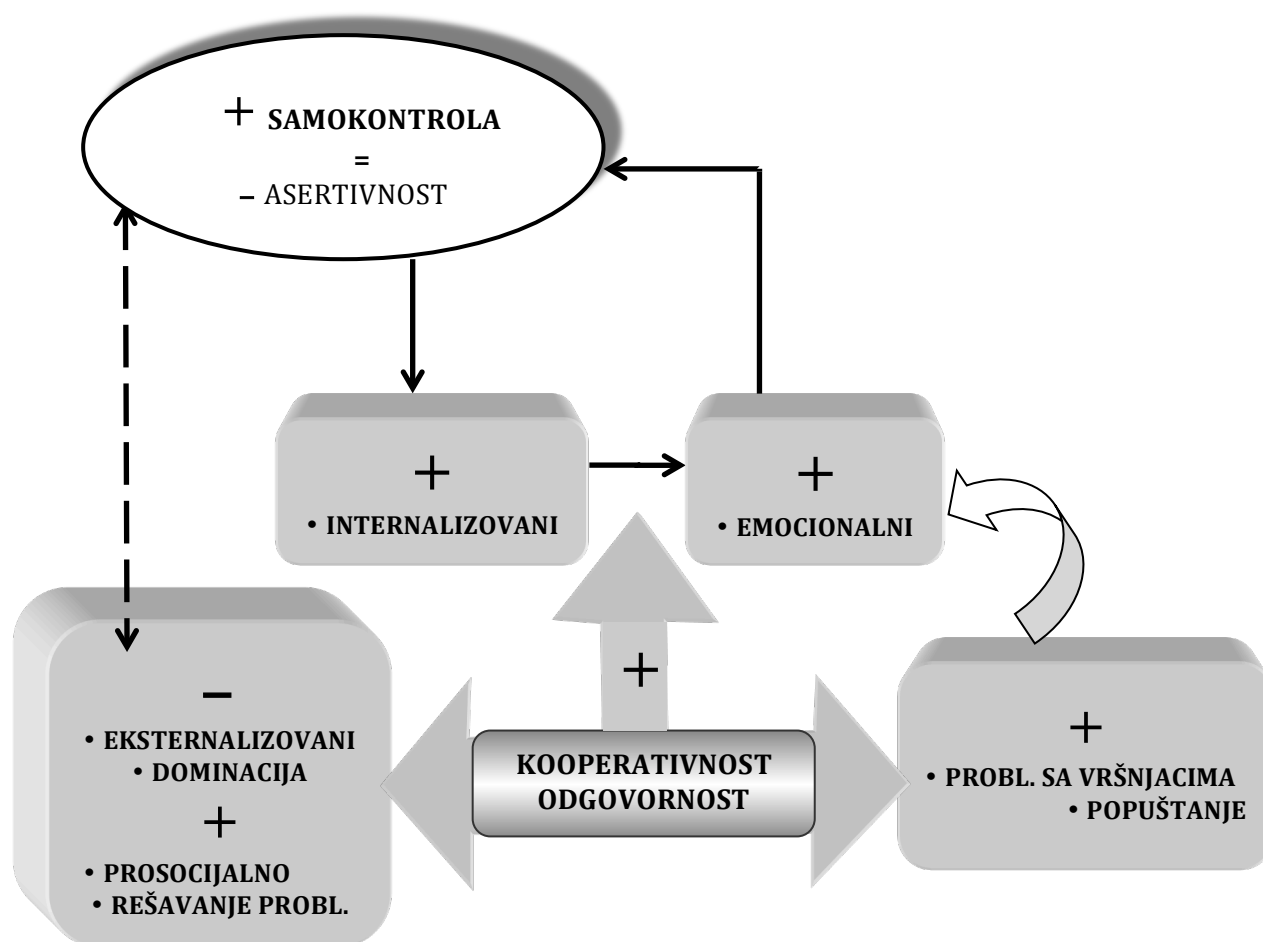
Slika 3 pokazuje da od svih socijalnih veština deficit *samokontrole*, a samim tim nemogućnost kontrole *asertivnosti*, manifestuje se *eksternalizovanim* problemima ove dece. Reaktivna agresija kao posledica deficita *samokontrole* dovodi do *problema sa vršnjacima* u domu. Povratno *problemi sa vršnjacima* predstavljaju izvor frustracije koji dovodi do reaktivne agresije čime se stvara začaran krug *eksternalizovanih* i *problema sa vršnjacima*. Deca i mladi sa deficitom *samokontrole*, a samim tim i manjom sposobnošću *empatijskog* uvida, češće koriste *dominaciju* u međuvršnjačkim konfliktima i manje se *prosocijalno ponašaju* od dece koja imaju adekvatnu *samokontrolu* i bolju sposobnost *empatijskog* uvida. Ključna veština prevencije pomenutih ishoda socijalnog funkcionisanja ove dece je *samokontrola* što bi posredno doprinelo ispoljavanju *empatije* i „kontroli“ *asertivnosti*. Činjenica da ova deca nemaju *internalizovane probleme* potvrđuje značaj *asertivnosti* za prevenciju simptoma internalizovanog spektra, odnosno socijalno povučenog ponašanja. Međutim, permanentna odbačenost, tj. *problemi sa vršnjacima*, uz neefikasne mere formalnog sistema, agresivnu decu sa deficitom *samokontrole* dovodi u rizik za razvijanje *internalizovanih* i *emocionalnih problema*.

Slika 3: Model socijalnog funkcionisanja dece sa deficitom samokontrole



Slika 4 prikazuje model socijalnog funkcionisanja dece koja pokazuju preteranu samokontrolu, odnosno nedostatak asertivnosti. Preterana samokontrola blokira asertivnost što se manifestuje *internalizovanim* problemima ove dece. U neformalnom sistemu dece gde vlada zakon jačeg i gde vršnjaci „kažnjavaju“ naklonost formalnom sistemu izrazita *kooperativnost* i *odgovornost*, karakteristična za decu sa *internalizovanim problemima*, vodi *problemima sa vršnjacima* u domu. Povratno *problemi sa vršnjacima* intenziviraju *internalizovane probleme* i uz neadekvatnu podršku formalnog sistema vode razvijanju ozbiljnije kliničke slike *emocionalnih problema*. Ova deca pokazuju manje *eksternalizovanih* i *problema u ponašanju*, *prosocijalno* se ponašaju i orijentisana su ka nenasilnom rešavanju konflikata.

Slika 4: Model socijalnog funkcionisanja dece sa previsokom samokontrolom



Razvijanjem specifičnih socijalnih veština koje se odnose na *kooperativnost*, *samokontrolu*, *asertivnost*, *empatiju* i *odgovornost*, a uzimajući u obzir prikazane sklopove socijalnih veština koji su povezani sa konkretnim ishodima socijalnog funkcionisanje dece i mladih bez roditeljskog staranja, moguće je doprineti socijalnoj kompetentnosti i prevenciji emocionalnih i problema u ponašanju dece i mladih bez roditeljskog staranja, kao i problema sa vršnjacima u domu. Takođe, korisno je da instrumenti za procenu razvijenosti socijalnih veština dece budu trostepenog tipa (nikad, ponekad, vrlo često). Na taj način pri individualnoj proceni moguće je identifikovati decu koja uopšte nemaju (nikad) ili imaju (vrlo često) razvijene konkretne veštine i decu koja poseduju (ponekad) određene veštine ali ih u zavisnosti od okolnosti različito ispoljavaju. Time bismo precizije imali uvid u to kojoj deci je potrebna obuka fokusirana na učenje konkretnih veština i decu čije je socijalno funkcionisanje značajnije određeno ličnim ili sredinskim variblama pa zahtevaju drugačiji tip intervencije i sadržaj rada u cilju razvijanja njihove socijalne kompetentnosti.

VI

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PEDAGOŠKE
IMPLIKACIJE

Kroz diskusiju dobijenih rezultata u grupi dece i mladih bez roditeljskog staranja i komparativnoj grupi u odnosu na različite izvore procene potvrđeno je da su porodični faktori prediktori razvijenosti socijalnih veština i efikasnog socijalnog funkcionisanja dece i mladih. S obzirom da je bilo teško kontrolisati koji od porodičnih riziko faktora ima značajniji uticaj na konkretne pokazatelje socijalne kompetentnosti dece bez roditeljskog staranja, ove podatke nismo ni mogli razmatrati na taj način. Ono što je nedvosmisleno potvrđeno jeste da deca sa mnogostukim faktorima rizika u porodici imaju značajnije više problema u *socijalnom* i *emocionalnom* funkcionisanju i imaju lošije razvijene socijalne veštine od njihovih vršnjaka sa roditeljskim staranjem. Samim tim deca i mladi bez roditeljskog staranja pokazuju manje *prosocijalnog ponašanja* od dece i mladih sa roditeljskim staranjem. Činjenica da u uzorku dece bez roditeljskog staranja ima dece koja imaju razvijene socijalne veštine i efikasno emocionalno i socijalno funkcionišu potvrđuje da prisustvo rizičnih faktora u porodici nije nužno povezano sa problematičnim oblicima ponašanja mladih već je samo u pitanju veća verovatnoća da će se ona razviti. Prema tome ova veza nije kauzalne prirode.

Korišćenjem različitih instrumenta za procenu socijalnih veština ukazano je na značaj procene pojedinačnih socijalnih veština, a ne ukupnog skora za mogućnost i efikasnost ciljne intervencije. Pokazano je da neadekvatno roditeljsko staranje ne utiče podjednako na razvijanje svih socijalnih veština, odnosno porodične varijable nemaju isti značaj za sve aspekte socijalnog funkcionisanja dece i mladih. Od svih socijalnih veština *samokontrola* ima ključnu ulogu posrednika između neadekvatnog roditeljskog staranja koje pretpostavlja ekološki model i problema u ponašanju i prilagođavanju dece. Posredno je zaključeno da u interakciji sa genetskim predispozicijama neadekvatno roditeljsko staranje rezultira deficitom ili preteranom samokontrolom dece. *Deficit* samokontrole manifestuje se *eksternalizovanim* i *problemima u ponašanju*, a *previsoka* samokontrola povezana je sa *internalizovanim* i *emocionalnim* problemima dece i mladih. Rizični faktori u porodici i odsustvo roditelja najviše se reflektuju na *eksternalizovane* i *probleme u ponašanju* dece i mladih. Iz toga implicira da rizični faktori u porodici značajnije utiču na deficit *samokontrole*, dok na preteranu *samokontrolu* dece pretpostavljamo da temperament deteta ima presudnu ulogu. To

otvara mogućnost daljih istraživanja o odnosu temperamenta, genetskih predispozicija i sredinskih faktora na mogućnost prevencije ovih problema.

Na osnovu nalaza o visokoj povezanosti socijalnih veština sa različitim ishodima socijalnog funkcionisanja u grupi dece i mladih bez i sa roditeljskim staranjem, zaključeno je da su razvijene socijalne veštine nužan faktor efikasnog emocionalnog i socijalnog funkcionisanja dece i mladih, odnosno njihovog prosocijalnog ponašanja. Razvijenost socijalnih veština nužna je i za kvalitetne vršnjačke odnose. Međutim, *problemi sa vršnjacima* kao i *načini rešavanja konflikata* dece značajnije su određeni situacionim varijablama, a ne porodičnim faktorima i razvijenošću socijalnih veština. Porodični status nije ključni faktor objašnjenja problema sa vršnjacima jer *problemi sa vršnjacima* predstavljaju najkritičniji aspekt socijalnog funkcionisanja i dece sa roditeljskim staranjem. S obzirom da skala *problemi sa vršnjacima* meri dva različita konstrukta vršnjačkih odnosa (usmerenost ka vršnjacima i odbačenost), odnosno dosta je uopšteno operacionalizovana, ispitivanje povezanosti socijalnih veština sa različitim pokazateljima vršnjačkih odnosa (kvalitet i broj prijatelja, usmerenost ka vršnjacima, sociometrijski status, viktimizacija) i njihov međusobni odnos potrebno je detaljnije ispitati. Zbog zajedničkog života dece u domu problemi sa vršnjacima frekventniji su u domskom okruženju nego u populaciji dece koja žive sa svojim roditeljima. Prema našim nalazima povučeno ponašanje dece sa *preteranom* samokontrolom u manjoj meri izaziva negativnu reakciju vršnjaka nego eksternalizovani i problemi u ponašanju koji su karakteristični za decu sa *deficitom* samokontrole. Dugotrajan odbacujući odnos okoline, posebno vršnjaka, prema deci sa *eksternalizovanim* problemima doprinosi i učvršćuje njihovo impulsivno reagovanje i vremenom vodi i *emocionalnim* problemima ove dece. S druge strane, nesamopouzdanost ponašanje i zavisnost od odraslih dece sa *internalizovanim* problemima na adolescentnom uzrastu mogu takođe biti rizični faktori *problema sa vršnjacima* (viktimizacija/odbačenosti). Kao i kod dece sa eksternalizovanim problemima, negativan odnos vršnjaka doprinosi razvijanju ozbiljnijih *emocionalnih* problema ove dece. Uz neefikasne metode i sadržaje vaspitno korektivne prakse prisustvo vršnjačkog nasilja u domovima nije neočekivano što se reflektuje i na značajnije više *internalizovanih* i *eksternalizovanih problema* domske dece. Zaključeno je da metode i sadržaji vaspitno korektivne prakse pre podstiču emocionalne i probleme u ponašanju dece i mladih nego što doprinose njihovoj prevenciji. Institucionalni oblik zaštite ne mora imati negativne efekte na svu decu čiji se razvoj nastavlja u ovom obliku zaštite. Posebno značajnim smatramo nalaz da deca koja nisu menjala kontekst odrastanja i duže ostaju u institucijama imaju bolje razvijene

socijalne veštine i efikasnije socijalno funkcionišu od dece koja su češće menjala smeštaj i figure vezanosti.

Različiti izvori procene socijalnih veština omogućili su objektivnije i preciznije sagledavanje socijalne kompetentnosti dece i mladih i ukazali na značaj kontekstualnih i situacionih varijabli na ispoljavanje socijalnih veština. Pokazano je da su ispitivani pokazatelji socijalnog funkcionisanja međusobno povezani i da određene socijalne veštine u interakciji sa kontekstualnim varijablama mogu biti i protektivni i rizični faktor za pojedine aspekte socijalnog funkcionisanja. Na taj način u potpunosti je potvrđen teorijski koncept socijalne kompetentnosti da su socijalne veštine snažan prediktor efikasnog socijalnog funkcionisanja, ali da samo posedovanje socijalnih veština nije garancija da će se one i ispoljiti. Izbor ponašanja i kvalitet odgovora određen je ciljevima pojedinca u konkretnom kontekstu i kriterijumima osobe koja procenjuje socijalnu kompetentnost. Na razvijanje *kooperativnosti* i *odgovornosti* dece i mladih značajniji uticaj imaju motivacioni faktori, odnosno ispoljavanje ovih veština značajnije je određeno parametrima konkretne situacije nego porodičnim statusom. Kada su u pitanju *asertivnost* i *emaptija* dobijeni nalazi sugerišu da one predstavljaju opšte predispozicije čije je ispoljavanje posredovano razvijenošću *samokontrole* i kontekstualnim varijablama. U skladu sa tim ispoljavanje *prosocijalniog ponašanja* i *načini rešavanja konflikata* relativni su u odnosu na ciljeve dece u konkretnom kontekstu. Iako od svih socijalnih veština deca i mladi bez roditeljskog staranja imaju najlošije razvijenu samokontrolu, pokazano je da se i ona različito ispoljava u zavisnosti od tipa interakcije. Ovi podaci potvrdili su da osim reaktivne, deca u domu ispoljavaju i proaktivnu agresiju.

Na osnovu dobijenih nalaza proizilazi da pored negativnih iskustava u primarnoj porodici na socijalnu kompetentnost i funkcionisanje dece bez roditeljskog staranja utiču i individualne karakteristike dece i varijable institucionalne zaštite. Povezanost ličnih karakteristika dece i mladih sa pokazateljima njihove socijalne kompetentnosti deli manji procenat zajedničke varijanse (41%) nego kada je u pitanju povezanost institucionalnih varijabli sa socijalnom kompetentnosti (71%) dece i mladih u domu. Iz ovog implicira da na razvijanje socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja značajniji uticaj imaju faktori institucionalne zaštite nego lične karakteristike dece kao što su uzrast, pol, intelektualni status.

U skladu s tim, potvrđeno je i da porodični faktori imaju značajniji uticaj na razvijanje socijalnih veština dece nego intelektualni status. U podsticajnom porodičnom okruženju deca sa lakom intelektualnom ometenošću mogu razviti socijalne veštine u granicama njihovih tipičnih vršnjaka. Sumiranje dobijenih nalaza dozvoljava nam da zaključimo da kognitivni

deficiti, bar kada su u pitanju deca sa lakom intelektualnom ometenošću, nisu prepreka razvijanju njihovih socijalnih veština. S obzirom da se u literaturi ističe problem visoke prevalencije agresivnosti dece sa intelektualnom ometenošću, smatramo značajnim naš nalaz da deca sa lakom intelektualnom ometenošću koja žive sa roditeljima imaju značajnije manje *eksternalizovanih i problema u ponašanju* nego njihovi tipični i ometeni vršnjaci koji su bez roditeljskog staranja. Pretpostavljamo da je lošije emocionalno i socijalno funkcionisanje dece i mladih sa lakom intelektualnom ometenošću posledica negativnog odnosa uže i šire socijalne sredine, a ne razvijenosti socijalnih veština i kognitivnih ograničenja što otvara mogućnost daljih istraživanja u ovom području. Osim toga, izrazita *kooperativnost i prosocijalna* orijentacija dece sa lakom intelektualnom ometenošću može se objasniti njihovom potrebom da budu prihvaćena i zadovolje očekivanja značajnih drugih. Posredno je zaključeno da su zbog svog „nedostatka” deca sa lakom intelektualnom ometenošću rizičnija grupa za neadekvatan odnos uže i šire socijalne sredine od tipične dece kao i da inkluzivno domsko okruženje doprinosi učenju socijalnih veština i efikasnijem emocionalnom funkcionisanju dece sa kognitivnim ograničenjima.

Analize u odnosu na intelektualni i porodični status dece pružili su dosta značajnih nalaza, posebno kada su u pitanju deca sa lakom intelektualnom ometenošću. S obzirom na široko postavljen okvir istraživanja dobijeno je dosta informacija i izvedeno mnogo pedagoških implikacija u odnosu na svaki nivo sagledavanja socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja. Pitanja koja su se otvorila a nisu direktno vezana za predmet našeg istraživanja ali su značajna i zahtevaju dalja istraživanja jesu: preispitivanje koncepta *asertivnosti*, da li su *asertivnost i empatija* socijalne veštine, sposobnosti ili crte ličnosti; istraživanje povezanosti kontekstualnih varijabli sa ispoljavanjem socijalnih veština, odnosno emocionalne i socijalne kompetentnosti dece i mladih; ispitivanje povezanosti socijalnih veština sa različitim pokazateljima vršnjačkih odnosa (kvalitet i broj prijatelja, usmerenost ka vršnjacima, sociometrijski status, viktimizacija); povezanost akademske i socijalne kompetentnosti u redovnim i školama koje pohađaju deca i mladi sa intelektualnom ometenošću i razlike u akademskoj kompetentnosti tipične i dece sa intelektualnom ometenošću; uticaj različitih podržavajućih i nepodržavajućih inkluzivnih okruženja na socijalni razvoj dece sa intelektualnom ometenošću; povezanost emocionalnih problema tipične i dece sa intelektualnom ometenošću sa vaspitnim stilovima roditelja; uticaj sredinskih varijabli na ispoljavanje samokontrole i eksternalizovane probleme dece sa intelektualnom ometenošću. Na sve ove probleme je ukazano kroz dobijene nalaze i diskusiju u samom radu, a na ovom mestu detaljnije ćemo izložiti one predloge i otvoriti pitanja koji se baziraju na

dobijenim nalazima o razvijenosti konkretnih socijalnih veština i njihovoj povezanosti sa različitim pokazateljima socijalnog funkcionisanja. Konkretno preporuke detaljnije ukazuju šta je potrebno menjati a na šta se možemo osloniti kada je u pitanju kontekst institucionalne zaštite da bi predloženi model razvijanja socijalnih veština doprineo efikasnijem socijalnom funkcionisanju dece i mladih bez roditeljskog staranja

1. Pošto je potvrđen koncept socijalne kompetentnosti o visokoj povezanosti socijalnih veština i socijalnog funkcionisanja, jasno je da razvijanjem socijalnih veština možemo doprineti efikasnijem socijalnom funkcionisanju dece i mladih u institucijama.

➤ Kada su u pitanju *empatija* i *asertivnost* naši nalazi pokazali su da pre možemo govoriti o dispozicijama, a ne o veštinama, čije je ispoljavanje određeno razvijenošću *samokontrole* i kontekstualnim varijablama. *Asertivnost* i *empatija*, uz adekvatnu samokontrolu, u zavisnosti od situacionih faktora mogu se manifestovati pozitivnim i/ili negativnim ishodima socijalnog funkcionisanja dece i mladih bez roditeljskog staranja.

➤ Iako *empatija* ne implicira neko određeno ponašanje, pokazano je da je ona nužan uslov *prosocijalnog ponašanja* i *nenasilnog načina rešavanja konflikata* i situacija u kojima je potrebno ispoljiti brigu za drugog. Empatična deca koja imaju adekvatnu samokontrolu u zavisnosti od situacije koriste različite stilove rašavanja konflikata i prosocijalno se ponašaju. Deca bez roditeljskog staranja koja imaju slabije razvijenu *samokontrolu* imaju i manju sposobnost *empatijskog* uvida pa češće koriste *dominaciju* i pokazuju *eksternalizovane probleme* a manje se *prosocijalno ponašaju*. *Agresivno* ponašanje *asertivne* dece sa slabijom *samokontrolom* i smanjenom sposobnosti *empatije* dovode ih u rizik za *probleme sa vršnjacima*. Pošto je pokazano da roditeljsko staranje najviše utiče na *samokontrolu*, deca bez roditeljskog staranja rizičnija su grupa za personalni distres od dece sa adekvatnim roditeljskim staranjem. Slabije razvijena *samokontrola* reflektuje se na ispoljavanje *empatije*. Zbog toga su veštine na koje se treba fokusirati u cilju razvijanja socijalne kompetentnosti ove dece vezane za tehnike razvijanja *samokontrole* (kontrola besa) i ispoljavanje *empatije* kako bi se uticalo na prevenciju *eksternalizovanih problema* i *probleme sa vršnjacima*.

➤ Činjenica da u svim posmatranim podgrupama deca pokazuju najviši skor na skali *empatije* navodi na pretpostavku da ukupno iskustvo socijalizacije doprinosi razvijanju i ispoljavanju *empatije*. Socijalizacija dozvoljava deci da iskuse različite emocije što povećava šansu da budu sposobna da empatišu s različitim emocijama i povećava se njihov *empatijski domet*. Međutim, emocije povezane sa vrlo traumatičnim iskustvom mogu biti toliko bolne da prouzrokuju preveliko *empatijsko uzbuđenje* i pomeranje pažnje sa žrtve na sebe ili mogu da motivišu povlačenje iz aktuelne situacije. Poklanjanje više pažnje deci može doprineti

njihovom dobrom osećanju u vezi s njima samima što bi zauzvrat moglo da im pomogne da se otvore za potrebe drugih pre nego postanu okupirana sobom. Podložnost empatije kognitivnom uticaju je važna jer daje potencijalno značajnu ulogu socijalizaciji i moralnom vaspitanju koji mogu da preduprede ograničenja empatije i povećaju njene potencijale. Kognitivni razvoj (diferencijacija sebe od drugih, preuzimanje uloga, uzročne atribucije) omogućava da se jednostavna empatijska uznemirenost transformiše u sofisticiranije motive koji uzimaju u obzir dobrobit drugih uključujući i njihove životne uslove i trenutna osećanja. Stoga bi tehnike disciplinovanja primenom indukcije, ohrabrivanje deteta da zamisli sebe na mestu žrtve, igranje igara „kao da”, usmerivanje pažnje deteta na unutrašnja stanja drugih trebalo da pomognu da se kod dece razviju osećanja prema drugima i da se povećaju njihovi empatijski potencijali.

➤ Razvijanje empatije posebno je značajno za decu sa deficitom *samokontrole* kako bi se podstaklo *prosocijalno ponašanje* i *nenasilni načini rešavanja konflikata* te prevenirala *reaktivna agresija* i *problemi sa vršnjacima* u domu. Ova deca nemaju *internalizovane probleme* što potvrđuje da *asertivnost*, ako nije blokirana previsokom samokontrolom, jeste protektivni faktor *internalizovanih problema*. Iz navedenog proizilazi da je kod dece koja pokazuju previsoku *samokontrolu*, potrebnije delovati u pravcu podsticanja *asertivnosti* a ne *empatije*.

➤ Mladi koji pokazuju preteranu *samokontrolu* i ne ispoljavaju *asertivnost* (povučena deca) pokazuju *internalizovane probleme*. Ova deca se *prosocijalno* ponašaju, a preterana kontrola doprinosi da u konfliktima češće koriste *nenasilne stilove* (rešavanje problema, izbegavanje, popuštanje) od dece koja imaju deficit *samokontrole*. Iako ova deca ne moraju imati problema sa empatijskim uvidom, njihova previsoka *samokontrola* sprečava ispoljavanje *asertivnosti* i mogućnost samopouzdanog ponašanja. Ako su i previše *odgovorna* u odnosu na formalne norme i *kooperativna* u interakciji sa vaspitačima u domskim okolnostima ova deca su u riziku za *probleme sa vršnjacima* i preuzimanje uloge žrtve.

➤ Razvijanjem veština *asertivnosti* kod dece i mladih koji previše kontrolišu svoje ponašanje i pokazuju *internalizovane probleme* doprinelo bi većoj usmerenosti i iniciranju interakcije ka vršnjacima i manjoj *samokontroli* u izražavanju sopstvenih misli i emocija što bi se manifestovalo samopouzdanim ponašanjem. Na taj način zaštitili bi se od viktimizacije vršnjaka i razvijanja *emocionalnih problema*. Principi *asertivnosti* korisni su „neasertivnim“ pojedincima, onima koji pokazuju probleme *internalizovanog* spektra i pate od prevelike nesigurnosti u odnosima sa drugima, ali *asertivnost* ne rešava problem ni reaktivne ni proaktivne agresije.

➤ Dok je za prevenciju reaktivne agresije ključno razvijanje *empatije* i *samokontrole*, proaktivna agresija najčešće nije povezana sa deficitom socijalnih veština. Deca koja imaju razvijene socijalne veštine ali na osnovu iskustva života u domu vešto manipulišu kad, prema kome i kako će ih ispoljiti imaju manje *problema sa vršnjacima, internalizovanih i eksternalizovanih problema*. Pošto nemaju problema sa *samokontrolom* njihova *asertivnost* i *empatija* mogu biti iskorišćene za konstruktivno i za destruktivno ponašanje u zavisnosti od tipa interakcije i konkretne situacije. Međutim, tendencija povezanosti sa *problemima u ponašanju* potvrđuje da su ova deca u riziku za razvijanje proaktivne agresije koja je povezana sa delinkventnim i kriminalnim ponašanjem. Mere prevencije kada su u pitanju ova deca treba usmeriti na sociokognitivne procese, odnosno promenu njihovih uverenja da se manipulativnim i agresivnim postupcima može postići cilj.

➤ Pokazano je da deca u institucijama ispoljavaju i reaktivnu i proaktivnu agresiju, ali da na ispoljavanje i jedne i druge osim socijalnih veština značajan uticaj imaju i varijable institucionalne zaštite. Nalaz da *asertivnost* kao i *empatija* ne impliciraju neko određeno ponašanje već da su uslovljene *samokontrolom* ali i kontekstualnim varijablama implicira da je pravac razvijanja socijalne kompetentnosti dece bez roditeljskog staranja potrebno fokusirati na samo na razvijanje socijalnih veština, pre svega *samokontrole* i/ili sociokognitivnih procesa, već i određene aspekte institucionalne zaštite.

2. Zaključeno je da česta promena smeštaja i neadekvatna primena metoda kažnjavanja i nagrađivanja dece i mladih u institucijama, uz prethodno porodično iskustvo dece, značajno doprinosi njihovim *internalizovanim, eksternalizovanim* i *problemima sa vršnjacima*.

➤ Pošto su kriterijumi socijalno kompetentnog ponašanja različiti s aspekta dece i vaspitača, pokazano je da veća usmerenost i *kooperativnost* sa vaspitačima vodi kažnjavanju od strane drugih vršnjaka koji ovo ponašanje ne smatraju socijalno kompetentnim. Kod mlađe dece *prosocijalno* ponašanje i veća *kooperativnost* i *odgovornost* motivisani su izbegavanjem kazne i dobijanjem nagrade od vaspitača. Učestalo nagrađivanje dece koja su *kooperativna* i *odgovorna*, osim što podstiče konformističko i povlačeće ponašanje, dodatno pojačava međusobnu netrpeljivost i nasilje dece u domu. „Poslušnost“ i preterana *kooperativnost* sa odraslima rizični je faktor razvijanja uloge žrtve u vršnjačkim odnosima što dodatno blokira samopouzdanost ponašanje i učvršćuje inhibirano reagovanje ove dece i time vodi razvijanju *emocionalnih problema*.

➤ Pošto u domskim okolnostima *kooperativno* i *odgovorno* ponašanje vodi *problemima sa vršnjacima* mere prevencije nasilja u domovima svakako se tiču sadržaja i

metoda rada, ali i kriterijuma vaspitača u proceni socijalno kompetentnog ponašanja. Trenutna praksa da se u frustrirajućim domskim okolnostima svako suprotstavljanje normama i pravilima doma i nekooperativnost sa vaspitačima pogrešno proglašava nepoželjnim (agresivnim, sebičnim i sl.) i kažnjava može sputavati inicijativu i samopouzdanje dece. Na taj način deca mogu usvojiti različite oblike *neasertivnog* ponašanja (ne postavljanje pitanja, neizražavanje vlastitog mišljenja i zahteva i sl.) koje odrasli podstiču i proglašavaju *prosocijalnim*. Kada su u pitanju deca koja su žrtve vršnjačkog nasilja posebno je važno da deca treba da znaju da imaju kome da se obrate za pomoć i da će im ta pomoć biti pružena na način koji ih neće dovesti u još veći problem u interakciji sa vršnjacima. U prevenciji viktimizacije ciljna grupa trebalo bi da budu mlađa deca, odnosno ona koja su kraće u sistemu zaštite i ona sa internalizovanim problemima. Međutim, u domskim okolnostima mnogo je značajnije delovati u suprotnom smeru i decu koja pokazuju *eksternalizovane* i *probleme u ponašanju* obučavati tehnikama *samokontrole* i sociokognitivnim veštinama kako bi se sprečilo vršnjačko nasilje. Bez rada sa ovom decom teško da bi razvijanje *asertivnosti* dece sa *internalizovanim problemima* moglo doprineti samopuzdanom ponašanju i prevenciji *emocionalnih* problema.

➤ Odbačenost od vršnjaka uz učestalo kažnjavanje i od strane vaspitača ne doprinosi prevenciji *eksternalizovanih* problema dece sa slabijom *samokontrolom* već pojačava njihovu reaktivnu agresiju. Uz neefikasne mere formalnog sistema, permanentno odbacivanje i nasilje ostalih vršnjaka u domu rizični je faktor razvijanja *emocionalnih problema* i ove dece i mladih. Primena metoda i sredstava disciplinovanja agresivnog ponašanja dece u domu mora biti adekvatno primenjena da bi imala pozitivne efekte. Neadekvatnom primenom kazni vaspitno korektivna praksa ne doprinosi razvijanju socijalne kompetentnosti dece i mladih u domu, već intenzivira njihove probleme i podstiče nasilje u domu. Povratno atmosfera nasilja usložnjava *internalizovane* i *eksternalizovane probleme* dece i doprinosi razvijanju istovremenog prisustva oba tipa problema.

➤ Pokazano je da deca i mladi koji nisu menjali oblik zaštite i kontekst odrastanja imaju bolje razvijene socijalne veštine, značajnije manje *internalizovanih* i *eksternalizovanih problema*, *emocionalnih* i *problema u ponašanju* nego deca koja su češće menjala oblik zaštite i figure vezanosti. Ovaj nalaz implicira više značajnih stvari. Jedna je da ne stoji mišljenje po kojem institucionalni oblik zaštite mora imati negativne efekte na emocionalno i socijalno funkcionisanje dece. Mnogo značajnije je da institucionalni oblik zaštite može imati pozitivne efekte na razvijanje socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja pod uslovom da obezbeđuje trajnu emocionalnu vezu i odnos privrženosti između deteta i

osobe koja o njemu brine. Deca koja nisu menjala kontekst odrastanja i duže ostaju u institucijama imaju bolje razvijene socijalne veštine, posebno *samokontrolu*, i efikasnije socijalno funkcionišu od dece koja su češće menjala smeštaj.

➤ Konstantnost smeštaja i odnos privrženosti između deteta i osobe koja o njemu brine kroz zadovoljavajuću vrstu podrške predstavlja snagu koja ublažava posledice neadekvatnog roditeljskog staranja i uvećava otpornost (rezilijentnost) deteta. S obzirom da je izbor adekvatnog smeštaja garancija kontinuiteta smeštaja, već u fazi procene adekvatnog smeštaja prilikom izbora oblika smeštaja dece odgovorni se moraju rukovoditi kriterijumima koji su u skladu sa principom najboljeg interesa deteta a ne trenutnim okolnostima. Izbor adekvatnog smeštaja temeljna je pretpostavka kvalitetne zaštite za dete i značajan zaštitni faktor njegovog daljeg razvoja.

➤ Kažnavanje i disciplinovanje dece u institucijama, koje uključuju i promenu smeštaja dece koja pokazuju *eksternalizovane* i *probleme u ponašanju*, alarmantno je ne samo s aspekta profesionalnih kompetencija zaposlenih već i moralnih i etičkih standarda ovakvog postupanja. U tom smislu nije preterana ocena da razvijanje socijalne kompetentnosti dece i mladih u institucijama u dobroj meri počiva i zavisi od stručne i lične kompetencije vaspitača i osoblja koje učestvuje u neprosrednom radu i životu dece u domovima. Odnos bliskosti i privrženosti sa osobom koja se o detetu stara već se odavno smatra jednako važnim segmentom zaštite kao što su osiguravanje osnovnih telesnih potreba i potreba za sigurnošću. Negovanje demokratske klime koja doprinosi stvaranju pozitivnih odnosa, kako između vaspitača i dece tako i između same dece, zahteva da samo osoblje svojim ponašanjem i komunikacijom mora biti model ponašanja koji želi da prenese. Princip participacije dece podrazumeva učešće dece u pravilima koji odrasli donose, partnerske odnose u prevazilaženju prepreka i problema na koje se nailazi i mogućnost dece da slobodno iznose svoje mišljenje. Dete je zainteresovano da promeni ili učvrsti poželjno ponašanje zbog naklonosti i odgovornosti prema osobi koja na njega deluje određenim merama. Za decu koja faktički imaju razvijene socijalne veštine odgovornost je isključivo na sistemu socijalne zaštite i na sadržajima i metodama rada koji bi morali biti usmereni na stvaranje bolje klime i međusobnih odnosa u domu. S obzirom da je *samokontrola*, kako njeno učenje tako i ispoljavanje, uslovljena sredinskim faktorima, odgovornost razvijanja socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja u rukama je profesionalaca u socijalnoj zaštiti kako god posmatamo. Sve navedeno potvrđuje da program razvijanja socijalnih veština ne može biti efikasan bez promena u samom sistemu institucionalne zaštite, metoda i sadržaja vaspitane korektivne prakse i uopšte klime i odnosa između dece i vaspitača.

3. Iako su lične karakteristike dece pokazale manji stepen povezanosti sa socijalnom kompetentnošću nego institucionalne varijable, preporuke vezane za određene lične karakteristike dece i mladih bez roditeljskog staranja svakako nisu manje značajne u podsticanju njihove socijalne kompetentnosti. Pre svega mislimo na nalaze dobijene u odnosu na decu sa intelektualnom ometenošću bez roditeljskog staranja.

➤ Sumiranjem svih nalaza može se zaključiti da podsticajno okruženje doprinosi razvijanju socijalnih veština i prosocijalnog ponašanja kako tipične tako i dece sa kognitivnim ograničenjima. Iako deca sa intelektualnim deficitima jesu vulnerabilnija za neadekvatno roditeljsko staranje, odnosno razvijanje socijalnih veština od tipične dece, sprečavanjem uticaja neadekvatnog roditeljstva deca sa intelektualnom ometenošću mogu razviti socijalne veštine do nivoa tipičnih vršnjaka. Pokazano je da kognitivni deficiti, bar kada su u pitanju deca sa lakom intelektualnom ometenošću, nisu prepreka socijalnom razvoju ove dece i mladih. Mogućnost razvijanja socijalnih veština dece sa lakom intelektualnom ometenošću isto je kao i kod dece prosečnih intelektualnih sposobnosti

➤ Institucionalni kontekst odrastanja protektivni je faktor *emocionalnih problema* dece i mladih sa lakom intelektualnom ometenošću. Deca u zaštiti imaju manje *emocionalnih problema* od njihovih vršnjaka sa intelektualnom ometenošću koji žive sa svojim roditeljima. Pokazano je da nezavisno od porodičnog statusa deca sa teškoćama u intelektualnom razvoju pokazuju značajnije bolju *kooperativnost* od tipične dece i mladih. Pošto se *kooperativnost* pokazala kao najznačajnija socijalna veština akademske kompetentnosti, školski uspeh dece sa lakom intelektualnom ometenošću značajno je bolji nego tipične dece bez roditeljskog staranja. Pokazano je da je *empatija* značajno povezana sa bolje ocenjenim vladanjem i da nezavisno od intelektualnog statusa, devojčice imaju bolje ocenjeno vladanje u školi nego dečaci. Indirektno to ukazuje na značaj razvijanja *kooperativnosti* i *empatije* za bolju akademsku kompetentnost dece bez roditeljskog staranja.

➤ Zbog generalno lošijeg odnosa uže i šire socijalne sredine prema deci sa intelektualnom ometenošću ona su rizičnija grupa od tipične dece ne samo kada je u pitanju razvijanje već i ispoljavanje *samokontrole*. Iz toga implicira da prevencija problematičnih oblika ponašanja dece sa intelektualnom ometenošću mora biti usmerena na razvijanje pozitivnih stavova vršnjaka i drugih značajnih osoba prema deci sa intelektualnom ometenošću.

➤ Od svih podgrupa deca sa intelektualnom ometenošću bez roditeljskog staranja imaju najlošiju *samokontrolu* pa ih izražavanje čak i minimalnog stepena prinude i negativnih emocija od strane odraslih i vršnjaka čini vulnerabilnijom za reaktivnu agresiju od tipične

dece. Iz ovog proizilazi da je potrebna veća osetljivost vaspitača i drugih odraslih pri primeni sredstava kažnjavanja kada su u pitanju deca sa lakom intelektualnom ometenošću. Zbog kognitivnih deficit ova deca imaju lošiju sposobnost zauzimanja kognitivne distance i preuzimanja perspektive drugog nego tipična deca. Deci sa teškoćama u intelektualnom razvoju potrebno je više ljubavi, nege i stimulacije jer zbog ometenosti imaju smanjenu sposobnost procesuiranja stvarnosti i ne mogu da se primene metode pozitivnog disciplinovanja koje uglavnom počivaju na teorijama učenja i zahtevaju razumevanje sistema kažnjavanja.

➤ Činjenica da aktuelne metode i sadržaji rada sa decom u institucijama ne doprinose socijalnoj kompetentnosti dece i mladih, ali da deca sa intelektualnom ometenošću pokazuju daleko bolji napredak u razvijenosti socijalnih veština nego tipična deca, upućuje na zaključak da odrastanje dece sa intelektualnom ometenošću u istom okruženju sa tipičnom decom doprinosi razvijanju njihove socijalne kompetentnosti. Zbog kognitivnih ograničenja učenje po modelu efikasnije je za razvijanje socijalne kompetentnosti dece sa intelektualnom ometenošću pa inkluzivni model u institucijama predstavlja primer dobre prakse.

* * *

U poređenju sa iskustvima ostalih evropskih zemalja uviđamo da ćemo i dalje imati ustanove za decu i mlade, naročito za mlađe i starije adolescente. Stoga je potrebno uraditi sve kako ta deca u domovima ne bi bila izložena daljem riziku vršnjačkog nasilja i razvijanju emocionalnih i problema u ponašanju. Jedno od mogućih rešenja svakako bi bili programi razvijanja socijalnih veština dece i mladih. Iako naši nalazi nisu kauzalne prirode, na osnovu svega možemo zaključiti da razvijene socijalne veštine i njihovo učenje predstavljaju protektivni faktor emocionalnih i problema u socijalnom ponašanju. Jačanje prosocijalne orijentacije i učenje veština koje stoje u njihovoj osnovi može doprineti prevenciji agresivnog ponašanja i vršnjačkog nasilja dece i mladih u domovima pa ih je poželjno ugraditi u preventivne i interventne programe tim pre što se prosocijalno ponašanje uči.

Nedostatak socijalnih veština i nezadovoljavajući socijalni odnosi zbog života u „velikoj grupi” uz neadekvatne metode i sadržaje vaspitano korektivne podrške doprinose problemima u međusobnim odnosima i agresivnom ponašanju dece. Ako želimo prevenirati emocionalne i probleme u ponašanju dece i mladih u institucijama, potrebno je delovati na svim nivoima - bolje neposredno okruženje, kompetentniji vaspitači, bolje socijalne veštine i pozitivno iskustvo prosocijalnog ponašanja dece i mladih. Nalazi i preporuke o činiocima razvijanja emocionalnih i problema u ponašanju dece bez roditeljskog staranja su značajni jer

doprinosu razumevanju aktuelnog ponašanja i razvoja, mogu da ukažu na prethodne i trenutne protektivne i rizične faktore od kojih zavisi usvajanje veština socijalno kompetentnog ponašanja i na uslove koji pogoduju ispoljavanju socijalno kompetentnog ponašanja u smislu stvaranja sredine koja po svojim svojstvima može ponuditi deci i mladima situacije u kojima oni mogu da razviju svoje potencijale i da ih upotrebe na konstruktivan način.

U skladu sa navedenim predložen model programa razvijanja socijalnih veština moguće je prilagoditi ciljnoj grupi dece u odnosu na lične karakteristike i vrstu problema dece u zaštiti. Pošto smo ukazali koji sklopovi socijalnih veština su povezani sa određenim ishodima socijalnog funkcionisanja, ponuđeni model programa razvijanja specifičnih socijalnih veština koje nedostaju deci i mladima bez roditeljskog staranja doprineo bi podsticanju prosocijalnog ponašanja i prevenciji problema u ponašanju ove dece, a samim tim i poboljšanju socijalne klime u ustanovama. Učenje veština socijalno kompetentnog ponašanja i njihovog usvajanja kao trajnog obrasca ponašanja i uspostavljanje skladnih socijalnih odnosa ne samo u ustanovi već i van nje doprinelo bi socijalnoj integraciji dece i mladih bez roditeljskog staranja.

Poseban značaj istraživanja ogleda se u bogaćenju alternativnim sadržajima metoda pedagoškog rada profesionalaca u socijalnoj zaštiti sa decom i mladima bez roditeljskog staranja i instrumentima za procenu razvijenosti socijalnih veština dece i mladih. Stvaranjem uslova za primenu programa i njegove provere u praksi otvorile bi se pretpostavke za dalja istraživanja u ovoj oblasti vezana za detaljnije strukturiranje procedura i koraka za učenje izdvojenih socijalnih veština, evaluaciju efekata ovako koncipiranog programa i njegove realizacije u uslovima institucionalne zaštite, kao i pitanje same kompetentnosti i edukacije kadra za primenu programa.

Sve navedeno svakako potvrđuje naučnu i praktičnu vrednost istraživanja i njegovu opravdanost. Očekujemo da će naše istraživanje doprineti jasnijem uočavanju značaja ove problematike i planiranju budućih aktivnosti u pravcu prilagođavanja i uvođenja ponuđenog modela programa kao praksu u vaspitnom radu profesionalaca sa decom i mladima bez roditeljskog staranja, kao i pokretanju šire javnosti na razmišljanje i angažovanje u ovom pravcu.

L I T E R A T U R A

- Abelin, E. L. (1975). Same further observations and coments on earliest role of the father. *The International Journal of Psychoanalysis*, 56, 293-302.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1993). *Empirically based taxonomy: How to use syndromes and profile types derived from the CBCL/4-18, TRF, and YRS*. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Ackerman, B. P., Brown, E. D., D'Eramo, K. S., & Izard, C. E. (2002). Maternal relationship instability and the school behavior of children from disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 38, 694-704.
- Ackerman, B., Brown, E., & Izard, C. (2004). The relations between presistent poverty and contextual risk and children's behavior in elementary school. *Developmental Psychology*, 40 (3), 267-377.
- Ajduković, M. (2001). Utjecaj zlostavljanja i zanemarivanja u obitelji na psihosocijalni razvoj djece. *Dijete i društvo*, 3 (1-2), 59-74.
- Ajduković, M., & Sladović Franz, B. (2004). Samoprocjene ponašanja djece i mladih u dječjim domovima i u udomiteljskim obiteljima u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 13 (6), 1031-1054.
- Ajduković, M. (2005). Udomiteljstvo u Velikoj Britaniji. *Dijete i društvo*, 7 (2), 458-463.
- Ajduković, M., & Sladović Franz, B. (2005). Behavioural and emotional problems of children by type of out-of-home care in Croatia. *International Journal of Social Welfare*, 15 (3), 163-175.
- Ajduković, M., Rajhvajn Bulat, L., & Sladović Franz, B. (2007). Značenje ljestvice depresivnosti za djecu u procjeni mentalnog zdravlja djece i adolescenata u javnoj skrbi. *Socijalna psihijatrija*, 35 (3), 107 - 118.
- Ajduković, M., Rajhvajn Bulat, L., & Sladović Franz, B. (2008). Agresivno i prosocijalno ponašanje djece u dječjim domovima. *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (2) 185- 213.
- Alfano, C. A., Beidel, D. C. & Turner, S. M. (2006). Cognitive correlates of social phobia among children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 189-201.
- Allen, S. M., & Howkins, D. (1999). Maternal gate-keeping: mothers' believes and behaviors that inhibit greater father involment in family work. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 199-217.
- Almeida, D., Wethington, E., & Chandler, A. (1999). Daily transmissions of tension between marital dyad and parent-child dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 61 (1), 49-61.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Education*, 38, 111-123.
- Al-Yagon, M. (2007). Socioemocional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources, *The Journal of Special Education*, 40 (4), 205-217.
- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental Divorce and Adult Well-being: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110 (1), 26-46.
- Amato, P.R. (1994). Life-span adjustment of children to their parents' divorce, *Future child*, 4 (1),143-64.

-
- Amato, P. R. (1998). More than money? Men's contributions to their children's lives. In A. Booth, & A. C. Crouter (Eds.), *Men in families. When do they get involved? What difference does it make?* (241–278). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: an update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15 (3), 355–370
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th ed (DSM-IV)*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Ames, D.R., & Flynn, F.J. (2007). What breaks a leader: The curvilinear relation between assertiveness and leadership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (2), 307-324.
- Asher, S. R., Parker, J. G., & Walker, D. L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. In: W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds): *The company they keep: Friendship during childhood and adolescence*. (366-406). New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., MacEvoy, J. P., & McDonald, K. L. (2008). Children's peer relations, social competence and school adjustment: A social tasks and social goals perspective. In: M. L. Maehr, S. Karabenick, & T. Urda (eds): *Advances in motivation and achievement*. (357–390). Amsterdam: Emerald Press.
- Baker, L., Cunningham, A., & Male, C. (2002). *Peer-to Peer Aggression in Residential Settings: Increasing Understanding to Enhance Intervention*. London: Centre for Children and Families in the Justice System.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Preschool children with and without developmental delay: behavior problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research* (Special issue on family research), 47, 217–230.
- Baker, B. L., Blacher, J., & Olsson, M. B. (2005). Preschool children with and without developmental delay: Behaviour problems, parents' optimism and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (8), 575-590.
- Baker, J. K. & Crnic, K. A. (2009). Thinking about feelings: emotion focus in the parenting of children with early developmental risk. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 450–462.
- Bakersmans-Kranenburg, M., & van IJzendoorn, M. H. (2006). Gene-Environment interaction of the dopamine D4 receptor (DRD4) and observed maternal insensitivity predicting externalizing behavior in preschoolers. *Developmental Psychobiology*. 48 (5), 406-409.
- Balliet, D., Li, N.P., Macfarlan, S.J. & Van Vugtm, M. (2011). Sex differences in cooperation: a meta-analytic review of social dilemmas. *Psychological Bulletin*. 137 (6), 881-909.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American psychologist*, 37 (2), 122.
- Bannink, R., Broeren, S., van de Looij-Jansen, P. M., & Raat, H. (2013). Associations between Parent-Adolescent Attachment Relationship Quality, Negative Life Events and Mental Health. *PLoS ONE*, 8 (11), e80812
- Barbarin, O., Bryant, D., McCandies, T., Burchinal, M., Early, D., Clifford, R., Pianta, R. & Howes, C. (2006). Children enrolled in public pre-k: The relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76 (2), 265-276.
- Barter, C., Renold, E., David Berridge, D., & Cawson, P. (2004). *Peer Violence in Children's Residential Care*, Palgrave, Basingstoke.

- Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 751-758.
- Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (282-316). Boston: McGraw-Hill.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., & Solomon, D. (1996). Prevention effects of the Child Development Project: Early findings from an ongoing multisite demonstration trial. *Journal of Adolescent Research*, 11, 12-35.
- Bauminger, N., Edelsztein, H. S. & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 45-61.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner, & A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (746-758). New York: Garland.
- Baumrind, D. (1997). The Discipline Encounter: Contemporary Issues, *Aggression and Violent Behaviour*, 2 (4), 321-335.
- Bayer, J., Sanson A., & Hemphill, S. (2006). Parent influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 542-559.
- Bear, G. G., Manning, M. A., & Izard, C. E. (2003). Responsible behavior: The importance of social cognition and emotion. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 140-157.
- Beck, A., Hastings, R. P., Daley, D., & Stevenson, J. (2004). Pro-social behaviour and behaviour problems independently predict maternal stress. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 29 (4), 339-349.
- Bell, M., & Wolfe, C. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child Development*, 75, 366-370.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment. An ecological integration. *American Psychologist*, 35 (4), 320-335.
- Belsky J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114 (93), 413-434.
- Belsky, J., Putnam, S., & Crnic, K. (1996). Coparenting, parenting, and early emotional development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 74, 45-55.
- Belsky, J., & Barends, N. (2002). Personality and parenting. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting* (415-438). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Belsky, J., & Jaffee, S. (2006). The multiple determinants of parenting; In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology, Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation* (38 - 85). New York: Wiley.
- Berger, J. (1992). Psihologija porodice-model stanja i odnosa u RRRG, *Psihološka istraživanja*, 5, 11-47.
- Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development*, 10, 272-275.
- Boivin, M., Poulin, F., & Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology*, 6, 483-498.
- Booth, C. L., Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development*, 69 (2), 427-442.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1 Attachment*. New York: Basic Books.

-
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2 Separation: Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Brandon, M., Belderson, P., Warren, C., Gardner, R., Howe, D., Dodsworth, J., & Black, J. (2008). The preoccupation with thresholds in cases of child death and serious injury through abuse and neglect. *Child Abuse Review*, 17, 313-330.
- Brdar, I. (1993). Što je socijalna kompetencija? *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, 2, 13-21.
- Brendgen, M., Wanner, B., & Vitaro, F. (2006). Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade 6. *Pediatrics*, 117 (5), 1585-1598.
- Bridges, L. J., Denham, S., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75, 340 – 345.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In: *International Encyclopedia of Education. Vol. 3*, (1643-1647). Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: *Theoretical models of human development* (993-1023). New York: John Wiley and Sons.
- Brownell, C. A., Ramani, G. B., & Zrewas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: cooperation and social understanding in one- and two-year-olds. *Child Development*, 77, 803–821.
- Brownell, C. A., Iesue, S. S., Nichols, S. R., & Svetlova, M. (2013). Mine or yours? Development of sharing in toddlers in relation to ownership understanding. *Child Development*. 84, 906–920.
- Brownell, C. A., Nichols, S., & Svetlova, M. (2013). Converging developments in prosocial behavior and self-other understanding in the second year of life: the second social-cognitive revolution; In M. R. Banaji & German, S. G. (Eds.), *Navigating the Social World: What Infants, Children, and Other Species Teach Us* (385-390). New York: Oxford University Press.
- Bukowski, W. M. (2003a). Peer relationships. In: M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes & K. A. Moore (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course*. (221–233), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bukowski, W. M. (2003b). What does it mean to say that aggressive children are competent or incompetent? *Merrill–Palmer Quarterly*, 49, 390–400.
- Calkins, S. D. (2003). Temperament and emotional regulation: Multiple models of early development. In M. Beauregard (Eds.), *Consciousness, emotional selfregulation and the brain* (47–71). Philadelphia: John Benjamins.
- Canary, D. J. (2003). Managing interpersonal conflict: A model of events related to strategic choices. In: J. O. Greene, B. R. Burlison (Eds), *Handbook of communication and social interaction skills* (515-549). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cantwell, N. (2005). *Violence in residential facilities for children*. Background paper. Regional consultation for the UN Study on Violence Against Children. Ljubljana, 5-7 July
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79 (5), 1185–1229.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 228–249.

- Cavell, T. A. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Three-Component Model of Social Competence, *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (2), 111-122.
- Chasnoff, I. J., & Lowder, L. A. (1999). Prenatal AOD use and risk for maltreatment: A timely approach for intervention. In H. Dubowitz (Eds.), *Neglected children: Research, practice, and policy* (132-155). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Choi, H., & Heckenlaible-Gotto, M. (1998). Classroom-based social skills training: impact on peer acceptance of first-grade students, *Journal of Educational Research*, 91 (4), 209-215.
- Coie, J. D., & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55 (4), 1465-1478.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Colman, I., Wadsworth M., Croudace T., & Jones, P. (2007). Forty-Year Psychiatric Outcomes Following Assessment for Internalizing Disorder in Adolescence. *American Journal of Psychiatry*, 164 (1), 126-133.
- Compas, B. E., Connor, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L., & Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14, 111-124.
- Cooper, S. A., Smiley, E., Jackson, A., Finlayson, J., Allan, L., Mantry, D., et al. (2009). Adults with intellectual disabilities: prevalence, incidence and remission of aggressive behaviour and related factors. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53 (3), 217-232.
- Cowan P. A., & Cowan, C. P. (2004). From family relationships to peer rejection to antisocial behavior in middle childhood. In: J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children's Peer Relations: From Development to Intervention* (159-177). Washington, DC.: American Psychological Association.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression, *Child Development*, 67 (3), 993-1002.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 74, 1220-1237.
- Crittenden, P. M. (2006). Why do inadequate parents do what they do?; In: O. Maysless (Eds.), *Parenting representations: Theory, research, and clinical implications* (388-433). Cambridge: Cambridge Press.
- Cummings, E. M. & Davies, P. T. (1994). *Children and marital conflict: The impact of family dispute and resolution*. New York: Guilford Press.
- Cummings, E. M. & Davies, P. (1996). Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 123-139.
- Cvitković, D. (2010). Anksioznost i obiteljska klima kod djece s teškoćama učenja. *Doktorska disertacija*, Edukacijskorehabilitacijski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu.

-
- Dadds, M.R., Holland, D. E., Laurens, K. R., Mullins, M., Barrett, P. M. & Spence, S. H. (1999). Early intervention and prevention of anxiety disorders in children: Results at 2-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 145-150.
- Dagnan D., & Waring, M. (2004). Linking stigma to psychological distress: a social-Cognitive Model of the experience of people with learning disabilities. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 247-254.
- Dagnan, D., & Jahoda, A. (2006). Cognitive–Behavioural Intervention for People with Intellectual Disability and Anxiety Disorders. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19 (1), 91-97.
- Damasio, A. R. (2000). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: an emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116 (3), 387-411.
- Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L., Winter, M. A., Cummings, E. M. & Farrell, D. (2006). Child adaptational development in contexts of interparental conflict over time. *Child Development*, 77, 218-233.
- Davies, P.T., Sturge-Apple, M. L., Cicchetti, D., Manning, L. G. & Zale, E. (2009). Children’s patterns of emotional reactivity to conflict as explanatory mechanisms in links between interpartner aggression and child physiological functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 1384-1391.
- Davis-Kean, P. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 294-304.
- Dekker, M. C., Koot, H. M., Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (8), 1087-1098.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, T., & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotional expression. *Development and Psychopathology*, 12, 23-45.
- 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, Special Issue: Measurement of School Readiness*, 17, 57-89.
- Denham, S. A., Brown, C. A., & Domitrovich, C. E. (2010). “Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success. In: H. Teglasi (Eds.), *Overlaps between socio-emotional and academic development, Early Education and Development*, 21, 652-680.
- Department of Health (2000). *Framework for the Assessment of Children in Need and Their Families*. The Stationery Office London.
- Deutsch, M. (1991). Subjective Features of Conflict Resolution: Psychological, Social, and Cultural Influences. In R. Vayrynen (Eds.), *New directions in conflict theory* (26-54), London: Sage.
- Dickson, K., Emerson, E., & Hatton, C. (2005). Self-reported anti-social behaviour: Prevalence and risk factors amongst adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (11), 820-826.
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007a). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence, *Clinical Psychology Review* 27, 327-347.

-
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007b). The situation specificity of youth responses to peer provocation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 621–628.
- 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.
- Dishion, T. J., Nelson, S. E., & Bullock, B. M. (2004). Premature adolescent autonomy: Parent disengagement and deviant peer process in the amplification of problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 27, 515-530.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L., & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344–353.
- Dodge, K. A. (1990). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- 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.
- Dodge, K.A., Coie, J.D. & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M., Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. (719-788), New York: Willey & Sons.
- Dossetor, D. R., Nicol, A. R., & Stretch, D. D. (1994). A study of expressed emotion in the parental primary carers of adolescents with intellectual impairment. *Journal of Intellectual Disability Research*, 38, 487-499.
- Dubowitz, H., Giardino, A., & Gustavon, E. (2000). Child neglect: Guidelines for pediatricians. *Pediatrics in Review*, 21 (4), 111-116.
- Dubowitz, H., Newton, R., Litrownik, A., Lewis, T., Briggs, E. & Thompson, R. (2005). Examination of a Conceptual Model of Child Neglect, *Child maltreatment*, 10 (2), 173-189.
- Due, P., Holstein, B.E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., Currie, C. & The Health Behaviour in School-aged Children Bullying Working Group. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15, 128-132.
- Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: helping, sharing, and comforting subtypes. *Child Development*, 84, 1766-1776.
- Durlak, J.A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-151.
- Durlak, J. A. & Wells, A. M. (1998). Evaluation of Indicated Preventive Intervention (Secondary Prevention) Mental Health Programs for Children and Adolescents, *American Journal of Community Psychology*, 26 (5), 775-802.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34 (2), 299-309.
- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 313-337.

-
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities, *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195-209.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., *et al.* (2001). Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37, 475-490.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B., *et al.* (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15, 183-205.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). Children's emotion related regulation. In R. Kail (Eds.), *Advances in child development and behavior* (190-229). Amsterdam: Academic Press.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition, *Child Development*, 75 (2), 334-339.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S., *et al.* (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75, 25-46.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 1055-1071.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (646-718). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen, & J. G. Smetana (Eds). *Handbook of moral development*. (517-549). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eisenberg, N., Ma, Y., Chang, L., Zhou, Q., West, S. G., & Aiken, L. (2007). Relations of effortful control, reactive undercontrol, and anger to Chinese children's adjustment. *Development and Psychopathology*, 19 (2), 385-409.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. M., Silva, K. M., Reiser, M., Hofer, C. *et al.* (2010). Relations among maternal socialization, effortful control, and maladjustment in early childhood. *Development and Psychopathology*, 22 (3), 507-525.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. M. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment *Annual Review of Clinical Psychology*, 6 (1), 495-525.
- Elgar, F. J., Mills, R. S. L., McGrath, P. J., Waschbusch, D. A., & Brownridge, D. A. (2007). Maternal and paternal depressive symptoms and child maladjustment: The mediating role of parental behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 943-955.
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students, *Exceptionality*, 9 (1-2), 19-32.
- Embregts, P., Didden, R., Huitink, C., & Schreuder, N. (2009). Contextual variables affecting aggressive behaviour in individuals with mild to borderline intellectual disabilities who live in a residential facility. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53 (3), 255-264.

-
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., *et al.* (2001). The prevalence of challenging behaviors: a total population study. *Research in Developmental Disabilities, 22* (1), 77-93.
- Emerson, E. (2003). Mothers of children and adolescents with intellectual disability: Social and economic situation, mental health status, and the self-assessed social and psychological impact of the child's difficulties. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*, 385-399.
- Emerson, E. (2004). Poverty and children with intellectual disabilities in the world's richer countries. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 29*, 319-337.
- Emerson, E., & Hatton, C. (2007). Contribution of socioeconomic position to health inequalities of British children and adolescents with intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation, 112*, 140-150.
- English, D. J. (1998). The extent and consequences of child maltreatment. *The Future of Children, 8* (1), 39-53.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 405-416.
- Erdeš-Kavečan, Đ. (2007). Karakteristike jednoroditeljskih porodica u Vojvodini. U M. Zotović (Ur.), *Porodice u Vojvodini: karakteristike i funkcionalnost* (99-116). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Erdley, C. A., & Asher, S. R. (1996). Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development, 67*, 1329-1344.
- Erdley, C. A., Rivera, M., Shepherd, E., & Holleb, L. J. (2010). Social-cognitive models and skills. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (21-35). New York: Springer.
- Erickson, M., & Egeland, B. (2002). Child neglect. In J. B. Myers, L. Berliner, J. Brier, C. T. Hendrix, C. Jenny, & T. A. Reid (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (269-292). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Evans, G. W., & English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development, 73*, 1238-1248.
- Everett-Bailey, C. (2005). Assessment of parenting styles and behavior. In M. Cierpka, V. Thomas & D. H. Sprenkle (Eds.), *Family assessment: integrating multiple clinical perspectives*. Cambridge: Hogrefe.
- EveryChild (2005). *Family Matters. A Study of Institutional Child Care in Central and Eastern Europe and the Former Soviet Union*. EveryChild, London.
- Feldman, M., McDonald, L., Serbin, L., Stack, D., Secco, M., & Yu, C. (2007). Predictors of depressive symptoms in primary caregivers of young children with or at risk for developmental delay. *Journal of Intellectual Disability Research, 51* (8), 606-619.
- Feinberg, M. E. (2003). The Internal Structure and Ecological Context of Coparenting: A Framework for Research and Intervention. *Parenting, Science and Practice, 3* (2), 95-131.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? a prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics, 117* (5), 1568-1574.

-
- Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., Mulhall, P. F., Flowers, N., Sartain, B., & DuBois, D. L. (1993). Restructuring the ecology of the school as an approach to prevention during school transitions: Longitudinal follow-ups and extensions of the school transitional environment project (STEP). *Prevention in Human Services*, 10, 103-136.
- Feng, X., Shaw, D.S., Kovacs, M., Lane, T., O'Rourke, F. E. *et al.* (2008). Emotion regulation in preschoolers: the roles of behavioral inhibition, maternal affective behavior, and maternal depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 132-141.
- Fenning, R., Baker, B. L., & Juvonen J. (2011). Emotion discourse, social cognition, and social skills outcomes in children with and without developmental delays. *Child Development*, 82 (2), 717-731.
- Fergusson, D. M., & Woodward, L.J. (2002). Mental health, educational, and social role outcomes of adolescents with depression. *Archives of General Psychiatry*, 59, 225-231.
- Field, T., Diego, M., & Sanders, C. (2001). Adolescent depression and risk factors. *Adolescence*, 36, 491-498.
- Ford, M. E., & Tisak, M. S. (1983). A Further Search for Social Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75, 196-206.
- Foster, C., Webster, M., Weissman, M., Pilowsky, D., Wickramaratne, P., Rush, A., *et al.* (2008). Course and severity of maternal depression: Associations with family functioning and child adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 906-916.
- Fraser, M., Richman, J., & Galinsky, M. (1999). Risk, protection, and resilience: Towards a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23 (3), 131-144.
- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (3), 391-411.
- Frick, P. J., & Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (1), 54-68.
- Galassi, J. P., Galassi, M. D., & Vedder, M. J. (1981). Perspectives on assertion as a social skills model. In J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), *Social competence* (287-345). New York: Guilford Press.
- Galinsky, A. D., & Mussweiler, T. (2001). First offers as anchors: The role of perspective-taking and negotiator focus. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 657-669.
- Garandau, C. F., Ahn, H. J., & Rodkin, P. C. (2011). The social status of aggressive students across contexts: The role of classroom status hierarchy, academic achievement, and grade. *Developmental Psychology*, 47, 1699-1710.
- Garnezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.
- Garnezy, N. (1994). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. In R. Haggerty, L. Sherrod, N. Garnezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garner, P. W., & Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschool children. *Social Development*, 9, 246-264.
- Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J., & Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during adolescence. *Child Development*, 67, 2201-2216.

-
- Gibbs, J. C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's development theories. *Human Development*, 34, 88-104
- Gibbs, J. C., Potter, G. B. & Goldstein, A. P. (1995). *The EQUIP Program: Teaching Youth to Think and Act Responsibly through a Peer-Helping Approach*, Champaign, Illinois: Research Press.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*. 41, 235-284.
- Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38, 222-235.
- Gilliom, M., & Shaw, D. S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and Psychopathology*, 16, 313-333.
- Ginsburg, G. S., Riddle, M. A., & Davies, M. (2006). Somatic symptoms in children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45, 1179-1187.
- Glavina, E. & Keresteš, G. (2007). Anksioznost i depresivnost kao korelati sociometrijskog statusa u grupi vršnjaka. *Suvremena psihologija*, 10 (1), 7-21.
- Goldberg, W., Clarke-Stewart, K.A., Rice, J., & Dellis, E. (2002). Emotional energy as an explanatory construct for fathers' engagement with their infants. *Parenting: Science and Practice*, 2, 379-408.
- Goldstein A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression Replacement Training: A comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. P., & Martens, B. (2000). *Lasting change: Methods for enhancing generalization of gain*. Champaign, IL: Research Press.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.
- Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *British Journal of Psychiatry*, 177, 534-539.
- Goodman, A., Lamping, D.L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1179-1191.
- Gordon, M., & Creighton, S. (1988). Natal and nonnatal fathers as sexual abusers in the United Kingdom: A Comparative Analysis, *Journal of Marriage and the Family*, 50, 99-105.
- Grandić, R. (2004). *Prilozi porodičnoj pedagogiji*. Novi Sad: autor.
- Gray, K. M., Piccinin, A. M., Hofer, S. M., Mackinnon, A., Bontempo, D. E., Einfeld, S. L., & Tonge, B. J. (2011). The longitudinal relationship between behavior and emotional disturbance in young people with intellectual disability and maternal mental health. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (3), 1194-1204.
- Graziano, W. G., Jensen-Campbell, L. A., & Hair, E. C. (1996). Perceiving interpersonal conflict and reacting to it: The case for agreeableness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 820-835.

-
- Greco, L. A., & Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Journal of Behavior Therapy*, 37, 197-205.
- Green, S., & Baker, B. (2011). Parents' emotion expression as a predictor of child's social competence: children with or without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55 (3), 324-338.
- Greenberg, M. T., Speltz, L., & DeKlyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5, 191-213.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (1999). *Preventing mental disorders in school-age children - A review of the effectiveness of prevention programs*. Pennsylvania: Prevention Research Center for the Promotion of Human Development, Pennsylvania State University.
- Greener, S. H. (2000). Peer assessment of children's prosocial behavior, *Journal of Moral Education*, 29 (1), 47-60.
- Greenfield, S. A. (2000.). *The private life of the brain*. London: Penguin Press.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds), *Children's social behavior: development, assessment and modification* (215-284). Orlando: Academic Press.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behaviour and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21 (1), 167-181.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education & Treatment of Children*, 20 (3), 233-250.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67 (3), 331-344.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O. & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34, 3-14.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K., & Rivera, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Waters, E. (2005). *Attachment from Infancy to Adulthood. The Major Longitudinal Studies*. New York/London: The Guilford Press.
- Guilford, J.P.(1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Gunlicks, M. L. & Weissman, M. M. (2008). Change in child psychopathology with improvement in parental depression: a systematic review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47 (4), 379-389.
- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, 70-86.
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In M. J. Guralnick (Eds.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (481-502). Baltimore: Brookes.

-
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R.T. & Neville, B. (2006) Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development, 77*, 312-324.
- Guralnick, M. J., Connor, R.T., Neville, B., & Hammond, M. A. (2006). Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal on Mental Retardation, 111*, 336-356.
- Hall, L., Rayens, M., & Peden, A. (2008). Maternal factors associated with child behavior. *Journal of Nursing Scholarship, 40*, 124-130.
- Hannesdottir, D. K., & Ollendick, T. H. (2007). The role of emotion regulation in the treatment of child anxiety disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review, 10* (3), 275-293.
- Harold, G. T., Fincham, F. D., Osbourne, L. N., & Conger, R. D. (1997). Mom and Dad are at it again: Adolescent perceptions of marital conflict and adolescent psychological distress. *Developmental Psychology, 33*, 333-350.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development, 68*, 278-294.
- Hartup, W.W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance, *Child Development, 67*, 1-13.
- Hartup, W.W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin, 121* (3), 355-370.
- Hastings, R, P. (2002). Parental stress and behaviour problems of children with developmental disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 27*, 149-160.
- Hastings, R. P., Daley, D., Burns, C., & Beck, A. (2006). Maternal distress and expressed emotion: cross-sectional and longitudinal relationships with behavior problems of children with intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation, 111*, 48-61.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In J. E Grusec, & P. D. Hastings, (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (638-666). New York: Guilford Publications.
- Hatton, C., & Emerson, E. (2003) Families with a person with intellectual disabilities: stress and impact. *Current Opinion in Psychiatry, 16*, 497-501.
- Hawgood, J., & De Leo, D. (2008). Anxiety disorders and suicidal behaviour: An update. *Current Opinion in Psychiatry, 21*, 51-64.
- Hawker, D., & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41* (4), 441-455.
- Hawkins, J., Catalano, R., & Arthur, M. (2002). Promoting science based prevention in communities. *Addictive Behaviors, 27*, 951-976.
- Hawley, P., Little, T. D., & Rodkin, P. C. (2007). *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hemphill, S., & Sanson A. (2001). Matching parenting to child temperament, *Family Matters, 59*, 42-77.
- Herring, S., Gray, K., Taffe, J., Tonge, B., Sweeney, D., & Einfeld, S. (2006). Behaviour and emotional problems in toddlers with pervasive developmental disorders and developmental delay: associations with parental mental health and family functioning, *Journal of Intellectual Disability Research, 50* (12), 874-882.

-
- Hetherington, E. M. (1979). Divorce: A child's perspective. *American Psychologist*, 34, 851-858.
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: the roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42 (5), 913-928.
- Hodges, J., & Tizard, B. (1989). IQ and behavioral adjustment of exinstitutional adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30 (1), 53-75.
- Hodges, EVE., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental psychology*, 35 (1), 94-101.
- Hoffman, M. L., & Levine, L. E. (1976). Early sex differences in empathy. *Developmental Psychology*, 12, 557-558.
- Hoffman, M. L. (2003). *Empatija i moralni razvoj*. Beograd: Dereta.
- Hoffman, C., Crnic, K. A., & Baker, J. K. (2006). Maternal depression and parenting: implications for children's emergent emotion regulation and behavioral functioning. *Parenting: Science and Practice*, 6 (4), 271-295.
- Hofstra, M., Van der Ende, J., & Verhulst, F. (2002). Child and adolescent problems predict DSM-IV disorders in adulthood: A 14-year follow-up of a Dutch epidemiological sample. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41 (2), 182-189.
- Howe, D., Brandon, M., Hinings, D., & Schofield, G. (1999). *Attachment Theory, Child Maltreatment and Family Support: A Practice and Assessment Model*, London: Palgrave Macmillan.
- Howe, D. (2005). *Child Abuse and Neglect: Attachment, Development and Intervention*, London: Palgrave Macmillan.
- Howe, D. (2006). Disabled children, maltreatment and attachment. *British Journal of Social Work*, 36, 743-760.
- Howe, D. (2009). Psychosocial work: An attachment perspective. In R. Adams, L. Dominelli & M. Payne (Eds.), *Social Work Themes, Issues and Critical Debates*, (137-146). London: Palgrave Macmillan
- Howe, D. (2011). Attachment theory and social relationships In : *Social Work: A reader*. pp. (73-81) London: Routledge.
- Howes, C. (1999). Attachment relationship in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Application* (671-687). New York: Guilford Press.
- Hrnčić, J. (2008). Depresivnost i socijalne relacije institucionalizovanih mladih prestupnika. *Psihologija*, 41 (3), 357-378.
- Hubbard, J. A., & Dearing, K. F. (2004). Children's understanding and regulation of emotion in the context of their peer relations. In J. B. Kupersmidt, K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (81-99). Washington: American Psychological Association.
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Rubin, R. M., & Morrow, M. T. (2007). The anger-aggression relation in violent children and adolescents. In T. A. Cavell & K. T. Malcolm (Eds.), *Anger, aggression, and interventions for interpersonal violence* (267-280). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality*, 78, 95-118.

-
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61 (6), 2004-2021.
- Ingoldsby, E. M., Shaw, D. S., Owens, E. B., & Winslow, E. B. (1999). A longitudinal study of interparental conflict, emotional and behavioral reactivity, and preschoolers' adjustment problems among low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 343-356.
- Izard, C. E., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta, C., & Campbell, J. (2002). Emotion processes in normal and abnormal development and preventative intervention. *Development and Psychopathology*, 14, 761-787.
- Jackson, A. P., Brooks-Gunn, J., Huang, C., & Glassman, M. (2000). Single mothers in low-wage jobs: financial strain, parenting, and preschoolers' outcomes. *Child Development*, 71, 1409-1423.
- Jackson, M., & Tisak, M. S. (2001). Is prosocial behavior a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 349-367.
- Jaman, A. (2009). Nasilje među djecom u domovima za djecu bez odgovarajuće roditeljske skrbi, *Školski vjesnik*, 58 (3), 301-313.
- James, V., & Owens, L. (2004). Peer victimisation and conflict resolution among adolescent girls in single-sex South Australian school. *International Education Journal*, 5, 37-49.
- Jaycox, L. H., Stein, B. D., Paddock, S., Miles, J. N., Chandra, A. et al. (2009). Impact of teen depression on academic, social, and physical functioning. *Pediatrics*, 124, 596-605.
- Jelić, M. (2007). Stilovi rešavanja međusobnih sukoba učenika: validnost i pouzdanost skale. *Socijalna misao*, 55 (3), 155-168.
- Jelić, M. (2011). Uloga porodice u razvijanju prosocijalnog ponašanja dece sa intelektualnom ometenošću. U N. Glumbić i V. Vučinić (Ur.) *Zbornik radova V Međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, 24-27 septembar (274-281). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Jelić, M. i R. Grandić (2013). Porodični riziko faktori i socijalna kompetentnost dece. U M. Vuković (Ur.) *Zbornik radova, VII Međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, 27-29 septembar (67-76). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuize, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33 (7), 14 -26.
- Johnson, R., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, A. (2006). Young Children in Institutional Care at Risk of Harm. *Trauma, Violence and Abuse*, 7 (1), 34-60.
- Joksimović, S. i M. Vasović (1990). *Psihološke osnove čovekoljublja*. Beograd: Prosveta.
- Joksimović, S. (1995). Personalni korelati prosocijalnog ponašanja, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 27, 9-23.
- Joksimović, S. (1999). Razvoj i podsticanje altruizma mladih, *Nastava i vaspitanje*, 5, 605-616.
- Joksimović, S. (2004). Uloga vršnjaka u socijalnom razvoju dece i mladih. U S. Krnjajić (Ur.) *Socijalno ponašanje učenika (37-60)*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Joshi, H., Cooksey, E. C., Wiggins, R. D., McCulloch, A., & Verropoulou, G. (1999). Diverse family living situations and child development: a multi-level analysis comparing longitudinal evidence from Britain and the United States, *International Journal of Law, Policy and the Family*, 13 (3), 292-314.

-
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological wellbeing, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359.
- Kadushin, A. (1980.) *Child Welfare Services*. New York: Macmillan Publishing.
- Kagan, J. (2003). Biology, context, and developmental inquiry. *Annual Review of Psychology*, 54, 1-23.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *BMJ*, 319, 348-351.
- Kaplan, G. A., Shema, S. J., & Leite, C. M. (2008). Socioeconomic Determinants of Psychological Well-Being: The Role of Income, Income Change, and Income Sources During the Course of 29 Years. *Annals of Epidemiology*, 18 (7), 531-537.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A., & Dekovic, M. (2008). Parenting, coparenting, and effortful control in preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 22 (1), 30-40.
- Kataoka, S. H., Stein, B. D., Jaycox, L. H., Wong, M., Escudero, P., Tu, W., Zaragoza, C., & Fink, A. (2003). A school-based mental health program for traumatized Latino immigrant children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42 (3), 311-318.
- Katz, L., & Gottman, J. (1996). Spillover effects of marital conflict: In search of parenting and coparenting mechanisms. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 74, 57-76.
- Katz, L.G., & McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa.
- Kaufman, J., & Zigler, E. (1987). Do abused children become abusive parents? *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 186-192.
- Kersh J., Hedvat T.T., Hauser-Cram P., & Warfield, M. E. (2006). The contribution of marital quality to the wellbeing of parents of children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 883-893.
- Khamis, V. (2007). Psychological distress among parents of children with mental retardation in the United Arab Emirates. *Social Science and Medicine*, 64 (4), 850-857.
- Killen, K. (2001). *Izdani: Zlostavljana djeca su odgovornost svih nas*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Kimmel, D. C., & Weiner, I. B. (1995). *Adolescence-Developmental Transition*. N. Y: John Wiley
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., Marshall, K. C., Whitaker, K. G., & Reuter, T. R. (2010). Peer experiences of anxious and socially withdrawn youth: An integrative review of the developmental and clinical literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13, 91-128.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill Palmer Quarterly*, 57, 215-243.
- Klomek, A.B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide Life Threat Behav.* 41 (5), 501-516.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*. 42 (5), 771-786.
- Kochanska, G., Philibert, R. A., & Barry, R. A. (2009). Interplay of genes and early mother-child relationship in the development of self-regulation from toddler to preschool age. *Child Psychol Psychiatry*. 50 (11), 1331-1338.

-
- Kolak, A. M. & Volling, B. L. (2007). Parental Expressiveness as a Moderator of Coparenting and Marital Relationship Quality. *Family Relations*, 56 (5), 467-478.
- Kregar, K. (2005). Socijalna podrška djeci u udomiteljskim obiteljima i domovima obiteljskog tipa. *Magistarski rad*. Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Studijski centar socijalnog rada.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Kuzmanović, B. i sar. (2002). *Deca bez roditeljskog staranja*, Beograd: Save the Children i Institut za psihologiju.
- La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 49-61.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Ladd, G. W., & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (269-304). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Ladd, G.W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74 (5), 1344-1367.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven: Yale University Press.
- Lahey, B. B., Schwab-Stone, M., Goodman, H., Waldman, D., Canino, G, Rathouz, J. et al. (2000). Age and gender differences in oppositional behavior and conduct problems: A cross-sectional household study of middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 109 (3), 488-503.
- Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 45-59.
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental Psychology*, 40 (6), 979-992.
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2003). Parents' monitoring-relevant knowledge and adolescents' delinquent behavior: Evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences. *Child Development*, 74, 752-768.
- Lalić-Vučetić, N. (2007): *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lalić-Vučetić, N. i V. Spasenović (2007). Nagrađivanje i kažnjavanje dece različitog socijalnog ponašanja, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 39 (2), 367-382.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lane, K. L. (1999). Young students at risk for antisocial behavior: The utility of academic and social skills interventions. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 7 (4), 211-224.
- Lane, K. L., Gresham, F. M., & O'Shaughnessy, T. E. (2002). Identifying, assessing, and intervening with children with or at risk for behavior disorders: A look to the future. In K. L. Lane, F. M. Gresham, & T. E. O'Shaughnessy (Eds): *Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (317-326). Boston: Allyn & Bacon.

-
- Lane, K. L., Wehby, J. H., & Cooley, C. (2006). Teacher expectations of student's classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success? *Exceptional Children, 72*, 153-167.
- Lange, A. J., & Jakobowski, P. (1976). Responsible assertive behavior: cognitive/behavioral procedures for trainers. Champaign, Illinois: Research Press.
- Lansford, J. E., Malone, P.S, Dodge, K. A., Crozier, J.C., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 715-724.
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K., Nurmi, J. E. (2007). Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child Development, 78* (4), 1395-1404.
- Lazarus, A. A. (1971). *Behavior therapy & beyond*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion*. New York: Springer
- Leff, S. S., Gullan, R. L., Paskewich, B. S., Abdul-Kabir, S., Jawad, A. F. *et al.* (2009). An initial evaluation of a culturally-adapted social problem-solving and relational aggression prevention program for urban African-American relationally aggressive girls. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 37*, 260-274.
- Leff, S. S., Waasdorp, T. E., Paskewich, B., Gullan, R. L., Jawad, A. F., MacEvoy, J.P. *et al.* (2010). The Preventing Relational Aggression in Schools Everyday (PRAISE) program: A preliminary evaluation of acceptability and impact. *School Psychology Review, 39*, 569-587.
- Leffert J. S., & Siperstein, G. N. (2002) Social cognition: a key to understanding adaptive behavior in individuals with mild mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation, 25*, 135-181.
- Leffert, J. S., Siperstein, G. N., & Widaman, K. F. (2010). Social perception in children with intellectual disabilities: the interpretation of benign and hostile intentions. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*, 168-180.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*, 107-118.
- Lengua, L.J. (2002). The contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children's response to multiple risks. *Child Development, 73*, 144-161.
- Lengua L.J. (2008). Anxiousness, frustration, and effortful control as moderators of the relation between parenting and adjustment in middle-childhood. *Social Development, 17*, 554-577.
- Lochman, J. E., Burch, P. R., Gurry, J. F., & Lampron, L. B. (1984). Treatment and generalization effects of cognitive behavioral and goal setting interventions with aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 915-916.
- Lochman, J. E. (1992). Cognitive-behavioral intervention with aggressive boys: Threeyear follow-up and preventive efforts. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 426- 432.
- Lochman J. E., & Lenhart, L. A. (1993). Anger coping intervention for aggressive children: Conceptual models and outcome effects. *Clinical Psychology Review, 13*, 785-805.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (1996). A social-cognitive intervention with aggressive children: Prevention effects and contextual implementation issues. In R. DeV. Peters & R. J. McMahon (Eds.). *Preventing childhood disorders, substance abuse and delinquency* (111- 143). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Loeber, R., Keenan, K., & Zhang, Q. (1997). Boys' experimentation and persistence in developmental pathways toward serious delinquency. *Journal of Child and Family Studies, 6* (3), 321-357.

-
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychopathology*, 12, 737-762.
- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A., & Zera, M. (2000). Oppositional deviant and conduct disorder: a review of the past 10 years, part I. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39 (12), 1468-1484.
- London, B., Downey, G., Bonica, C., & Paltin, I. (2007). Social causes and consequences of rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, 17, 481-506.
- Lösel, F., & Beelmann, A. (2003). Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations, *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Lovejoy, M. C., Graczyk, P. A., O'Hare, E., & Neuman, G. (2000). Maternal depression and parenting behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 20, 561-592.
- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27, 1-13.
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development*, 16, 232-248.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12 (4), 857-885.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen & E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (1-102). NY: Wiley.
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski, T. J., Cannella, B. L., & Hanks, M. M. (2006). A metaanalytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing Research*, 55, 308- 315.
- Main, M., & Weston, D. R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.
- Meltzer, H., Gatward, R., Goodman, R., & Ford, T. (2000). *Mental Health of Children and Adolescents in Great Britain*. London: The Stationery Office.
- Mangelsdorf, S. C., Laxman, D. J., & Jessee, A. (2011). Coparenting in two-parent nuclear families. In J.P. McHale, & K. M. Lindahl (Eds.), *Coparenting: A conceptual and clinical examination of family systems* (39-59). Washington: American Psychological Association.
- Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2003). Effects of training on pupils' social skills. *Research in education*, 69 (1), 80-92.
- Manly, J. T., Kim, J. E., Rogosch, F. A., & Cicchetti, D. (2001). Dimensions of child maltreatment and children's adjustment: Contributions of developmental timing and subtype. *Development and Psychopathology*, 13, 759-782.
- Margolin, G., Gordis, E. B., & John, R. S. (2001). Coparenting: A link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 15, 3-21.
- Marlowe, H. A. (1986). Social Intelligence: Evidence for Multidimensionality and Construct Independence. *Journal of Educational Psychology*, 78 (1), 52-58.
- Marvin, R. & Pianta, R. (1996). Mothers' reactions to their child's diagnosis: Relations with security of attachment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25 (4), 436-445.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (715-752). New York: John Wiley & Sons.

-
- Maughan, A., & Cicchetti, D. (2002). The impact of child maltreatment and interadult violence on children's emotion regulation abilities. *Child Development*, 73, 1525-1542.
- McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., Rubin, R. M., Morrow, M. T., & Dearing, K. F. (2006). Reactive and proactive aggression: Stability of constructs and relations to correlates. *Journal of Genetic Psychology*, 167, 365-382.
- McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., & Romano, L. J. (2009). The impact of teacher behavior on children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 665-677.
- 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, J. D., & Parke, R. D. (2005). Parental control and affect as predictors of children's display rule use and social competence with peers. *Social Development*, 14, 440-457.
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2009). Parental correlates of children's peer relations: An empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology*, 45, 224-235.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- McHale, J. P., Kuersten-Hogan, R., & Rao, N. (2004). Growing points for coparenting theory and research. *Journal of Adult Development*, 11, 221-234.
- McLanahan, S., & Sandefur, G. (1994). *Growing Up with a Single Parent*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, USA.
- McLeod, B.D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*. 27, 155-172.
- Mendez, L. M. R., & Knoff, H. M. (2003). Who gets suspended from school and why: A demographic analysis of schools and disciplinary infractions in a large school district. *Education and Treatment of Children*, 26, 30-51.
- Michalik, N. M., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Ladd, B., Thompson, M., & Valiente C. (2007). Longitudinal relations among parental emotional expressivity and sympathy and prosocial behavior in adolescence. *Social Development*, 16, 286-309.
- Michelson, L., & Mannarino, A. (1986). Social skills training with children: research and clinical application. In P.S. Strain, M.J. Gurallnick & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: development, assessment and modification*, (373-406), Orlando: Academic press.
- Mihić, I., Zotović, M. i J. Petrović (2006). Sociodemografske karakteristike porodice, podela posla u kući i vaspitni stilovi roditelja u porodicama na teritoriji Vojvodine, *Pedagoška stvarnost*, 1-2, 118-134.
- Mihić, I. (2007). Značaj afektivne vezanosti roditelja za funkcionalnost roditeljskog saveza. U N. Hanak i A. Dimitrijević (Ur.), *Afektivno vezivanje: teorija, istraživanja, psihoterapija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Mihić, I., Zotović, M., Petrović, J. i B. Avić (2009). Vaspitni procesi u porodici: povezanost kvaliteta dijadnih i trijadnih odnosa, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 1, 100-115.
- Milosavljević, M. (1999). Socijalnoekonomski aspekti funkcionisanja porodice u uslovima ekonomske krize, *Socijalna misao*, 1-2, 33-57.
- Milosavljević, M. (2005). *Reforma sistema pravno-institucionalne zaštite maloletnih prestupnika*. Beograd: Socijalno-humanitarno udruženje „Sačuvajmo decu“.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2005). Mental representations of attachment security: Theoretical foundation for a positive social psychology. In M. W. Baldwin (Ed.), *Interpersonal cognition*. New York: Guilford Press

- Milenković, A., & Hadži-Pešić, M. (2006). Povezanost vaspitnih stilova roditelja, ekstraverzije-introverzije i asertivnosti. *Godišnjak za psihologiju*, 4-5, 89-108.
- Miočinović, Lj. (2004). *Moralni razvoj i moralno vaspitanje: kognitivno-razvojno shvatanje*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mishara, B. & Ystgaard M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's friends. *Early Childhood Quarterly*, 21, 110-123.
- Mitić, M. (2002). Porodični smeštaj-hraniteljsktvo kao oblik zaštite dece bez rodieljskog stranja. U: B. Kuzmanović (Ur.), *Deca bez roditeljskog staranja* (235-276). Beograd: Save the Children i Institut za psihologiju.
- Mitić, M. i K. Kondić (2002). *Deca na ranom uzrastu u hraniteljskim porodicama*. Beograd: Save the Children
- Mitić, M., Radojević, B. i B. Piper (2011). Od procene do donošenja odluka. U M. Mitić (Ur.), *Deca sa smetnjama u razvoju* (116-130). Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Mitrović, D., Smederevac, S., Grujičić, S. i P. Čolović (2006). Tipološki pristup rizičnom ponašanju adolescenata. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38 (1), 264-278.
- Moffitt, T. E. (2005). The new look of behavioral genetics in developmental psychopathology: gene-environment interplay in antisocial behaviors. *Psychological bulletin*, 131 (4), 533-554.
- Moffitt, T.E. (2006). Life-course persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (570-598). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers, S.S., & Robinson, L.R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16 (2), 361-388.
- Morrow, M., Hubbard, J., McAuliffe, D., Rubin, M., & Dearing, F. (2006). Childhood aggression, depression, and peer popularity: The mediational model revisited. *International Journal for the Study of Behavioral Development*, 30, 240-248.
- Morrow, M., Hubbard, J., Rubin, M., & McAuliffe, D. (2008). The relation between childhood aggression and depressive symptoms: The unique and joint mediating roles of peer rejection and peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 316-340.
- Motoca, L.M., Williams, S., & Silverman, W.K. (2012). Social skills as a mediator between anxiety symptoms and peer interactions among children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41 (3), 329-336.
- Muris, P., & Maas, A. (2004). Strengths and difficulties as correlates of attachment style in institutionalized and non-institutionalized children with below-average intellectual abilities. *Child Psychiatry and Human Development*, 34, 317-328.
- Murray, K. T., & S. F. Hick (2013). Structural social work. In M. Gray & S. A. Webb, *Social Work Theories and Methods* (110-125). Sage.
- Najman, M., Herron, A., Hayabakhsh, M.R., Dingle, K., Jamrozik, K., Bor, W. et al. (2008). Screening in early childhood for risk for later mental health problems: A longitudinal study. *Journal of Psychiatric Research*, 42, 694-700.
- Neece, C., & Baker, B. (2008). Predicting maternal parenting stress in middlechildhood: the roles of child intellectual status, behaviour problems and social skills. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 1114-1128.
- Noam, G. & Hermann, C. (2002). Where education and mental health meet: Developmental prevention and early intervention in schools. *Development and Psychopatology*, 14, 861-875.

-
- Ochsner, K.N., & Gross, J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. In J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation* (87-109). New York: Guilford.
- O'Donnell, J. O., Hawkins, D., Catalano, R. F., Abbott, R. D., & Day, E. (1995). Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children: Long-term intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 87-100.
- Ojanen, T., Grönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41, 699-710.
- Oland, A., & Shaw, D. (2005). Pure versus co-occurring externalizing and internalizing symptoms in children: Potential role of socio-developmental milestones. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8 (4), 247-270.
- O'Leary, S. G., & Vidair, H. B. (2005). Marital adjustment, child-rearing disagreements, and overreactive parenting: predicting child behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 19, 208-216.
- Olsson, M. B., & Hwang, C. P. (2001). Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 535-543.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Oxford, England: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness* (315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Centre for Health Promotion.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program, *The Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (3-20). New York: Guilford Press.
- Opšenic-Kostić J. i T. Panić (2012). Percipirano roditeljsko ponašanje i neke karakteristike roditelja i dece. U: T. Stefanović Stanojević, *Porodica, adolescenti, tranzicija*, Centar za naučnoistraživački rad SANU i Univerzitet u Nišu.
- Orme, J. (2013). Feminist social work; In M. Gray & S. A. Webb, *Social Work Theories and Methods* (87-98). Sage.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J.W., Koops, W., Bosch, J.D., & Monshouwer, H.J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*. 73, 916-934.
- Orobio de Castro, B., Slot, N.W., Bosch, J. D., Koops, W., & Veerman, W. (2003). Negative feelings exacerbate hostile attributions of intent in highly aggressive boys. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 32, 56-65.
- Orobio de Castro, B., Merk, W., Koops, W., Veerman, J.W., & Bosch, J.D. (2005). Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34 (1), 105-116.
- Osborne, L., & Fincham, F. (1996). Marital conflict, parent-child relationships and child adjustment, *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 48-65.
- Oswald, D., & Mazefsky C. (2006). Empirically supported psychotherapy interventions for internalizing disorders. *Psychology in Schools*, 43 (4), 439-449.
- Parke, R. D. (1996). *Fatherhood*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

-
- Parton, N., & Mathews, R. (2001.) New Directions in child protection and family support in Western Australia: a policy initiative to re-focus child welfare practice. *Child and Family Social Work*, 6, 97-113.
- Pavlović-Babić, D. (2002). Sistem socijalne zaštite dece bez roditeljskog staranja iz ugla vaspitača. U B. Kuzmanović (Ur.), *Deca bez roditeljskog staranja* (173-212). Beograd: Save the Children i Institut za psihologiju.
- Pedagoška enciklopedija I* (1989). Potkonjak, N. i Šimleša, P. (red.), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D., & Borge, H. (2007). The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment. *Child Development*, 78, 1037-1051.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pešikan, A. i I. Stepanović (2002). Sistem brige o deci bez roditeljskog staranja-viden očima dece. U B. Kuzmanović (Ur.), *Deca bez roditeljskog staranja* (277-334). Beograd: Save the Children i Institut za psihologiju.
- Petrović, J. (2007). Odnosi u porodicama u Vojvodini: podela uloga, vaspitno ponašanje roditelja i porodična klima. U M. Zotović (Ur), *Porodice u Vojvodini: karakteristike i funkcionalnost*. Novi Sad: Filozofski fakultet
- Piaget, J. (1983). *The moral judgement of the child*. Singapore: Penguin Books.
- Pinheiro, P (2006). *World Report on Violence Against Children*. United Nations, New York.
- Pinjatela, R. (2012). Samoregulacija u ranom djetinjstvu, *Paediatrica Croatica*, 56 (3), 237-241.
- Pjurkovska-Petrović, K. (1990). *Dete u nepotpunoj porodici*. Beograd: Prosveta.
- Pjurkovska-Petrović, K. (1993). Vaspitni stavovi roditelja i prosocijalna orijentacija deteta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 25, 25-41.
- Plut, D. (2002). Problemi prirodnih roditelja koja su na smeštaju. U B. Kuzmanović (Ur.), *Deca bez roditeljskog staranja* (79-136). Beograd: Save the Children i Institut za psihologiju.
- Plut, D. i D. Popadić (2007). *U lavirintu nasilja: istraživanje nasilja u ustanovama za decu bez roditeljskog staranja u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Polansky, A., Chalmers, A., Bittenweiser, E., & Williams, D. (1981). *Damaged Parents: An Anatomy of Child Neglect*. Chicago: University of Chicago Press.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12, 115-122.
- Propper, C., Moore, A., Mills-Koonce, W.R., Halpern, C.T., Hill-Soderlund, A.L., et al. (2008). Gene-environment contributions to the development of infant vagal reactivity: the interaction of dopamine and maternal sensitivity. *Child Development*, 79, 1377-1394.
- Pruitt, D. G. & Carnevale, P. (1997). *Negotiation in social conflict*, Buckingham: Oxford University Press.
- Quay, H.C., & Werry, J.S. (1986). *Psychopathological disorders of childhood*. New York: Wiley.
- Raboteg-Šaric, Z. i N. Pećnik (2006). Bračni status, finansijske poteškoće i socijalna podrška kao odrednice roditeljske depresivnosti i odgojnih postupaka. *Društvena istraživanja*, 6, 961-985.
- Rahim, M. A. (1983a). *Rahim organizational conflict inventories-I-II*, Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

-
- Rahim, M. A. (1983b). A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict, *Academy of Management Journal*, 26, 368-376.
- Rajović, V. i O. Jovanović (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13 (1), 91-106.
- Reiss, D., Steinglass, P., & Howe, G. (1993). The family's organization around the illness. In R. E. Cole & D. Reiss (Eds.), *How do families cope with chronic illness* (173-214). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Republički zavod za socijalnu zaštitu (2009) *Izveštaj o radu ustanova socijalne zaštite za smeštaj korisnika u 2008 godini*, Beograd: RZSZ.
- Republički zavod za socijalnu zaštitu (2011) *Izveštaj o radu ustanova za smeštaj dece i mladih bez roditeljskog staranja u Srbiji za 2010. godinu*, Beograd: RZSZ.
- Republički zavod za socijalnu zaštitu (2012) *Izveštaj o radu ustanova za smeštaj dece i mladih za 2011. godinu*, Beograd: RZSZ.
- Richmond, M. K., & Stocker, C. M. (2008). Longitudinal associations between parents' hostility and siblings externalizing behavior in the context of marital discord. *Journal of Family Psychology*, 22 (2), 231-240.
- Rigby, K. (2006). *Zlostavljanje u školama i što možemo učiniti?* Zagreb: Mosta
- Robison, S. D, Frick, P. J., & Morris, S. (2005). Temperament and parenting: implications for understanding developmental pathways to conduct disorder. *Minerva Pediatrica* 57 (6), 373-388.
- Rodkin, P., & Farmer, T. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.
- Rodkin, P. C., Farmer, T.W., Pearl, R., & R. Van Acker (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15, 175-204.
- Rogosch, F. A., Cicchetti, D., & Toth, S. (2004). Expressed emotion in multiple subsystems of the families of toddlers with depressed mothers. *Development and Psychopathology*, 16 (3), 689-709.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension*. London: Sage.
- Rohner, R. P. & P. A. Britner (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research*, 36, 16-47.
- Rohner, R. (2004). The Parental Acceptance-Rejection Syndrom, Universal Correlates of Perceived rejection, *American Psychologist*, 59 (8), 830-840.
- Romano, L. J., Hubbard, J. A., & McAuliffe, M.D. (2009). Connections between parents' friendships and child peer relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, 315-325.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6 (1), 111-135.
- Rose, A. J., & Asher, S.R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69-79.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V.B. Van Hassett & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (283-323). New York: Plenum.
- Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2001). Social withdrawal and anxiety. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (407-434). New York: Oxford University Press.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Kennedy, A. E., & Stewart, S. L. (2003). Social withdrawal in childhood. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (372-406). New York: Guilford Press.

-
- Rubin, K.H., & Coplan, R.J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 506-534.
- Rubin, K.H., Dwyer, K.M., Kim, A.H., Burgess, K.B., Booth-Laforce, C., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, Friendship, and Psychosocial Functioning in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24 (4), 326-356.
- Rubin, K.H., Bukowski, W., & Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. (619-700). New York: John Wiley & Sons.
- Rudman, L.A., & Phelan, J.E. (2008). Backlash effects for disconfirming gender stereotypes in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 28, 61-79.
- Rudolph, K. D., Troop-Gordon, W., & Flynn, M. (2009). Relational victimization predicts children's social-cognitive and self-regulatory responses in a challenging peer context. *Developmental Psychology*, 45 (5), 1444-1454.
- Rydell, A.M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3 (1), 30-47.
- Saarni, C., Mumme, D., & Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (237-309). New York: Wiley.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Gaertner, B.M., Eggum, N.D., & Zhou, N. (2010). Mothers' and Children's Positive Emotion: Relations and Trajectories across Four Years. *Social Development*, 19 (4), 799-821.
- Sallquist, J., DiDonato, M.D., Hanish, L.D., Martin, C.L., & Fabes, R.A. (2012). The importance of mutual positive expressivity in social adjustment: Understanding the role of peers and gender. *Emotion*, 12 (2), 304-313.
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). "Female aggression" revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158-163.
- Sandefur, G. D., & Wells, T. (1999). Does family structure really influence educational attainment? *Social Science Research*, 28, 331-357.
- Sanson, A. & Lewis, V. (2001). Children and their family contexts, *Family Matters*, 59, 4-10.
- Santrock, J.W. (2000). *Children*. McGraw-Hill Companies, Inc.
- Sarason, B. R., Sarason, I.G., & Pierce, G. R. (1990). *Social support – An interactional view*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Sauvola, A. (2001). *The association between single-parent family background and physical morbidity, mortality and criminal behaviour in adulthood*. Oulu University Press, Oulu
- Scheithauer, H., Haag, N., Mahlke, J., & Ittel, A. (2008). Gender and age differences in the development of relational/indirect aggression: First results of a meta-analysis. *European Journal of Developmental Science*, 2 (1-2), 176-189.
- Scholte, R., Engels, E., Overbeek, G., de Kemp, T., & Haselager, T. (2007). Stability in Bullying and Victimization and its Association with Social Adjustment in Childhood and Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (2), 217-228.
- Schultz, D., Izard, C.E. & Bear G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371-387.
- Schwartz, S. H., & Clausen, G. T. (1970). Responsibility, norms, and helping in an emergency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 299-310.
- Schwartz, S. H., & Howard, J. A. (1981). A normative decision-making model of altruism. In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior* (89-211). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

-
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646-662.
- Schwartz, D., Proctor, L.J., & Chien, D.H. (2001). The aggressive victim of bullying: emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (147-174). New York: Guilford Press.
- Selman, R. L., & Schultz, L. H. (1989). Children's strategies for interpersonal negotiation with peers: An interpretive/empirical approach to the study of social development. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (371-406). New York: Wiley.
- Shaver, S. (1998). Poverty, gender and sole parenthood. In R. L. Fincher & J. Hieuwenhuysen (Eds), *Australian Poverty: Then and Now*. Melbourne University Press, Carlton, Victoria
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2005). Attachment theory and research: Resurrection of the psychodynamic approach to personality. *Journal of Research in Personality*, 39, 22-45.
- Shaw, D.S., Emery, R.E., & Tuer, M.D. (1993). Parental functioning and children's adjustment in families of divorce: a prospective study. *Journal of Abnorm Child Psychol*, 21, 119-134.
- Shaw, D.S., Winslow, E. B., Owens, E. B., & Hood, N. (1998). Young children's adjustment to chronic family adversity: a longitudinal study of low-income families. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 545-553.
- Shaw, D.S., Sherrill, J., Huffman, D., Schonberg, M., Lukon, J., Obrosky, D., et al. (2006). Responsivity to offspring's expression of emotion among childhood-onset depressed mothers. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 540-552.
- Sheese, B.E., Voelker, P.M., Rothbart, M.K., & Posner, M.I. (2007). Parenting quality interacts with genetic variation in dopamine receptor D4 to influence temperament in early childhood. *Development and Psychopathology*, 19, 1039-1046.
- Sheppard, L. (2006). Growing pains: a personal development program for students with intellectual and developmental disabilities in a specialist school. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10 (2), 121-142.
- Silk, S.S., Shaw, D.S., Skuban, E.M., Oland, A.A., & Kovacs, M. (2006). Emotion regulation strategies in offspring of childhood-onset depressed mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 69-78.
- Silk, J.S., Shaw, D.S., Forbes, E.E., Lane, T.L., & Kovacs, M. (2006). Maternal depression and child internalizing: The moderating role of child emotion regulation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 116-126.
- Shipman, K.L., Schneider, R., Fitzgerald, M.M., Sims, C., Swisher, L., et al. (2007). Maternal emotion socialization in maltreating and nonmaltreating families: implications for children's emotion regulation. *Social Development*, 16, 268-285.
- Sladović Franz, B. (2002.) Psihosocijalni razvoj zlostavljane djece u ustanovama socijalne skrbi. *Disertacija*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Sladović Franz, B. (2003). *Psihosocijalni razvoj djece u dječjim domovima*. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Sladović Franz, B. & Mujkanović, Đ. (2003). Percepcija socijalne podrške djeci u dječjim domovima i u udomiteljskim obiteljima. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 10 (2), 161-170.

- Sladović Franz, B. (2004). Odabir izvanobiteljskog smještaja djece ugroženog razvoja u obitelji. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 11 (2), 215-228.
- Sladović Franz, B., Kregar Oreškov, K., & Vejmelka, L. (2007). Iskustvo života u dječjem domu: kvalitativna analiza izjava mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (3), 553-578.
- Službeni glasnik RS, br. 98/2006. *Ustav Republike Srbije*.
- Službeni glasnik RS, br. 18/2005. *Porodični zakon*.
- Službeni glasnik RS, br.24/2011. *Zakon o socijalnoj zaštiti*.
- Službeni glasnik RS, br. 55/2005 i 71/2005. *Strategija razvoja socijalne zaštite*.
- Smári, J., Pétursdóttir, G., & Þorsteinsdóttir, V. (2001). Social anxiety and depression in adolescents in relation to perceived competence and situational appraisal. *Journal of Adolescence*, 24, 199-207.
- Smith, M., & Walden, T. (1999). Understanding feelings and coping with emotional situations: A comparison of maltreated and nonmaltreated preschoolers. *Social Development*, 8, 93-116.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Snyder, J., Booker, E., Patrick, M.R., Snyder, A.Z., Schrepferman, L., & Stoolmiller, M. (2003). Observed peer victimization during elementary school: continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behavior. *Child Development*, 74 (6) 1881-1898.
- Sohr-Preston, S., & Scaramella, L. (2006). Implications of timing of maternal depressive symptoms for early cognitive and language development. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9, 65-83.
- Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Spence, S.H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (1999). Social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 211-221.
- Spinrad, T., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, A., Kupanoff, K., *et al.* (2004). The relations of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 40, 67-80.
- Spinrad, T., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C.L., *et al.* (2007). Relations of maternal socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social competence. *Developmental Psychology*, 43, 1170-1186.
- Stanisavljević-Petrović, Z. i M. Stančić(2010). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*, 65 (3), 451-461.
- Staub, E. (1979). *Positive social behavior and morality: Socialization and development*. New York: Academic Press.
- Staub, E. (1996). Responsibility, helping, aggression, and evil. *Psychological Inquiry*, 7 (3), 252-254.
- Stevenson, M. R., & Black, K. (1988). Paternal Absence and Sex-Role Development: A Meta-Analysis. *Child Development* 53, 793-814.
- Storch, E., Masia-Warner, C., Crisp, H., & Klein, R. G. (2005). Peer victimization and social anxiety in adolescence: A prospective study. *Aggressive Behavior*, 31, 437-452.
- Strathearn, L., Gary, P. H., O'Callaghan, M. J., & Wood D. O. (2001). Childhood neglect and cognitive development in extremely low birth weight infants: A prospective study. *Pediatrics*, 108, 142-151.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13, 1-13.

-
- Stubbs, P., & Warwick, J. (2002.) *Strategija reforme socijalne skrbi. Tim za pružanje socijalnih usluga. Pravi privremeni izvještaj*. Zagreb: Ministarstvo rada i socijalne skrbi.
- Sukhodolsky, D. G. & Butter, E. (2007). Social Skills Training for Children with Intellectual Disabilities. In J. W. Jacobson & A. Mulick (Eds.), *Handbook of Mental Retardation and Developmental Disabilities* (601-618). New York: Kluwer.
- Sullivan, P. M., & Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population based epidemiological study. *Child Abuse and Neglect*, 24, 1257-1273.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddler's prosocial behavior: from instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81, 1814-1827.
- Svetska zdravstvena organizacija. (1992). *ICD-10 Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja: Klinički opis i dijagnostička uputstva*. Beograd: ZUNS.
- Tadić, N. (2010). *Psihijatrija djetinjstva i mladosti*. Beograd: Naučna knjiga.
- Talbot, J.A., & McHale, J.P. (2004). Individual parent adjustment moderates the relationship between marital and coparenting quality. *Journal of Adult Development*, 11, 191-205.
- Taylor, S. E. (2011). Social support: A Review. In M. S. Friedman (Ed.), *The handbook of health psychology* (189-214). New York, NY: Oxford University Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Tolan, P. H., & Gorman-Smith, D. (1998). Development of serious and violent offending careers. In R. Loeber & D. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (68-85). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tolfree, D (2003). *Community Based Care for Separated Children*. Sweden: Save the Children Sweden.
- Trapolini, T., McMahon, A., & Ungerer, A. (2007). The effect of maternal depression and marital adjustment on young children's internalizing and externalizing behaviour problems. *Child: Care, Health and Development*, 33 (6), 794-803.
- Tremblay, E., Nagin, S., Séguin, R., Zoccolillo, M., Zelazo, D., Boivin, M., *et al.*, (2004). Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114 (1), 43-50.
- Underwood, K., & Bjornstad, J. (2001). Children's emotional experience of peer provocation: The relation between observed behaviour and self-reports of emotions, expressions, and social goals. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 320-330.
- Underwood, K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford Press
- Unnever, J. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31 (2) 153-171.
- Vaillancourt, T., Brendgen, M., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2003). A Longitudinal Confirmatory Factor Analysis of Indirect and Physical Aggression: Evidence of Two Factors Over Time? *Child Development*, 74, 1628-1638.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, L., Reiser, M., Cumberland, A., Losoya, H. & Liew, J. (2006). Relations among mothers' expressivity, children's effortful control, and their problem behaviors: a four-year longitudinal study. *Emotion*, 6 (3), 459-472.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Reiser, M. (2007). Pathways to problem behaviors: chaotic homes, parent and child effortful control, and parenting. *Social Development*, 16, 249-267.

- van Bakel, H. J., & Riksen-Walraven, J. M. (2002). Parenting and development of one-year-olds: Links with parental, contextual, and child characteristics. *Child Development*, 73 (1), 256-273.
- van de Vliert, E., & Hordijk, W. J. (1988). A Theoretical Position of Compromising Among Other Styles of Conflict Management. *The Journal of Social Psychology*, 129 (5), 681-690.
- Van der Vorst, H., Engels, E., Meeus, W., Dekovic, M., & Vermulst, A (2006). Parental attachment, parental control, and early development of alcohol use: A longitudinal study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20 (2), 107-116.
- Vandewater, E.A., & Lansford, J. E. (1998). Influences of family structure and parental conflict on children's wellbeing. *Family Relations*, 47 (4), 323-330.
- van Roekel, E., Scholte, J., Verhagen, M., Goossens, L., & Engels, E (2010). Loneliness in adolescence: Gene x environment interactions involving the serotonin transporter gene. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 747-754.
- van Roekel, E., Engels, E., Verhagen, M., Goossens, L., & Scholte, J. (2011). Parental depressive feelings, parental support, and the serotonin transporter gene as predictors of adolescent depressive feelings: A latent growth curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 453-462.
- van Roekel, E., Goossens, L., Scholte, J., Engels, E., & Verhagen, M. (2011). The dopamine D2 receptor, perceived parental support, and adolescent loneliness: Longitudinal evidence for gene-environment interactions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 1044-1051.
- Vidanović, I. (1998). Nasilje nad decom u dečijim domovima. U M. Milosavljević (Ur.), *Nasilje nad decom* (189-201). Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Vidanović, I. (2002). Bivši korisnici porodičnog i domskog smeštaja U B. Kuzmanović (Ur.): *Deca bez roditeljskog staranja* (335-364). Beograd: Save the Children i Institut za psihologiju.
- Vidanović, S. (2006). Razvoj dece u nepotpunoj porodici. U S. Vidanović, J. Todorović i V. Hedrih, *Porodica i posao - izazovi i mogućnosti* (81-98), Niš: Filozofski fakultet grupa za psihologiju.
- Vidanović, V. (2007). *Socijalna integracija dece bez roditeljskog staranja*, Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Vroom, H., & Jago, G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62, 17-24.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38 (1), 190-204.
- Waksclag, L. S., Leventhal, B. L., Briggs-Gowan, M. J., Danis, B., Keenan, K., Hill, C., et al. (2005). Defining the „disruptive“ in preschool behavior: what diagnostic observation can teach us. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8 (3), 183-201.
- Wallerstein, J., & Blakeslee, S. (1989). *Second changes: Men, women and children a decade after divorce: who wins, who loses – and why*. New York: Tickner & Fields
- Walker, M., Ramsey, E., & Gresham, M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence based practices*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Walsh, F. (2003). Family resilience: strengths forged through adversity. In F. Walsh (Ed.): *Normal Family Processes: Growing Diversity and Complexity* (399-420). New York: Guilford Press.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11, 271-294.

-
- Waterhouse, S., & Brocklesby, E. (2001.) Placement choice in temporary foster care: A research study. *Adoption & Fostering*, 25 (3), 39-46.
- Waters, E., Weinfield, S., & Hamilton, E. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General discussion. *Child Development*, 71 (3), 703-706.
- Weeks, M. S., & Asher, S. R. (2012). Loneliness in childhood: Toward the next generation of assessment and research. In J. B. Benson (Ed.) *Advances in Child Development and Behavior* (1-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Weinfield, N., Ingerski, L., & Moreau, S. (2009). Maternal and paternal depressive symptoms as predictors of toddler adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 39-47.
- Wentzel, K.R., Weinberger, D.A., Ford, M.E., & Feldman, S.S. (1990). Academic achievement in preadolescence: the role of motivational, affective and self-regulatory processes, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11 (2), 179-193.
- Wentzel, K.R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61 (1), 1-24.
- Wentzel, K.R. (1993): Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school, *Journal of Educational Psychology*, 85 (2), 357-364.
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 173-182.
- Wentzel, K.R., & Asher, S. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 3, 754-763.
- Wentzel, K.R., Barry, C.M., & Caldwell, K.A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- White, C.P., White, M.B., & Fox, M.A. (2009). Maternal fatigue and its relationship to the caregiving environment. *Families, Systems, & Health*, 27, 325-345.
- White, C.P., & King, K. (2011). Is Maternal Fatigue Mediating the Relationship Between Maternal Depression and Child Outcomes? *Journal of Child and Family Studies*, 20, 844-853.
- Wieland, N., & Baker, B.L. (2010). The role of marital quality and spousal support in behavior problems of children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 620-633.
- Willis, L., & Daisley, J. (1995). *The Assertive Trainer*. London: McGraw Hill Book Company.
- Wilson, B. (1999). Entry behavior and emotion regulation abilities of developmentally delayed boys. *Developmental Psychology*, 35, 214-222.
- Witzel, B.S. & Mercer, C.D. (2003). Using rewards to teach students with disabilities: Implications for motivation. *Remedial and Special Education*, 24, 88-96.
- Wolpe, J. (1990). *The practice of behavior therapy*, New York: Pergamon Press.
- Xu, Y., Farver, M., & Zhang, Z. (2009). Temperament harsh and indulgent parenting and Chinese children's proactive and reactive aggression. *Child Development*, 80, 244-258.
- Yap, M.B, Allen, N.B., & Sheeber, L. (2007). Using an emotion regulation framework to understand the role of temperament and family processes in risk for adolescent depressive disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10 (2), 180-196.
- Yap, M.B., Allen, N.B., & Ladouceur, C.D. (2008). Maternal socialization of positive affect: the impact of invalidation on adolescent emotion regulation and depressive symptomatology. *Child Development*, 79 (5), 1415-1431.

-
- Yeates, K.O., & Selman, R.L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9 (1), 64-100.
- Young, S.E., Friedman, N.P., Miyake, A., Willcutt, E.G., Corley, R.P., *et al.* (2009). Behavioral disinhibition: liability for externalizing spectrum disorders and its genetic and environmental relation to response inhibition across adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 118 (1), 117-130.
- Younger, A. J., Gentile, C., & Burgess, K.B. (1993). Children's perceptions of social withdrawal: changes across age. In K. Rubin & J. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (215–235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zaccaro, S. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62, 6-16.
- Zarevski, P., & Mamula, M. (1998). *Pobijedite sramežljivost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zaslow, M., Weinfield, N., Gallagher, M., Hair, E., Ogawa, J., Egeland, B., *et al.*, (2006). Longitudinal prediction of child outcomes from differing measures of parenting in a low-income sample. *Developmental Psychology*, 42 (1), 27-37.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S.H., Fabes, R.A., Resiser, M. & Guthrie, I.K. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: a longitudinal study. *Child Development* 73, 893-915.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Wang, Y. & Reiser, M. (2004). Chinese children's effortful control and dispositional anger/frustration: relations to parenting styles and children's social functioning. *Developmental Psychology*, 40, 352-366.
- Zhou, Q., Wang, Y., Deng, X., Eisenberg, N., Wolchik, S.A., *et al.* (2008). Relations of parenting and temperament to Chinese children's experience of negative life events, coping efficacy, and externalizing problems. *Child Development*, 79, 493-513.
- Zuravin, S. J. (2001). Issues pertinent to defining child neglect. In T. D. Morton & B. Salovitz (Eds.), *The CPS response to child neglect: An administrator's guide to theory, policy, program design and case practice* (1-22). Duluth, GA: National Research Center on Child Maltreatment.
- Žegarac, N. (2007). *Deca govore*. Beograd: Save the Children UK.
- Žegarac, N., Brkić, M. i Džamonja Ignjatović, T. (2010). *Operativno planiranje u centrima za socijalni rad*. Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Žic-Ralić, A. (2010). Ponašanje djece s teškoćama i podrška obitelji, The 8th International Conference, 22.-24.april *Inclusion and support within the community* (195–217). Varaždin, Croatia.

PRILOZI

Prilog 1

UPITNICI - PROCENE VASPITAČA I NASTAVNIKA

LIST 1

OPŠTI PODACI O DETETU izvor-evidencija ustanove i značajni odrasli

1. Pol:

muški ženski

2. Uzrast:**3. Razred:****4. Dužina boravka u ovom domu:****5. Intelektualni status:****6. Školski uspeh:****7. Ocena iz vladanja:****8. Disciplinske kazne:**

ne da

9. Nagrade:

ne da

10. Razlog smeštaja:A)Socioekonomski problemi:

a) nizak obrazovni status

b) nezaposlenost

c) bez smeštaja

d) previše dece

B)Partnerski i porodični problemi:

a) česti konflikti

b) razvod

c) novi brak bez mesta za dete

C)Bolest:

a) prihijatrijski problemi

b) hospitalizacija

c) intelektualna ili drugi vid omet.

d) smrt

D)Destruktivni modeli ponašanja:

a) zlostavljanje b) nasilje

c) zanemarivanje d) prostitucija

e) alkoholizam f) narkomanija

g)kriminal

SNAGE I TEŠKOĆE (SDQ)
(Goodman, 1997; Goodman *et al.*, 1998).

UPUTSTVO

Molimo Vas da na svako pitanje ako nije tačno tj. dete *nikada* ne pokazuje opisano ponašanje zaokružite **0**. Ako dete *ponekad* pokazuje opisano ponašanje zaokružite **1**. Ako dete *vrlo često* pokazuje opisano ponašanje zaokružite **2**. Pomoglo bi nam da odgovorite što bolje možete na sva pitanja, čak i ako niste potpuno sigurni ili Vam se čini da pitanje nema smisla. Molimo da odgovorite na osnovu ponašanja deteta tokom poslednjih šest meseci.

	nikada	ponekad	vrlo često
P1 Obazire se na tuđa osećanja.....	0	1	2
E3 Često se žali na glavobolje, stomadne tegobe, mučnin.....	0	1	2
P4 Spremno deli igračke ili druge svoje stvari sa drugima.....	0	1	2
PP5 Često ima napade besa	0	1	2
V6 Radije se igra samo.....	0	1	2
PP7 Uglanom je poslušno, obično uradi šta odrasli od njega traže.....	0	1	2
E8 Mnogo brine, često izgleda zabrinuto.....	0	1	2
P9 Pomaže nekome ako se povredi, zabrinut je ili ako je bolestan.....	0	1	2
V11 Ima najmanje jednog dobrog druga.....	0	1	2
PP12 Često se tuče sa drugom decom ili ih kinji.....	0	1	2
E13 Često je nesrećan, potišten, plačljiv.....	0	1	2
V14 Uglavnom je omiljen među drugovima.....	0	1	2
E16 Nervozan je ili uzdržan u novim situacijama, lako gubi samopuzdanje.....	0	1	2
P17 Pažljiv je i ljubazan prema mlađoj deci.....	0	1	2
PP18 Često laže ili vara.....	0	1	2
V19 Druga deca ga zadirkuju ili kinje.....	0	1	2
P20 Često dobrovoljno pomaže drugima (vaspitaču, drugoj deci.....)	0	1	2
PP22 Krade iz doma, škole ili drugih mesta.....	0	1	2
V23 Bolje se slaže sa odraslima nego sa decom.....	0	1	2
E24 Mnogo strahuje, lako se uplaši.....	0	1	2

SOCIJALNE VEŠTINE I OBLICI PROBLEMATIČNOG PONAŠANJA (SSRS)
(Gresham & Elliott, 1990)

UPUTSTVO

Pročitajte svako od pitanja (1 – 52) i razmislite o ponašanju deteta tokom poslednjih 6 meseci.

Procenite **koliko često** dete pokazuje opisano ponašanje.

Ako dete nikada ne pokazuje opisano ponašanje zaokružite **0**.

Ako dete ponekad (povremeno) pokazuje opisano ponašanje zaokružite **1**.

Ako dete vrlo često pokazuje opisano ponašanje zaokružite **2**.

U nastavku su data dva primera:

	Koliko često?		
	nikada	ponekad	vrlo često
Pokazuje saosećanje prema drugovima	0	1	2
Pita Vas kada nije siguran šta treba da uradi u zadatku.	0	1	2

Molimo Vas nemojte preskakati nijedno pitanje, u nekim slučajevima možda niste primetili da dete ispoljava određeno ponašanje, jer nije bilo odgovarajućih situacija. U tim slučajevima napravite procenu stepena ponašanja koje bi, po Vašem mišljenju, dete verovatno ispoljilo ukoliko bi se našlo u takvoj situaciji.

ne popunjavajte					koliko često			
C	A	S	R	r.b.	socijalne veštine	nikada	ponekad	vrlo često
				1	Inicira komunikaciju sa vršnjacima	0	1	2
				2	Rado nudi pomoć vaspitaču i kada se to izričito ne zatraži od njega	0	1	2
				3	Završava svoje obaveze bez podsticanja osoblja na to.	0	1	2
				4	Rado učestvuje u zajedničkim aktivnostima	0	1	2
				5	Na adekvatan način reaguje na pritisak vršnjaka.	0	1	2
				6	Samoinicijativno se predstavlja osobama koje ne poznaje.	0	1	2
				7	Svoje slobodno vreme koristi na prihvatljiv način.	0	1	2

				8	Govori lepe stvari o sebi u skladu sa situacijom .	0	1	2
				9	Prikladno reaguje na zadirkivanja vršnjaka.	0	1	2
				10	Reaguje na pravi način ako ga drugo dete udari ili gurne.	0	1	2
				11	Dobrovoljno pomaže vršnjacima u obavljanju svakodnevnih domskih obaveza.	0	1	2
				12	Inicira druženje i poziva vršnjake van doma da ga posete.	0	1	2
				13	Ne upada u nevolje sa drugima.	0	1	2
				14	Lako sklapa prijateljstva .	0	1	2
				15	Bez podsećanja na to, održava svoju sobu urednom i čistom.	0	1	2
				16	Završava svoje obaveze u dogovoreno vreme.	0	1	2
				17	Vodi računa i pokazuje brigu za ostale u kolektivu.	0	1	2
				18	Kontroliše gnev u konfliktnim situacijama sa odraslima.	0	1	2
				19	Smireno i bez trzavica razrešava nesporazum sa vaspitačem.	0	1	2
				20	Adekvatnim tonom komunicira sa ostalima	0	1	2
				21	Reaguje na pravi način kada mu se uputi kompliment i pohvala.	0	1	2
				22	Dobro kontroliše emocije u konfliktima sa vršnjacima.	0	1	2
				23	Kada pogreši svoja osećanja izražava u skladu sa situacijom .	0	1	2
				24	Pridržava se i sledi pravila u igrama i aktivnostima sa drugim vršnjacima.	0	1	2
				25	Sledi instrukcije vaspitača.	0	1	2
				26	Pridružuje se aktivnosti ili grupi, bez da mu se to kaže.	0	1	2
				27	Prihvata kompromis u konfliktnim situacijama izmenom sopstvenih ideja u cilju postizanja dogovora.	0	1	2
				28	Domski inventar i svoje stvari održava na prikladan način.	0	1	2
				29	Strpljivo čeka svoj red u igri ili drugim grupnim aktivnostima.	0	1	2
				30	Vreme koristi na pravi način dok čeka na pomoć vaspitača.	0	1	2
				31	Dobro podnosi kritiku.	0	1	2
				32	Kada ide van doma uvek se javi vaspitaču.	0	1	2
				33	Pridržava se i ponaša u skladu sa kućnim redom.	0	1	2
				34	I u situacijama van doma se ponaša samopouzvano.	0	1	2

			35	Pokazuje interesovanje za različite vrste aktivnosti	0	1	2
			36	Aдекватnoj osobi se obraća kada ima određeni problem	0	1	2
			37	Omiljen je među vršnjacima	0	1	2
			38	Telefonom komunicira na pravi način.	0	1	2
			39	U prodavnici traži pomoć prodavca ako mu je potrebna.	0	1	2
			40	I interakciji sa suprotnim polom pokazuje samopouzđano ponašanje.	0	1	2

Ne popunjavate			koliko često			
E	I	r.b.	oblici problematičnog ponašanja	nikada	ponekad	vrlo često
		41	Voli da bude sam (sama).	0	1	2
		42	Tuče se sa drugima.	0	1	2
		43	Lako se zbuni	0	1	2
		44	Raspravlja se sa drugima.	0	1	2
		45	Drugoj deci preti ili ih kinji.	0	1	2
		46	Kada ga odrasle osobe ispravljaju on (ona) im uzvraća.	0	1	2
		47	Ima napade besa.	0	1	2
		48	Čini se da je usamljen (usamljena).	0	1	2
		49	Lako se naljuti.	0	1	2
		50	Ispoljava anksioznost u grupi druge dece.	0	1	2
		51	Deluje kao da je tužan (tužna) ili depresivan (depresivna).	0	1	2
		52	Ima nizak nivo samopoštovanja.	0	1	2

ČEK LISTA ZA NASTAVNIKE/VASPITAČE
(Goldstein & Glick, 1987)

UPUTSTVO

Ispred vas je lista veština kojima se deca i mladi manje ili više vešto služe, Molimo Vas, da za konkretno dete ocenite svaku veštinu, shodno onome što ste приметили ili zaključili na osnovu njegovog/njenog ponašanja u najrazličitijim situacijama.

Zaokruži 0 ukoliko dete skoro *nikad* ne koristiš tu veštinu.

Zaokruži 1 ukoliko dete *ponekad* koristiš tu veštinu.

Zaokruži 2 ukoliko dete *često* koristiš tu veštinu.

r.b.	socijalne veštine	koliko često		
		nikada	ponekad	vrlo često
1	Slušanje: da li ovo dete obraća pažnju na onoga ko priča te čini napor da shvati o čemu ta osoba govori?	0	1	2
2	Započinjanje razgovora: da li dete ume da započne razgovor nekom uvodnom temom da bi kasnije prešao na ono glavno što želi da kaže?	0	1	2
3	Vođenje razgovora: da li dete ume da priča sa drugima o temama koje su od obostranog interesa?	0	1	2
4	Postavljanje pitanja: da li dete zna da odluči koja mu informacija treba, te da pita pravu osobu?	0	1	2
5	Kaži hvala: da li dete zna da se zahvali onome ko nešto pozitivno kaže ili učini za njega?	0	1	2
6	Predstavljanje sebe: da li se dete samoinicijativno upoznaje sa drugima?	0	1	2
7	Upoznavanje drugih: da li dete ume i želi da međusobno upoznaje one vršnjake koji se međusobno ne poznaju?	0	1	2
8	Davanje komplimentata: da li dete ume da da kompliment drugome, da kaže da mu se dopada nečiji izgled ili neka aktivnost?	0	1	2
9	Traženje pomoći: da li dete ume da zamoli za pomoć kad ima neki problem?	0	1	2
10	Pridruživanje nekome/nečemu: da li dete ume da proceni koji je najbolji način da pride drugima i da se priključi nekoj zajedničkoj aktivnosti?	0	1	2
11	Davanje instrukcija: da li ume jasno da objasni drugima kako nešto treba da urade?	0	1	2
12	Praćenje instrukcija: da li ume da pažljivo sluša i sledi objašnjenja drugih, te adekvatno izvrši zadati zadatak?	0	1	2
13	Kaži izvini: da li ume da se izviniš kada nešto pogreši?	0	1	2
14	Ubeđivanje drugih: da li uspeva da ubedi druge u to da su njegove ideje korisnije i bolje od drugih?	0	1	2
15	Znati upoznati svoja osećanja: da li dete ume da prepozna svoja osećanja u raznim situacijama?	0	1	2
16	Izražavanje svojih osećanja: da li drugima pokazuje svoja osećanja?	0	1	2
17	Razumevanje osećanja drugih: da li prepoznaje i razume osećanja drugih ljudi?	0	1	2

18	Postupanje sa tuđim besom: da li može da shvati i razume negativna osećanja drugih?	0	1	2
19	Izražavanje simpatija: da li stavlja do znanja drugima da gaji nežna i lepa osećanja prema njima?	0	1	2
20	Šta sa strahom: da li dete prepoznaje šta ga plaši i šta treba da uradi da se tog straha oslobodi?	0	1	2
21	Nagrađivanje sebe: da li ume da nagradi ili pohvali samog sebe kada nešto dobro uradi?	0	1	2
22	Traženje dozvole: da li ume da proceni situacije u kojima mora da traži dozvolu za nešto i da li zna da pita pravu osobu za to?	0	1	2
23	Deljenje nečega: da li drugarski deli i rado daje neku svoju stvar?	0	1	2
24	Pomaganje drugima: da li ume da drugima ponudi i pruži pomoć kada im je potrebna?	0	1	2
25	Pregovaranje: da li u konfliktnim situacijama ume da nađe rešenje tako da i on i drugi budu zadovoljni?	0	1	2
26	Korišćenje samokontrole: da li dete ume da se kontroliše kada se iznervira?	0	1	2
27	Borba za svoja prava: da li ume da se izbori za svoja prava, da kaže drugima šta misliš i osećaš po nekom važnom pitanju?	0	1	2
28	Reagovanje na zadirkivanje: da li ume na pravi način da reaguje kada ga drugi zadirkuju?	0	1	2
29	Izbegavanje upadanja u nevolje s drugima: da li ume da se drži po strani u situaciji koja bi ga mogla dovesti u problem?	0	1	2
30	Ne ulaziti u tuče: da li ume da izađe na kraju u problematičnim situacijama, a da ne počne tuču?	0	1	2
31	Ulaganje žalbe: da li dete ume da se obrati odraslom na fer način kada mu nešto smeta ili ima problem?	0	1	2
32	Odgovaranje na žalbe: da li adekvatno reaguje kada se neko požali na njega ili ga optužuje?	0	1	2
33	Biti dobar drug: da li ume da se iskreno obraduje nečijem uspehu i izrazi to?	0	1	2
34	Šta kada si u neprilici: da li ume da se snađe u situaciji u kojoj se oseća jako neprijatno ili je posramljen?	0	1	2
35	Šta kada te izbegavaju: da li dete ume da proceni ako ga drugi ignorišu ili izbegavaju i ume li da učini nešto da bi ga prihvatili?	0	1	2
36	Pružanje podrške prijatelju: da li ume da se zauzme za druge kada misli da se prema toj osobi nije fer postupilo?	0	1	2
37	Reagovanje na ubeđivanje: da li dobro procenjuje svoja i tuđa gledišta, pre nego se odluči šta će učiniti?	0	1	2
38	Reagovanje na nuspeh: da li ume da sagleda razloge koji su doprineli nekom neuspehu i da nađe pravo rešenje da popravi situaciju?	0	1	2
39	Šta sa kontradiktornim porukama: da li dete ume da prepozna kontradiktornost nečijih izjava i ume li da izađe na kraj sa takvom osobom?	0	1	2
40	Šta sa optužbama: da li dete ume da se nosi sa situacijom u kojoj ga neko optužuje za nešto i pravilno reaguje u pogledu te situacije?	0	1	2
41	Spremanje za težak razgovor: da li ume da isplanira i pripremi se za neki njemu jako značajn razgovor?	0	1	2
42	Šta sa pritiskom grupe: da li ume da se suoči sa grupom i samostalno donese odluku kako je najbolje da postupi?	0	1	2

43	Kako se odlučiti za nešto: da li ume sam da osmisli neku aktivnost i preduzme nešto pozitivno kada mu je dosadno ili nije raspoložen?	0	1	2
44	Kako pronaći uzrok problema: da li dete ume da prepozna da li je uzrok nekog njegovog problema u njemu ili izvan njegove kontrole?	0	1	2
45	Postavljanje cilja: da li dete ume da odredi šta tačno želi i hoće pre nego se upusti u određenu aktivnost ili realizaciju plana?	0	1	2
46	Otkriti svoje sposobnosti: da li ume da proceni koliko je zaista sposobno za određeni zadatak ili aktivnost u koju bi želeo da se upusti?	0	1	2
47	Prikupljanje informacija: da li dete ume da proceni koje su mu informacije potrebne i kako da dodje do njih da bi uspešno obavio neki zadatak ili aktivnost?	0	1	2
48	Ređanje problema po važnosti: da li ume da odredi prioritete u rešavanju svojih problema?	0	1	2
49	Donošenje odluka: da li dete ume da prepozna više različitih alternativa za rešenje neke situacije i onda se opredeli za onu najbolju?	0	1	2
50	Koncentrisati se na zadatak: da li mu polazi za rukom da se skoncentriše i pažnju usmeriš samo na ono što u tom trenutku radi?	0	1	2

LIST 2

1. Koliko godina si odvojen od roditelja: _____

2. Koliko puta si menjao:

vaspitača: _____ vaspitnu grupu: _____ smeštaj: _____

3. Koliko dugo si u ovom domu: _____

4. Kada imaš problem, razgovaraš li sa svojim vaspitačem o tome:

1 nikad 2 ponekad 3 vrlo često

5. Kako se slažeš sa svojim vaspitačem:

1 dobro 2 osrednje 3 loše

6. Da li misliš da vaspitači znaju šta se dešava među decom:

1 uvek 2 često 3 retko 4 nikad

7. Da li nasamo razgovaraš sa vaspitačem:

1 nikad 2 retko 3 često 4 uvek kad imam potrebu

8. Da li razgovaraš sa svojim vaspitačem o planovima za budućnost:

1 nikad 2 ponekad 3 vrlo često

9. Da li vaspitač praktikuje grupni rad da vama:

1 nikad 2 retko 3 ponekad 4 vrlo često

10. Da li ti se dopada takav način rada u grupi:

1 da 2 ponekad 3 ne

11. Šta učite i o čemu razgovarate na grupi:

12. Da li to primenjuješ u domu, školi...:

1 da, mnogo mi koristi 2 retko imam prilike 3 ne, nije mi od koristi

STILOVI REŠAVANJA KONFLIKATA (ROCI II)
(Rahim, 1983)

UPUTSTVO

Sledeće tvrdnje odnose se na **sukobe** među ljudima u kojima se svaki čovek nađe. Molimo Vas da ih pažljivo pročitate, pa na skali od 1 do 5, koja se nalazi desno, pored svake tvrdnje, zaokružite broj ispred onog odgovora koji najpribližnije opisuje Vaše reagovanje u situaciji kada ste u sukobu sa nekim drugarom, odnosno vršnjakom u domu. Što veći broj odaberete-više verujete da je tvrdnja tačna ako se primeni na Vas. Što manji broj odaberete-to je tvrdnja manje tačna ako se primeni na Vas. Ako Vam je teško da se odlučite, ipak odaberite odgovor koji pretežno važi za Vas u ovakoj situaciji.

PRIMER:

Kada se na nekog naljutim ja često počnem da vičem. 1 2 3 4 5

Potpuno netačno
Uglavnom nije tačno
I tačno i nije tačno
Delimično tačno
Potpuno tačno

Zaokružite samo jedan odgovor na svakoj skali. Pazite da zaokružite odgovor za svaku tvrdnju. Molimo Vas da odgovorite što iskrenije. Unapred zahvaljujemo na saradnji.

	Potpuno netačno	Uglavnom nije tačno	I tačno i nije tačno	Delimično tačno	Potpuno tačno
1. D Obično se slepo držim svog rešenja problema.	1	2	3	4	5
2. R Pokušavam ispitati problem zajedno s drugarom kako bismo pronašli prihvatljivo rešenje za obojicu.	1	2	3	4	5
3. P Uvek se trudim da zadovoljim potrebe i očekivanja drugara.	1	2	3	4	5
4. N Nasigurnije je ignorisati neprijatan događaj sa drugim i problem zadržati za sebe.	1	2	3	4	5
5. K Spreman sam da popustim do određene mere da bi dobio bar nešto.	1	2	3	4	5
6. K Uvek pokušavam da nađem srednje rešenje problema	1	2	3	4	5
7. N Obično izbegavam otvorene diskusije s drugima.	1	2	3	4	5

8. P Obično se prilagođavam željama drugog u sukobu.	1	2	3	4	5
9. R Pokušavam sagledati moje i ideje drugog kako bismo zajednički rešili nesporazum.	1	2	3	4	5
10. D Koristim svoj uticaj kako bi moje ideje bile prihvaćene.	1	2	3	4	5
11. D Koristim svoj autoritet kako bi bilo onako kako ja želim.	1	2	3	4	5
12. R Pokušavam raditi s drugim vršnjakom na takav način da nađemo rešenje koje će zadovoljiti naša očekivanja	1	2	3	4	5
13. P Kada se zakuva popuštam željama druge strane da ne bi došlo do totalne "frke".	1	2	3	4	5
14. N Pokušavam izbeći neslaganje s drugima u domu.	1	2	3	4	5
15. K Uvek prihvatam kompromis jer obojica nešto gubimo ali nešto i dobijamo.	1	2	3	4	5
16. K Pokušavam da prevaziđem naše razlike da bi postigli kompromis.	1	2	3	4	5
17. N Kada sam u sukobu sa nekim u domu trudim se da izbegnem susret s njim.	1	2	3	4	5
18. P Ponekad pomažem drugaru da rešenje bude u njegovu korist.	1	2	3	4	5
19. R Obično analiziramo problem kako bi našli najrazumnije rešenje.	1	2	3	4	5
20. D Uvek se raspravljam s drugima kako bih dokazao da sam u pravu.	1	2	3	4	5
21. D Koristim i dozvoljena i nedozvoljena sredstva da bi odluka bila u moju korist.	1	2	3	4	5
22. R Pokušavam izneti na videlo sve naše poteškoće kako bi problem bio rešen na najbolji mogući način.	1	2	3	4	5
23. P Obično pravim ustupke drugom i kada je to na moju štetu.	1	2	3	4	5
24. N Svoje neslaganje s drugim detetom u domu zadržavam za sebe kako se ne bih loše osećao.	1	2	3	4	5
25. K Obično predložim neko srednje rešenje kako bi izašli iz ćorsokaka	1	2	3	4	5
26. K Pregovaram sa drugom stranom kako bi postigli kompromis.	1	2	3	4	5
27. N Pokušavam izbeći neugodne situacije s drugima iz doma.	1	2	3	4	5
28. P Uvek popustim onom drugaru kojeg cenim i poštujem.	1	2	3	4	5
29. R Sarađujem s drugim vršnjakom u dolaženju do, za nas, prihvatljivih odluka.	1	2	3	4	5

30. D Nikad ne odustajem i čvrsto insistiram na svom rešenju problema.	1	2	3	4	5
31. D Često koristim fizičku silu i svoj uticaj da bih pobedio drugog .	1	2	3	4	5
32. R Pokušavam razgovarati s drugarom da bismo razjasnili u čemu je problem.	1	2	3	4	5
33. P Kada i ja i drugar imamo iste želje, uvek prednost dajem njemu..	1	2	3	4	5
34. N Najsigurnije je okrenuti se i zaboraviti svađu s drugim.	1	2	3	4	5
35. K Obično je najbolje cenkati se da bi došli do nekog kompromisa.	1	2	3	4	5

SOCIJALNE VEŠTINE (SSRS)
(Gresham & Elliott, 1990)

UPUTSTVO

Pročitajte svako od pitanja (1 – 39) i procenite **koliko često** pokazujete opisano ponašanje u poslednjih šest meseci.

Ako nikada ne pokazujete opisano ponašanje zaokružite **0**.

Ako ponekad (povremeno) pokazujete opisano ponašanje zaokružite **1**.

Ako vrlo često pokazujete opisano ponašanje zaokružite **2**.

U nastavku su data dva primera:

	Koliko često?		
	nikada	ponekad	vrló često
Tražim pomoć odraslih kada mi je potrebno.	0	1	2
Pitam kada nisam siguran šta treba da se uradi u zadatku.	0	1	2

Molimo Vas nemojte preskakati nijedno pitanje, u nekim slučajevima možda niste imali priliku da ispoljite određeno ponašanje, jer nije bilo odgovarajućih situacija. U tim slučajevima napravite procenu stepena ponašanja koje bi, po Vašem mišljenju, verovatno ispoljili ukoliko bi se našli u takvoj situaciji.

ne popunjavajte				r.b.	socijalne veštine	koliko često		
C	A	E	S			nikada	ponekad	vrlo često
				1	Lako sklapam prijateljstva	0	1	2
				2	Kažem i zahvalim svojim drugovima kada urade nešto dobro za mene.	0	1	2
				3	Kada mi je potrebno tražim pomoć odraslih.	0	1	2
				4	Pridržavam se i poštujem zajednički dogovor.	0	1	2
				5	Pokušavam da razumem kako se moji prijatelji osećaju kada su besni, uznemireni ili tužni	0	1	2
				6	Slušam starije kada mi se obraćaju.	0	1	2
				7	Ignorišem drugare koji me zadirkuju ili nazivaju pogrdnim imenima	0	1	2
				8	Nudim svoju pomoć drugarima kada su u nekom problemu.	0	1	2
				9	Pitam pre nego što posudim tuđu stvar.	0	1	2
				10	Svoje neslaganje sa starijima rešavam na prihvatljiv način, bez svađe i rasprave .	0	1	2
				11	Izbegavam da radim stvari zbog kojih mogu imati nevolje sa osobljem.	0	1	2
				12	Žao mi je kada se drugima nešto ružno desi.	0	1	2
				13	Završavam domaće zadatke na vreme.	0	1	2
				14	Bez podsećanja vaspitača, održavam svoje stvari i sobu čistom i urednom.	0	1	2
				15	Sarađujem sa vaspitačem.	0	1	2
				16	Učestvujem u organizovanim aktivnostima u domu kao što su sport, razne radionice i dr.	0	1	2
				17	Izvršavam domske obaveze korektno.	0	1	2
				18	Prihvatam kompromis u konfliktnim situacijama sa vaspitačem i nastavnicima u školi.	0	1	2
				19	Ignorišem one koji se glupiraju po domu.	0	1	2
				20	Iniciram prvi komunikaciju sa vršnjacima.	0	1	2
				21	Spreman sam da saslušam problem svog drugara.	0	1	2
				22	Smireno i na prikladan način razrešavam nesporazume sa vaspitačem.	0	1	2
				23	Dajem komplimente suprotnom polu.	0	1	2
				24	Uvek podržim i kažem drugima kada urade dobru stvar.	0	1	2

			25	Nasmejan sam i pozitivan u komunikaciji sa drugima.	0	1	2
			26	Prvi započinjem razgovor sa suprotnim polom.	0	1	2
			27	Prihvatam kaznu od strane osoblja.	0	1	2
			28	Kažem ili svojim ponašanjem dajem do znanja prijateljima da mi je stalo do njih.	0	1	2
			29	Stajem u odbranu drugara koji je neopravdano kritikovan ili kažnjen.	0	1	2
			30	Pozivam drugare da se priključe aktivnostima i druženju.	0	1	2
			31	Koristim svoje slobodno vreme na prikladan način.	0	1	2
			32	Kontrolišem svoj temperament u konfliktnim situacijama sa vršnjacima.	0	1	2
			33	Privlačim pažnju suprotnog pola.	0	1	2
			34	Dobro prihvatam kritiku od svog vaspitača.	0	1	2
			35	Sledim uputstva mog vaspitača.	0	1	2
			36	Normalnim tonom se obraćam drugarima kada razgovaramo.	0	1	2
			37	Tažim pomoć drugara kada mi je potrebna.	0	1	2
			38	Prvi iniciram razgovor sa vršnjacima u školi i iz kraja .	0	1	2
			39	Zajednički razgovaramo i rešavamo naše tekuće probleme u domu.	0	1	2

ČEK LISTA ZA DECU
(Goldstein & Glick, 1987)

UPUTSTVO

Na osnovu onoga što znaš o sebi ili si zaključio u nekim situacijama, oceni svoje ponašanje i proceni koliko dobro barataš dole navedenim veštinama.

Zaokruži 0 ukoliko skoro *nikad* ne koristiš tu veštinu.

Zaokruži 1 ukoliko *ponekad* koristiš tu veštinu.

Zaokruži 2 ukoliko *često* koristiš tu veštinu.

r.b.	socijalne veštine	koliko često		
		nikada	ponekad	vrlo često
1	Da li slušaš kada ti drugi nešto govore?	0	1	2
2	Da li ti prvi počinješ razgovore sa drugima?	0	1	2

3	Da li razgovaraš sa drugima o temama koje su vam zajedničke, interesantne i tebi i njima?	0	1	2
4	Da li postavljaš pitanja kada ti nešto nije jasno ili kada hoćeš nešto da saznaš?	0	1	2
5	Da li se zahvališ onome ko nešto pozitivno kaže ili učini za tebe?	0	1	2
6	Da li umeš da se predstaviš drugim ljudima?	0	1	2
7	Da li umeš da upoznaješ svoje drugare koji se međusobno ne poznaju?	0	1	2
8	Da li kažeš drugarima kada ti se nešto na njima dopada ili urade nešto dobro?	0	1	2
9	Da li umeš da zamoliš nekoga za pomoć kada ne možeš nešto da uradiš sam?	0	1	2
10	Da li umeš da se priključiš drugima kada rade nešto što se i tebi sviđa?	0	1	2
11	Da li umeš jasno da objasniš drugima kako nešto treba da urade?	0	1	2
12	Da li ti umeš da slediš objašnjenja kada ti ih drugi daju da bi nešto uradio tačno i brzo?	0	1	2
13	Da li umeš da se izviniš kada nešto pogrešiš?	0	1	2
14	Da li ti uspeva da ubediš druge u to da su tvoje ideje bolje od njegovih?	0	1	2
15	Da li umeš da prepoznaš kod sebe različita osećanja u različitim trenucima?	0	1	2
16	Da li drugima lako izražavaš svoja osećanja kada ti se dopadaju?	0	1	2
17	Da li ti lako prepoznaješ i razumeš osećanja drugih ljudi?	0	1	2
18	Da li možeš da shvatiš to da je neko drugi besan, a da se pri tom i sam ne iznerviraš?	0	1	2
19	Da li stavljaš do znanja drugima da ti je stalo do njih?	0	1	2
20	Da li znaš koje su to stvari ili situacije kojih se plašiš i šta moraš da uradiš da se tog straha oslobodiš?	0	1	2
21	Da li umeš da nagradiš ili pohvališ samog sebe kada nešto dobro uradiš?	0	1	2
22	Da li dobro procenjuješ situacije u kojima moraš da tražiš dozvolu i znaš li koga treba da pitaš da bi nešto uradio?	0	1	2
23	Da li pozajmljuješ ili deliš sa drugim svoje stvari?	0	1	2
24	Da li umeš da drugima ponudiš pomoć kada im je potrebna?	0	1	2
25	Da li umeš da nađeš kompromis u konfliktnim situacijama tako da i ti i ta osoba budete zadovoljni rešenjem?	0	1	2
26	Da li umeš da se kontrolišeš kada se iznerviraš?	0	1	2
27	Da li umeš da se izboriš za svoja prava, da kažeš drugima šta misliš i osećaš po nekom tebi važnom pitanju?	0	1	2
28	Da li ne gubiš živce kada te neko izaziva?	0	1	2

29	Da li umeš da se držiš po strani u situaciji koja bi te mogla dovesti u nevolju?	0	1	2
30	Da li umeš da izađeš na kraju u problematičnim situacijama, a da ne počneš tuču?	0	1	2
31	Da li umeš da se požališ odraslom na fer način kada ti nešto smeta?	0	1	2
32	Da li se ti fer ponašaš i rešavaš problem kada se neko požali na tebe?	0	1	2
33	Da li umeš da daš kompliment drugome ili na neki način staviš drugome do znanja da je uradio nešto dobro i uspešno za sebe?	0	1	2
34	Da li umeš da se snađeš u situaciji u kojoj se osećaš jako neprijatno i posramljen si?	0	1	2
35	Da li normalno i opušteno doživljavaš situacije u kojima te drugi ignolišu ili izbegavaju?	0	1	2
36	Da li umeš da kažeš drugima kad misliš da prema tvom drugu neko nije postupio fer?	0	1	2
37	Da li dobro razmisliš o svim razlozima i argumentima koje neko iznosi da bi te ubedio u nešto sa čim se ti ne slažeš?	0	1	2
38	Da li umeš da pronadeš i analiziraš razloge koji su doprineli nekom tvom neuspehu?	0	1	2
39	Da li umeš da izađeš na kraj sa situacijom u kojoj ti neko govori jedno, a radi drugo?	0	1	2
40	Da li umeš da se nosiš sa situacijom u kojoj te neko optužuje za nešto?	0	1	2
41	Da li umeš da isplaniraš i unapred se pripremiš za neki težak razgovor?	0	1	2
42	Da li umeš da doneseš pravu odluku kada te grupa pritiska da uradiš nešto drugo?	0	1	2
43	Da li umeš sam da osmisliš vreme i aktivnosti kako ti ne bi bilo dosadno?	0	1	2
44	Da li umeš da nađeš uzrok zbog kog je neki tebi važan problem nastao?	0	1	2
45	Da li umeš da odrediš šta tačno želiš i hoćeš pre nego se upustiš u realizaciju određenog zadatka ili aktivnosti?	0	1	2
46	Da li umeš da proceniš koliko si zaista sposoban za određeni zadatak ili aktivnost u koju bi želeo da se upustiš?	0	1	2
47	Da li umeš da prikupiš potrebne informacije i sve što ti je potrebno pre nego što počneš da radiš neki zadatak?	0	1	2
48	Da li umeš da svoje problem poređaš po važnosti pa tim redosledom da ih rešavaš?	0	1	2
49	Da li umeš da pronadeš više različitih rešenja za rešenje neke situacije i onda se opredeliš za ono najbolje?	0	1	2
50	Da li možeš lako da se skoncentiraš i pažnju usmeriš samo na ono što u tom trenutku radiš?	0	1	2

Prilog 2

FAKTORSKA STRUKTURA PRIMENJENIH INSTRUMENATA I ANALIZA AJTEMA

SNAGE I TEŠKOĆE

The Strengths and Difficulties Questionnaires-SDQ skala (Goodman, 1997)

Faktorskom analizom, metodom glavnih komponenti proverena je struktura instrumenta SDQ pošto nije standardizovan na populaciji iz koje je uzorak. Analiza je pokazala da se na osnovu Kattelovog skater dijagrama mogu izdvojiti četiri faktora koji ukupno objašnjavaju 56,351% varijanse (Tabela 1).

Tabela 1: Svojsvene vrednosti ekstrahovanih faktora

Com pone nt	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
	1	5.239	26.195	26.195	5.239	26.195	26.195	3.576	17.880
2	2.972	14.860	41.055	2.972	14.860	41.055	2.951	14.753	32.633
3	1.911	9.556	50.611	1.911	9.556	50.611	2.861	14.304	46.937
4	1.148	5.740	56.351	1.148	5.740	56.351	1.883	9.414	56.351

Nakon toga je urađena ortogonalna varimax rotacija glavnih osa kako bi se dobila jasnija struktura izdvojenih komponenti koja je prikazana u matrici strukture u Tabeli 2. Faktori su identifikovani kao F1-prosocijalno ponašanje (P); F2-emocionalni problemi (E); F3-problemi u ponašanju (PP); i F4-problemi sa vršnjacima (V) što se potpuno pokalapa sa originalnom strukturom instrumenta.

Tabela 2: Faktorska analiza upitnika SDQ na našem uzorku-matrica strukture

<i>SDQ-snage i teškoće</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>
Prosocijalno ponašanje 20	.783	-	-	-
Prosocijalno ponašanje 1	.768	-	-	-
Prosocijalno ponašanje 9	.766	-	-	-
Prosocijalno ponašanje 4	.689	-	-	-
Prosocijalno ponašanje 17	.645	-	-.452	-
Emocionalni problemi 8	-	.801	-	-
Emocionalni problemi 13	-	.770	-	-
Emocionalni problemi 24	-	.749	-	.311
Emocionalni problemi 16	-	.602	-	-
Emocionalni problemi 3	-	.577	.335	-
Problemi u ponašanju 18	-	-	.769	-
Problemi u ponašanju 5	-	.328	.689	-
Problemi u ponašanju 22	-	-	.678	-
Problemi u ponašanju 12	-.314	-	.671	-
Problemi u ponašanju 7	.478	-	-.550	-
Problemi sa vršnjacima 23	-	-	-	.597
Problemi sa vršnjacima 11	.356	-	-	-.579
Problemi sa vršnjacima 14	.459	-	-	-.537
Problemi sa vršnjacima 19	-	-	-	.522
Problemi sa vršnjacima 6	-	.412	-	.468
<i>% objašnjene varijanse</i>	<i>26,195</i>	<i>14,860</i>	<i>9,556</i>	<i>5,740</i>
<i>Kumulativni % objašnjene var.</i>	<i>26,195</i>	<i>41,055</i>	<i>50,611</i>	<i>56,351</i>

prikazana su zasićenja od 0.30 i veća

NAČINI REŠAVANJA KONFLIKATA

Rahim Organizational Conflict Inventory-ROCI II (Rahim, 1983)

Faktorskom analizom, metodom glavnih komponenti proverena je struktura ROCI-II skale.

Tabela 3: Svojevredne vrednosti ekstrahovanih faktora

Com pone nt	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8.354	23.870	23.870	8.354	23.870	23.870	6.459	18.455	18.455
2	2.836	8.103	31.973	2.836	8.103	31.973	3.135	8.958	27.413
3	2.418	6.910	38.883	2.418	6.910	38.883	2.480	7.086	34.499
4	1.768	5.052	43.935	1.768	5.052	43.935	2.310	6.599	41.098
5	1.239	3.540	47.475	1.239	3.540	47.475	2.232	6.377	47.475

Analiza je pokazala da se na osnovu Katelovog skater dijagrama mogu izdvojiti pet faktora koji ukupno objašnjavaju 47.475% varijanse (Tabela 3)

Tabela 4: Faktorska analiza upitnika ROCI-II na našem uzorku-matrica strukture

ROCI - II	F1	F2	F3	F4	F5
Kompromis 16	.706				
Resavanje problema 9	.698				
Kompromis 25	.697				
Kompromis 15	.697				
Kompromis 26	.681				
Resavanje problema 22	.673				
Resavanje problema 29	.673				
Resavanje problema 32	.644				
Resavanje problema 19	.644				
Resavanje problema 12	.638				
Kompromis 6	.611				
Resavanje problema 2	.524				
Kompromis 5	.506				
Popustanje 28	.417				
Popustanje 13	.407				
Izbegavanje 24		.648			
Izbegavanje 27	.400	.607			
Izbegavanje 34		.599			
Izbegavanje 17		.588			
Izbegavanje 7		.544			
Izbegavanje 14	.372	.503			
Izbegavanje 4		.442			
Dominacija 31			.707		
Dominacija 21			.679		.399
Dominacija 20			.550		.386
Kompromis 35			.523		
Popustanje 3				.675	
Popustanje 33				.664	
Popustanje 23				.598	
Popustanje 8				.518	
Popustanje 18				.509	
Dominacija 10					.727
Dominacija 11					.711
Dominacija 30					.597
Dominacija 1					.398
<i>% varijance ex.</i>	<i>23.870</i>	<i>8.103</i>	<i>6.910</i>	<i>5.052</i>	<i>3.540</i>
<i>Cumul. % variance</i>	<i>23.870</i>	<i>31.973</i>	<i>38.883</i>	<i>43.935</i>	<i>47.475</i>

prikazana su zasićenja od 0.30 i veća

Nakon toga je urađena ortogonalna varimax rotacija glavnih osa kako bi se dobila jasnija struktura izdvojenih komponenti. Matrica strukture prikazana je u Tabeli 4. Iako smo kao i u izvornoj strukturi dobili petofaktorsku strukturu, analiza ajtema za dobijene faktore pokazala je da se faktori ne mogu označiti na isti način kao i u izvornoj strukturi. U našoj strukturi ajtemi *kompromisa* i *rešavanja problema* izdvojili su se kao jedan faktor. *Popuštanje* se samo u dve tvrdnje ne poklapa sa izvornom strukturom, a *izbegavanje* je potpuno replikovano te se ova dva faktora takođe mogu označiti istim nazivima kao u izvornoj strukturi. Naša petofaktorska struktura posledica je razdvajanja faktora dominacija na dva nezavisna faktora.. Analizom sadržaja ovih ajtena može se reći da su se izdvojila dva oblika dominacije. Jedan u kome je dominacija direktna (fizička ili verbalna agresivnost), i druga indirektna, manipulativna agresija. Pošto je ovo u skladu sa empirijskim nalazima koji ukazuju na postojanje *reaktivne* i *proaktivne* agresije dobijeni faktori bi se mogli tako i označiti. S druge strane, u našoj strukturi ajtemi rešavanja problema i kompromisa su formirali jedan faktor. Naša petofaktorska struktura umesto izvorna dva oblika konstruktivnog rešavanja konflikata svela se na jedan, a dominacija se razdvojila u dva faktora. U tom slučaju faktore bi mogli označiti kao: **F1-rešavanje problema** , **F2- izbegavanje** , **F3-reaktivna agresija**, **F4- popuštanje**, **F5-proaktivna agresija**.

Pošto struktura nije baš jasna, faktorskom analizom, metodom glavnih komponenti provereno je i moguće četvorofaktorsko rešenje strukture instrumenta ROCI. Analiza je pokazala da se mogu izdvojiti četiri faktora koji ukupno objašnjavaju 43.935% varijanse (Tabela 5).

Tabela 5: Svojsvene vrednosti ekstrahovanih faktora

Com pone nt	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
	1	8.354	23.870	23.870	8.354	23.870	23.870	6.752	19.291
2	2.836	8.103	31.973	2.836	8.103	31.973	3.951	11.288	30.580
3	2.418	6.910	38.883	2.418	6.910	38.883	2.401	6.861	37.440
4	1.768	5.052	43.935	1.768	5.052	43.935	2.273	6.495	43.935

Nakon toga je urađena ortogonalna varimax rotacija glavnih osa kako bi se dobila jasnija struktura izdvojenih komponenti koja je prikazana u matrici strukture u Tabeli 6. Kako

se ni u ovom slučaju faktori nisu potpuno poklapali sa izvornom strukturom instrumenta ROCI prisupili smo detaljnijoj analizi tvrdnji u odnosu na izvornu strukturu faktora. Razlike u odnosu na izvornu strukturu odnose se na manji broj faktora.

Tabela 6: Faktorska analiza upitnika ROCI-II na našem uzorku-matrica strukture

ROCI - II	F1	F2	F3	F4
Kompromis 16	.704			
Resavanje problema 9	.698			
Kompromis 25	.696			
Kompromis15	.696			
Kompromis 26	.695			
Resavanje problema 22	.695			
Resavanje problema 29	.694			
Resavanje problema 32	.668			
Resavanje problema 19	.637		-.320	
Resavanje problema 12	.633			
Kompromis 6	.615			
Resavanje problema 2	.501			
Kompromis 5	.500		.307	
Popustanje 28	.474	.410		
Popustanje 13	.445	.358		
Izbegavanje 24	.434	.322		
Izbegavanje27		.670		
Izbegavanje 34		.646		
Izbegavanje 17		.626		
Izbegavanje 7		.593		
Izbegavanje 14		.547		
Izbegavanje 4		.518		
Dominacija 31		.491		
Dominacija 21		.468		
Dominacija 20		.461		
Kompromis 35	.418	.440		
Popustanje 3			.683	.400
Popustanje 33			.676	
Popustanje 23			.550	.395
Popustanje 8			.520	
Popustanje 18		.383	-.403	
Dominacija 10				.717
Dominacija 11			.337	.707
Dominacija 30				.600
Dominacija 1				.412
<i>% varijance ex.</i>	<i>23.870</i>	<i>8.103</i>	<i>6.910</i>	<i>5.052</i>
<i>Cumul. % variance</i>	<i>23.870</i>	<i>31.973</i>	<i>38.883</i>	<i>43.935</i>

prikazana su zasićenja od 0.30 i veća

I u ovom slučaju kompromis i rešavanje problema su formirali jedan faktor. Kompromis šire gledano jeste rešenje koje zadovoljava obe strane u konfliktu, te se može reći da kompromis u određenim situacijama jeste isto što i rešavanje problema. Autori koji kompromis smatraju varijantom zajedničkog rešavanja problema objašnjavaju da je on zapravo lenjo rešavanje problema ili popuštanje do određene mere, te da nije potrebno izvođenje posebne strategije da bi se objasnio razvoj kompromisa (Pruitt i Rubin, 1986, van de Vliert i Hordijk, 1988). Prema ovom tumačenju kompromis se objašnjava u okviru stila rešavanje problema. Dok je u petofaktorskoj strukturi (Tabela 4) pokazano da su popuštanje i izbegavanje nezavisni faktori, u četvorofaktorskoj strukturi (Tabela 6) vidimo da ajtemi izbegavanja formiraju faktor sa tvrdnjama koje smo u našoj petofaktorskoj strukturi označili kao faktor *reaktivna agresija*. Uvidom u literaturu ovaj faktor u četvorofaktorskom rešenju mogao bi se odnositi na *žrtve-nasilnike*, koje karakteriše dominacija sa slabijima i izbegavanje sukoba sa jačima od sebe. Ovaj faktor može se označiti kao *agresivne žrtve*. Pet ajtema popuštanja su se izdvojili kao nezavistan faktor, a dva se vezuju za rešavanje problema tako da bi se ovaj faktor u našoj strukturi mogao označiti kao stil karakterističan za *žrtve*. U skladu sa teroijskim i empirijskim podacima četvrti nezavisni faktor koji se izdvojio ustvari se odnosi na ono što se u literature navodi kao uloga *nasilnici*. Vidimo da su ajtemi dominacije koji su se izdvojili u četvrtom faktoru isti oni koji se vezuju za proaktivnu agresiju u našoj petofatroskoj strukturi. Ova četorofaktorska struktura svela bi se na **F1-rešavanje problema**, **F2- agresivne žrtve**, **F3-žrtve**, **F4-proaktivni nasilnici**.

U odnosu na originalnu verziju ROCI II instrumenta osim dominacije suštinski ostali faktori bi se mogli označiti isto. U cilju finije analize kao i zbog poređenja sa drugim stranim istraživanjima, faktore smo označili u skladu sa originalnom petofaktorskom strukturom (*zajedničko rešavanje, kompromis, popuštanje, neaktivnost i dominacija*), a pri tumačenju glavnih rezultata uzećemo u obzir navedena objašnjenja dobijenih nalaza na ovom instrumentu.

SOCIJALNE VEŠTINE

Social Skills Rating System, SSRS (Gresham & Elliott, 1990)

Za ispitivanje socijalnih veština i oblika problematičnog ponašanja dece i mladih izvršena je faktorska analiza i upoređena sa izvornom verzijom SSRS skale, posebno forma za roditelje (u našem istraživanju vaspitače i nastavnike) i posebno forma za decu.

Forma za vaspitače/nastavnike

Kada je u pitanju skala *socijalnih veština*, analiza je pokazala da se na osnovu Katelovog skater dijagrama mogu izdvojiti tri faktora na skali socijalnih veština koji ukupno objašnjavaju 49.742% varijanse.

Tabela 7: Svojstvene vrednosti ekstrahovanih faktora

Komponent	Svojstvene vrednosti			Ekstrahovane svojstvene vrednosti			Rotirane svojstvene vrednosti		
	Total	% Varijanse	Kumulativni %	Total	% Varijanse	Kumulativni %	Total	% Varijanse	Kumulativni %
1	14.128	35.321	35.321	14.128	35.321	35.321	8.151	20.377	20.377
2	3.551	8.879	44.199	3.551	8.879	44.199	6.644	16.610	36.987
3	2.217	5.543	49.742	2.217	5.543	49.742	5.102	12.754	49.742

Nakon toga je urađena ortogonalna varimax rotacija glavnih osa kako bi se dobila jasnija struktura izdvojenih komponenti koja je prikazana u matrici strukture (Tabela 8). Razlike u odnosu na izvornu strukturu odnose se na manji broj faktora. Tvrdnje koje u izvornoj strukturi označavaju faktore kooperativnost i odgovornost, u našoj strukturi su visoko povezane, te su formirale jedan faktor. Kako je norma saradnje sa vaspitačem, odnosno nastavnikom u školi, ugrađena u pravila kućnog reda i školske norme, logično je da vaspitači i nastavnici tvrdnje koje se odnose na kooperativnost (npr. K15: *Bez podsećanja na to, održava svoju sobu/klupu urednom i čistom*; K25: *Sledi instrukcije vaspitača/nastavnika*; K28: *Domski/školski inventar i svoje stvari održava na prikladan način*) poistovećuju sa poštovanjem kućnog reda, tj. odgovornim ponašanjem. Pošto odgovornost podrazumeva poštovanje socijalnih pravila i normi proizilazi da je kooperativnost u odnosu na pravila kućnog reda u domu (u školi pravila škole) pokazatelj odgovornosti. Slično objašnjenje može se dati i kada je u pitanju faktor asertivnost. Asertivnost u našoj strukturi, tačnije 4 njene tvrdnje (A4, A26, A34, A35), dele faktor odgovornost i kooperativnost (Tabela 6). Dve tvrdnje odgovornosti (O8: *Govori lepe stvari o sebi u skladu sa situacijom*; O37: *Omiljen je među drugovima*), grupisale su se sa tvrdnjama faktora asertivnost. Po procenama odraslih ove tvrdnje povezane su sa asertivnim ponašanjem. Već smo istakli da neki autori predlažu upotrebu termina odgovorna asertivnost čime se zapravo ukazuje na međuzavisnost socijalno odgovornog i asertivnog ponašanja (Lange & Jakubowska, 1976). To objašnjava povezanost tvrdnji asertivnosti i odgovornosti. U skladu s navedenim, faktori su identifikovani kao F1-odgovornost (O), F2-samokontrola (S) i F3-assertivnost (A).

Tabela 8: Faktorska analiza upitnika SSRS na našem uzorku-*procene odraslih*

<i>SSRS-socijalne vestine</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>
Kooperativnost 28	.759	-	-
Kooperativnost 16	.757	-	-
Kooperativnost 3	.730	-	-
Kooperativnost 30	.692	.336	-
Kooperativnost 25	.657	.379	-
Kooperativnost 15	.656	-	-
Odgovornost 33	.635	.452	-
Odgovornost 32	.616	-	-
Kooperativnost 11	.612	-	.339
Kooperativnost 7	.587	-	-
Odgovornost 29	.573	.466	-
Odgovornost 24	.560	.473	-
Kooperativnost 2	.540	-	.474
Odgovornost 36	.518	-	.385
Asertivnost 21	.515	-	-
Asertivnost 26	.501	-	.475
Odgovornost 17	.500	.344	.366
Odgovornost 38	.382	-	-
Samokontrola 22	-	.804	-
Samokontrola 10	-	.755	-
Samokontrola 20	.301	.726	-
Samokontrola 18	.333	.706	-
Samokontrola 9	.461	.674	-
Samokontrola 31	.422	.673	-
Odgovornost 23	.303	.670	-
Samokontrola 19	.309	.664	-
Samokontrola 27	.386	.579	-
Samokontrola 5	-	.575	.319
Asertivnost 14	-	-	.781
Asertivnost 12	-	-	.779
Asertivnost 1	-	-	.729
Asertivnost 6	-	-	.615
Asertivnost 40	-	-	.511
Odgovornost 37	-	.372	.509
Asertivnost 4	.422	-	.507
Odgovornost 8	-	-	.500
Asertivnost 35	.461	-	.489
Asertivnost 34	.342	-	.415
Kooperativnost 39	.336	-	.351
Samokontrola 13	-	-	-
<i>% objašnjene varijanse</i>	<i>35.321</i>	<i>8.879</i>	<i>5.543</i>
<i>Kumulativni % objašnjene var.</i>	<i>35.321</i>	<i>44.199</i>	<i>49.742</i>

prikazana su zasićenja od 0.30 i veća

Objašnjenje za dobijenu strukturu faktora leži u činjenici da su socijalne veštine međusobno komplementarne. Interkorelacije subskala koje su dobijene u izvornoj verziji (Tabela 9) pokazuju da najveći stepen povezanosti postoji između odgovornosti, kooperativnosti i samokontrole (Gresham & Elliott, 1990). Veština samokontrole nužana je za kooperativnost, a opet, samokontrola i kooperativno ponašanje su preduslov socijalno odgovornog ponašanja. Iz ovog ugla, odgovornost se može posmatrati kao složenija veština u odnosu na veštine kooperativnost i samokontrola.

Tabela 9: Korelacije između subskala u izvornoj verziji forme za odrasle

SSRS-socijalne veštine	F1	F2	F3	F4
F1-KOOPERATIVNOST		0.29	0.53	0.50
F2-ASERTIVNOST			0.48	0.29
F3-ODGOVORNOST				0.58
F4-SAMOKONTROLA				

Faktorskom analizom, metodom glavnih komponenti, proverena je i struktura subskala instrumenta SSRS, vezanih za *oblike problema u ponašanju*. Analiza je pokazala da se na osnovu Kattelovog skater dijagrama, kao i Gutman Kajzerovg kriterijuma mogu izdvojiti dva faktora koji ukupno objašnjavaju 57.994% varijanse.

Tabela 10: Svojsvene vrednosti ekstrahovanih faktora

Component	Svojsvene vrednosti			Ekstrahovane svojsvene vrednosti			Rotirane svojsvene vrednosti		
	Total	% Varijanse	Kumulativni %	Total	% Varijanse	Kumulativni %	Total	% Varijanse	Kumulativni %
1	4.640	38.671	38.671	4.640	38.671	38.671	4.004	33.370	33.370
2	2.319	19.323	57.994	2.319	19.323	57.994	2.955	24.624	57.994

Nakon toga je urađena ortogonalna varimax rotacija glavnih osa kako bi se dobila jasnija struktura izdvojenih komponenti koja je prikazana u matrici strukture (Tabela 11). Identifikovana su dva faktora, tj. u ovom slučaju je potpuno replikovana originalna struktura upitnika te smo dobijene faktore interpretirali i označili u skladu s originalnim nazivima kao Eksternalizovane (E) i Internalizovane (I) probleme.

Tabela 11: Faktorska analiza upitnika SSRS na našem uzorku-matrica strukture

<i>SSRS-oblici problematičnog ponašanja</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>
Eksternalizovani problemi 47	.819	-
Eksternalizovani problemi 49	.818	-
Eksternalizovani problemi 44	.812	-
Eksternalizovani problemi 45	.795	-
Eksternalizovani problemi 46	.760	-
Eksternalizovani problemi 42	.713	-
Internalizovani problemi 48	-	.846
Internalizovani problemi 51	-	.752
Internalizovani problem 52	-	.711
Internalizovani problemi 43	-	.602
Internalizovani problemi 50	.461	.599
Internalizovani problemi 41	-	.577
<i>% objašnjene varijanse</i>	<i>38.671</i>	<i>19.323</i>
<i>Kumulativni % objašnjene varijanse</i>	<i>38.671</i>	<i>57.994</i>

prikazana su zasićenja od 0.30 i veća

Forma za decu

Metodom glavnih komponenti proverena i struktura upitnika za decu instrumenta SSRS pošto nije standardizovan na populaciji iz koje je uzorak. Analiza je pokazala da se na osnovu Katelovog skater dijagrama mogu izdvojiti tri faktora koji ukupno objašnjavaju 30.527% varijanse.

Tabela 12: Svojstvene vrednosti ekstrahovanih faktora

Com pone nt	Svojstvene vrednosti			Ekstrahovane svojstvene vrednosti			Rotirane svojstvene vrednosti		
	Total	% Varijanse	Kumulativn i %	Total	% Varijanse	Kumulativn i %	Total	% Varijanse	Kumulativn i %
1	7.152	18.339	18.339	7.152	18.339	18.339	5.828	14.944	14.944
2	2.819	7.227	25.567	2.819	7.227	25.567	3.838	9.841	24.785
3	1.934	4.960	30.527	1.934	4.960	30.527	2.239	5.742	30.527

Nakon toga je urađena ortogonalna varimax rotacija glavnih osa kako bi se dobila jasnija struktura izdvojenih komponenti koja je prikazana u matrici strukture (Tabela 13).

Tabela 13: Faktorska analiza upitnika SSRS na našem uzorku-*samoprocene*

<i>SSRS-socijalne vешtine</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>
Kooperativnost 35	.722	-	-
Samokontrola 15	.707	-	-
Kooperativnost 17	.669	-	-
Kooperativnost 13	.650	-	-
Samokontrola 27	.602	-	-
Samokontrola 22	.574	-	-
Kooperativnost 14	.550	-	-
Samokontrola 18	.547	-	-
Kooperativnost 6	.529	-	-
Samokontrola 34	.527	-	-
Samokontrola 10	.477	-	-
Samokontrola 32	.471	-	-
Samokontrola 19	.438	-	-
Kooperativnost 9	.409	.316	-
Kooperativnost 36	.408	-	-
Empatija 39	.402	.353	-
Aserativnost 4	.382	.337	-
Kooperativnost 1	.368	-	-
Samokontrola 11	.368	-	-
Kooperativnost 31	.347	-	-
Aserativnost 16	.330	-	.327
Aserativnost 3	-	-	-
Samokontrola 7	-	-	-
Empatija 8	-	.617	-
Empatija 21	-	.615	-
Empatija 2	-	.556	-
Empatija 5	-	.518	-
Empatija 28	-	.496	-
Empatija 12	-	.496	-
Kooperativnost 37	-	.459	-
Empatija 24	-	.420	-
Empatija 29	-	.407	-
Empatija 25	-	.406	-
Aserativnost 30	-	.399	-
Aserativnost 38	-	.369	.364
Aserativnost 1	-	.355	-
Aserativnost 26	-	-	.750
Aserativnost 23	-	-	.707
Aserativnost 20	-	-	.592
Aserativnost 33	-	-	.557
<i>% objašnjene varijanse</i>	<i>18.339</i>	<i>7.227</i>	<i>4.960</i>
<i>Kumulativni % objašnjene var.</i>	<i>18.339</i>	<i>25.567</i>	<i>30.527</i>

prikazana su zasićenja od 0.30 i veća

Slično kao odgovornost i kooperativnost u formi za vaspitače (Tabela 8), u verziji za decu u Tabeli 13 uočavamo da su tvrdnje kooperativnosti i samokontrole formirale jedan faktor. U formi za odrasle kooperativnost i samokontrola izdvojile su se kao nezavistan faktor što nas je usmerilo na detaljniju analizu sadržaja ajtema u formi za odrasle i formi za decu na ovim skalama

Na osnovu poređenja sadržaja tvrdnji za samokontrolu konstatovali smo da se u *formi za odrasle* oni odnose na ispoljavanje samokontrole u različitim tipovima interakcije (sa odraslima i sa vršnjacima), dok je u *formi za decu* sadržaj tvrdnji fokusiran samo na ispoljavanje samokontrole u interakciji sa odraslima. U formi za decu sadržaj tvrdnji koje se odnose na kooperativnost (C12: *Završavam domaće zadatke na vreme*; C17: *Izvršavam domske obaveze korektno*; C31: *Koristim svoje slobodno vreme na prikladan način*; C35: *Sledim uputstva mog vaspitača*) kao i na samokontrolu (npr. S15: *Sarađujem sa vaspitačem/nastavnikom*; S22: *Smireno i na prikladan način razrešavam nesporazume sa vaspitačem/nastavnikom*; S27: *Prihvatam kaznu od strane osoblja doma/škole*) vezuju se za situacije sa vaspitačem, odnosno nastavnikom u školi. Na taj način može se objasniti zašto su se u formi za decu u našoj strukturi ajtemi kooperativnosti i samokontrole izdvojili kao jedan faktor. Adekvatna samokontrola u interakciji sa vaspitačem/nastavnikom prema procenama dece isto je što i kooperativnost sa vaspitačem/nastavnikom.

Druga dva faktora, identifikovana kao i u izvornoj verziji, jesu empatija (sve tvrdnje) i asertivnost (osim 4 tvrdnje). Pored toga što se empatija izdvojila kao nezavistan faktor, u tabeli 13 uočavamo da značajan broj tvrdnji koje u izvornoj verziji predstavljaju faktor asertivnost, u našem uzorku se percipira i vezuje za faktor empatija (4 tvrdnje), odnosno kooperativnost (2 tvrdnje). I ovi rezultati se mogu objasniti pozitivnom povezanošću socijalnih veština. Asertivnost je složena socijalna veština. Da bi zadovoljili svoje interese ne ugrožavajući drugog, nužne su veštine empatije i kooperativnosti čime se može objasniti vezivanje nekih tvrdnji asertivnosti za ove faktore. S druge strane, uočavamo da su samo tvrdnje koje se odnose na iniciranje komunikacije, kao jedne od komponenti asertivnosti, formirale nezavistan faktor sa visokim zasićenjem. U skladu sa dobijenom trofaktorskom strukturom faktori su identifikovani kao F1-kooperativnost, F2-empatija, F3-asertivnost-iniciranje komunikacije.

Međusobne korelacije u izvornoj verziji upitnika za decu (Gresham & Elliott, 1990) u prilog su objašnjenja o značajno visokoj pozitivnoj povezanosti ispitivanih socijalnih veština (Tabela 14).

Tabela 14: Korelacije između subskala u izvornoj verziji forme za decu

SSRS-socijalne veštine	F1	F2	F3	F4
F1-KOOPERATIVNOST		0.18	0.53	0.45
F2-ASERTIVNOST			0.15	0.38
F3-SAMOKONTROLA				0.30
F4-EMPATIJA				---

Utvdili smo da je dobijen manji broja fakora za obe forme u našem istraživanju u odnosu na izvornu strukturu instrumenta SSRS. Kooperativnost se u obe verzije odnosi samo na situaciju saradnje sa odraslima u smislu poštovanja pravila doma/škole. U *verziji za decu* samokontrola se tiče njenog ispoljavanja u interakciji sa vaspitačima i bliža je kooperativnosti. U *verziji za vaspitače* se samokontrola odnosi na njeno ispoljavanje i u situaciji sa vršnjacima. Asertivnost se bolje prepoznaje u formi za vaspitače, dok je deca vezuju za empatiju ili percipiraju samo aspekt koji se odnosi na iniciranje komunikacije.

Prilog 3

BLIŽI OPIS KOMPARATIVNE GRUPE I RAZLIKE IZMEĐU PORODICA DECE I
MLADIH BEZ I SA RODITELJSKIM STARANJEM

Tabela 1: Struktura uzorka dece i mladih sa roditeljskim staranjem prema vrsti problema u porodici i intelektualnom statusu

Vrsta problema	Intelektualni status	Frekvencija i procenat	UKUPNO
Socioekonomski problemi¹	tipični	34 16,50%	130 63,11%
	lako IO	43 20,87%	76 36,89%
	ukupno	77 37,38%	206 100%
Partnerski problemi i razvod²	tipični	16 7,77%	130 63,11%
	lako IO	21 10,19%	76 36,89%
	ukupno	37 17,96%	206 100%
Problemi mentalnog zdravlja roditelja³	tipični	5 2,43%	130 63,11%
	lako IO	27 13,11%	76 36,89%
	ukupno	32 15,53%	206 100%
Zlostavljanje i zanemarivanje⁴	tipični	4 1,94%	130 63,11%
	lako IO	10 4,85%	76 36,89%
	ukupno	14 6,8%	206 100%
UKUPNO	tipični	59 28,64%	130 63,11%
	lako IO	101 49,03%	76 36,89%
	ukupno	160 77,67%	206 100%

¹Socioekonomski problemi: nizak materijalni status, obrazovanje, nezaposlenost, loši stambeni uslovi.

²Partnerski problemi i razvod: konflikti roditelja, nov brak bez mesta za dete, odlazak majke ili oca.

³Problemi mentalnog zdravlja: mentalne i druge teške bolesti roditelja, hospitalizacija, smrt.

⁴Zlostavljanje i zanemarivanje: nasilje i destruktivni modeli ponašanja prema deci, zanemarivanje, socijalna patologija roditelja-kriminal, narkomanija, prostitucija.

Tabela 2: Struktura uzorka dece i mladih sa roditeljskim staranjem prema broju problema u porodici i intelektualnom statusu

Prisutnost broja problema u porodici	Intelektualni status	Frekvencija i procenat	UKUPNO
Sve četiri grupe problema	tipični	1 0,49%	130 63,11%
	lako IO	1 0,49%	76 36,89%
	ukupno	2 0,97%	206 100%
Tri grupe problema	tipični	3 1,46%	130 63,11%
	lako IO	12 5,83%	76 36,89%
	ukupno	15 7,28%	206 100%
Dve grupe problema	tipični	4 1,94%	130 63,11%
	lako IO	23 11,17%	76 36,89%
	ukupno	27 13,11%	206 100%
Jedna grupa problema	tipični	36 17,48%	130 63,11%
	lako IO	17 8,25%	76 36,89%
	ukupno	53 25,73%	206 100%
Bez problema	tipični	86 42,23%	130 63,11%
	lako IO	23 10,68%	76 36,89%
	ukupno	109 52,91%	206 100%
UKUPNO	tipični	130 63,11	130 63,11%
	lako IO	76 36,89%	76 36,89%
	ukupno	206 100%	206 100%

Hi kvadrat testom u tabelama kontigencije testirana je povezanost različitih aspekata problema u porodičnom funkcionisanju i karakteristika roditelja dece sa i bez roditeljskog staranja.

Tabela 3: Koeficijenti kontigencije i značajnost razlika u odnosu na vrstu problema u porodičnom funkcionisanju između dece sa i bez roditeljskog staranja

<i>Vrsta problema</i>	χ^2	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	<i>C</i>
<i>Socioekonomski problemi</i>	49.246 ^a	1	.000	.325
<i>Partnerski problem i razvod</i>	66.996 ^a	1	.000	.372
<i>Struktura porodice</i>	76.416 ^a	1	.000	.394
<i>Problem mentalnog zdravlja roditelja</i>	69.066 ^a	1	.000	.377
<i>Zlostavljanje i zanemarivanje</i>	222.021 ^a	1	.000	.589

Kao što je i očekivano deca i mladi bez roditeljskog staranja imaju više problema u porodici od dece sa roditeljskim staranjem. Analiza je pokazala da značajne razlike postoje u odnosu na sve vrste problema u porodičnom funkcionisanju i sociodemografskih obeležja roditelja. Najviše razlike između porodica dece bez i sa roditeljskim staranjem odnose se na destruktivne modele ponašanja roditelja (zlostavljanje i zanemarivanje $p < 0.000$; $C = .589$). Ne manje značajne su i razlike u strukturi porodice, partnerskim konfliktima i prisustvu bolesti u porodici. Razlika u odnosu na socioekonomske probleme je najniža.

Prilog 4

RAZLIKE U PROCENAMA DECE I ODRASLIH NA ISTIM SKALAMA SSRS

T testom za zavisne uzroke testirane su razlike između identičnih skala instrumenta SSRS kod dece i vaspitača u grupi dece i mladih bez roditeljskog staranja (Tabela 1).

Tabela 1: Značajnost razlika između procena vaspitača i dece na skalama SSRS

<i>SSRS skale</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Kooperativnost-vaspitači Kooperativnost-samoprocene	-7.905	209	.000
Asertivnost-vaspitaci Asertivnost-samoprocene	-2.881	209	.004
Samokontrola vaspitaci Samikontrola-samoprocene	-4.329	209	.000

Tabela 2 : Razlike prosečnih vrednosti u procenama vaspitača i dece na istim skalama SSRS upitnika

<i>Parovi</i>	<i>SSRS skale</i>	<i>Mean</i>	<i>N</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error Mean</i>
Pair 1	Kooperativnost-vaspitači	12.1810	210	4.79589	.33095
	Kooperativnost-samoprocene	14.7095	210	3.22911	.22283
Pair 2	Asertivnost-vaspitaci	12.8762	210	3.92805	.27106
	Asertivnost-samoprocene	13.7857	210	2.80410	.19350
Pair 3	Samokontrola-vaspitači	10.4857	210	4.40772	.30416
	Samokontrola samoprocne	11.8667	210	3.34340	.23072

Analiza je pokazala da značajne razlike postoje na sve tri skale takve da se u verziji za decu na sve tri skale javljaju viši skorovi (Tabela 2). Najveća razlika, utvrđena je na skali kooperativnost, nešto manja za samokontrolu i najmanja za asertivnost. Posto je faktorskom

analizom utvrđeno da se u upitniku za decu samokontrola vezuje za faktor kooperativnosti (ajtemi se pretežno odnose na interakcije sa vaspitačima), možemo konstatovati da deca u domu sebe vide daleko kooperativnijom nego vaspitači što se može objasniti potrebom dece bez roditeljskog staranja da sebe predstave u boljem svetlu u pogledu očekivanog ponašanja u domu. Takođe, u upitniku za vaspitače samokontrola odnosi na interakcije sa vršnjacima, a u upitniku za decu u interakciji sa vaspitačima što razlike na ovoj skali čini logičnim kada se uzme u obzir domski kontekst.

T testom za zavisne uzroke testirane su razlike između identičnih skala instrumenta SSRS kod dece i nastavnika u komparativnoj grupi (Tabela 3).

Tabela 3: Značajnost razlika između procena nastavnika i dece na skalama SSRS

<i>SSRS skale</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Kooperativnost-nastavnici Kooperativnost-samoprocene	-6.450	205	.000
Asertivnost-nastavnici Asertivnost-samoprocene	.335	205	.738
Samokontrola nastavnici Samokontrola-samoprocene	2.448	205	.015

Tabela 4: Razlike prosečnih vrednosti u procenama vaspitača i dece na istim skalama SSRS upitnika

<i>Parovi</i>	<i>SSRS skale</i>	<i>Mean</i>	<i>N</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error Mean</i>
Pair 1	Kooperativnost- nastavnici	12.9854	206	4.61755	.32172
	Kooperativnost-samoprocene	15.2767	206	3.57582	.24914
Pair 2	Asertivnost- nastavnici	13.3738	206	4.18372	.29149
	Asertivnost-samoprocene	13.2573	206	3.28586	.22894
Pair 3	Samokontrola- nastavnici	13.0825	206	4.43467	.30898
	Samokontrola- samoprocene	12.2282	206	3.57926	.24938

Analiza je pokazala da razlike postoje na skalama kooperativnost i samokontrola takve da se u verziji za decu na skali kooperativnost javljaju viši skorovi, a na skali samokontrola niži skorovi u odnosu na procene nastavnika (Tabela 4). U komparativnoj grupi nisu nađene

značajne razlike na skali asertivnosti, dakle ovu veštinu i nastavnici i deca isto procenjuju. U grupi dece i mladih sa roditeljskim staranjem najveća razlika postoji na skali kooperativnost. Isto kao i deca bez roditeljskog staranja, i deca sa roditeljskim staranjem sebe procenjuju daleko kooperativnijom nego što to procenjuju njihovi nastavnici.

Prilog 5

DVOFAKTORSKE ANALIZE NA SKALAMA SOCIJLANE KOMPETENTNOSTI

Tabela 1: Prosečne vrednosti na skalama socijalne kompetenosti dece i mladih bez roditeljskog staranja u zavisnosti od intelektualnog statusa, uzrasta i razreda

	<i>Uzrast</i>	<i>Intelkt. st.</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>Razred</i>	<i>Intelekt. st.</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
KOOPERATIVNOST		lako io	10.19	5.26	26		lako io	11.61	5.80	36
	niži	tipično	11.74	4.70	61	niži	tipično	11.84	4.26	64
		Total	11.26	4.90	87		Total	11.76	4.84	100
		lako io	12.46	4.92	54		lako io	11.82	4.55	44
	viši	tipično	13.10	4.41	69	viši	tipično	13.06	4.82	66
		Total	12.82	4.63	123		Total	12.56	4.73	110
		lako io	11.72	5.12	80		lako io	11.73	5.11	80
	Total	tipično	12.46	4.58	130	Total	tipično	12.46	4.58	130
		Total	12.18	4.76	210		Total	12.18	4.79	210
ASERTIVNOST		lako io	12.12	3.61	26		lako io	13.14	4.06	36
	niži	tipično	12.87	3.96	61	niži	tipično	12.73	3.96	64
		Total	12.64	3.85	87		Total	12.88	3.98	100
		lako io	13.04	3.86	54		lako io	12.41	3.54	44
	viši	tipično	13.04	4.11	69	viši	tipično	13.18	4.10	66
		Total	13.04	3.99	123		Total	12.87	3.89	110
		lako io	12.74	3.78	80		lako io	12.74	3.78	80
	Total	tipično	12.96	4.03	130	Total	tipično	12.96	4.02	130
		Total	12.88	3.93	210		Total	12.88	3.92	210
SAMOKONTROLA		lako io	8.81	3.23	26		lako io	9.44	4.48	36
	niži	tipično	10.92	4.51	61	niži	tipično	10.67	4.29	64
		Total	10.29	4.26	87		Total	10.23	4.38	100
		lako io	10.20	4.80	54		lako io	10.00	4.35	44
	viši	tipično	10.96	4.28	69	viši	tipično	11.2	4.47	66
		Total	10.63	4.51	123		Total	10.72	4.44	110

ODGOVORNOST		lako io	9.75	4.38	80		lako io	9.75	4.39	80
	Total	tipično	10.93	4.37	130	Total	tipično	10.94	4.38	130
		Total	10.49	4.40	210		Total	10.49	4.40	210
		lako io	11.81	3.67	26		lako io	12.22	4.77	36
	niži	tipično	13.15	4.52	61	niži	tipično	13.31	4.30	64
		Total	12.75	4.31	87		Total	12.92	4.48	100
		lako io	13.07	4.57	54		lako io	13.02	3.94	44
	viši	tipično	13.93	4.23	69	viši	tipično	13.80	4.46	66
		Total	13.55	4.39	123		Total	13.49	4.26	110
		lako io	12.66	4.32	80		lako io	12.66	4.32	80
	Total	tipično	13.56	4.37	130	Total	tipično	13.56	4.37	130
		Total	13.22	4.36	210		Total	13.22	4.36	210
ČEK LISTA-V		lako io	48.42	21.04	26		lako io	53.89	23.57	36
	niži	tipično	58.07	19.28	61	niži	tipično	58.50	16.85	64
		Total	55.18	20.19	87		Total	56.84	19.54	100
		lako io	57.85	18.57	54		lako io	55.52	16.29	44
	viši	tipično	63.43	17.54	69	viši	tipično	63.26	19.82	66
		Total	60.98	18.14	123		Total	60.16	18.80	110
		lako io	54.79	19.78	80		lako io	54.79	19.78	80
	Total	tipično	60.92	18.50	130	Total	tipično	60.92	18.50	130
		Total	58.58	19.18	210		Total	58.58	19.18	210
		lako io	14.42	2.54	26		lako io	14.06	2.71	36
	niži	tipično	13.84	2.58	61	niži	tipično	13.73	2.62	64
		Total	14.01	2.57	87		Total	13.85	2.64	100
	lako io	12.80	2.95	54		lako io	12.73	2.96	44	
viši	tipično	14.28	2.80	69	viši	tipično	14.40	2.76	66	
	Total	13.63	2.95	123		Total	13.73	2.94	110	
	lako io	13.33	2.91	80		lako io	13.33	2.91	80	
Total	tipično	14.07	2.70	130	Total	tipično	14.07	2.70	130	
	Total	13.79	2.80	210		Total	13.79	2.80	210	
EMPAT IJA-D	niži	lako io	15.92	3.34	26	niži	lako io	16.06	3.26	36
		tipično	16.30	3.00	61		tipično	16.22	2.96	64

	Total	16.18	3.09	87	Total	16.16	3.06	100
	lako io	15.98	3.30	54	lako io	15.89	3.35	44
viši	tipično	16.81	2.73	69	viši	tipično	16.91	2.74
	Total	16.45	3.01	123	Total	16.50	3.03	110
	lako io	15.96	3.29	80	lako io	15.96	3.29	80
Total	tipično	16.57	2.86	130	Total	tipično	16.57	2.86
	Total	16.34	3.04	210	Total	16.34	3.04	210
	lako io	14.35	3.99	26	lako io	14.00	3.68	36
niži	tipično	14.46	2.65	61	niži	tipično	14.28	2.76
	Total	14.43	3.09	87	Total	14.18	3.11	100
	lako io	14.28	3.61	54	lako io	14.55	3.76	44
viši	tipično	15.41	3.00	69	viši	tipično	15.62	2.84
	Total	14.91	3.32	123	Total	15.19	3.27	110
	lako io	14.30	3.71	80	lako io	14.30	3.71	80
Total	tipično	14.96	2.87	130	Total	tipično	14.96	2.87
	Total	14.71	3.23	210	Total	14.71	3.22	210
	lako io	10.85	3.13	26	lako io	10.39	3.72	36
niži	tipično	12.25	2.99	61	niži	tipično	11.97	3.22
	Total	11.83	3.08	87	Total	11.40	3.47	100
	lako io	11.67	3.94	54	lako io	12.23	3.50	44
viši	tipično	12.07	3.18	69	viši	tipično	12.33	2.95
	Total	11.89	3.52	123	Total	12.29	3.17	110
	lako io	11.40	3.69	80	lako io	11.40	3.69	80
Total	tipično	12.15	3.08	130	Total	tipično	12.15	3.08
	Total	11.87	3.34	210	Total	11.87	3.34	210
	lako io	67.35	15.36	26	lako io	70.58	11.94	36
niži	tipično	69.23	11.91	61	niži	tipično	68.81	12.49
	Total	68.67	12.97	87	Total	69.45	12.27	100
	lako io	69.11	12.27	54	lako io	66.86	14.20	44
viši	tipično	74.84	14.25	69	viši	tipično	75.50	13.62
	Total	72.33	13.67	123	Total	72.05	14.43	110
Total	lako io	68.54	13.28	80	Total	lako io	68.54	13.28

		tipično	72.21	13.45	130		tipično	72.21	13.45	130	
		Total	70.81	13.47	210		Total	70.81	13.47	210	
INTERNALIZOVANI PROBLEMI		lako io	5.08	2.77	26		lako io	4.56	2.75	36	
	niži	tipično	4.98	2.33	61	niži	tipično	5.11	2.44	64	
		Total	5.01	2.45	87		Total	4.91	2.55	100	
		lako io	4.30	2.30	54		lako io	4.54	2.25	44	
	viši	tipično	4.83	2.74	69	viši	tipično	4.70	2.66	66	
		Total	4.59	2.56	123		Total	4.64	2.49	110	
		lako io	4.55	2.47	80		lako io	4.55	2.47	80	
	Total	tipično	4.90	2.55	130	Total	tipično	4.90	2.55	130	
		Total	4.77	2.52	210		Total	4.77	2.52	210	
	EKSTERNALIZOVANI PROBLEMI		lako io	6.12	3.07	26		lako io	5.69	2.65	36
		niži	tipično	5.85	3.31	61	niži	tipično	5.91	3.19	64
			Total	5.93	3.23	87		Total	5.83	3.00	100
		lako io	5.07	2.66	54		lako io	5.18	2.96	44	
viši		tipično	5.07	2.44	69	viši	tipično	4.98	2.52	66	
		Total	5.07	2.53	123		Total	5.06	2.69	110	
		lako io	5.41	2.82	80		lako io	5.41	2.82	80	
Total		tipično	5.44	2.90	130	Total	tipično	5.44	2.90	130	
		Total	5.43	2.86	210		Total	5.43	2.86	210	
PROSOCIJALNO PONAŠANJE			lako io	6.00	2.24	26		lako io	6.17	2.80	36
		niži	tipično	6.16	2.38	61	niži	tipično	6.11	2.37	64
			Total	6.11	2.32	87		Total	6.13	2.52	100
		lako io	6.15	2.30	54		lako io	6.05	1.75	44	
	viši	tipično	6.36	2.22	69	viši	tipično	6.42	2.21	66	
		Total	6.27	2.25	123		Total	6.27	2.04	110	
		lako io	6.10	2.27	80		lako io	6.10	2.27	80	
	Total	tipično	6.27	2.29	130	Total	tipično	6.27	2.29	130	
		Total	6.20	2.27	210		Total	6.20	2.27	210	
	EMOCIONALNI PROBLEMI		lako io	2.96	1.92	26		lako io	2.83	2.09	36
		niži	tipično	3.87	2.61	61	niži	tipično	3.91	2.57	64
			Total	3.60	2.45	87		Total	3.52	2.45	100

		lako io	2.89	2.13	54		lako io	2.98	2.05	44		
	viši	tipično	3.87	2.41	69	viši	tipično	3.83	2.44	66		
		Total	3.44	2.33	123		Total	3.49	2.32	110		
		lako io	2.91	2.05	80		lako io	2.91	2.05	80		
	Total	tipično	3.87	2.50	130	Total	tipično	3.87	2.50	130		
		Total	3.50	2.38	210		Total	3.50	2.38	210		
PROBLEMI U PONAŠANJU		lako io	4.08	1.78	26		lako io	4.19	1.45	36		
		niži	tipično	4.13	1.82	61	niži	tipično	4.08	1.81	64	
			Total	4.11	1.80	87		Total	4.12	1.68	100	
			lako io	4.00	1.87	54		lako io	3.89	2.10	44	
		viši	tipično	3.39	1.59	69	viši	tipično	3.41	1.60	66	
			Total	3.66	1.74	123		Total	3.60	1.82	110	
			lako io	4.03	1.83	80		lako io	4.03	1.83	80	
		Total	tipično	3.74	1.73	130	Total	tipično	3.74	1.73	130	
			Total	3.85	1.77	210		Total	3.85	1.77	210	
	PROBLEMI SA VRŠNJACIMA		lako io	5.12	1.45	26		lako io	4.9167	1.61	36	
			niži	tipično	4.89	1.37	61	niži	tipično	4.97	1.46	64
				Total	4.95	1.39	87		Total	4.95	1.51	100
			lako io	4.83	1.48	54		lako io	4.93	1.37	44	
		viši	tipično	4.99	1.23	69	viši	tipično	4.92	1.11	66	
			Total	4.92	1.34	123		Total	4.92	1.22	110	
			lako io	4.93	1.47	80		lako io	4.93	1.47	80	
		Total	tipično	4.94	1.29	130	Total	tipično	4.94	1.29	130	
			Total	4.93	1.36	210		Total	4.33	1.36	210	
DOMINACIJA			lako io	26.85	4.50	26		lako io	25.86	5.15	36	
			niži	tipično	22.39	6.19	61	niži	tipično	22.45	6.07	64
				Total	23.72	6.07	87		Total	23.68	5.96	100
			lako io	23.87	5.29	54		lako io	24.00	5.16	44	
		viši	tipično	23.67	4.75	69	viši	tipično	23.67	4.83	66	
			Total	23.76	4.97	123		Total	23.80	4.95	110	
			lako io	24.84	5.21	80		lako io	24.84	5.21	80	
		Total	tipično	23.07	5.49	130	Total	tipično	23.07	5.49	130	

	Total	23.74	5.44	210		Total	23.74	5.44	210
REŠAVANJE PROBLEMA	lako io	28.54	5.04	26		lako io	28.69	4.57209	36
	niži tipično	26.44	4.42	61	niži	tipično	26.42	4.69314	64
	Total	27.07	4.68	87		Total	27.24	4.75484	100
	lako io	28.35	4.22	54		lako io	28.18	4.44	44
	viši tipično	26.71	4.70	69	viši	tipično	26.74	4.45	66
	Total	27.43	4.55	123		Total	27.32	4.48	110
	lako io	28.41	4.47	80		lako io	28.41	4.47	80
	Total tipično	26.58	4.55	130	Total	tipično	26.58	4.55	130
	Total	27.28	4.60	210		Total	27.28	4.60	210
	POPUŠTANJE	lako io	23.96	6.50	26		lako io	24.44	5.52
niži tipično		24.75	5.01	61	niži	tipično	24.55	4.98	64
Total		24.52	5.47	87		Total	24.51	5.15	100
lako io		24.31	5.54	54		lako io	24.00	6.12	44
viši tipično		22.86	4.56	69	viši	tipično	22.97	4.63	66
Total		23.50	5.04	123		Total	23.38	5.27	110
lako io		24.20	5.83	80		lako io	24.20	5.83	80
Total tipično		23.75	4.85	130	Total	tipično	23.75	4.85	130
Total		23.92	5.24	210		Total	23.92	5.24	210
IZBEGAVANJE		lako io	24.62	7.00	26		lako io	26.25	5.41
	niži tipično	24.95	5.22	61	niži	tipično	25.00	5.30	64
	Total	24.85	5.77	87		Total	25.45	5.35	100
	lako io	26.22	4.98	54		lako io	25.25	5.99	44
	viši tipično	23.12	5.44	69	viši	tipično	22.98	5.35	66
	Total	24.48	5.45	123		Total	23.89	5.69	110
	lako io	25.70	5.72	80		lako io	25.70	5.72	80
	Total tipično	23.98	5.40	130	Total	tipično	23.98	5.40	130
	Total	24.63	5.57	210		Total	24.63	5.57	210
	KOMPROMIS	lako io	28.35	5.19	26		lako io	28.56	4.38
niži tipično		25.18	4.19	61	niži	tipično	25.38	4.35	64
Total		26.13	4.71	87		Total	26.52	4.60	100
viši lako io		26.65	4.81	54	viši	lako io	26.09	5.18	44

	tipično	25.32	4.75	69	tipično	25.14	4.63	66	
	Total	25.90	4.80	123	Total	25.52	4.86	110	
	lako io	27.20	4.96	80	lako io	27.20	4.96	80	
Total	tipično	25.25	4.48	130	Total	tipično	25.25	4.48	130
	Total	26.00	4.75	210	Total	26.00	4.75	210	

Tabela 2: Prosečne vrednosti na skalama socijalne kompetenosti dece i mladih sa roditeljskim staranjem u zavisnosti od intelektualnog statusa, uzrasta i i razreda

	<i>Uzrast</i>	<i>Intelekt. st.</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>Razred</i>	<i>Intelekt. st.</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
KOOPERATIVNOST		lako io	13.52	4.83	25		lako io	14.09	4.79	45
	niži	tipično	11.48	4.98	61	niži	tipično	11.48	4.98	61
		Total	12.07	5.00	86		Total	12.58	5.04	106
		lako io	13.55	4.34	51		lako io	12.74	3.92	31
	viši	tipično	13.71	4.15	69	viši	tipično	13.71	4.15	69
		Total	13.64	4.22	120		Total	13.41	4.09	100
		lako io	13.54	4.47	76		lako io	13.54	4.47	76
	Total	tipično	12.66	4.68	130	Total	tipično	12.66	4.68	130
		Total	12.99	4.61	206		Total	12.99	4.61	206
	ASERTIVNOST		lako io	14.72	4.33	25		lako io	14.07	4.09
niži		tipično	12.97	3.98	61	niži	tipično	12.97	3.98	61
		Total	13.48	4.14	86		Total	13.43	4.04	106
		lako io	12.96	4.15	51		lako io	12.77	4.46	31
viši		tipično	13.55	4.29	69	viši	tipično	13.55	4.29	69
		Total	13.30	4.22	120		Total	13.31	4.34	100
		lako io	13.54	4.26	76		lako io	13.54	4.26	76
Total		tipično	13.28	4.14	130	Total	tipično	13.28	4.14	130
		Total	13.38	4.18	206		Total	13.37	4.18	206
SAMOKONTROL A			lako io	13.56	5.13	25		lako io	13.31	4.88
	niži	tipično	12.56	4.51	61	niži	tipično	12.56	4.51	61
		Total	12.85	4.69	86		Total	12.88	4.66	106
	viši	lako io	11.98	4.22	51	viši	lako io	11.32	3.84	31

		tipično	14.19	4.05	69		tipično	14.19	4.05	69	
		Total	13.25	4.25	120		Total	13.30	4.18	100	
		lako io	12.50	4.56	76		lako io	12.50	4.56	76	
	Total	tipično	13.42	4.33	130	Total	tipično	13.42	4.33	130	
		Total	13.08	4.43	206		Total	13.08	4.43	206	
ODGOVORNOST		lako io	14.52	4.30	25		lako io	14.64	3.93	45	
		niži tipično	13.72	4.25	61	niži	tipično	13.72	4.25	61	
		Total	13.95	4.25	86		Total	14.11	4.12	106	
		lako io	14.39	3.55	51		lako io	14.13	3.59	31	
		viši tipično	15.04	3.66	69	viši	tipično	15.04	3.66	69	
		Total	14.77	3.61	120		Total	14.76	3.64	100	
		lako io	14.43	3.78	76		lako io	14.43	3.78	76	
		Total	tipično	14.42	3.99	130	Total	tipično	14.42	3.99	130
			Total	14.43	3.90	206		Total	14.43	3.90	206
	ČEK LISTA-V		lako io	59.88	24.54	25		lako io	59.29	21.70	45
			niži tipično	59.66	19.18	61	niži	tipično	59.66	19.18	61
			Total	59.72	20.73	86		Total	59.50	20.19	106
		lako io	57.39	18.25	51		lako io	56.65	18.59	31	
		viši tipično	70.86	14.95	69	viši	tipično	70.86	14.95	69	
		Total	65.13	17.67	120		Total	66.45	17.37	100	
		lako io	58.21	20.40	76		lako io	58.21	20.40	76	
		Total	tipično	65.60	17.90	130	Total	tipično	65.60	17.90	130
			Total	62.87	19.15	206		Total	62.87	19.15	206
ASERTIVNOST-D			lako io	13.76	3.46	25		lako io	14.04	2.92	45
			niži tipično	13.03	3.01	61	niži	tipično	13.03	3.01	61
			Total	13.24	3.15	86		Total	13.46	3.00	106
		lako io	13.57	3.79	51		lako io	13.03	4.52	31	
		viši tipično	13.04	3.07	69	viši	tipično	13.04	3.07	69	
		Total	13.27	3.39	120		Total	13.04	3.56	100	
		lako io	13.63	3.66	76		lako io	13.63	3.66	76	
		Total	tipično	13.04	3.03	130	Total	tipično	13.04	3.03	130
			Total	13.26	3.28	206		Total	13.26	3.28	206

EMPATIJA-D		lako io	16.80	2.14	25		lako io	16.36	2.72	45
	niži	tipično	16.52	3.20	61	niži	tipično	16.52	3.20	61
		Total	16.60	2.92	86		Total	16.45	2.99	106
		lako io	16.04	3.03	51		lako io	16.19	2.90	31
	viši	tipično	16.84	2.48	69	viši	tipično	16.84	2.48	69
		Total	16.50	2.75	120		Total	16.64	2.62	100
		lako io	16.29	2.78	76		lako io	16.29	2.78	76
	Total	tipično	16.69	2.84	130	Total	tipično	16.69	2.84	130
		Total	16.54	2.81	206		Total	16.54	2.81	206
KOOPERATIVNOST-D		lako io	17.44	1.75	25		lako io	17.02	2.44	45
	niži	tipično	14.15	3.80	61	niži	tipično	14.15	3.80	61
		Total	15.10	3.65	86		Total	15.37	3.58	106
		lako io	17.20	2.93	51		lako io	17.65	2.81	31
	viši	tipično	14.07	3.34	69	viši	tipično	14.07	3.34	69
		Total	15.40	3.52	120		Total	15.18	3.58	100
		lako io	17.28	2.60	76		lako io	17.28	2.60	76
	Total	tipično	14.11	3.55	130	Total	tipično	14.11	3.55	130
		Total	15.28	3.57	206		Total	15.28	3.57	206
SAMOKONTROLA-D		lako io	12.56	3.34	25		lako io	12.56	2.91	45
	niži	tipično	11.54	4.06	61	niži	tipično	11.54	4.06	61
		Total	11.84	3.87	86		Total	11.97	3.63	106
		lako io	13.84	2.75	51		lako io	14.68	2.68	31
	viši	tipično	11.52	3.41	69	viši	tipično	11.52	3.41	69
		Total	12.51	3.34	120		Total	12.50	3.51	100
		lako io	13.42	2.99	76		lako io	13.42	2.99	76
	Total	tipično	11.53	3.71	130	Total	tipično	11.53	3.71	130
		Total	12.23	3.57	206		Total	12.23	3.57	206
ČEK LISTA-D		lako io	68.00	9.77	25		lako io	67.51	11.43	45
	niži	tipično	69.70	14.66	61	niži	tipično	69.70	14.66	61
		Total	69.21	13.39	86		Total	68.77	13.37	106
		lako io	69.57	11.56	51		lako io	71.29	10.01	31
	viši	tipično	75.22	10.48	69	viši	tipično	75.22	10.48	69

		Total	72.82	11.26	120		Total	74.00	10.45	100		
		lako io	69.05	10.96	76		lako io	69.05	10.96	76		
	Total	tipično	72.63	12.87	130	Total	tipično	72.63	12.87	130		
		Total	71.31	12.29	206		Total	71.31	12.29	206		
INTERNALIZOVANI PROBLEMI		lako io	4.28	2.74	25		lako io	4.67	2.64	45		
		niži	tipično	4.20	2.86	61	niži	tipično	4.20	2.86	61	
		Total	4.22	2.81	86		Total	4.40	2.76	106		
		lako io	4.86	2.65	51		lako io	4.68	2.77	31		
		viši	tipično	2.52	1.77	69	viši	tipično	2.52	1.77	69	
		Total	3.52	2.47	120		Total	3.19	2.34	100		
		lako io	4.67	2.68	76		lako io	4.67	2.68	76		
		Total	tipično	3.31	2.48	130	Total	tipično	3.31	2.48	130	
		Total	3.81	2.63	206		Total	3.81	2.63	206		
	EKSTERNALIZOVANI PROBLEMI		lako io	3.96	3.15	25		lako io	4.40	3.01	45	
			niži	tipično	3.39	3.33	61	niži	tipično	3.39	3.33	61
			Total	3.56	3.27	86		Total	3.82	3.22	106	
		lako io	4.10	2.97	51		lako io	3.55	2.99	31		
		viši	tipično	1.96	1.92	69	viši	tipično	1.96	1.92	69	
		Total	2.87	2.63	120		Total	2.45	2.40	100		
		lako io	4.05	3.01	76		lako io	4.05	3.01	76		
		Total	tipično	2.63	2.76	130	Total	tipično	2.63	2.76	130	
		Total	3.16	2.93	206		Total	3.16	2.93	206		
PROSOCIJALNO PONAŠANJE			lako io	6.88	2.81	25		lako io	7.16	2.67	45	
			niži	tipično	7.28	2.09	61	niži	tipično	7.28	2.09	61
			Total	7.16	2.32	86		Total	7.23	2.34	106	
		lako io	7.27	2.28	51		lako io	7.13	2.15	31		
		viši	tipično	7.45	2.08	69	viši	tipično	7.45	2.08	69	
		Total	7.38	2.16	120		Total	7.35	2.10	100		
		lako io	7.14	2.45	76		lako io	7.14	2.45	76		
		Total	tipično	7.37	2.08	130	Total	tipično	7.37	2.08	130	
		Total	7.29	2.22	206		Total	7.29	2.22	206		
		niži	lako io	2.84	2.11	25	niži	lako io	3.40	2.37	45	

EMOCIONALNI PROBLEMI		tipično	3.79	2.38	61		tipično	3.79	2.38	61
		Total	3.51	2.34	86		Total	3.62	2.38	106
		lako io	3.82	2.23	51		lako io	3.65	2.02	31
	viši	tipično	1.90	1.92	69	viši	tipično	1.90	1.92	69
		Total	2.72	2.26	120		Total	2.44	2.10	100
		lako io	3.50	2.23	76		lako io	3.50	2.23	76
	Total	tipično	2.79	2.34	130	Total	tipično	2.78	2.34	130
	Total	3.05	2.32	206		Total	3.05	2.32	206	
PROBLEMI U PONAŠANJU		lako io	3.52	1.41	25		lako io	3.60	1.28	45
	niži	tipično	2.84	1.57	61	niži	tipično	2.84	1.57	61
		Total	3.03	1.55	86		Total	3.16	1.50	106
		lako io	3.16	1.25	51		lako io	2.81	1.22	31
	viši	tipično	2.13	.90	69	viši	tipično	2.13	.90	69
		Total	2.57	1.17	120		Total	2.34	1.05	100
	Total	lako io	3.28	1.31	76	Total	lako io	3.28	1.31	76
	tipično	2.46	1.30	130	Total	tipično	2.46	1.30	130	
	Total	2.76	1.36	206		Total	2.76	1.36	206	
PROBLEMI SA VRŠNJACIMA		lako io	5.04	1.17	25		lako io	5.02	.96	45
	niži	tipično	4.75	1.39	61	niži	tipično	4.75	1.39	61
		Total	4.84	1.33	86		Total	4.87	1.23	106
		lako io	5.14	1.13	51		lako io	5.23	1.35	31
	viši	tipično	4.55	1.06	69	viši	tipično	4.55	1.06	69
		Total	4.80	1.12	120		Total	4.76	1.19	100
	Total	lako io	5.11	1.13	76	Total	lako io	5.11	1.13	76
	tipično	4.65	1.23	130	Total	tipično	4.65	1.23	130	
	Total	4.82	1.21	206		Total	4.82	1.21	206	
DOMINACIJA		lako io	26.36	4.27	25		lako io	25.38	4.49	45
	niži	tipično	21.72	5.58	61	niži	tipično	21.72	5.58	61
		Total	23.07	5.62	86		Total	23.27	5.44	106
		lako io	23.18	6.28	51		lako io	22.55	7.18	31
	viši	tipično	22.17	4.93	69	viši	tipično	22.17	4.93	69
	Total	22.60	5.54	120		Total	22.29	5.69	100	

		lako io	24.22	5.87	76		lako io	24.22	5.87	76	
	Total	tipično	21.96	5.23	130	Total	tipično	21.96	5.23	130	
	Total		22.80	5.57	206	Total		22.80	5.57	206	
REŠAVANJE PROBLEMA		lako io	29.88	4.30	25		lako io	30.09	4.64	45	
	niži	tipično	26.49	6.27	61	niži	tipično	26.49	6.27	61	
	Total		27.48	5.95	86	Total		28.02	5.89	106	
		lako io	31.51	4.09	51		lako io	32.26	3.10	31	
	viši	tipično	26.67	4.25	69	viši	tipično	26.67	4.25	69	
	Total		28.73	4.81	120	Total		28.40	4.70	100	
		lako io	30.97	4.20	76		lako io	30.97	4.20	76	
	Total	tipično	26.58	5.28	130	Total	tipično	26.58	5.28	130	
	Total		28.20	5.34	206	Total		28.20	5.34	206	
	POPUŠTANJE		lako io	21.68	6.21	25		lako io	22.02	5.87	45
		niži	tipično	21.64	5.22	61	niži	tipično	21.64	5.22	61
		Total		21.65	5.49	86	Total		21.80	5.48	106
		lako io	24.14	5.31	51		lako io	25.23	4.95	31	
viši		tipično	20.30	4.75	69	viši	tipično	20.30	4.75	69	
Total			21.93	5.32	120	Total		21.83	5.30	100	
		lako io	23.33	5.70	76		lako io	23.33	5.70	76	
Total		tipično	20.93	5.00	130	Total	tipično	20.93	5.00	130	
Total			21.82	5.38	206	Total		21.82	5.38	206	
IZBEGAVANJE			lako io	23.96	6.18	25		lako io	24.98	5.97	45
		niži	tipično	23.08	5.40	61	niži	tipično	23.08	5.40	61
		Total		23.34	5.61	86	Total		23.89	5.70	106
		lako io	25.96	5.56	51		lako io	25.77	5.61	31	
	viši	tipično	20.26	4.83	69	viši	tipično	20.26	4.83	69	
	Total		22.68	5.86	120	Total		21.97	5.67	100	
		lako io	25.30	5.80	76		lako io	25.30	5.80	76	
	Total	tipično	21.58	5.28	130	Total	tipično	21.58	5.28	130	
	Total		22.96	5.75	206	Total		22.96	5.75	206	
	KOMPR OMIS	niži	lako io	29.76	4.96	25	niži	lako io	30.07	5.37	45
			tipično	24.28	5.08	61		tipično	24.28	5.08	61

	Total	25.87	5.61	86	Total	26.74	5.92	106
	lako io	31.20	4.50	51	lako io	31.68	3.28	31
viši	tipično	23.71	4.69	69	viši	tipično	23.71	69
	Total	26.89	5.91	120	Total	26.18	5.66	100
	lako io	30.72	4.67	76	lako io	30.72	4.67	76
Total	tipično	23.98	4.87	130	Total	tipično	23.98	130
	Total	26.47	5.79	206	Total	26.47	5.79	206

Prilog 6

ZNAČAJNOST RAZLIKA, PROSEČNE VREDNOSI I TESTOVI KONTRASTA NA ČEK LISTI U ZAVISNOSTI OD PORODIČNOG I INTELEKTUALNOG STATUSA DECE I MLADIH U PROCENAMA ODRASLIH I SAMOPROCENAMA;

Tabela 1: Značajnost razlika na Ček listi u odnosu na porodični i intelektualni status dece i mladih-procena odraslih

<i>Izvor</i>	<i>Zavisna varijabla</i>	<i>Df1</i>	<i>Df2</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>Eta²</i>
porodični status	vasp_cheklista1	1	409	.022	.883	.000
	vasp_cheklista2	1	409	.145	.704	.000
	vasp_cheklista3	1	409	.494	.483	.001
	vasp_cheklista4	1	409	1.035	.310	.003
	vasp_cheklista5	1	409	7.007	.008	.017
	vasp_cheklista6	1	409	2.195	.139	.005
	vasp_cheklista7	1	409	.029	.864	.000
	vasp_cheklista8	1	409	.812	.368	.002
	vasp_cheklista9	1	409	2.822	.094	.007
	vasp_cheklista10	1	409	1.142	.286	.003
	vasp_cheklista11	1	409	.794	.373	.002
	vasp_cheklista12	1	409	1.005	.317	.002
	vasp_cheklista13	1	409	25.804	.000	.059
	vasp_cheklista14	1	409	.000	.987	.000
	vasp_cheklista15	1	409	1.008	.316	.002
	vasp_cheklista16	1	409	.059	.808	.000
	vasp_cheklista17	1	409	1.465	.227	.004
	vasp_cheklista18	1	409	3.121	.078	.008
	vasp_cheklista19	1	409	.067	.796	.000
	vasp_cheklista20	1	409	.362	.548	.001
	vasp_cheklista21	1	409	.435	.510	.001
	vasp_cheklista22	1	409	.002	.961	.000
	vasp_cheklista23	1	409	6.021	.015	.015
	vasp_cheklista24	1	409	4.314	.038	.010
	vasp_cheklista25	1	409	14.193	.000	.034
	vasp_cheklista26	1	409	38.197	.000	.085
	vasp_cheklista27	1	409	1.220	.270	.003
	vasp_cheklista28	1	409	12.936	.000	.031
	vasp_cheklista29	1	409	5.588	.019	.013
	vasp_cheklista30	1	409	12.762	.000	.030
	vasp_cheklista31	1	409	.191	.662	.000

	vasp_cheklista32	1	409	16.201	.000	.038
	vasp_cheklista33	1	409	14.744	.000	.035
	vasp_cheklista34	1	409	.818	.366	.002
	vasp_cheklista35	1	409	3.048	.082	.007
	vasp_cheklista36	1	409	5.327	.022	.013
	vasp_cheklista37	1	409	4.942	.027	.012
	vasp_cheklista38	1	409	9.402	.002	.022
	vasp_cheklista39	1	409	1.523	.218	.004
	vasp_cheklista40	1	409	23.888	.000	.055
	vasp_cheklista41	1	409	.218	.641	.001
	vasp_cheklista42	1	409	6.217	.013	.015
	vasp_cheklista43	1	409	.092	.762	.000
	vasp_cheklista44	1	409	4.456	.035	.011
	vasp_cheklista45	1	409	.976	.324	.002
	vasp_cheklista46	1	409	4.861	.028	.012
	vasp_cheklista47	1	409	.027	.868	.000
	vasp_cheklista48	1	409	2.404	.122	.006
	vasp_cheklista49	1	409	7.884	.005	.019
	vasp_cheklista50	1	409	.511	.475	.001
intelektualni status	vasp_cheklista1	1	409	.002	.963	.000
	vasp_cheklista2	1	409	15.875	.000	.037
	vasp_cheklista3	1	409	9.469	.002	.023
	vasp_cheklista4	1	409	10.026	.002	.024
	vasp_cheklista5	1	409	.775	.379	.002
	vasp_cheklista6	1	409	1.251	.264	.003
	vasp_cheklista7	1	409	4.166	.042	.010
	vasp_cheklista8	1	409	2.037	.154	.005
	vasp_cheklista9	1	409	1.383	.240	.003
	vasp_cheklista10	1	409	5.229	.023	.013
	vasp_cheklista11	1	409	11.394	.001	.027
	vasp_cheklista12	1	409	.116	.733	.000
	vasp_cheklista13	1	409	.622	.431	.002
	vasp_cheklista14	1	409	14.803	.000	.035
	vasp_cheklista15	1	409	.786	.376	.002
	vasp_cheklista16	1	409	2.892	.090	.007
	vasp_cheklista17	1	409	.042	.837	.000
	vasp_cheklista18	1	409	4.471	.035	.011
	vasp_cheklista19	1	409	.592	.442	.001
	vasp_cheklista20	1	409	3.049	.082	.007
	vasp_cheklista21	1	409	.097	.756	.000
	vasp_cheklista22	1	409	.006	.939	.000
	vasp_cheklista23	1	409	1.922	.166	.005
	vasp_cheklista24	1	409	1.038	.309	.003

	vasp_cheklista25	1	409	8.406	.004	.020
	vasp_cheklista26	1	409	20.962	.000	.049
	vasp_cheklista27	1	409	7.735	.006	.019
	vasp_cheklista28	1	409	9.786	.002	.023
	vasp_cheklista29	1	409	2.815	.094	.007
	vasp_cheklista30	1	409	6.243	.013	.015
	vasp_cheklista31	1	409	1.306	.254	.003
	vasp_cheklista32	1	409	7.087	.008	.017
	vasp_cheklista33	1	409	1.983	.160	.005
	vasp_cheklista34	1	409	4.960	.026	.012
	vasp_cheklista35	1	409	12.988	.000	.031
	vasp_cheklista36	1	409	4.449	.036	.011
	vasp_cheklista37	1	409	15.331	.000	.036
	vasp_cheklista38	1	409	22.214	.000	.052
	vasp_cheklista39	1	409	25.999	.000	.060
	vasp_cheklista40	1	409	8.925	.003	.021
	vasp_cheklista41	1	409	25.593	.000	.059
	vasp_cheklista42	1	409	20.229	.000	.047
	vasp_cheklista43	1	409	3.386	.066	.008
	vasp_cheklista44	1	409	18.248	.000	.043
	vasp_cheklista45	1	409	8.490	.004	.020
	vasp_cheklista46	1	409	6.654	.010	.016
	vasp_cheklista47	1	409	14.022	.000	.033
	vasp_cheklista48	1	409	15.481	.000	.036
	vasp_cheklista49	1	409	33.273	.000	.075
	vasp_cheklista50	1	409	2.191	.140	.005
porodični status i intelektualni status	vasp_cheklista1	1	409	.655	.419	.002
	vasp_cheklista2	1	409	1.045	.307	.003
	vasp_cheklista3	1	409	.267	.606	.001
	vasp_cheklista4	1	409	2.912	.089	.007
	vasp_cheklista5	1	409	2.942	.087	.007
	vasp_cheklista6	1	409	.907	.342	.002
	vasp_cheklista7	1	409	.007	.935	.000
	vasp_cheklista8	1	409	5.232	.023	.013
	vasp_cheklista9	1	409	2.822	.094	.007
	vasp_cheklista10	1	409	.414	.520	.001
	vasp_cheklista11	1	409	2.916	.088	.007
	vasp_cheklista12	1	409	4.030	.045	.010
	vasp_cheklista13	1	409	.005	.941	.000
	vasp_cheklista14	1	409	.007	.933	.000
	vasp_cheklista15	1	409	.067	.796	.000
	vasp_cheklista16	1	409	1.406	.236	.003
	vasp_cheklista17	1	409	.146	.703	.000

vasp_cheklista18	1	409	1.513	.219	.004
vasp_cheklista19	1	409	.341	.559	.001
vasp_cheklista20	1	409	.654	.419	.002
vasp_cheklista21	1	409	.042	.837	.000
vasp_cheklista22	1	409	.623	.430	.002
vasp_cheklista23	1	409	1.876	.172	.005
vasp_cheklista24	1	409	.485	.486	.001
vasp_cheklista25	1	409	1.821	.178	.004
vasp_cheklista26	1	409	1.425	.233	.003
vasp_cheklista27	1	409	4.702	.031	.011
vasp_cheklista28	1	409	2.414	.121	.006
vasp_cheklista29	1	409	.517	.473	.001
vasp_cheklista30	1	409	.863	.353	.002
vasp_cheklista31	1	409	.238	.626	.001
vasp_cheklista32	1	409	.848	.358	.002
vasp_cheklista33	1	409	1.806	.180	.004
vasp_cheklista34	1	409	5.202	.023	.013
vasp_cheklista35	1	409	1.631	.202	.004
vasp_cheklista36	1	409	.130	.718	.000
vasp_cheklista37	1	409	1.707	.192	.004
vasp_cheklista38	1	409	3.112	.078	.008
vasp_cheklista39	1	409	2.405	.122	.006
vasp_cheklista40	1	409	.506	.477	.001
vasp_cheklista41	1	409	.121	.729	.000
vasp_cheklista42	1	409	.500	.480	.001
vasp_cheklista43	1	409	.074	.786	.000
vasp_cheklista44	1	409	1.307	.254	.003
vasp_cheklista45	1	409	.014	.905	.000
vasp_cheklista46	1	409	.814	.368	.002
vasp_cheklista47	1	409	.350	.554	.001
vasp_cheklista48	1	409	2.436	.119	.006
vasp_cheklista49	1	409	.000	.986	.000
vasp_cheklista50	1	409	6.215	.013	.015

Tabela 2: Prosečne vrednosti na Ček listi u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih-procena odraslih

Ček lista	Porodični status	Intelektualni status	AS	SD	N
vasp_cheklista1	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.34	.572	80
		tipicno	1.38	.602	130
	Total	1.37	.590	210	
	bez roditeljskog	lako io	1.38	.613	74

	staranja	tipicno	1.33	.627	129
		Total	1.34	.621	203
	Total	lako io	1.36	.591	154
		tipicno	1.36	.614	259
		Total	1.36	.605	413
vasp_cheklista2	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.01	.684	80
		tipicno	1.35	.692	130
		Total	1.22	.707	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.11	.674	74
		tipicno	1.31	.635	129
		Total	1.24	.655	203
	Total	lako io	1.06	.679	154
		tipicno	1.33	.663	259
		Total	1.23	.681	413
vasp_cheklista3	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.26	.611	80
		tipicno	1.48	.613	130
		Total	1.40	.620	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.34	.688	74
		tipicno	1.50	.547	129
		Total	1.44	.605	203
	Total	lako io	1.30	.648	154
		tipicno	1.49	.580	259
		Total	1.42	.612	413
vasp_cheklista4	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.35	.658	80
		tipicno	1.65	.511	130
		Total	1.53	.588	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.39	.699	74
		tipicno	1.48	.574	129
		Total	1.45	.622	203
	Total	lako io	1.37	.676	154
		tipicno	1.56	.549	259
		Total	1.49	.606	413
vasp_cheklista5	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.45	.614	80
		tipicno	1.59	.524	130
		Total	1.54	.563	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.69	.521	74
		tipicno	1.64	.512	129
		Total	1.66	.515	203
	Total	lako io	1.56	.582	154
		tipicno	1.62	.518	259
		Total	1.60	.543	413
vasp_cheklista6	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.25	.703	80
		tipicno	1.26	.617	130

		Total	1.26	.649	210
	bez	roditeljskog lako io	1.08	.754	74
	staranja	tipicno	1.22	.687	129
		Total	1.17	.714	203
	Total	lako io	1.17	.730	154
		tipicno	1.24	.652	259
		Total	1.22	.682	413
vasp_cheklista7	sa	roditeljskim lako io	1.07	.689	80
	staranjem	tipicno	1.21	.643	130
		Total	1.16	.663	210
	bez	roditeljskog lako io	1.08	.717	74
	staranja	tipicno	1.22	.640	129
		Total	1.17	.671	203
	Total	lako io	1.08	.700	154
		tipicno	1.22	.641	259
		Total	1.16	.666	413
vasp_cheklista8	sa	roditeljskim lako io	1.28	.675	80
	staranjem	tipicno	1.33	.640	130
		Total	1.31	.652	210
	bez	roditeljskog lako io	1.36	.632	74
	staranja	tipicno	1.12	.612	129
		Total	1.21	.629	203
	Total	lako io	1.32	.654	154
		tipicno	1.23	.634	259
		Total	1.26	.642	413
vasp_cheklista9	sa	roditeljskim lako io	1.50	.616	80
	staranjem	tipicno	1.53	.531	130
		Total	1.52	.564	210
	bez	roditeljskog lako io	1.50	.603	74
	staranja	tipicno	1.33	.651	129
		Total	1.39	.638	203
	Total	lako io	1.50	.608	154
		tipicno	1.43	.602	259
		Total	1.46	.604	413
vasp_cheklista10	sa	roditeljskim lako io	1.09	.599	80
	staranjem	tipicno	1.26	.578	130
		Total	1.20	.591	210
	bez	roditeljskog lako io	1.19	.612	74
	staranja	tipicno	1.29	.562	129
		Total	1.25	.581	203
	Total	lako io	1.14	.606	154
		tipicno	1.27	.569	259
		Total	1.22	.586	413

vasp_cheklista11	sa roditeljskim lako io staranjem	tipicno	1.03	.656	80
		tipicno	1.35	.631	130
		Total	1.22	.658	210
	bez roditeljskog lako io staranja	tipicno	1.19	.589	74
		tipicno	1.29	.605	129
		Total	1.26	.600	203
	Total	lako io	1.10	.628	154
		tipicno	1.32	.618	259
		Total	1.24	.630	413
vasp_cheklista12	sa roditeljskim lako io staranjem	tipicno	1.32	.612	80
		tipicno	1.46	.586	130
		Total	1.41	.598	210
	bez roditeljskog lako io staranja	tipicno	1.50	.555	74
		tipicno	1.40	.538	129
		Total	1.44	.545	203
	Total	lako io	1.41	.590	154
		tipicno	1.43	.562	259
		Total	1.42	.572	413
vasp_cheklista13	sa roditeljskim lako io staranjem	tipicno	1.31	.667	80
		tipicno	1.26	.578	130
		Total	1.28	.613	210
	bez roditeljskog lako io staranja	tipicno	1.61	.569	74
		tipicno	1.57	.528	129
		Total	1.58	.542	203
	Total	lako io	1.45	.638	154
		tipicno	1.41	.573	259
		Total	1.43	.598	413
vasp_cheklista14	sa roditeljskim lako io staranjem	tipicno	.89	.636	80
		tipicno	1.15	.648	130
		Total	1.05	.654	210
	bez roditeljskog lako io staranja	tipicno	.89	.694	74
		tipicno	1.14	.622	129
		Total	1.05	.658	203
	Total	lako io	.89	.662	154
		tipicno	1.14	.634	259
		Total	1.05	.656	413
vasp_cheklista15	sa roditeljskim lako io staranjem	tipicno	1.19	.597	80
		tipicno	1.22	.561	130
		Total	1.21	.574	210
	bez roditeljskog lako io staranja	tipicno	1.23	.538	74
		tipicno	1.29	.536	129
		Total	1.27	.536	203
	Total	lako io	1.21	.568	154

		tipicno	1.26	.549	259
		Total	1.24	.556	413
vasp_cheklista16	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.30	.582	80
		tipicno	1.13	.576	130
		Total	1.20	.583	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.22	.603	74
		tipicno	1.19	.556	129
		Total	1.20	.572	203
Total		lako io	1.26	.592	154
		tipicno	1.16	.566	259
		Total	1.20	.577	413
vasp_cheklista17	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.23	.551	80
		tipicno	1.22	.528	130
		Total	1.22	.535	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.27	.531	74
		tipicno	1.30	.539	129
		Total	1.29	.535	203
Total		lako io	1.25	.540	154
		tipicno	1.26	.534	259
		Total	1.25	.536	413
vasp_cheklista18	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.06	.581	80
		tipicno	1.12	.579	130
		Total	1.10	.579	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.09	.645	74
		tipicno	1.29	.565	129
		Total	1.22	.601	203
Total		lako io	1.08	.611	154
		tipicno	1.20	.578	259
		Total	1.16	.593	413
vasp_cheklista19	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.25	.646	80
		tipicno	1.24	.581	130
		Total	1.24	.605	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.27	.727	74
		tipicno	1.19	.542	129
		Total	1.22	.615	203
Total		lako io	1.26	.684	154
		tipicno	1.21	.561	259
		Total	1.23	.610	413
vasp_cheklista20	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.02	.527	80
		tipicno	1.08	.565	130
		Total	1.06	.550	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.01	.608	74
	tipicno	1.16	.491	129	

		Total	1.10	.540	203
	Total	lako io	1.02	.566	154
		tipicno	1.12	.530	259
		Total	1.08	.545	413
vasp_cheklista21	sa	roditeljskim lako io	1.32	.632	80
	staranjem	tipicno	1.29	.652	130
		Total	1.30	.643	210
	bez	roditeljskog lako io	1.27	.647	74
	staranja	tipicno	1.26	.566	129
		Total	1.27	.596	203
	Total	lako io	1.30	.638	154
		tipicno	1.28	.610	259
		Total	1.29	.620	413
vasp_cheklista22	sa	roditeljskim lako io	1.39	.626	80
	staranjem	tipicno	1.43	.583	130
		Total	1.41	.599	210
	bez	roditeljskog lako io	1.43	.575	74
	staranja	tipicno	1.38	.602	129
		Total	1.40	.592	203
	Total	lako io	1.41	.601	154
		tipicno	1.41	.592	259
		Total	1.41	.595	413
vasp_cheklista23	sa	roditeljskim lako io	1.44	.592	80
	staranjem	tipicno	1.44	.557	130
		Total	1.44	.569	210
	bez	roditeljskog lako io	1.50	.603	74
	staranja	tipicno	1.66	.538	129
		Total	1.60	.566	203
	Total	lako io	1.47	.596	154
		tipicno	1.55	.557	259
		Total	1.52	.573	413
vasp_cheklista24	sa	roditeljskim lako io	1.35	.597	80
	staranjem	tipicno	1.37	.545	130
		Total	1.36	.564	210
	bez	roditeljskog lako io	1.43	.664	74
	staranja	tipicno	1.53	.573	129
		Total	1.50	.608	203
	Total	lako io	1.39	.629	154
		tipicno	1.45	.564	259
		Total	1.43	.589	413
vasp_cheklista25	sa	roditeljskim lako io	.85	.576	80
	staranjem	tipicno	.95	.601	130
		Total	.91	.592	210

	bez roditeljskog lako io	1.00	.662	74
	staranja tipicno	1.26	.606	129
	Total	1.17	.638	203
	Total lako io	.92	.621	154
	tipicno	1.10	.623	259
	Total	1.04	.628	413
vasp_cheklista26	sa roditeljskim lako io	.74	.631	80
	staranjem tipicno	.96	.675	130
	Total	.88	.666	210
	bez roditeljskog lako io	1.07	.709	74
	staranja tipicno	1.45	.599	129
	Total	1.31	.665	203
	Total lako io	.90	.688	154
	tipicno	1.20	.682	259
	Total	1.09	.700	413
vasp_cheklista27	sa roditeljskim lako io	1.36	.579	80
	staranjem tipicno	1.40	.618	130
	Total	1.39	.602	210
	bez roditeljskog lako io	1.16	.597	74
	staranja tipicno	1.47	.600	129
	Total	1.35	.615	203
	Total lako io	1.27	.595	154
	tipicno	1.43	.609	259
	Total	1.37	.608	413
vasp_cheklista28	sa roditeljskim lako io	.89	.636	80
	staranjem tipicno	.98	.597	130
	Total	.95	.613	210
	bez roditeljskog lako io	1.01	.630	74
	staranja tipicno	1.30	.581	129
	Total	1.20	.614	203
	Total lako io	.95	.634	154
	tipicno	1.14	.609	259
	Total	1.07	.625	413
vasp_cheklista29	sa roditeljskim lako io	1.05	.571	80
	staranjem tipicno	1.12	.700	130
	Total	1.09	.654	210
	bez roditeljskog lako io	1.16	.722	74
	staranja tipicno	1.33	.663	129
	Total	1.27	.688	203
	Total lako io	1.10	.648	154
	tipicno	1.22	.689	259
	Total	1.18	.676	413
vasp_cheklista30	sa roditeljskim lako io	1.15	.695	80

	staranjem	tipicno	1.26	.699	130
		Total	1.22	.698	210
	bez roditeljskog staranja	lako io tipicno	1.34 1.58	.745 .670	74 129
		Total	1.49	.706	203
	Total	lako io tipicno Total	1.24 1.42 1.35	.724 .702 .715	154 259 413
vasp_cheklista31	sa roditeljskim staranjem	lako io tipicno Total	1.38 1.50 1.45	.582 1.029 .886	80 130 210
	bez roditeljskog staranja	lako io tipicno Total	1.45 1.50 1.48	.622 .561 .583	74 129 203
	Total	lako io tipicno Total	1.41 1.50 1.46	.601 .828 .752	154 259 413
vasp_cheklista32	sa roditeljskim staranjem	lako io tipicno Total	.95 1.05 1.01	.549 .575 .566	80 130 210
	bez roditeljskog staranja	lako io tipicno Total	1.14 1.35 1.27	.689 .554 .614	74 129 203
	Total	lako io tipicno Total	1.04 1.20 1.14	.625 .583 .603	154 259 413
vasp_cheklista33	sa roditeljskim staranjem	lako io tipicno Total	1.35 1.18 1.25	.618 .594 .607	80 130 210
	bez roditeljskog staranja	lako io tipicno Total	1.50 1.50 1.50	.579 .575 .575	74 129 203
	Total	lako io tipicno Total	1.42 1.34 1.37	.603 .604 .604	154 259 413
vasp_cheklista34	sa roditeljskim staranjem	lako io tipicno Total	1.09 1.08 1.09	.508 .529 .520	80 130 210
	bez roditeljskog staranja	lako io tipicno Total	1.01 1.26 1.17	.585 .504 .546	74 129 203
	Total	lako io tipicno	1.05 1.17	.546 .523	154 259

	Total		1.13	.534	413
vasp_cheklista35	sa roditeljskim lako io staranjem	tipicno	1.03	.573	80
		tipicno	1.17	.637	130
	Total		1.11	.616	210
	bez roditeljskog lako io staranja	tipicno	1.05	.700	74
		tipicno	1.36	.542	129
	Total		1.25	.620	203
	Total lako io		1.04	.635	154
		tipicno	1.26	.598	259
	Total		1.18	.621	413
vasp_cheklista36	sa roditeljskim lako io staranjem	tipicno	1.23	.636	80
		tipicno	1.34	.604	130
	Total		1.30	.618	210
	bez roditeljskog lako io staranja	tipicno	1.35	.766	74
		tipicno	1.51	.588	129
	Total		1.45	.661	203
	Total lako io		1.29	.702	154
		tipicno	1.42	.601	259
	Total		1.37	.643	413
vasp_cheklista37	sa roditeljskim lako io staranjem	tipicno	.86	.651	80
		tipicno	1.02	.590	130
	Total		.96	.618	210
	bez roditeljskog lako io staranja	tipicno	.92	.657	74
		tipicno	1.24	.556	129
	Total		1.12	.613	203
	Total lako io		.89	.652	154
		tipicno	1.13	.582	259
	Total		1.04	.620	413
vasp_cheklista38	sa roditeljskim lako io staranjem	tipicno	.81	.638	80
		tipicno	.99	.591	130
	Total		.92	.614	210
	bez roditeljskog lako io staranja	tipicno	.89	.610	74
		tipicno	1.29	.575	129
	Total		1.14	.617	203
	Total lako io		.85	.624	154
		tipicno	1.14	.600	259
	Total		1.03	.624	413
vasp_cheklista39	sa roditeljskim lako io staranjem	tipicno	.75	.684	80
		tipicno	.98	.616	130
	Total		.89	.651	210
	bez roditeljskog lako io staranja	tipicno	.73	.668	74
		tipicno	1.16	.579	129
	Total		1.00	.645	203

	Total	lako io	.74	.675	154
		tipicno	1.07	.603	259
		Total	.94	.649	413
vasp_cheklista40	sa roditeljskim staranjem	lako io	.80	.664	80
		tipicno	.94	.553	130
		Total	.89	.600	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.05	.680	74
		tipicno	1.28	.545	129
		Total	1.20	.606	203
Total	lako io	.92	.682	154	
	tipicno	1.11	.574	259	
	Total	1.04	.622	413	
vasp_cheklista41	sa roditeljskim staranjem	lako io	.72	.746	80
		tipicno	1.12	.754	130
		Total	.97	.773	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	.78	.745	74
		tipicno	1.12	.612	129
		Total	1.00	.682	203
Total	lako io	.75	.744	154	
	tipicno	1.12	.686	259	
	Total	.98	.729	413	
vasp_cheklista42	sa roditeljskim staranjem	lako io	.77	.616	80
		tipicno	1.02	.653	130
		Total	.93	.649	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	.89	.694	74
		tipicno	1.23	.619	129
		Total	1.11	.666	203
Total	lako io	.83	.655	154	
	tipicno	1.13	.643	259	
	Total	1.02	.663	413	
vasp_cheklista43	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.12	.663	80
		tipicno	1.26	.654	130
		Total	1.21	.659	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.16	.574	74
		tipicno	1.26	.631	129
		Total	1.23	.612	203
Total	lako io	1.14	.620	154	
	tipicno	1.26	.641	259	
	Total	1.22	.635	413	
vasp_cheklista44	sa roditeljskim staranjem	lako io	.74	.611	80
		tipicno	.93	.612	130
		Total	.86	.618	210
	bez roditeljskog	lako io	.80	.641	74

	staranja	tipicno	1.13	.578	129
		Total	1.01	.621	203
	Total	lako io	.77	.624	154
		tipicno	1.03	.603	259
		Total	.93	.623	413
vasp_cheklista45	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.05	.673	80
		tipicno	1.25	.660	130
		Total	1.17	.670	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.12	.596	74
		tipicno	1.30	.607	129
		Total	1.24	.608	203
	Total	lako io	1.08	.636	154
		tipicno	1.27	.633	259
		Total	1.20	.640	413
vasp_cheklista46	sa roditeljskim staranjem	lako io	.86	.670	80
		tipicno	1.09	.687	130
		Total	1.00	.688	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.07	.648	74
		tipicno	1.18	.592	129
		Total	1.14	.614	203
	Total	lako io	.96	.666	154
		tipicno	1.14	.642	259
		Total	1.07	.655	413
vasp_cheklista47	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.00	.616	80
		tipicno	1.20	.652	130
		Total	1.12	.644	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	.97	.682	74
		tipicno	1.25	.559	129
		Total	1.15	.620	203
	Total	lako io	.99	.647	154
		tipicno	1.22	.607	259
		Total	1.14	.632	413
vasp_cheklista48	sa roditeljskim staranjem	lako io	.83	.612	80
		tipicno	.98	.715	130
		Total	.92	.680	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	.82	.649	74
		tipicno	1.19	.638	129
		Total	1.06	.665	203
	Total	lako io	.82	.628	154
		tipicno	1.09	.685	259
		Total	.99	.675	413
vasp_cheklista49	sa roditeljskim staranjem	lako io	.67	.632	80
		tipicno	1.04	.664	130

	Total		.90	.674	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	.85	.634	74
		tipicno	1.22	.558	129
	Total		1.08	.612	203
	Total	lako io	.76	.637	154
		tipicno	1.13	.619	259
	Total		.99	.650	413
vasp_cheklista50	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.04	.625	80
		tipicno	1.29	.640	130
	Total		1.20	.645	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.24	.637	74
		tipicno	1.18	.618	129
	Total		1.20	.624	203
	Total	lako io	1.14	.637	154
		tipicno	1.24	.631	259
	Total		1.20	.634	413

Tabela 3: Testovi kontrasta za Ček listu u odnosu na porodični i intelektualni status dece i mladih-procena odraslih

Zavisne varijable	Porodični status	Intelektualni status (I)	Intelektualni status (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a
vasp_cheklista1	sa roditeljskim staranjem	lako io	tipicno	-.047	.086	.585
		tipicno	lako io	.047	.086	.585
	bez roditeljskog staranja	lako io	tipicno	.053	.088	.551
		tipicno	lako io	-.053	.088	.551
vasp_cheklista2	sa roditeljskim staranjem	lako io	tipicno	-.341*	.095	.000
		tipicno	lako io	.341*	.095	.000
	bez roditeljskog staranja	lako io	tipicno	-.202*	.098	.039
		tipicno	lako io	.202*	.098	.039
vasp_cheklista3	sa roditeljskim staranjem	lako io	tipicno	-.222*	.086	.010
		tipicno	lako io	.222*	.086	.010
	bez roditeljskog staranja	lako io	tipicno	-.158	.089	.075
		tipicno	lako io	.158	.089	.075
vasp_cheklista4	sa roditeljskim staranjem	lako io	tipicno	-.296*	.085	.001
		tipicno	lako io	.296*	.085	.001
	bez roditeljskog staranja	lako io	tipicno	-.089	.087	.309

	staranja	tipicno	lako io		.089	.087	.309
vasp_cheklista5	sa roditeljskim	lako io	tipicno		-.142	.077	.064
	staranjem	tipicno	lako io		.142	.077	.064
	bez roditeljskog	lako io	tipicno		.046	.079	.560
	staranja	tipicno	lako io		-.046	.079	.560
vasp_cheklista6	sa roditeljskim	lako io	tipicno		-.012	.097	.905
	staranjem	tipicno	lako io		.012	.097	.905
	bez roditeljskog	lako io	tipicno		-.144	.099	.149
	staranja	tipicno	lako io		.144	.099	.149
vasp_cheklista7	sa roditeljskim	lako io	tipicno		-.133	.095	.161
	staranjem	tipicno	lako io		.133	.095	.161
	bez roditeljskog	lako io	tipicno		-.144	.097	.139
	staranja	tipicno	lako io		.144	.097	.139
vasp_cheklista8	sa roditeljskim	lako io	tipicno		-.056	.090	.538
	staranjem	tipicno	lako io		.056	.090	.538
	bez roditeljskog	lako io	tipicno		.241*	.093	.010
	staranja	tipicno	lako io		-.241*	.093	.010
vasp_cheklista9	sa roditeljskim	lako io	tipicno		-.031	.085	.718
	staranjem	tipicno	lako io		.031	.085	.718
	bez roditeljskog	lako io	tipicno		.174*	.087	.047
	staranja	tipicno	lako io		-.174*	.087	.047
vasp_cheklista10	sa roditeljskim	lako io	tipicno		-.174*	.083	.036
	staranjem	tipicno	lako io		.174*	.083	.036
	bez roditeljskog	lako io	tipicno		-.098	.085	.252
	staranja	tipicno	lako io		.098	.085	.252
vasp_cheklista11	sa roditeljskim	lako io	tipicno		-.321*	.088	.000
	staranjem	tipicno	lako io		.321*	.088	.000
	bez roditeljskog	lako io	tipicno		-.105	.091	.245
	staranja	tipicno	lako io		.105	.091	.245
vasp_cheklista12	sa roditeljskim	lako io	tipicno		-.137	.081	.093
	staranjem	tipicno	lako io		.137	.081	.093
	bez roditeljskog	lako io	tipicno		.097	.083	.245
	staranja	tipicno	lako io		-.097	.083	.245
vasp_cheklista13	sa roditeljskim	lako io	tipicno		.051	.082	.537

	staranjem	tipicno	lako io		-.051	.082	.537
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.042	.085	.618
	staranja	tipicno	lako io		-.042	.085	.618
vasp_cheklista14	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.259*	.092	.005
	staranjem	tipicno	lako io		.259*	.092	.005
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.248*	.094	.009
	staranja	tipicno	lako io		.248*	.094	.009
vasp_cheklista15	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.036	.079	.653
	staranjem	tipicno	lako io		.036	.079	.653
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.065	.081	.425
	staranja	tipicno	lako io		.065	.081	.425
vasp_cheklista16	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.169*	.082	.039
	staranjem	tipicno	lako io		-.169*	.082	.039
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.030	.084	.720
	staranja	tipicno	lako io		-.030	.084	.720
vasp_cheklista17	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.010	.076	.900
	staranjem	tipicno	lako io		-.010	.076	.900
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.032	.078	.682
	staranja	tipicno	lako io		.032	.078	.682
vasp_cheklista18	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.053	.083	.527
	staranjem	tipicno	lako io		.053	.083	.527
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.200*	.086	.020
	staranja	tipicno	lako io		.200*	.086	.020
vasp_cheklista19	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.012	.087	.894
	staranjem	tipicno	lako io		-.012	.087	.894
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.084	.089	.345
	staranja	tipicno	lako io		-.084	.089	.345
vasp_cheklista20	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.052	.077	.502
	staranjem	tipicno	lako io		.052	.077	.502
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.142	.079	.075
	staranja	tipicno	lako io		.142	.079	.075
vasp_cheklista21	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.033	.088	.712
	staranjem	tipicno	lako io		-.033	.088	.712
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.007	.091	.941

	staranja	tipicno	lako io		-.007	.091	.941
vasp_cheklista22	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.043	.085	.610
	staranjem		tipicno	lako io	.043	.085	.610
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.053	.087	.546
	staranja	tipicno	lako io		-.053	.087	.546
vasp_cheklista23	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.000	.080	.990
	staranjem		tipicno	lako io	.001	.080	.990
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.159	.083	.055
	staranja	tipicno	lako io		.159	.083	.055
vasp_cheklista24	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.019	.083	.818
	staranjem		tipicno	lako io	.019	.083	.818
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.102	.086	.232
	staranja	tipicno	lako io		.102	.086	.232
vasp_cheklista25	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.096	.087	.267
	staranjem		tipicno	lako io	.096	.087	.267
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.264*	.089	.003
	staranja	tipicno	lako io		.264*	.089	.003
vasp_cheklista26	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.224*	.092	.016
	staranjem		tipicno	lako io	.224*	.092	.016
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.382*	.095	.000
	staranja	tipicno	lako io		.382*	.095	.000
vasp_cheklista27	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.038	.085	.661
	staranjem		tipicno	lako io	.038	.085	.661
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.303*	.088	.001
	staranja	tipicno	lako io		.303*	.088	.001
vasp_cheklista28	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.097	.086	.260
	staranjem		tipicno	lako io	.097	.086	.260
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.289*	.088	.001
	staranja	tipicno	lako io		.289*	.088	.001
vasp_cheklista29	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.065	.095	.492
	staranjem		tipicno	lako io	.065	.095	.492
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.163	.098	.095
	staranja	tipicno	lako io		.163	.098	.095
vasp_cheklista30	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.112	.099	.261

	staranjem	tipicno	lako io	.112	.099	.261	
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.244*	.102	.017
	staranja	tipicno	lako io	.244*	.102	.017	
vasp_cheklista31	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.125	.107	.243
	staranjem	tipicno	lako io	.125	.107	.243	
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.050	.110	.648
	staranja	tipicno	lako io	.050	.110	.648	
vasp_cheklista32	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.104	.083	.213
	staranjem	tipicno	lako io	.104	.083	.213	
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.214*	.085	.013
	staranja	tipicno	lako io	.214*	.085	.013	
vasp_cheklista33	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.165*	.084	.049
	staranjem	tipicno	lako io	-.165*	.084	.049	
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.004	.086	.964
	staranja	tipicno	lako io	-.004	.086	.964	
vasp_cheklista34	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.003	.075	.969
	staranjem	tipicno	lako io	-.003	.075	.969	
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.242*	.077	.002
	staranja	tipicno	lako io	.242*	.077	.002	
vasp_cheklista35	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.144	.087	.096
	staranjem	tipicno	lako io	.144	.087	.096	
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.303*	.089	.001
	staranja	tipicno	lako io	.303*	.089	.001	
vasp_cheklista36	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.113	.091	.211
	staranjem	tipicno	lako io	.113	.091	.211	
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.160	.093	.085
	staranja	tipicno	lako io	.160	.093	.085	
vasp_cheklista37	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.161	.086	.062
	staranjem	tipicno	lako io	.161	.086	.062	
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.321*	.088	.000
	staranja	tipicno	lako io	.321*	.088	.000	
vasp_cheklista38	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.180*	.085	.035
	staranjem	tipicno	lako io	.180*	.085	.035	
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.395*	.087	.000

	staranja	tipicno	lako io	.395*	.087	.000
vasp_cheklista39	sa roditeljskim	lako io	tipicno	-.227*	.089	.011
	staranjem	tipicno	lako io	.227*	.089	.011
	bez roditeljskog	lako io	tipicno	-.425*	.092	.000
	staranja	tipicno	lako io	.425*	.092	.000
vasp_cheklista40	sa roditeljskim	lako io	tipicno	-.138	.085	.104
	staranjem	tipicno	lako io	.138	.085	.104
	bez roditeljskog	lako io	tipicno	-.225*	.087	.010
	staranja	tipicno	lako io	.225*	.087	.010
vasp_cheklista41	sa roditeljskim	lako io	tipicno	-.390*	.101	.000
	staranjem	tipicno	lako io	.390*	.101	.000
	bez roditeljskog	lako io	tipicno	-.340*	.103	.001
	staranja	tipicno	lako io	.340*	.103	.001
vasp_cheklista42	sa roditeljskim	lako io	tipicno	-.248*	.091	.007
	staranjem	tipicno	lako io	.248*	.091	.007
	bez roditeljskog	lako io	tipicno	-.341*	.094	.000
	staranja	tipicno	lako io	.341*	.094	.000
vasp_cheklista43	sa roditeljskim	lako io	tipicno	-.137	.090	.131
	staranjem	tipicno	lako io	.137	.090	.131
	bez roditeljskog	lako io	tipicno	-.101	.093	.274
	staranja	tipicno	lako io	.101	.093	.274
vasp_cheklista44	sa roditeljskim	lako io	tipicno	-.193*	.086	.026
	staranjem	tipicno	lako io	.193*	.086	.026
	bez roditeljskog	lako io	tipicno	-.334*	.088	.000
	staranja	tipicno	lako io	.334*	.088	.000
vasp_cheklista45	sa roditeljskim	lako io	tipicno	-.196*	.090	.030
	staranjem	tipicno	lako io	.196*	.090	.030
	bez roditeljskog	lako io	tipicno	-.181	.093	.052
	staranja	tipicno	lako io	.181	.093	.052
vasp_cheklista46	sa roditeljskim	lako io	tipicno	-.230*	.092	.013
	staranjem	tipicno	lako io	.230*	.092	.013
	bez roditeljskog	lako io	tipicno	-.111	.095	.242
	staranja	tipicno	lako io	.111	.095	.242
vasp_cheklista47	sa roditeljskim	lako io	tipicno	-.200*	.089	.024

	staranjem	tipicno	lako io	.200*	.089	.024
	bez roditeljskog	lako io	tipicno	-.275*	.091	.003
	staranja	tipicno	lako io	.275*	.091	.003
vasp_cheklista48	sa roditeljskim	lako io	tipicno	-.160	.094	.090
	staranjem	tipicno	lako io	.160	.094	.090
	bez roditeljskog	lako io	tipicno	-.369*	.096	.000
	staranja	tipicno	lako io	.369*	.096	.000
vasp_cheklista49	sa roditeljskim	lako io	tipicno	-.363*	.088	.000
	staranjem	tipicno	lako io	.363*	.088	.000
	bez roditeljskog	lako io	tipicno	-.366*	.091	.000
	staranja	tipicno	lako io	.366*	.091	.000
vasp_cheklista50	sa roditeljskim	lako io	tipicno	-.255*	.090	.005
	staranjem	tipicno	lako io	.255*	.090	.005
	bez roditeljskog	lako io	tipicno	.065	.092	.480
	staranja	tipicno	lako io	-.065	.092	.480

Tabela 4: Značajnost razlika na Ček listi u odnosu na porodični i intelektualni status dece i mladih-samoprocene

<i>Izvor</i>	<i>Zavisna varijabla</i>	<i>Df1</i>	<i>Df2</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>Eta²</i>
porodični status	dete_checklist1	1	410	19.691	.000	.046
	dete_checklist2	1	410	2.710	.100	.007
	dete_checklist3	1	410	8.884	.003	.021
	dete_checklist4	1	410	2.600	.108	.006
	dete_checklist5	1	410	.256	.613	.001
	dete_checklist6	1	410	.471	.493	.001
	dete_checklist7	1	410	2.964	.086	.007
	dete_checklist8	1	410	.000	.992	.000
	dete_checklist9	1	410	2.484	.116	.006
	dete_checklist10	1	410	.022	.882	.000
	dete_checklist11	1	410	1.306	.254	.003
	dete_checklist12	1	410	.594	.441	.001
	dete_checklist13	1	410	.409	.523	.001
	dete_checklist14	1	410	.140	.709	.000
	dete_checklist15	1	410	2.505	.114	.006
	dete_checklist16	1	410	2.691	.102	.007
	dete_checklist17	1	410	1.615	.204	.004
	dete_checklist18	1	410	.400	.527	.001

	dete_checklist19	1	410	2.148	.144	.005
	dete_checklist20	1	410	.169	.681	.000
	dete_checklist21	1	410	.318	.573	.001
	dete_checklist22	1	410	.586	.444	.001
	dete_checklist23	1	410	2.398	.122	.006
	dete_checklist24	1	410	2.435	.119	.006
	dete_checklist25	1	410	2.531	.112	.006
	dete_checklist26	1	410	.525	.469	.001
	dete_checklist27	1	410	1.967	.162	.005
	dete_checklist28	1	410	5.655	.018	.014
	dete_checklist29	1	410	.000	.992	.000
	dete_checklist30	1	410	3.437	.064	.008
	dete_checklist31	1	410	.030	.863	.000
	dete_checklist32	1	410	.140	.708	.000
	dete_checklist33	1	410	2.949	.087	.007
	dete_checklist34	1	410	.462	.497	.001
	dete_checklist35	1	410	6.223	.013	.015
	dete_checklist36	1	410	1.376	.241	.003
	dete_checklist37	1	410	11.019	.001	.026
	dete_checklist38	1	410	.035	.851	.000
	dete_checklist39	1	410	8.339	.004	.020
	dete_checklist40	1	410	1.450	.229	.004
	dete_checklist41	1	410	5.462	.020	.013
	dete_checklist42	1	410	2.068	.151	.005
	dete_checklist43	1	410	.086	.770	.000
	dete_checklist44	1	410	3.523	.061	.009
	dete_checklist45	1	410	4.368	.037	.011
	dete_checklist46	1	410	.043	.835	.000
	dete_checklist47	1	410	1.142	.286	.003
	dete_checklist48	1	410	3.632	.057	.009
	dete_checklist49	1	410	3.833	.051	.009
	dete_checklist50	1	410	11.125	.001	.026
Intelektualni status	dete_checklist1	1	410	.431	.512	.001
	dete_checklist2	1	410	.515	.473	.001
	dete_checklist3	1	410	3.123	.078	.008
	dete_checklist4	1	410	.191	.662	.000
	dete_checklist5	1	410	.838	.361	.002
	dete_checklist6	1	410	1.186	.277	.003
	dete_checklist7	1	410	2.438	.119	.006
	dete_checklist8	1	410	2.785	.096	.007
	dete_checklist9	1	410	1.208	.272	.003
	dete_checklist10	1	410	.367	.545	.001
	dete_checklist11	1	410	25.099	.000	.058

	dete_checklist12	1	410	6.101	.014	.015
	dete_checklist13	1	410	3.407	.066	.008
	dete_checklist14	1	410	12.995	.000	.031
	dete_checklist15	1	410	2.138	.144	.005
	dete_checklist16	1	410	15.641	.000	.037
	dete_checklist17	1	410	3.249	.072	.008
	dete_checklist18	1	410	2.101	.148	.005
	dete_checklist19	1	410	2.700	.101	.007
	dete_checklist20	1	410	1.323	.251	.003
	dete_checklist21	1	410	.132	.716	.000
	dete_checklist22	1	410	16.613	.000	.039
	dete_checklist23	1	410	.018	.893	.000
	dete_checklist24	1	410	.526	.469	.001
	dete_checklist25	1	410	14.453	.000	.034
	dete_checklist26	1	410	.193	.661	.000
	dete_checklist27	1	410	1.625	.203	.004
	dete_checklist28	1	410	21.875	.000	.051
	dete_checklist29	1	410	.801	.371	.002
	dete_checklist30	1	410	1.167	.281	.003
	dete_checklist31	1	410	4.325	.038	.010
	dete_checklist32	1	410	3.818	.051	.009
	dete_checklist33	1	410	.925	.337	.002
	dete_checklist34	1	410	17.225	.000	.040
	dete_checklist35	1	410	2.900	.089	.007
	dete_checklist36	1	410	2.864	.091	.007
	dete_checklist37	1	410	1.559	.213	.004
	dete_checklist38	1	410	8.912	.003	.021
	dete_checklist39	1	410	78.699	.000	.161
	dete_checklist40	1	410	30.871	.000	.070
	dete_checklist41	1	410	.049	.824	.000
	dete_checklist42	1	410	.021	.885	.000
	dete_checklist43	1	410	23.555	.000	.054
	dete_checklist44	1	410	.520	.471	.001
	dete_checklist45	1	410	4.196	.041	.010
	dete_checklist46	1	410	32.683	.000	.074
	dete_checklist47	1	410	32.876	.000	.074
	dete_checklist48	1	410	.601	.439	.001
	dete_checklist49	1	410	28.925	.000	.066
	dete_checklist50	1	410	86.099	.000	.174
porodični status	dete_checklist1	1	410	1.536	.216	.004
intelektualni status	dete_checklist2	1	410	2.372	.124	.006
	dete_checklist3	1	410	.023	.879	.000
	dete_checklist4	1	410	.000	.992	.000

dete_checklist5	1	410	.037	.848	.000
dete_checklist6	1	410	.416	.519	.001
dete_checklist7	1	410	1.478	.225	.004
dete_checklist8	1	410	.099	.753	.000
dete_checklist9	1	410	.475	.491	.001
dete_checklist10	1	410	2.571	.110	.006
dete_checklist11	1	410	.661	.417	.002
dete_checklist12	1	410	1.254	.264	.003
dete_checklist13	1	410	1.890	.170	.005
dete_checklist14	1	410	.605	.437	.001
dete_checklist15	1	410	4.209	.041	.010
dete_checklist16	1	410	5.333	.021	.013
dete_checklist17	1	410	10.890	.001	.026
dete_checklist18	1	410	4.496	.035	.011
dete_checklist19	1	410	2.755	.098	.007
dete_checklist20	1	410	.374	.541	.001
dete_checklist21	1	410	.003	.954	.000
dete_checklist22	1	410	5.934	.015	.014
dete_checklist23	1	410	.089	.766	.000
dete_checklist24	1	410	1.016	.314	.002
dete_checklist25	1	410	.833	.362	.002
dete_checklist26	1	410	.021	.885	.000
dete_checklist27	1	410	2.593	.108	.006
dete_checklist28	1	410	4.765	.030	.011
dete_checklist29	1	410	.493	.483	.001
dete_checklist30	1	410	.108	.743	.000
dete_checklist31	1	410	.302	.583	.001
dete_checklist32	1	410	.051	.822	.000
dete_checklist33	1	410	.038	.845	.000
dete_checklist34	1	410	.227	.634	.001
dete_checklist35	1	410	.092	.761	.000
dete_checklist36	1	410	1.608	.205	.004
dete_checklist37	1	410	1.487	.223	.004
dete_checklist38	1	410	.132	.717	.000
dete_checklist39	1	410	16.201	.000	.038
dete_checklist40	1	410	.557	.456	.001
dete_checklist41	1	410	1.964	.162	.005
dete_checklist42	1	410	.492	.483	.001
dete_checklist43	1	410	.059	.808	.000
dete_checklist44	1	410	.390	.532	.001
dete_checklist45	1	410	.113	.737	.000
dete_checklist46	1	410	.072	.788	.000
dete_checklist47	1	410	.000	.992	.000

dete_checklist48	1	410	1.005	.317	.002
dete_checklist49	1	410	4.046	.045	.010
dete_checklist50	1	410	9.984	.002	.024

Tabela 5: Prosečne vrednosti na Ček listi u zavisnosti od porodičnog i intelektualnog statusa dece i mladih- samoprocene

Ček lista	Porodični status	Intelektualni status	AS	SD	N
dete_checklist1	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.44	.548	80
		tipicno	1.47	.545	130
		Total	1.46	.545	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.75	.438	75
		tipicno	1.64	.570	129
		Total	1.68	.527	204
	Total	lako io	1.59	.520	155
		tipicno	1.56	.564	259
		Total	1.57	.547	414
dete_checklist2	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.26	.568	80
		tipicno	1.22	.557	130
		Total	1.23	.560	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.08	.673	75
		tipicno	1.21	.495	129
		Total	1.16	.569	204
	Total	lako io	1.17	.626	155
		tipicno	1.21	.526	259
		Total	1.20	.565	414
dete_checklist3	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.48	.636	80
		tipicno	1.57	.583	130
		Total	1.53	.604	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.64	.561	75
		tipicno	1.75	.531	129
		Total	1.71	.543	204
	Total	lako io	1.55	.605	155
		tipicno	1.66	.564	259
		Total	1.62	.581	414
dete_checklist4	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.70	.513	80
		tipicno	1.68	.517	130
		Total	1.69	.514	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.61	.543	75
		tipicno	1.59	.554	129

		Total		1.60	.548	204
		Total	lako io	1.66	.528	155
			tipicno	1.63	.536	259
		Total		1.64	.532	414
dete_checklist5	sa	roditeljskim	lako io	1.80	.461	80
	staranjem		tipicno	1.83	.416	130
		Total		1.82	.433	210
	bez	roditeljskog	lako io	1.81	.456	75
	staranja		tipicno	1.86	.370	129
		Total		1.84	.403	204
	Total	lako io		1.81	.457	155
		tipicno		1.85	.393	259
		Total		1.83	.418	414
dete_checklist6	sa	roditeljskim	lako io	1.68	.522	80
	staranjem		tipicno	1.70	.552	130
		Total		1.69	.540	210
	bez	roditeljskog	lako io	1.60	.593	75
	staranja		tipicno	1.70	.553	129
		Total		1.66	.569	204
	Total	lako io		1.64	.557	155
		tipicno		1.70	.552	259
		Total		1.68	.554	414
dete_checklist7	sa	roditeljskim	lako io	1.65	.618	80
	staranjem		tipicno	1.63	.559	130
		Total		1.64	.581	210
	bez	roditeljskog	lako io	1.81	.456	75
	staranja		tipicno	1.66	.538	129
		Total		1.72	.513	204
	Total	lako io		1.73	.550	155
		tipicno		1.64	.547	259
		Total		1.68	.549	414
dete_checklist8	sa	roditeljskim	lako io	1.66	.502	80
	staranjem		tipicno	1.58	.568	130
		Total		1.61	.544	210
	bez	roditeljskog	lako io	1.68	.573	75
	staranja		tipicno	1.57	.597	129
		Total		1.61	.590	204
	Total	lako io		1.67	.536	155
		tipicno		1.58	.582	259
		Total		1.61	.566	414
dete_checklist9	sa	roditeljskim	lako io	1.70	.488	80
	staranjem		tipicno	1.60	.522	130
		Total		1.64	.511	210

	bez roditeljskog staranja	lako io tipicno	1.57	.640	75
		Total	1.55	.558	129
	Total	lako io tipicno	1.56	.588	204
		Total	1.64	.568	155
		tipicno	1.58	.540	259
		Total	1.60	.551	414
dete_checklist10	sa roditeljskim staranjem	lako io tipicno	1.59	.567	80
		Total	1.71	.505	130
	bez roditeljskog staranja	lako io tipicno	1.66	.531	210
		Total	1.67	.502	75
		tipicno	1.61	.563	129
		Total	1.63	.541	204
	Total	lako io tipicno	1.63	.536	155
		Total	1.66	.536	259
		Total	1.65	.536	414
dete_checklist11	sa roditeljskim staranjem	lako io tipicno	1.31	.608	80
		Total	1.55	.558	130
	bez roditeljskog staranja	lako io tipicno	1.46	.588	210
		Total	1.20	.569	75
		tipicno	1.53	.546	129
		Total	1.41	.576	204
	Total	lako io tipicno	1.26	.590	155
		Total	1.54	.551	259
		Total	1.44	.582	414
dete_checklist12	sa roditeljskim staranjem	lako io tipicno	1.43	.522	80
		Total	1.50	.546	130
	bez roditeljskog staranja	lako io tipicno	1.47	.537	210
		Total	1.32	.573	75
		tipicno	1.52	.546	129
		Total	1.45	.563	204
	Total	lako io tipicno	1.37	.548	155
		Total	1.51	.545	259
		Total	1.46	.550	414
dete_checklist13	sa roditeljskim staranjem	lako io tipicno	1.76	.457	80
		Total	1.74	.458	130
	bez roditeljskog staranja	lako io tipicno	1.75	.457	210
		Total	1.80	.435	75
		tipicno	1.64	.599	129
		Total	1.70	.549	204
	Total	lako io tipicno	1.78	.445	155
		Total	1.69	.534	259
		Total	1.72	.504	414
dete_checklist14	sa roditeljskim	lako io	1.02	.636	80

	staranjem	tipicno	1.20	.548	130
		Total	1.13	.588	210
	bez staranja	roditeljskog lako io tipicno	1.00	.717	75
		Total	1.27	.583	129
		Total	1.17	.647	204
	Total	lako io tipicno	1.01	.674	155
		Total	1.24	.566	259
		Total	1.15	.617	414
dete_checklist15	sa staranjem	roditeljskim lako io tipicno	1.51	.551	80
		Total	1.55	.558	130
		Total	1.53	.555	210
	bez staranja	roditeljskog lako io tipicno	1.72	.508	75
		Total	1.52	.601	129
		Total	1.59	.575	204
	Total	lako io tipicno	1.61	.539	155
		Total	1.53	.579	259
		Total	1.56	.565	414
dete_checklist16	sa staranjem	roditeljskim lako io tipicno	1.46	.615	80
		Total	1.35	.645	130
		Total	1.40	.635	210
	bez staranja	roditeljskog lako io tipicno	1.51	.665	75
		Total	1.09	.667	129
		Total	1.25	.694	204
	Total	lako io tipicno	1.48	.638	155
		Total	1.22	.668	259
		Total	1.32	.668	414
dete_checklist17	sa staranjem	roditeljskim lako io tipicno	1.45	.614	80
		Total	1.54	.531	130
		Total	1.50	.564	210
	bez staranja	roditeljskog lako io tipicno	1.72	.583	75
		Total	1.42	.609	129
		Total	1.53	.615	204
	Total	lako io tipicno	1.58	.612	155
		Total	1.48	.573	259
		Total	1.52	.589	414
dete_checklist18	sa staranjem	roditeljskim lako io tipicno	1.37	.624	80
		Total	1.13	.640	130
		Total	1.22	.643	210
	bez staranja	roditeljskog lako io tipicno	1.19	.817	75
		Total	1.23	.644	129
		Total	1.22	.711	204
	Total	lako io tipicno	1.28	.728	155
		Total	1.18	.642	259

		Total		1.22	.676	414
dete_checklist19	sa	roditeljskim	lako io	1.54	.594	80
	staranjem		tipicno	1.54	.599	130
		Total		1.54	.596	210
	bez	roditeljskog	lako io	1.72	.534	75
	staranja		tipicno	1.53	.560	129
		Total		1.60	.557	204
	Total		lako io	1.63	.571	155
			tipicno	1.53	.579	259
		Total		1.57	.577	414
dete_checklist20	sa	roditeljskim	lako io	1.21	.650	80
	staranjem		tipicno	1.25	.598	130
		Total		1.23	.617	210
	bez	roditeljskog	lako io	1.20	.615	75
	staranja		tipicno	1.31	.610	129
		Total		1.27	.613	204
	Total		lako io	1.21	.631	155
			tipicno	1.28	.604	259
		Total		1.25	.614	414
dete_checklist21	sa	roditeljskim	lako io	1.48	.693	80
	staranjem		tipicno	1.45	.660	130
		Total		1.46	.671	210
	bez	roditeljskog	lako io	1.44	.721	75
	staranja		tipicno	1.41	.669	129
		Total		1.42	.687	204
	Total		lako io	1.46	.705	155
			tipicno	1.43	.663	259
		Total		1.44	.678	414
dete_checklist22	sa	roditeljskim	lako io	1.59	.520	80
	staranjem		tipicno	1.49	.613	130
		Total		1.53	.580	210
	bez	roditeljskog	lako io	1.77	.481	75
	staranja		tipicno	1.40	.605	129
		Total		1.53	.590	204
	Total		lako io	1.68	.509	155
			tipicno	1.44	.610	259
		Total		1.53	.584	414
dete_checklist23	sa	roditeljskim	lako io	1.39	.720	80
	staranjem		tipicno	1.42	.607	130
		Total		1.40	.651	210
	bez	roditeljskog	lako io	1.51	.601	75
	staranja		tipicno	1.50	.627	129
		Total		1.50	.616	204

	Total	lako io	1.45	.666	155
		tipicno	1.46	.617	259
		Total	1.45	.635	414
dete_checklist24	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.59	.495	80
		tipicno	1.68	.486	130
		Total	1.64	.490	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.72	.534	75
		tipicno	1.71	.521	129
		Total	1.71	.525	204
	Total	lako io	1.65	.517	155
		tipicno	1.69	.503	259
		Total	1.68	.508	414
dete_checklist25	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.47	.595	80
		tipicno	1.30	.606	130
		Total	1.37	.606	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.63	.588	75
		tipicno	1.34	.593	129
		Total	1.45	.605	204
	Total	lako io	1.55	.594	155
		tipicno	1.32	.598	259
		Total	1.41	.606	414
dete_checklist26	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.02	.693	80
		tipicno	1.05	.692	130
		Total	1.04	.691	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.07	.704	75
		tipicno	1.11	.731	129
		Total	1.09	.720	204
	Total	lako io	1.05	.696	155
		tipicno	1.08	.711	259
		Total	1.07	.705	414
dete_checklist27	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.59	.544	80
		tipicno	1.61	.591	130
		Total	1.60	.572	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.60	.637	75
		tipicno	1.43	.597	129
		Total	1.49	.616	204
	Total	lako io	1.59	.589	155
		tipicno	1.52	.599	259
		Total	1.55	.596	414
dete_checklist28	sa roditeljskim staranjem	lako io	.96	.770	80
		tipicno	1.15	.706	130
		Total	1.08	.735	210
	bez roditeljskog	lako io	.63	.749	75

	staranja	tipicno	1.13	.700	129
		Total	.95	.757	204
	Total	lako io	.80	.776	155
		tipicno	1.14	.702	259
		Total	1.01	.748	414
dete_checklist29	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.30	.624	80
		tipicno	1.19	.660	130
		Total	1.23	.647	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.25	.680	75
		tipicno	1.24	.682	129
		Total	1.25	.680	204
	Total	lako io	1.28	.650	155
		tipicno	1.22	.670	259
		Total	1.24	.663	414
dete_checklist30	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.21	.706	80
		tipicno	1.31	.657	130
		Total	1.27	.676	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.36	.650	75
		tipicno	1.41	.657	129
		Total	1.39	.653	204
	Total	lako io	1.28	.681	155
		tipicno	1.36	.658	259
		Total	1.33	.667	414
dete_checklist31	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.54	.594	80
		tipicno	1.45	.558	130
		Total	1.48	.572	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.56	.575	75
		tipicno	1.40	.619	129
		Total	1.46	.607	204
	Total	lako io	1.55	.583	155
		tipicno	1.42	.588	259
		Total	1.47	.589	414
dete_checklist32	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.40	.686	80
		tipicno	1.28	.625	130
		Total	1.33	.650	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.44	.702	75
		tipicno	1.29	.642	129
		Total	1.35	.667	204
	Total	lako io	1.42	.692	155
		tipicno	1.29	.633	259
		Total	1.34	.658	414
dete_checklist33	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.51	.636	80
		tipicno	1.65	.526	130

		Total		1.60	.573	210
	bez	roditeljskog	lako io	1.73	.445	75
	staranja		tipicno	1.82	1.869	129
		Total		1.79	1.508	204
	Total		lako io	1.62	.561	155
			tipicno	1.73	1.371	259
		Total		1.69	1.138	414
dete_checklist34	sa	roditeljskim	lako io	1.09	.679	80
	staranjem		tipicno	1.32	.600	130
		Total		1.23	.640	210
	bez	roditeljskog	lako io	1.01	.647	75
	staranja		tipicno	1.31	.622	129
		Total		1.20	.646	204
	Total		lako io	1.05	.662	155
			tipicno	1.32	.610	259
		Total		1.22	.642	414
dete_checklist35	sa	roditeljskim	lako io	1.11	.746	80
	staranjem		tipicno	1.22	.693	130
		Total		1.18	.714	210
	bez	roditeljskog	lako io	.91	.808	75
	staranja		tipicno	1.05	.688	129
		Total		1.00	.736	204
	Total		lako io	1.01	.781	155
			tipicno	1.14	.694	259
		Total		1.09	.729	414
dete_checklist36	sa	roditeljskim	lako io	1.49	.616	80
	staranjem		tipicno	1.67	.534	130
		Total		1.60	.572	210
	bez	roditeljskog	lako io	1.49	.623	75
	staranja		tipicno	1.52	.651	129
		Total		1.51	.639	204
	Total		lako io	1.49	.618	155
			tipicno	1.59	.599	259
		Total		1.56	.607	414
dete_checklist37	sa	roditeljskim	lako io	1.15	.677	80
	staranjem		tipicno	1.31	.633	130
		Total		1.25	.653	210
	bez	roditeljskog	lako io	1.44	.598	75
	staranja		tipicno	1.44	.611	129
		Total		1.44	.605	204
	Total		lako io	1.29	.654	155
			tipicno	1.37	.625	259
		Total		1.34	.636	414

dete_checklist38	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.24	.733	80
		tipicno	1.40	.592	130
		Total	1.34	.653	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.23	.583	75
		tipicno	1.43	.557	129
		Total	1.36	.574	204
	Total	lako io	1.23	.663	155
		tipicno	1.42	.574	259
		Total	1.35	.614	414
dete_checklist39	sa roditeljskim staranjem	lako io	.94	.752	80
		tipicno	1.28	.659	130
		Total	1.15	.714	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	.45	.703	75
		tipicno	1.36	.671	129
		Total	1.02	.809	204
	Total	lako io	.70	.766	155
		tipicno	1.32	.665	259
		Total	1.09	.764	414
dete_checklist40	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.07	.708	80
		tipicno	1.41	.631	130
		Total	1.28	.679	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.11	.815	75
		tipicno	1.54	.625	129
		Total	1.38	.730	204
	Total	lako io	1.09	.759	155
		tipicno	1.47	.631	259
		Total	1.33	.706	414
dete_checklist41	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.29	.715	80
		tipicno	1.37	.672	130
		Total	1.34	.688	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.55	.664	75
		tipicno	1.43	.683	129
		Total	1.48	.676	204
	Total	lako io	1.41	.701	155
		tipicno	1.40	.677	259
		Total	1.41	.685	414
dete_checklist42	sa roditeljskim staranjem	lako io	1.36	.698	80
		tipicno	1.40	.700	130
		Total	1.39	.698	210
	bez roditeljskog staranja	lako io	1.51	.601	75
		tipicno	1.45	.637	129
		Total	1.47	.623	204
	Total	lako io	1.43	.655	155

		tipicno	1.42	.668	259
		Total	1.43	.663	414
dete_checklist43	sa	roditeljskim lako io	1.25	.738	80
	staranjem	tipicno	1.55	.611	130
		Total	1.44	.677	210
	bez	roditeljskog lako io	1.25	.639	75
	staranja	tipicno	1.59	.633	129
		Total	1.47	.654	204
	Total	lako io	1.25	.689	155
		tipicno	1.57	.621	259
		Total	1.45	.665	414
dete_checklist44	sa	roditeljskim lako io	1.33	.591	80
	staranjem	tipicno	1.33	.576	130
		Total	1.33	.580	210
	bez	roditeljskog lako io	1.40	.615	75
	staranja	tipicno	1.48	.588	129
		Total	1.45	.598	204
	Total	lako io	1.36	.602	155
		tipicno	1.41	.585	259
		Total	1.39	.591	414
dete_checklist45	sa	roditeljskim lako io	1.22	.656	80
	staranjem	tipicno	1.33	.627	130
		Total	1.29	.639	210
	bez	roditeljskog lako io	1.33	.600	75
	staranja	tipicno	1.48	.560	129
		Total	1.43	.578	204
	Total	lako io	1.28	.630	155
		tipicno	1.41	.599	259
		Total	1.36	.613	414
dete_checklist46	sa	roditeljskim lako io	1.15	.695	80
	staranjem	tipicno	1.49	.587	130
		Total	1.36	.651	210
	bez	roditeljskog lako io	1.12	.592	75
	staranja	tipicno	1.50	.614	129
		Total	1.36	.631	204
	Total	lako io	1.14	.645	155
		tipicno	1.49	.600	259
		Total	1.36	.640	414
dete_checklist47	sa	roditeljskim lako io	1.20	.664	80
	staranjem	tipicno	1.55	.558	130
		Total	1.42	.623	210
	bez	roditeljskog lako io	1.13	.577	75
	staranja	tipicno	1.49	.639	129

		Total		1.36	.639	204
	Total	lako io		1.17	.622	155
		tipicno		1.52	.599	259
		Total		1.39	.631	414
dete_checklist48	sa roditeljskim staranjem	lako io		1.36	.716	80
		tipicno		1.38	.613	130
		Total		1.37	.653	210
	bez roditeljskog staranja	lako io		1.55	.599	75
		tipicno		1.43	.584	129
		Total		1.48	.591	204
	Total	lako io		1.45	.666	155
		tipicno		1.41	.599	259
		Total		1.42	.624	414
dete_checklist49	sa roditeljskim staranjem	lako io		1.22	.711	80
		tipicno		1.44	.584	130
		Total		1.36	.642	210
	bez roditeljskog staranja	lako io		.97	.592	75
		tipicno		1.44	.624	129
		Total		1.27	.652	204
	Total	lako io		1.10	.666	155
		tipicno		1.44	.603	259
		Total		1.31	.648	414
dete_checklist50	sa roditeljskim staranjem	lako io		.99	.864	80
		tipicno		1.42	.607	130
		Total		1.25	.744	210
	Bez roditeljskog staranja	lako io		.53	.777	75
		tipicno		1.40	.580	129
		Total		1.08	.780	204
	Total	lako io		.77	.851	155
		tipicno		1.41	.593	259
		Total		1.17	.766	414

Tabela 6: Testovi kontrasta za Ček listu u odnosu na porodični i intelektualni status dece i mladih-samoprocene

Zavisne varijable	Porodični status	Intelektualni status (I)	Intelektualni status (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a
dete_checklist1	sa roditeljskim staranjem	lako io	tipicno	-.032	.076	.677
		tipicno	lako io	.032	.076	.677
	bez roditeljskog staranja	lako io	tipicno	.103	.078	.185
		tipicno	lako io	-.103	.078	.185

dete_checklist2	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.047	.080	.557
			staranjem	tipicno	lako io	-.047	.080
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.129	.082	.115
			staranja	tipicno	lako io	.129	.082
dete_checklist3	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.094	.082	.249
			staranjem	tipicno	lako io	.094	.082
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.112	.083	.180
			staranja	tipicno	lako io	.112	.083
dete_checklist4	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.023	.076	.761
			staranjem	tipicno	lako io	-.023	.076
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.024	.077	.755
			staranja	tipicno	lako io	-.024	.077
dete_checklist5	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.031	.060	.606
			staranjem	tipicno	lako io	.031	.060
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.047	.061	.439
			staranja	tipicno	lako io	.047	.061
dete_checklist6	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.025	.079	.751
			staranjem	tipicno	lako io	.025	.079
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.098	.081	.226
			staranja	tipicno	lako io	.098	.081
dete_checklist7	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.019	.078	.805
			staranjem	tipicno	lako io	-.019	.078
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.154	.079	.053
			staranja	tipicno	lako io	-.154	.079
dete_checklist8	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.078	.080	.334
			staranjem	tipicno	lako io	-.078	.080
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.114	.082	.166
			staranja	tipicno	lako io	-.114	.082
dete_checklist9	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.100	.078	.202
			staranjem	tipicno	lako io	-.100	.078
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.023	.080	.774
			staranja	tipicno	lako io	-.023	.080
dete_checklist10	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.120	.076	.115
			staranjem	tipicno	lako io	.120	.076

	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.054	.078	.486
	staranja		tipicno	lako io	-.054	.078	.486
dete_checklist11	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.241*	.080	.003
	staranjem		tipicno	lako io	.241*	.080	.003
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.335*	.082	.000
	staranja		tipicno	lako io	.335*	.082	.000
dete_checklist12	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.075	.078	.335
	staranjem		tipicno	lako io	.075	.078	.335
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.199*	.079	.012
	staranja		tipicno	lako io	.199*	.079	.012
dete_checklist13	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.024	.071	.736
	staranjem		tipicno	lako io	-.024	.071	.736
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.164*	.073	.025
	staranja		tipicno	lako io	-.164*	.073	.025
dete_checklist14	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.175*	.087	.044
	staranjem		tipicno	lako io	.175*	.087	.044
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.271*	.088	.002
	staranja		tipicno	lako io	.271*	.088	.002
dete_checklist15	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.034	.080	.674
	staranjem		tipicno	lako io	.034	.080	.674
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.201*	.082	.014
	staranja		tipicno	lako io	-.201*	.082	.014
dete_checklist16	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.109	.092	.240
	staranjem		tipicno	lako io	-.109	.092	.240
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.414*	.094	.000
	staranja		tipicno	lako io	-.414*	.094	.000
dete_checklist17	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.088	.083	.285
	staranjem		tipicno	lako io	.088	.083	.285
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.301*	.084	.000
	staranja		tipicno	lako io	-.301*	.084	.000
dete_checklist18	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.244*	.096	.011
	staranjem		tipicno	lako io	-.244*	.096	.011
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.046	.098	.639
	staranja		tipicno	lako io	.046	.098	.639

dete_checklist19	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.000	.082	.991
			staranjem	tipicno	lako io	.001	.082
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.193*	.083	.021
			staranja	tipicno	lako io	-.193*	.083
dete_checklist20	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.034	.087	.700
			staranjem	tipicno	lako io	.034	.087
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.110	.089	.218
			staranja	tipicno	lako io	.110	.089
dete_checklist21	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.021	.097	.827
			staranjem	tipicno	lako io	-.021	.097
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.029	.099	.768
			staranja	tipicno	lako io	-.029	.099
dete_checklist22	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.095	.081	.242
			staranjem	tipicno	lako io	-.095	.081
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.378*	.083	.000
			staranja	tipicno	lako io	-.378*	.083
dete_checklist23	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.028	.090	.758
			staranjem	tipicno	lako io	.028	.090
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.011	.092	.909
			staranja	tipicno	lako io	-.011	.092
dete_checklist24	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.089	.072	.216
			staranjem	tipicno	lako io	.089	.072
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.015	.074	.843
			staranja	tipicno	lako io	-.015	.074
dete_checklist25	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.175*	.085	.040
			staranjem	tipicno	lako io	-.175*	.085
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.286*	.087	.001
			staranja	tipicno	lako io	-.286*	.087
dete_checklist26	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.021	.100	.833
			staranjem	tipicno	lako io	.021	.100
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.042	.103	.684
			staranja	tipicno	lako io	.042	.103
dete_checklist27	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.020	.084	.811
			staranjem	tipicno	lako io	.020	.084

	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.174*	.086	.044
	staranja		tipicno	lako io	-.174*	.086	.044
dete_checklist28	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.184	.103	.075
	staranjem		tipicno	lako io	.184	.103	.075
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.505*	.105	.000
	staranja		tipicno	lako io	.505*	.105	.000
dete_checklist29	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.108	.094	.254
	staranjem		tipicno	lako io	-.108	.094	.254
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.013	.096	.893
	staranja		tipicno	lako io	-.013	.096	.893
dete_checklist30	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.095	.095	.315
	staranjem		tipicno	lako io	.095	.095	.315
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.051	.097	.599
	staranja		tipicno	lako io	.051	.097	.599
dete_checklist31	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.091	.083	.275
	staranjem		tipicno	lako io	-.091	.083	.275
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.157	.085	.067
	staranja		tipicno	lako io	-.157	.085	.067
dete_checklist32	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	.115	.093	.217
	staranjem		tipicno	lako io	-.115	.093	.217
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.145	.095	.128
	staranja		tipicno	lako io	-.145	.095	.128
dete_checklist33	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.134	.161	.408
	staranjem		tipicno	lako io	.134	.161	.408
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.088	.165	.592
	staranja		tipicno	lako io	.088	.165	.592
dete_checklist34	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.236*	.090	.009
	staranjem		tipicno	lako io	.236*	.090	.009
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.297*	.092	.001
	staranja		tipicno	lako io	.297*	.092	.001
dete_checklist35	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.103	.103	.318
	staranjem		tipicno	lako io	.103	.103	.318
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.148	.105	.161
	staranja		tipicno	lako io	.148	.105	.161

dete_checklist36	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.182*	.086	.035
			staranjem	tipicno			
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.026	.088	.767
			staranja	tipicno			
dete_checklist37	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.158	.089	.078
			staranjem	tipicno			
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.002	.091	.984
			staranja	tipicno			
dete_checklist38	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.162	.087	.062
			staranjem	tipicno			
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.207*	.089	.020
			staranja	tipicno			
dete_checklist39	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.339*	.098	.001
			staranjem	tipicno			
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.903*	.100	.000
			staranja	tipicno			
dete_checklist40	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.333*	.097	.001
			staranjem	tipicno			
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.436*	.099	.000
			staranja	tipicno			
dete_checklist41	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.082	.097	.400
			staranjem	tipicno			
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.113	.099	.257
			staranja	tipicno			
dete_checklist42	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.037	.094	.691
			staranjem	tipicno			
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.057	.096	.554
			staranja	tipicno			
dete_checklist43	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.304*	.092	.001
			staranjem	tipicno			
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.336*	.094	.000
			staranja	tipicno			
dete_checklist44	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.006	.084	.945
			staranjem	tipicno			

	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.081	.086	.347
	staranja		tipicno	lako io	.081	.086	.347
dete_checklist45	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.106	.086	.222
	staranjem		tipicno	lako io	.106	.086	.222
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.147	.088	.096
	staranja		tipicno	lako io	.147	.088	.096
dete_checklist46	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.342*	.088	.000
	staranjem		tipicno	lako io	.342*	.088	.000
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.376*	.090	.000
	staranja		tipicno	lako io	.376*	.090	.000
dete_checklist47	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.354*	.086	.000
	staranjem		tipicno	lako io	.354*	.086	.000
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.355*	.088	.000
	staranja		tipicno	lako io	.355*	.088	.000
dete_checklist48	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.014	.089	.871
	staranjem		tipicno	lako io	.014	.089	.871
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	.113	.091	.214
	staranja		tipicno	lako io	-.113	.091	.214
dete_checklist49	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.213*	.089	.017
	staranjem		tipicno	lako io	.213*	.089	.017
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.469*	.091	.000
	staranja		tipicno	lako io	.469*	.091	.000
dete_checklist50	sa	roditeljskim	lako io	tipicno	-.428*	.098	.000
	staranjem		tipicno	lako io	.428*	.098	.000
	bez	roditeljskog	lako io	tipicno	-.870*	.100	.000
	staranja		tipicno	lako io	.870*	.100	.000