



**УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ**

Мр Татјана Компировић

**УТИЦАЈ ПОРОДИЦЕ НА РАЗВОЈ СОЦИЈАЛНИХ
КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

КОСОВСКА МИТРОВИЦА, 2016.

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Мр Татјана Компировић

УТИЦАЈ ПОРОДИЦЕ НА РАЗВОЈ СОЦИЈАЛНИХ
КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

МЕНТОР:

Проф. др Бранко Јовановић

КОСОВСКА МИТРОВИЦА, 2016.

ИДЕНТИФИКАЦИОНА СТРАНИЦА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

<i>I. Аутор</i>
Име и презиме: Татјана П. Компировић
Датум и место рођења: 10.03.1976., Добратићи, Скендер Вакуф, Босна и Херцеговина
Садашње запослење: Филозофски факултет, Косовска Митровица
<i>II. Докторска дисертација</i>
Наслов: УТИЦАЈ ПОРОДИЦЕ НА РАЗВОЈ СОЦИЈАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА
Број страница: 216
Број слика (графикана, табела и сл.): бр. слика 7, бр. табела 48 Укупан бр. 55
Број библиографских података: 287
Установа и место где је рад израђен: Филозофски факултет, Косовска Митровица
Научна област (УДК): 37.064.2
Ментор: Проф. др Бранко Јовановић
<i>III. Оцена и одбрана</i>
Датум пријаве теме: 11.09.2012.
Број одлуке и датум прихватања докторске дисертације:
Комисија за оцену подобности теме и кандидата: Број 482 од 28.02.2013.- Наставно-научно веће Филозофског факултета Универзитета у Приштини Број 13-2/18 од 29.03. 2013. - Сенат Универзитета у Приштини.
Комисија за оцену докторске дисертације:
Комисија за одбрану докторске дисертације:
Датум одбране дисертације:

САДРЖАЈ

I	УВОД	10
II	ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	14
2.1.	СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	14
2.1.1.	Појмовно одређење компетенција	14
2.1.2.	Дефинисање социјалних компетенција	17
2.1.3.	Социјалне вештине као суб-домен социјалних компетенција	24
2.1.4.	Фактори развоја социјалних компетенција ученика	28
2.1.5.	Социјалне компетенције као интегрални део европских кључних компетенција	36
2.2.	ТЕОРИЈЕ СОЦИЈАЛНОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ	39
2.2.1.	Теорија афективне привржености	40
2.2.2.	Пијажеова теорија когнитивног развоја	42
2.2.3.	Социо-културна теорија Лава Виготског	43
2.2.4.	Теорија социјалног учења (А. Бандура)	45
2.2.5.	Еколошки приступ развоју-Бронфенбренерова теорија	46
2.2.6.	Ериксонова теорија психосоцијалног развоја	48
2.3.	ТЕОРИЈСКИ МОДЕЛИ СОЦИЈАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА	50
2.3.1.	Гилфордов модел социјалних компетенција	51
2.3.2.	Аргјалов модел социјалних компетенција	51
2.3.3.	Мекфолов модел социјалних компетенција	52
2.3.4.	Доцов модел социјалних компетенција	53
2.3.5.	Кавелов модел социјалних компетенција	54
2.3.6.	Фордов модел социјалних компетенција	55
2.3.7.	Рициов модел социјалних компетенција	56
2.3.8.	Марлов модел социјалних компетенција	57

2.3.9.	Педагошки модел социјалних компетенција (Katz – McClellan).....	58
2.3.10.	Интегративни модел: призма социјалне компетентности.....	60
2.4.	ПОРОДИЦА.....	62
2.4.1.	Појмовно одређење и дефинисање породице.....	62
2.4.2.	Типологија породица - између традиционалности и савремености.....	64
2.4.3.	Савремене функције породице	70
2.5.	ПОРОДИЧНИ ОДНОСИ И РОДИТЕЉСКИ ПОСТУПЦИ ИЗ АСПЕКТА ВАСПИТНИХ ДИМЕНЗИЈА	72
2.5.1.	Афективна и контролна димензија родитељског понашања	75
2.5.2.	Топлина (прихватање и одбијање) као димензија родитељског понашања.....	78
2.5.3.	Родитељска контрола (психолошка и бихевиорална) као димензија родитељског понашања	79
2.6.	ВАСПИТНИ СТИЛОВИ РОДИТЕЉА	80
2.6.1.	Појмовна и термилошка одређења стилова.....	80
2.6.2.	Типологија васпитних стилова родитеља	83
2.6.2.1.	<i>Ауторитаран васпитни стил</i>	<i>84</i>
2.6.2.2.	<i>Ауторитативан васпитни стил.....</i>	<i>85</i>
2.6.2.3.	<i>Пермисиван васпитни стил.....</i>	<i>85</i>
2.6.2.4.	<i>Индиферентан васпитни стил</i>	<i>86</i>
2.6.3.	Педагошке импликације васпитних стилова родитеља.....	88
2.6.4.	Детерминанте родитељског понашања	91
III	МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА.....	95
3.1.	Предмет и значај истраживања	95
3.2.	Дефинисање основних појмова истраживања	97
3.3.	Циљ и задаци истраживања	100
3.4.	Хипотезе истраживања	101
3.5.	Варијабле истраживања	102
3.6.	Узорак истраживања	103

3.7.	Методе, технике и инструменти истраживања.....	108
3.8.	Организација и ток истраживања.....	114
3.9.	Статистичка обрада података.....	115
IV	АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	117
4.1.	Метријске карактеристике примењених инструмената.....	117
4.2.	Дескриптивни показатељи скале васпитних ставова родитеља.....	121
4.3.	Дескриптивни показатељи социјалног функционисања ученика.....	123
4.3.1.	Нивои социјалне компетенције ученика.....	123
4.3.2.	Нивои антисоцијалног понашања ученика.....	124
4.4.	Резултати истраживања	125
4.4.1.	Васпитни стилови родитеља и социодемографске карактеристике породице.....	125
4.4.2.	Социјалне компетенције ученика и социодемографске карактеристике породице.....	138
4.4.3.	Антисоцијално понашање ученика и социодемографске карактеристике породице.....	148
4.4.4.	Социјалних компетенције и антисоцијално понашање ученика.....	158
4.4.5.	Васпитни стилови родитеља и социјалне компетенције ученика.....	160
4.4.6.	Васпитни стилови родитеља и антисоцијално понашање ученика.....	163
V	ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	170
VI	ЛИТЕРАТУРА	182
VII	ПРИЛОЗИ.....	205
7.1.	Инструмент бр. 1.....	205
7.2.	Инструмент бр. 2.....	206
7.3.	Инструмент бр. 3.....	208

АПСТРАКТ

У раду се разматрају основни конструктивни и педагошки аспекти у вези са утицајем породице на развој социјалних компетенција ученика. Социјална компетенција представља сложен феномен који је врло широк и подразумева делотворно и ефикасно функционисање појединца у различитим социјалним ситуацијама. Питање социјалних компетенција је веома битно за сва поља људског деловања, нарочито у условима савременог живота. Да би се појединац што успешније носио са захтевима данашњег друштва, намеће се неопходност усвајања и развијања социјалних компетенција, које му могу омогућити брзо прилагођавање друштвеним захтевима.

Породица представља један од кључних агенаса социјализације, чији је циљ да деца усвоје и интернализују циљеве и вредности друштвене заједнице који ће их мотивисати за социјално прихватљиве облике понашања, кроз изграђивање социјалних вештина и компетенција. Породични односи и поступци према деци, нарочито поступци родитеља, представљају факторе који у највећој мери утичу на обликовање личности одраслог човека и моделовање његовог понашања. Родитељи у свом понашању према детету имају одређене ставове, на основу којих формирају одређене васпитне стилове у поступању са децом.

Сходно томе, рад је имао за циљ теоријско-емпиријско утврђивање и објашњење кључних аспеката утицаја породице у области развоја социјалних компетенција ученика. Основно питање на које смо реализованим истраживањем покушали да пружимо одговор односи се на квалитет и природу утицаја васпитних стилова родитеља на изграђивање и формирање социјалних компетенција ученика. Истраживањем смо желели да допринесемо бољем сагледавању тог питања, како у смислу теоријских разматрања и анализа, тако и у смислу реализованог емпиријског истраживања, које је било усмерено на разумевање повезаности, која постоји између сваког дефинисаног васпитног стила родитеља (посебно оца, посебно мајке) и социјалних компетенција деце. Такође, истраживањем смо желели да утврдимо и повезаност социодемографских карактеристика породице са социјалним компетенцијама и антисоцијалним понашањима ученика.

Као основне технике истраживања користили смо технику анкетирања и скалирања. Путем примене скалирања настојали смо да утврдимо нивое социјалних компетенција и антисоцијалних понашања ученика, али да утврдимо и различите димензије васпитних стилова родитеља. Путем технике анкетирања настојали смо да дођемо до социодемографских података о ученицима и њиховим родитељима.

Истраживање је спроведено на територији Косова и Метохије. Овим истраживањем били су обухваћени ученици старијих разреда основне школе, тачније седмог и осмог разреда, као и њихове одељењске старешине. Укупан узорак састојао се од 705 ученика.

Резултати истраживања показују да је утицај породице на развој социјалних компетенција ученика евидентан, те да је утврђена повезаност контролних и зависних варијабли. Утврђено је да постоји повезаност између: васпитних стилова родитеља и социодемографских карактеристика породице; социјалних компетенција ученика и социодемографских карактеристика породице; антисоцијалног понашања ученика и социодемографских карактеристика породице; социјалних компетенција и антисоцијалног понашања ученика; васпитних стилова родитеља и социјалних компетенција ученика; васпитних стилова родитеља и антисоцијалног понашања ученика.

Кључне речи: породица, васпитни стилови родитеља, социјалне компетенције, антисоцијална понашања.

ABSTRACT

Basic constructive and pedagogic aspects concerning influence of the family on the development of social competences of students are being discussed in this work. Social competence represents a complex phenomenon which is very wide and implies beneficial and efficient functioning of an individual in various social situations. The matter of social competences is very important for all the fields of human functioning, especially in the conditions of modern life. In order for an individual to cope with the demands of a modern society, the necessity of adopting and developing social competences is being imposed and those enable faster adaptation to social demands of an individual.

Family represents one of the key agents of socialization and the goal is to enable children to adopt and internalize objectives and values of social community, which will after motivate them for socially accepted ways of behavior through building up their social skills and competences. Family relations, as well as treatment of children, especially treatment by their parents, represent factors which mostly influence shaping of personality of an adult person and modeling of person's behavior. Parents have certain attitudes in the upbringing of their children and based on these they form certain upbringing styles of treating the children.

According to this, the goal of this work was theoretically-empirical determination and explanation of key aspects of family influence in the area of development of social competences of the students. Basic question on which we tried to provide the answer by the research we conducted is related to the quality and nature of influence of the upbringing styles of parents on building up and forming of social competences of the students. We wanted to contribute better reviewing of the matter by this research, in sense of theoretical reconsideration and analyses, as well as in sense of realized empirical research which was pointed on understanding the connection existing among each of the defined upbringing styles of the parents (distinctly father, distinctly mother) and social competences of the children. By this research, we also wanted to determine connection between socio-demographic characteristics of the family and social competences, as well as anti-social behavior of students.

We used technique of survey and scaling as basic techniques of our research. Applying the technique of scaling we tried to determine the levels of social competences and anti-social behavior of students, but also to determine various dimensions of upbringing styles

of parents. Applying the technique of survey we tried to reach socio-demographic data about students and their parents.

Research was conducted on the territory of Kosovo and Metohija. This research included students of higher grades of elementary school, to be more precise seventh and eighth grade, as well as their head teachers. Total sample was consisted out of 705 students.

Results of our research show that the influence of the family on the development of social competences of students is evident and that the connection between control and dependant variables is also determined. It is also determined that there is a connection between: upbringing styles of parents and socio-demographic characteristics of the family; social competences of students and socio-demographic characteristics of the family; anti-social behavior of students and socio-demographic characteristics of the family; social competences and anti-social behavior of students; upbringing styles of parents and social competences of students; upbringing styles of parents and anti-social behavior of students.

Key words: family, upbringing styles of parents, social competences, anti-social behaviors

I УВОД

Породица је од давнина имала ексклузивно право у васпитању и подизању деце, што је и у савременом друштву њена непромењена, универзална и ванвременска функција. У раном раздобљу живота детета, породица представља најпогоднију средину за развој и васпитање. Њен утицај протеже се и касније, током целокупног одрастања детета, све до одрасле доби и оснивања сопствене породице, па чак и након тога.

Породица представља прву социјалну и емоционалну средину у којој се дете налази након рођења и у којој стиче своја прва искуства, формира ставове, развија своје личне потенцијале и интерперсоналне односе, који се разликују од свих осталих односа са члановима група којима ће у животу припадати. Породица је прва средина из које дете добија информације о свету, о томе како да обради унутрашња и спољашња догађања и какав став да заузме према околностима и људима.

Примарна социјализација детета одвија се у породици, која за дете представља узор друштва. У таквом контексту, управо понашања родитеља, као особа које представљају централне фигуре у животу детета, деци служе као модел коме она теже да се приближе или да се са њим поистовете. С обзиром на значај који родитељи/особе које се старају о деци и породица имају на развој личности, они представљају незаобилазни фактор у разумевању дечијег понашања.

Своја искуства са првим особама међу којима се нашло, искуства у њиховим међусобним односима и поступцима, дете у већој или мањој мери усваја и генерализује, односно проширује и на друге људе, заједнице и односе у којима ће се наћи у току свога живота. Породица зато постаје један од кључних агенаса социјализације, чији је циљ да деца усвоје и интернализују циљеве и вредности друштвене заједнице који ће их мотивисати за социјално прихватљиве облике понашања, кроз изграђивање социјалних вештина и компетенција. Искуства у породици зато остављају дубок траг у свакој личности и у многоне трасирају пут у животу сваког појединца. За дете породица представља огледало живота, који дете перципира кроз призму породичног живота и окружења.

Широко је укорееен став да поступци према деци, нарочито поступци родитеља, представљају факторе који у највећој мери утичу на обликовање личности

одраслог човека и моделовање његовог понашања. Свака породица поседује специфичан репертоар понашања, релативно доследан начин понашања, путем којег на најбољи начин остварује своје васпитне циљеве и успоставља односе са децом. Родитељи морају бити вешти балансери између тога да постављају јасна правила, да захтевају њихово поштовање, одговорност свих чланова, али да при томе одрже топао однос са свим члановима породице.

Родитељи у свом понашању према детету имају одређене ставове. Они се не могу доследно примењивати у свакој ситуацији, али претежно преовлађују и доминирају у својој појавности, тако да се личност детета обликује у одређеном контексту у коме дете расте, пре свега породичном. У зависности од зрелости и способности родитеља да се баве васпитањем, као и културног и образовног нивоа породице, а у складу са васпитним стиливима родитеља које користе у својим поступцима, породица, с једне стране, може бити оптимална и подстицајна средина за развој социјално пожељног понашања деце или, с друге стране, спутавајућа и ограничавајућа. Ово представља два екстрема континуума у оквиру кога се налазе варијације васпитних стилова и њиховог утицаја на развој детета уопште, а у складу са тим и на развој социјално компетентних понашања.

Васпитни стилови родитеља представљају појам који је последњих година доста проучаван (Генц, 1988; Генц & Коцопељић, 1995; Михаић, 2005; Тодоровић, 2005; Михаић и сар., 2006; Матејевић, 2007; Недимовић & Бешлин, 2008; Чижмански и сар., 2008; Коцопељић и сар., 2009; Михаић и сар., 2009; Крстић и сар., 2012; Матејевић & Стојковић, 2012; Опсеница, 2013; Павићевић & Крстић, 2013; Зуковић и сар., 2015). Међутим, веома је мали број радова који проучавају каузалност везе васпитних стилова родитеља и социјалних компетенција деце. Имајући у виду чињеницу да је однос детета и родитеља кључан за успешну социјализацију и развој личности детета, те да понашање родитеља умногоме утиче на само понашање деце, сматрали смо оправданим проучавању социјалних компетенција деце прићи са аспекта васпитних стилова родитеља. То нас је определило да одговоре на питање утицаја породице на развој социјалних компетенција ученика, позиционирамо на проучавању релације васпитних поступака родитеља, као предиктора социјалних компетенција ученика, са намером да утврдимо квалитет и природу утицаја васпитних стилова родитеља на изграђивање и формирање социјалних компетенција ученика.

Даље проучавање ове проблематике, поткрепљено чињеницама које говоре о томе да породично окружење, у првом реду интеракција у породици и васпитни

поступци родитеља, утичу на понашање детета у другом, за њега значајном окружењу-школи, определило нас је да одговоре на постављена питања потражимо у оквиру школе, у процени понашања деце у школским условима живота и рада од стране одељењских старешина. Још један је разлог, који је усмерио правац нашег истраживања. Социјално (не)прилагођено понашање детета најпре је видљиво у школи, међу вршњацима и у окружењу где постоје јасно дефинисане норме и правила понашања. У таквој средини, особе блиске деци, јасно могу уочити и проценити социјално компетентна и некомпетентна понашања.

Структуру нашег рада чини неколико целина. У другој целини овог рада најпре смо пришли теоријско-научној анализи социјалних компетенција и породице. У раду смо се бавили појмовним разграничењем компетенција и њој сличних појмова, а затим је дат и детаљан преглед дефиниција социјалних компетенција. Издвојене су и теоријски су анализирани социјалне вештине, које представљају субдомен или подручје социјалних компетенција, као и фактори развоја социјалних компетенција ученика. Кроз рад смо даље указали на неопходност поседовања социјалних компетенција за успешан живот и рад појединца у савременом друштву, што је дефинисано и Европским референтним оквиrom кључних компетенција. Међу осам кључних компетенција наведеног оквира садржане су „социјалне и грађанске компетенције“ које обухватају оне облике понашања којима се мора овладати да би појединац био способан да учествује на ефикасан и конструктиван начин у друштвеном животу. Надаље кроз рад, приказане су и теорије социјалног развоја деце, а анализирани су и теоријски модели социјалних компетенција.

Говорећи о породици, направили смо кратак осврт на њена појмовна одређења и дефиниције, типологију породица и функције које она остварује. У даљем проучавању породице, посебно место у раду посветили смо породичним односима и родитељским поступцима из перспективе димензија васпитања, као и васпитним стилима родитеља, што заједно са социјалним компетенцијама представља централну тему нашег рада.

Желећи да проверимо и истражимо теоријске поставке приказане у претходно описаним подцелинама, трећи и четврти део рада сместили смо у емпиријске показатеље проучаване теме. У трећој целини описан је детаљан методолошки оквир истраживања, где смо приказали предмет и значај истраживања, дефинисали основне појмове, поставили циљ и задатке истраживања, предвидели хипотезе, варијабле истраживања, приказали узорак, коришћене методе, технике и инструменте

истраживања, описали организацију и ток истраживања, и закључили са описом статистичких поступака које смо користили у истраживању.

Анализом и интерпретацијом истраживања, у нашој четвртој целини, представили смо резултате емпиријског истраживања према постављеним задацима истраживања.

У закључним разматрањима, дата је кратка анализа теоријских и емпиријских резултата рада, са препорукама и смерницама на које они указују. У шестој целини наведена је литература, којом смо се користили током писања рада, а у прилозима су представљени инструменти коришћени у истраживању.

Питања којима смо се бавили у овом раду и проблем који смо настојали да истражимо, нису дефинитивни. Истраживање, даје значајне смернице за будући рад и тражење одговора и на друга истраживачка питања везана за утицај породице у погледу развоја социјалних компетенција ученика.

Овом приликом најискренију захвалност изражавам свом ментору проф. др Бранку Јовановићу на конструктивним сугестијама, несебичној помоћи и континуираној подршци без којих овај рад није било могуће привести крају, као и члановима комисије. Захвалност дугујем и својим колегама и колегиницама на корисним инструкцијама, подршци и бодрењу током настанка овог рада. Захваљујем се стручним сарадницима, наставницима и ученицима основних школа („Петар Петровић Његош“-Горње Кусце, „Краљ Милутин“-Грачаница, „Свети Сава“-Клокот, „Десанка Максимовић“-Кос. Каменица, „Вељко Дугошевић“-Ранилуг, „Вук Караџић“-Шилово, „Стаја Марковић“-Штрпце, „Трајко Перић“-Велико Ропотово, „Марко Рајковић“-Врбовац/Кос. Витина, „Бранко Радичевић“-Кос. Митровица, „Свети Сава“-Кос. Митровица, „Вук Караџић“-Сочаница/Лепосавић, „Јован Цвијић“-Зубин Поток, „Благоје Радић“-Зупче, „Вук Караџић“-Звечан) у којима је истраживање спроведено. Захвалност дугујем и студентима Катедре за педагогију, на указаној помоћи приликом саме реализације истраживања.

II ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

2.1. СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

2.1.1. Појмовно одређење компетенција

Да бисмо термилошки одредили и објаснили појам социјалних компетенција, најпре морамо поћи од изворног значења самог термина компетенција. Термин компетенција у нашу педагогију уведен је из енглеског језика (eng. competences) и користи се у више значења без прецизних појмовних одређења. У енглеском речнику, дефиниција компетенције односи се на „способност, оспособљење, надлежност, меродавност, делокруг“ и она значи бити „врстан, способан, упућен, надлежан, овлаштен“ (Rowe, 2007: 138). У „Великом речнику страних речи и израза“ (Клајн и Шипка, 2007: 634), појам компетенција одређује се као „надлежност, меродавност, способност, знање, стручност“.

У српском језику користе се два термина која су паралелно у употреби: компетентност и компетенције. И поред термилошке сличности они се не могу користити као синоними. Компетенција представља шири појам од компетентности, па се може направити јасна дистинкцију између ова два појма: компетенцијом се означава целокупност ангажовања да би се остварио циљ, док компетентност означава формирану оспособљеност да се постављени циљ реализује.

Дакле, на основу ових објашњења изворног значења појма компетенција, можемо закључити да се компетенцијом означава комплекс знања, вештина, ставова и вредности које се манифестују као јединствен склоп у контексту извршења одређеног задатка. „Оне не представљају увежбане начине понашања, већ подразумевају развојне квалитете са варијабилним контекстом што омогућава разликовање различитих нивоа компетенција од почетног до експертског“ (Деспотовић, 2008: 45). Компетенција дакле подразумева „...имати неопходне способности, ауторитет, вештину, знање итд.“ (према Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English, 1995: 183). „Компетентност се одређује као сложена диспозиција, капацитета за успешно остваривање човека у социјалном животу. Према томе, компетентност је сложен конструкт индивидуалних, интерперсоналних и социјалних својстава појединаца“ (Јовановић, 2006: 62)..

Известан број аутора приликом дефинисања појма компетенција у први план ставља ниво сложености задатака, односно активности које индивидуа може да реализује као једну од важних аспеката компетенција. Деспотовић дефинише компетенције у ужем и ширем смислу. У ужем смислу оне представљају способност обављања одређене активности у оквиру датог посла или занимања према одређеном стандарду. Овако дефинисане компетенције подразумевају дескрипцију активности које индивидуа може да обави и дескрипцију начина на који се активности обављају. У ширем смислу, „компетенције представљају композит специфичних знања, вештина и ставова, које омогућавају обављање одређене активности“ (Деспотовић, 2010: 261).

Поједини аутори дефинишу компетенције као специфична понашања и способности за обављање специфичног радног задатка (Mansfield & Mitchell, 1986). Рое (Roe, 2002: 195) компетенције дефинише као научену способност да се поједини задатак, дужност или улога адекватно изврши. Суштинска одредница такве дефиниције исказује схватање према којем су компетенције „научене способности“. У овом приступу дефинисања компетенција постоји и категорија квалитета обављања одређеног задатка, што пружа могућност процене компетентности и компетенције. Сличан приступ дефинисању компетенција имају и Курц и Бартрам (Kurtz & Bartram, 2002), дефинишући их као репертоар способности, активности за достизање жељених радних резултата, циљева. Оне су контекстуално одређене и произлазе из датог занимања и специфичних услова у којима се испољавају. Корхаген (Korthagen, 2001, према Hunzen et al., 2005) прави дистинкцију између нивоа понашања и компетенција наглашавајући да компетенције представљају репертоар интегрисаних знања, вештина и ставова, и као такве оне представљају потенцијал за одређено понашање, а не само понашање. Различите околности одређују да ли ће се компетенције заиста испољити у пракси, односно да ли ће се изразити кроз понашање појединца. Уколико се понашање довољно често понавља, сматра аутор, оно може довести до развијања одређене компетенције.

Појмовним одређењима компетенције можемо прићи и у односу на питања: Шта чини одређену компетенцију? Које су њене компоненте? У вези са овим питањима већина аутора се слаже да компетенције укључују мобилисање ширих психосоцијалних ресурса појединца. Компетенције се најчешће дефинишу као „динамичка комбинација знања, вештина, ставова и вредности које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној (специфичној) ситуацији, односно професији“ (OECD, 2005, наведено према Кораћ, 2014: 65). Из наведеног јасно можемо закључити да

компетенције нису видљиве само кроз понашања, као што сматра Корхаген, већ да представљају вишедимензионалан конструкт различитих способности, знања и умења.

У основи компетентности су афективна и когнитивна својства појединца, као диспозиције, потенцијали, на којима се компетентност даље развија. „У међусобном деловању са индивидуалним и социјалним конструктима, вредносним оријентацијама, социоекономским и социокултурним контекстом, развијеним потребама, значењима, ови потенцијали се развијају, прерастајући у општи капацитет који доприноси развоју не само индивидуе, него и њеног социјалног окружења“ (Каменарац, 2009: 15).

Анализирајући претходно изнешена одређења, уочљиво је да компетенције подразумевају скуп знања, способности, вештина и вредности, тј. меродавност, надлежност, оспособљеност. Компетенције обухватају исказану способност коришћења знања, вештина и личних, социјалних и/или неких других способности, у ситуацијама рада или учења као и у професионалном и властитом развоју, умеће разумевања других и успешно функционисање у међуљудским односима.

Због јаснијег одређења појма компетенције, неопходно је на самом почетку, разграничити га од појма способности. Појам способност је близак појму компетенција, али морамо направити јасну дистинкцију између њих, јер се врло често узимају као синоними. Способност се узима као потенцијални извор моћи и енергије који се остварује компетенцијом. Због тога се компетенција узима као „видљиво” обележје способности (исказане способности), што за афирмацију појединца има велико социјално значење. У односу на појам способност, компетенцију треба схватити као остварену или способност која се препознаје на датој активности. На пример, неко може да има способност да вози бицикл, али ако није научио возити бицикл, тада није компетентан за ту активност, иако је способан за то (Сузић, 2010). Способност се односи на диспозицију за успешно вршење одређене активности, независно од мотивације, увежбаности и искуства. Способност је резултат интеракције, диспозиционог фактора, фактора околине и активности поједница. (Педагошки лексикон, 1996: 475). Посматрајући компетенције у односу на способност, можемо закључити да компетенција не представља ништа друго до способност на делу или доказану, развијену способност. Способност подразумева диспозицију или потенцијал да се делује рационално, емоционално или физички, а та диспозиција може али не мора бити остварена, док у случају компетенције изричито мора.

Како бисмо даље одредили значење појма социјалне компетенције, битно је објаснити и сам појам социјалан. У Педагошком лексикону налазимо да придев

социјалан потиче од латинске речи *socius*, што значи друг и самим тим примарно означава нешто друштвено, појам који се односи на друштво, заједницу, који има „осећања за заједницу, за туђе невоље, дружељубив“ (Педагошки лексикон, 1996: 1159). Такође, придев социјалан (према Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English, 1995) означава људе који живе у заједници или однос људи и заједнице. Ова атрибуција изворно говори како се о социјалној компетенцији може говорити једино са становишта социјалне интеракције, те да је социјална компетенција једино разумљива као рефлектовање свести и поступака појединца у социјалном окружењу. Дакле, већ смо истакли да компетентан значи способан, који зна, који је упућен у неком подручју, па према томе, доводећи ова два појма у везу, можемо констатовати да се социјално компетентна особа може дефинисати као особа која је способна бити друштвена, односно особа која је интегрисана у друштво и има осећај за заједницу којој припада (ужу и ширу).

2.1.2. Дефинисање социјалних компетенција

У новијој литератури се може наћи велики број радова, посвећених испитивању социјалних вештина, социјалног понашања, вршњачке прихваћености, комуникационих вештина, бихевиоралне компетенције, социјалног знања и циљева који се могу сврстати у окриље социјалне компетенције (Спасеновић и Мирков, 2007). О социјалној компетенцији се често индиректно говори када је, на пример, реч о разумевању других људи и осетљивости за њихове проблеме. Понекад се због детаљнијег одређења употребљавају и експлицитне синтагме, као нпр. социјална интелигенција (емоционална, интерперсонална интелигенција). Појмовна разјашњења социјалних компетенција постају још сложенија, када се у контекстуалном смислу говори о емпатији, социјалним вештинама, социјалној интеракцији, алтруизму, солидарности, социјалној подршци, интеграцији, перцепцији и адаптацији. Све су то кључни, сродни или тзв. гранични појмови, помоћу којих се настоји указати на могућу корелацију између тих појмова, с једне, и социјалне сензибилности с друге стране.

Социјална компетенција је сложен феномен који није лако дефинисати. Појам социјална компетенција је врло широк, па самим тим ни у литератури није једнозначно одређен. Пре много година, Доц (Dodge, 1985, наведено према Rubin & Rose-Krasnor, 1992) је написао да вероватно постоји онолико дефиниција социјалне компетенције колико и истраживања која тренутно сакупљају податке о овој теми. Вероватно је Доцова примедба значајнија него што би ико помислио, јер смо и сами, прегледом

доступне литературе за потребе писања овог рада, наишли на мноштво различитих дефиниција и тумачења овог сложеног конструкта.

Многи аутори (Arghode, 2013; Lang, 2010; Stump et al., 2009) примећују да не постоји универзална дефиниција социјалне компетенције. Различитост дефиниција социјалне компетенције произлази из чињенице да још не постоји општеприхваћени теоријски концепт који је емпиријски потврђен, али би један од разлога могао бити и тај што је предмет истраживања социјалне компетенције у различитим гранама друштвених наука. Као што Ланг наглашава, „интересна поља у основним друштвеним наукама укључују психологију, социјалну психологију, развојну психологију, комуникацију, социолингвистику, а у примењеним друштвеним наукама социјални рад, образовање, психијатрију, патологију говора, клиничку психологију, геронтологију и управљање“ (Lang, 2010: 14). Упркос свему, Раис тврди да се неке сличности у дефиницијама ипак могу видети. Према њеним сугестијама, социјална компетенција „је збир знања и вештина особе који одређује квалитет друштвено способног понашања“ (Reitz, 2012:8). Раис наглашава важност да се разликује социјална компетенција од социјално компетентног понашања: „особе могу бити способне чак и када њихово понашање у одређеној ситуацији не показује жељене резултате“ (Ибидем: 7), што потврђује наше пређашње објашњење о неопходности разликовања компетенције од компетентности. Но не може се порећи да је особа која има развијенију социјалну компетенцију више склона социјално компетентном понашању. Стога, да сумирамо, Раис (Ибидем: 8) тврди да се социјално компетентно понашање може дефинисати као „оно понашање особе које води ка специфичној ситуацији ради постизања циљева те особе, а које истовремено гарантује и друштвено прихватање таквог понашања.“ Ланг додатно наглашава да би требало разликовати социјалну и психолошку перспективу социјалне компетенције, где „психолошке перспективе наглашавају квалитете који омогућавају људима способност комуникације“, док супротно овоме „социјалне перспективе одвлаче пажњу од појединца као примарне јединице анализе, намећући питања о компетенцијама у људским односима, групама и интеракцији“ (Lang, 2010: 14).

Додатна потешкоћа у дефинисању концепта социјалне компетенције је та што је сам концепт дефинисан многим различитим изразима, што смо с почетка ове подцелине и наговорили. На пример, Ланг тврди да се термин социјална компетенција користи наизменично са терминима као што су „интеракциона компетенција“, „комуникациона компетенција“, „интерперсонална компетенција“, „релациона компетенција“,

„емоционална компетенција“, „комуникациона компетенција“ или „социјалне вештине“, па одатле и „спектар различитих нивоа концептуалних и оперативних описа“ (Lang, 2010: 13). Други аутори (Arghode, 2013: 67; Oberst, Gallifa, Farriols & Vilaregut, 2009) такође признају да су концепти емоционалне компетенције и емоционалне интелигенције блиско повезани са социјалном компетенцијом, али напомињу и важност њиховог разликовања. Ови аутори користе дефиницију социјалне компетенције Топинга и Бремнера (Topping & Bremner, 1998, наведено према Gedviliene et al., 2014: 38), а то је „поседовање и коришћење способности да се интегришу мишљење, осећања и понашање ради постизања социјалних задатака и исхода вреднованих од стране домаће културе и контекста“. Према томе, социјална компетенција је диференцирана од концепата емоционалне интелигенције и емоционалне компетенције, где је емоционална интелигенција дефинисана као „способност да се прате сопствене емоције и емоције других, да се међу њима прави разлика и да се информације искористе као водила у размишљању и делању појединца“ (Arghode, 2013: 67). Важно је нагласити да поменути аутори сматрају да су емоционална интелигенција и емоционална компетенција изузетно међусобно повезане, те да би емоционалне компетенције требало разумети као компетенције које се развијају на бази емоционалне интелигенције. Занимљиво је приметити да је претходно поменута дефиниција социјалне компетенције Топинга и Бремнера (Topping & Bremner, 1998) слична ономе што Раис (Reitz, 2012) назива социјално компетентним понашањем. У светлу овога, можемо увидети да социјална компетенција садржи различите форме и начине интеракције међу појединцима¹, а може се препознати и својеврсно преклапање међу различитим концептима социјалне компетенције, емоционалне компетенције и емоционалне интелигенције.

Постојеће дефиниције социјалне компетенције могуће је сажети у две групе: теоријске (опште) дефиниције и дефиниције које интерпретирају специфичне димензије и способности које служе као индикатори развоја социјалне компетенције.

Иако се теоријски прикази социјалне компетенције углавном усмеравају према делотворном функционисању у социјалним контекстима, неслагање многих аутора се јавља и кад се са теоријских приказа прелази на емпиријске анализе.

¹ У теоријском и емпиријском разматрању социјалних компетенција у овој дисертацији, усвојићемо становиште да социјалну компетенцију треба одвојити од концепата емоционалне интелигенције и емоционалне компетенције, те сходно томе остала два концепта нећемо посебно обрађивати.

Већина оперативних дефиниција социјалне компетенције започиње средишњим концептом ефикасног функционисања у оквиру социјалног контекста (Cavell, 1990). У Кадвеловом (Cadwell, 2003), као и у неким другим истраживањима (Rose-Krasnor, 1997; Fantuzzo i Hampton, 2000; Brdar, 2006)) социјално компетентна је она особа која се добро сналази у различитим социјалним ситуацијама јер запажа знакове који долазе од других људи те, у складу с тим, правилно и усклађено реагује на њихове поступке. Социјалне компетенције често су дефинисане као „динамичка комбинација знања, вештина, ставова и вредности које омогућавају ефикасност у социјалним интеракцијама и успешну социјалну адаптацију“ (Миловановић, 2012: 662).

Katz i McClellan (1999) тумаче социјалне компетенције као сложене способности које укључују све врсте комуникативног знања које чланови једне заједнице и културе треба да поседују, да би били интерактивни, на начине који су социјално ефикасни и прикладни. Покушавајући да објасни појам социјалне компетенције на теоријској и практичној основи, Шварц наглашава да су социјалне компетенције “поседовање и коришћење способности интегративног мишљења и понашања због усвајања социјалних способности и последица социјалних контаката вреднованих од стране окружења и културе у којој живимо, чији смо саставни део” (Schwartz, 1999: 61). На основу реченог, може се закључити да социјалне компетенције обухватају низ различитих способности које утичу на покретање, развијање и одржавање интерперсоналних односа, као и на самостално владање многим социјалним ситуацијама. Социјална компетенција обухвата позитиван однос према себи, својим осећањима, али и према другима, њиховим осећањима и потребама (интраперсонална и интерперсонална компетенција). Социјално компетентна особа треба да буде осетљива на реакције других људи и да помаже у задовољавању њихових потреба, односно треба да има развијено просоцијално понашање, алтруизам и емпатију. Зато Schwartz (1999) наглашава важност разумевања индивидуалних потреба (физичких, емоционалних, сазнајних, социјалних, комуникацијских и сл.) и потреба других, те њиховог задовољавања на друштвено прихватљив начин.

У детаљном прегледу литературе, Рејвер и Зиглер (Raver & Zigler, 1997) наводе да се социјална компетенција код деце односи на њихову способност да успоставе позитивне социјалне односе са члановима породице, вршњацима и наставницима. Прецизније, поменути аутори истичу да се социјална компетенција заснива на способности деце да прилагоде своје емоције, на социјалној когницији, као и на позитивном понашању у интеракцији са другима. Слично томе, Ван Хек и сарадници

(Van Hecke et al., 2007, наведено према Gagić i sar., 2015: 56) закључују да феномен социјалне компетенције укључује три димензије понашања: тенденцију да се испољи слагање, интерес за друге и позитивне емоције према вршњацима као и одраслима, затим способност прилагођавања својих понашања понашањима других у динамици социјалних интеракција, као и способност регулисања пажње и емоционалног реаговања, укључујући способност самопраћења и кориговања грешака у активностима усмереним ка циљу. Од раних узајамних односа и интеракција са родитељима, преко игре и социјалне интеракције са вршњацима, до блиских пријатељстава и емотивних веза у адолесценцији, социјална компетенција се може посматрати као основна компонента здравог функционисања и развоја личности у целини (Bornstein et al., 2010).

Одређење социјалне компетентности може се разликовати и с обзиром на то да ли је нагласак стављен на исходе, садржаје или процесе социјалних поступања (Gresham et al., 2001). Према Грешаму и Елиоту (Gresham & Elliott, 1987, наведено према Gagić i sar., 2015: 56) појам социјална компетенција укључује социјалне вештине, али и друга адаптивна понашања, као што су, на пример: самостално функционисање, самоусмеравање, личну одговорност, функционалне академске вештине, економске и професионалне активности и слично. Социјална компетенција може да се дефинише као способност остваривања личних циљева у социјалној интеракцији, уз истовремено одржавање позитивних односа са другима током времена и у различитим ситуацијама (Rubin & Rose-Krasnor, 1992: 286). Ова дефиниција садржи многе од битних компоненти социјалне компетенције. Социјална компетенција је схваћена као развојни конструкт који зависи од времена и контекста и истиче комплексне циљеве са којима се особе суочавају као појединци (задовољавајући личне циљеве) и као чланови групе (уз одржавање позитивних односа).

Поменуто ауторке (Rubin & Rose Krasnor, 1997, према Петровић, 2008: 614) су и саме, бавећи се концептом дефинисања социјалне компетенције и тумачећи њене основне димензије кроз развојни приступ, уочиле велики број дефиниција, које су покушале да сажму у четири групе: социјална компетенција као скуп различитих вештина; социјална компетенција као статус у групи вршњака; социјална компетенција као ефикасност у интерперсоналним односима и функционалистичко одређење социјалне компетенције.

Социјална компетенција као скуп различитих вештина. Поседовање и испољавање социјалних вештина представља основу за социјално компетентно понашање због чега се социјална компетенција често дефинише у оквирима бројних

пожељних социјалних вештина (Anderson, Messick, 1974; Gresham, 1986; Mize, Ladd, 1990, наведено према Петровић, 2008; Dodge, 1985). Добре стране приступа социјалној компетентности као скупу социјалних вештина, огледају се у томе што се релативно лако могу креирати листе процене и интервентни програми (Rose Krasnor, 1997, према Петровић, 2008). Ипак, социјална компетентност не може се дефинисати само у оквиру бројних пожељних вештина, јер такво гледиште може да води ка закључку да социјална компетентност представља особину појединца. На тај начин социјално компетентно понашање лоцира се унутар појединца не узимајући у обзир интеракцију између људи (Rose Krasnor, 1997, према Петровић, 2008). Осим тога, различите методе одређивања релевантних социјалних вештина, доводе до неусаглашености критеријума, а дефинисање социјалне компетентности као скупа унапред одређених вештина може довести до ситуације да исти поступак код различитих особа и под другачијим околностима може послужити у другачије сврхе (Rose Krasnor, 1997, према Петровић, 2008).

Социјална компетенција као статус у групи вршњака. Статус у вршњачкој групи је један од најважнијих исхода социјалне компетентности на школском узрасту (Јолић, 2007). Рефлектује мишљење вршњака, комбинујући бихевиоралне и афективне компоненте социјалне компетентности (Rose Krasnor, 1997, према Петровић, 2008). Развијени односи са вршњацима и повољан положај у вршњачкој групи представљају фактор развоја социјалне компетентности, али су и њихов предуслов. Зато се популарност, односно прихваћеност у вршњачкој групи често сматра мером социјалне компетентности (Rose Krasnor, 1997, према Петровић, 2008). Статус у групи вршњака, међутим, не омогућава утврђивање специфичних понашања која доводе до прихватања или популарности од стране вршњака (Gresham & Elliott, 1987), односно, не може се утврдити да ли су нека понашања узрок или последица статуса у вршњачкој групи (Rose Krasnor, 1997, према Петровић, 2008). Статус у вршњачкој групи не омогућава увид у способности детета за иницирање и одржавање социјалних односа (Rose Krasnor, 1997, према Петровић, 2008), иако је то можда кључна вештина која одређује социјалну компетентност појединца. Проблем у предвиђању социјалне компетентности на основу статуса у групи вршњака се јавља и зато што вршњаци могу одобравати понашања која су по својој суштини социјално неприхватљива.

Социјална компетенција као успешност у интерперсоналним односима. Квалитетни међуљудски односи остварују се разменом информација, кроз интеракцију и одржавање позитивних односа са другима, уз помоћ контроле понашања и емоција,

употребом социјалних вештина и комуникативних способности. Успех у њиховом одржавању у тесној је вези са пријатељском настројеношћу и топлином у међуљудским односима, бригом и спремношћу да се помогне и опрости другим људима, општом енергичношћу и отвореношћу, усмерености на постигнуће и осећање компетентности, које прате скромност и изражена самодисциплина. Усмереност на постигнуће и истрајност праћени су бољом позицијом у вршњачкој групи и успехом у међуљудским односима, док су добра самодисциплина и одсуство непромишљености у понашању повезани са позитивном проценом коју наставници дају о контроли коју ученици имају над сопственим понашањем. Социјална компетенција се тако може посматрати као способност индивидуе за образовање квалитетних међуљудских односа, при чему квалитет остварених социјалних односа зависи од сарадње свих учесника (Rose Krasnor, 1997, према Петровић, 2008).

Социјална компетенција као ефикасност у социјалним интеракцијама. Социјална компетенција се дефинише као ефикасност у социјалним интеракцијама учесника (Rose Krasnor, 1997, према Петровић, 2008: 618). Социјалне интеракције представљају организовани систем понашања усмерен према другим људима или под утицајем других људи. Састоји се од наших властитих акција и акција других људи у смислу остваривања краткорочних и дугорочних социјалних циљева (Waters & Sroufe, 1983, према Петровић, Зотовић, 2007; Rose Krasnor, 1997, према Петровић, 2008). Социјална компетентност подразумева способност остваривања интеракције у одређеном социјалном контексту на начин који је друштвено прихватљив и вреднован, а истовремено користан појединцу (Michelson & Mannarino, 1986, према Спасеновић, Мирков, 2007). Социјална компетенција не може бити редукована на појединачне показатеље будући да представља организовану целину понашања, а не збир појединачних вештина и способности (Петровић и Зотовић, 2007). Основни и најопштији облик у коме се јавља социјална интеракција је комуникација, јер при свакој интеракцији долази до неке врсте комуникационих односа (Рот и Радоњић, 2009). Ова тумачења представљају функционални приступ социјалној компетенцији јер се фокусирају на исходе социјалних поступања, што ћемо детаљније образложити у оквиру интегративног модела социјалних компетенција.

Како се да видети, постоје бројна одређења социјалне компетенције, међутим, заједничко свима је да поседовање социјалних компетенција подразумева делотворно и ефикасно функционисање појединца у социјалним ситуацијама. Уважавајући претходно изнешене дефиниције, најприхватљивије нам се чини одређење социјалних

компетенција као скупа изграђених способности и вештина да се постигну лични циљеви и друштвена интеракција, док се у исто време одржавају позитивни односи са другима током времена и у различитим ситуацијама. Оваква дефиниција нам може добро послужити за разумевање и "сређивање" оптерећујућег броја објављених радова, поглавља и књига о социјалним вештинама и социјалним компетенцијама деце, консултованих за потребе израде ове дисертације.

У одређењу социјалних компетенција као скупа изграђених способности и вештина да се постигну лични циљеви и друштвена интеракција, уткан је и основни педагошки принцип, принцип индивидуализације и социјализације у васпитању. Он подразумева „складан однос између индивидуалности и друштвености, уважавајући подједнако и личне карактеристике, интересе и потребе, и одлике, циљеве и потребе социјалног окружења у којем личност живи” (Трнавац и Ђорђевић, 1995: 123). То значи да је он усмерен на релацију од индивидуе до социјалне средине и ток њене адаптације у конкретну социјалну средину.

На основу свега реченог, особа се може сматрати социјално компетентном када је способна да: препозна социјална правила и очекивања и усклади понашање сходно њима, прецизно опажа социјалну ситуацију и идентификује релевантне социјалне вештине за реаговање у датој ситуацији, исправно интерпретира информације и знакове других, на одговарајући начин започиње социјалну интеракцију, успешно комуницира у различитим социјалним ситуацијама, успоставља и одржава пријатељства, разрешава интерперсоналне и социјалне проблеме, тактично и успешно преговара са другима.

2.1.3. Социјалне вештине као суб-домен социјалних компетенција

Социјалне вештине представљају „способности прилагођавања и позитивног понашања које омогућавају особама да се успешно носе са захтевима и изазовима које пред њих поставља живот свакога дана“ (дефиниција Светске здравствене организације – WHO, према Špeh Vujadinović, 2008).

Социјалне вештине у својој основи представљају испољавање друштвено прихватљивог понашања које у ситуацијама извршавања различитих задатака може да доведе до значајних исхода у социјалном пољу (Gresham et al., 2001). У питању је склоп међусобно повезаних понашања индивидуе у складу са захтевима социјалне средине (Michelson & Mannarino, 1986, према Спасеновић Мирков, 2007). Шеридан и Вокер (Sheridan & Walker, 1999, према Јолић, 2007), дефинишу социјалне вештине као научена понашања усмерена ка циљу, која омогућавају појединцу да улази у

интеракције и успешно делује у разноврсним социјалним контекстима. Социјалне вештине, у својој суштини, омогућавају особи успешну интеракцију са другима на начине који доводе до позитивних и избегавања негативних реакција околине (Gresham & Elliot, 1987). Грешам и Елиот су дали једну од најчешће цитираних класификација социјалних вештина. Оне су груписане на следећи начин: 1) кооперација која се односи на понашања као што су помагање другима, размена ствари са вршњацима и придржавање правила; 2) асертивност која подразумева понашања као што су тражење информација од других особа, упознавање и одговор на акције других особа; 3) одговорност, односно понашања која демонстрирају способност комуникације са одраслима и поштовање личне својине; 4) емпатија као понашања којима се показује брига за осећања других; 5) самоконтрола која означава понашање у конфликтним ситуацијама у смислу адекватног реаговања на задиркивање вршњака или критику одраслих (Gresham & Elliott, 1990).

Ајдуковић и Печник дефинишу социјалне вештине као „научене облике понашања односно увежбане способности“ (Ajduković & Pečnik, 1994, наведено према Buljubašić Kuzmanović & Botić, 2011: 41). То значи да их можемо научити и „увежбати“. Уче се већ од најранијег детињства у породици-спонтано, имитацијом, методом покушаја и погрешака. Касније се утврђују или мењају кроз интеракцију с осталим групама с којима долазимо у додир (вршњаци, школа, радне групе и друго) и ширим окружењем у којем живимо (Staub, 1988, према Žižak, 2003).

Једна група аутора поистовећује појмове социјална компетенција и социјалне вештине сматрајући их синонимима. И први и други појам односе се на способност реаговања у различитим социјалним ситуацијама (Klarin, 2002). Waters & Sroufe социјалне вештине одређују као „способност стварања и усклађивања флексибилних, прилагођених реакција на захтеве те стварање и искоришћавање прилика у окружењу“ (1983, наведено према Buljubašić Kuzmanović & Botić, 2011: 42).

Према Gresham (1997) у литератури се сусрећу три типа дефиниција социјалних вештина. У прву групу убрајају се дефиниције које се користе индикаторима прихваћености од вршњака. По тој се дефиницији социјално вештом сматрају деца која су прихваћена од вршњака, популарна у школи и заједници. У другу групу дефиниција припадају бихевиоралне дефиниције. У том смислу социјалне вештине су ситуацијски специфична понашања која повећавају могућност награђивања (подстицаја), односно, смањују вероватноћу кажњавања социјалног понашања појединаца. Трећа група дефиниција је усмерена на компетенције. Социјалне вештине дефинисане су као

социјална понашања за која је познато да су добри индикатори социјалне компетентности.

Добро развијене социјалне вештине од велике су важности за ефикасно функционисање у животу. Оне омогућавају да људи знају шта ће рећи, како ће направити добре изборе, те како ће се понашати у различитим ситуацијама. Добро развијене социјалне вештине важне су у свакодневној комуникацији с околином и као такве представљају предност у проналажењу стратегија за постизање квалитетних веза с њом. Неки аутори (Buljubašić Kuzmanović & Botić, 2012: 42) наглашавају да успешне социјалне комуникације обухватају пет вештина: “способност емпатије односно уживљавања у емоционална стања других људи, способност давања повратних информација саговорнику и примање повратних информација од саговорника, способност осећања одговорности за властите осећаје и мисли, способност самооткривања и способност прилагођавања понашања новонасталим ситуацијама”. Однос између наведених вештина је међузавистан.

Социјалне вештине се стичу учењем и обухватају специфична вербална и невербална понашања појединца у интерперсоналном контексту. Подразумевају одговарајућа иницирања и реакције, и интерактивне су по природи. Под утицајем су социјалне средине у којој се испољавају и могу се подвргнути интервенцији (Michelson & Mannarino, 1986, према Спасеновић и Мирков, 2007). Социјалне вештине укључују кооперацију, самоконтролу, разумевање потреба других, способност да се иницирају и одрже социјалне интеракције као и да се просоцијално одговори на социјалне подстицаје. У социјалне вештине спада започињање конверзације, давање комплимента, укључивање у игру (McFal, 1982, према Gresham et al., 2001), али и поштовање правила, закона и избегавање виктимизације. Социјална компетентност појмовно је надређена социјалним, комуникацијским и интерперсоналним вештинама (Žižak, 2003).

Раздобље школске доби значајно је за усвајање основних социјалних вештина које стоје у основи успешних међуљудских односа. Посматрано у оквиру школског миљеа, развој социјалних вештина кључан је за свакодневну социјалну интеракцију и у директној је вези са позитивним исходима прихватања ученика као чланова групе, изграђивања међусобних односа у оквиру групе и односа са наставником, те академског постигнућа (Lane et al., 2005). Школске програме треба обogaћивати садржајима који подстичу и развијају интерперсоналну и интеркултуралну комуникацију с циљем побољшања глобалне комуникације. Идеја о осетљивости у конверзацији или

социјалној осетљивости потиче од Ј. Ј. Гибсона (1966, 1979; Petronio et al., 1993; наведено према Klarin, Vidaković, 2002). Аутор претпоставља да се обрасци понашања, који стоје у основи социјалне осетљивости преузимају из околине. Другим речима, околина утиче на то хоће ли појединац усвојити понашања која резултирају већом или мањом социјалном осетљивошћу. Социјална осетљивост може се посматрати у оквиру социјалних вештина. Оправданост наведенога лежи у претпоставци да је основа сваке успешне комуникације одређена нивоом социјалних вештина које поседује појединац. Сматра се да је особа социјално вешта зависно од степена у којем ће комуницирати с околином тако да оствари своје потребе, права и жеље, а без ограничавања остваривања сличних потреба, права и жеља других особа (Phillips, 1985, према Žižak, 2003). На личном плану социјалне вештине доприносе успостављању успешних односа с околином и већем личном задовољству.

Социјалне вештине су у самом средишту социјалних компетенција (Миловановић, 2009). Таксономијом Калдарела и Мерела (Caldarella, Merrell, 1997, према Gresham et al., 2001) издвојено је пет општих димензија социјалних вештина, чије поседовање и испољавање чини основу за социјалну компетентност:

- интерперсонални односи (нпр. емпатија, пружање подршке и помоћи, социјабилност);
- контрола сопственог понашања (нпр. контрола темперамента, прављење компромиса у конфликтним ситуацијама);
- академске вештине (нпр. самосталност и квалитет у раду, праћење излагања наставника);
- кооперативност (нпр. поштовање правила, прикладно коришћење слободног времена);
- асертивне вештине (нпр. иницирање конверзације, преузимање вођства).

Поседовањем и испољавањем социјалне компетентности остварују се значајни социјални исходи, који могу бити различити и зависе од узрасних очекивања. У школском периоду то су пре свега прихваћеност од стране вршњака и пријатељство (Newcomb et al., 1993; Parker & Asher, 1987), прихваћеност од стране наставника и родитеља (Gresham & Elliot, 1990; Merrell, 1993) и прилагођавање школи (Hers & Walker, 1983; Gresham, 1983; Gresham & MacMillan, 1997; наведено према Gresham et al., 2001).

Насупрот чињеници да је скуп социјалних вештина, односно социјална компетентност одредница успешног функционисања појединца у друштвеној средини и остваривања социјално значајних исхода, у научној литератури није постигнут консензус у дефинисању и разграничавању ових појмова, о чему смо и раније писали. Најчешће се наводи да социјалне вештине у својој основи представљају научена, међусобно повезана понашања индивидуе у складу са захтевима социјалне средине. Уколико се одређена понашања испољавају вешто, адекватно и правовремено, у ситуацијама извршавања различитих социјалних задатака најчешће доводе до остваривања значајних социјалних исхода. Исходи социјалних поступања које други учесници у социјалној интеркцији процењују као значајне, представљају социјалну компетентност појединца. Социјална компетентност, дакле, представља последицу испољених социјалних вештина.

Однос између појмова социјалне вештине и социјалне компетенције, илустровао је Мекфол (McFall, 1982), па ћемо тиме и закључити ово поглавље, јер сматрамо да најбоље показује однос социјалних вештина и социјалне компетенције. Он истиче да су социјалне вештине специфична понашања која се морају научити и вешто испољавати, а појединац их користи ради успешног извршења социјалних задатака. С друге стране, социјална компетентност представља евалуативни термин, односно исход социјалног поступања, базиран на суду других учесника о општем квалитету испољеног понашања појединца у социјалној ситуацији, према неком критеријуму (McFall, 1982, према Gresham et al., 2001; Спасеновић, 2004; Јолић, 2007).

2.1.4. Фактори развоја социјалних компетенција ученика

Теоријски и истраживачки подаци показују да средина у којој деца живе и услови које она обезбеђује имају значајну улогу у њиховом целокупном развоју. Сходно томе утицај фактора друштвене и породичне средине нарочито је изражен у погледу социјалног развоја деце. Социјално понашање представља резултат многих социо-когнитивних процеса (Dodge et al., 1986; Krasnor, 1988; Rose Krasnor, 1997; наведено према Петровић, 2008), а само формирање социјалних вештина и развој социјалне компетентности је под утицајем ужег и ширег окружења (еколошки приступ развоју-Бронфенбренерова теорија). У шире окружење спадају установе које дете похађа (вртић, школа), карактеристике вршњачке групе и карактеристике наставника, религија, друштвене организације и средства масовне комуникације, док у уже спадају карактеристике породичне средине и родитељски модел испољавања емоција (Јолић,

2007; Спасеновић, 2004). Породица и школа представљају најважнији контекст у обезбеђивању васпитних модела под чијим утицајем се врши социјални развој деце и младих (Крњајић, 2002).

Породица представља првог и најзначајнијег посредника између индивидуалног и друштвеног. Она представља одраз друштва у коме егзистира и претежно је уређена према важећим друштвеним вредностима и обрасцима, које преноси кроз процес васпитања на потомство. То не изненађује с обзиром да је породица прва друштвена група у којој се дете налази након рођења и у којој стиче прва искуства, формира ставове, развија своје личне потенцијале и интерперсоналне односе који се разликују од свих осталих односа са члановима група којима ће у животу припадати (Lacković Grgin, 1982, према Кубурић, 2001).

Утицај породице и раног искуства на развој међу првима је истицао Фројд, сматрајући првих пет година живота кључним за развој, при чему су „пропусти“ у том периоду ненадокнадиви (Коледин и Малинић, 2012). Болби је истицао значај афективног везивања за мајку, од чијег квалитета зависе каснији интерперсонални односи јединке, што смо такође раније већ објашњавали. У социјализацији детета препознају се све врсте учења – од класичног условљавања, инструменталног учења, учења увиђањем, као и учења путем посматрања, имитирања, испробавања и понављања. Болбијева теорија привржености, Пијажеова теорија когнитивног развоја, социо-културална теорија Лава Виготског, теорија социјалног учења (Бандура), еколошки приступ развоју-Бронфенбренерова теорија, Ериксонова теорија психосоцијалног развоја-дају допринос у разумевању формирања понашања и социјализације деце.

Развој социјалних компетенција у тесној је вези са процесом социјализације. Социјализација подразумева процес којим се дете уводи у друштвени живот заједнице (васпитање, образовање, норме, традиционална правила, систем вредности, стил и начин живота). Примарна социјализација подразумева социјализацију током раног детињства, ону која се у највећој мери одвија у оквиру породице. Секундарна социјализација се одвија у каснијој животној доби и на њу имају утицаја агенси социјализације као што су: група вршњака, школа, медији и сл. Примарна социјализација подразумева два важна процеса: усвајање културе датог друштва и структурисање личности. Личност детета формира се тако што оно усваја норме и систем културних вредности друштва у коме живи у мери у којој те вредности постају део структуре његове личности. Друштвена средина одређује породицу, њено

постојање и деловање, што значи да она одређује и процес социјализације који се одвија у овој друштвеној групи. Али „то је процес са снагом повратног дејства јер личности које су посредством њега обликоване треба да се укључе у постојећу средину, да у њој делују, продужавајући њене традиције или их мењајући“ (Vilić, 2013: 61).

У формирању личности у младости породица као чинилац социјализације игра веома важну улогу и представља значајну спону између друштва и појединца, јер је породица прилагођена и уређена према друштвеним захтевима и вредностима, а такво њено уређење омогућава да се доминантне друштвене вредности, обрасци и односи преносе на новорођене чланове и да их они током свог одрастања у породици прихвате и усвоје и потом преносе на своје потомке. Родитељи и даље имају улогу да преносе деци одређени начин живота, систем вредности, и упознају их са нормама друштва у којем живе с циљем да се код њих развије друштвено пожељно понашање. Очекивањима које друштво има од детета, односно шире схваћене друштвене функције детињства, обликује се друштвена улога родитеља.

Вредност породице у погледу развоја социјалних компетенција деце, присутна је у свим историјским периодима. У том смислу, улога породице јесте да помогне да се људска јединка од биолошког бића трансформише у личност са својим специфичним карактеристикама и да стекне социјално релевантне облике понашања. Упркос чињеници да породица није једини фактор који утиче на развој социјалних компетенција деце, те да и друге друштвене групације и организације имају значајног удела у моделовању њиховог понашања и усвајању друштвених норми, породица ипак има „право ексклузивности“ да у најранијим и најважнијим годинама, успостави пуну бригу, пажњу и контролу над својим најмлађим потомцима. Од тренутка рођења детета започиње утицај родитеља, који кроз рано детињство остаје без озбиљне конкуренције, а траје и до зреле доби, али у већини случајева с приметно смањеним интензитетом. Породица у раном детињству, представља сав његов социјални свет, јер је за дете место првих социјалних додира, извор првих појмова о свету, околини, животу и раду. Поред тога она задовољава дететове биолошке потребе, остварује емоционалну блискост са дететом, подучава га, посредује између осталог света и детета, интерпретирајући му реалност. Породица је прва школа моралних и социјалних осећања. У њој се усваја језик, његова структура и богатство, усваја се полна улога и полни стереотипи, први обрасци понашања, комуникације, како међу половима, тако и међу различитим генерацијама.

Иако се улога породице мења са узрастом детета и његовим потребама, њен значај се битно не умањује. И у данашње време које се карактерише брзим, сложеним и разноврсним променама, у скоро свим областима човековог живота породица није мање значајна. У савременим условима улога породице постаје сложенија и деликатнија у погледу изграђивања социјалне компетентности и емоционалне стабилности деце и младих. Дете у породици гради свој морални лик, упознаје се са основним друштвеним вредностима и идеалима, стиче љубав и представу о самом себи и другима.

Интензивни социјални контакти у детињству, осим у породичној, остварују се пре свега и у *школској средини*. Развој социјалних вештина, усаглашавање са друштвеним нормама, позитиван стил социјалне интеракције - представљају значајне васпитно-образовне циљеве у школском систему (Крњајић, 2002).

Школско окружење је извор разноврсних облика интеракције које представљају неисцрпни извор различитих дечјих искустава. Школа је, према томе, „друго“ природно окружење у коме дете обавља различите активности, као што је играње, учење, дружење с вршњацима, учење комуникацији с ауторитетом који му није родитељ. Управо због тога, данас се од учитеља не тражи само знање, већ и вештине успостављања, детектовања и решавања проблема, флексибилност у реакцијама у различитим ситуацијама, саосећање и бројне друге социјалне вештине (Goldstein, 1995). Када је реч о односу учитеља и детета школске доби, ефекти квалитета њихових односа су дугорочни јер не само да пружају темељ формирању односа с учитељем, већ остављају дугорочне ефекте на когнитивни и социјални развој детета (Hamre & Pianta, 2000).

Однос с учитељем је дијадни однос који је врло интензиван, подразумева узајамно давање и примање, блискост, поверење, те самим тим и одређује успешност прилагођавања детета у школској ситуацији. Такође, неки аутори (Birch & Ladd, 1996) истичу да однос који дете успоставља с одраслима има истакнуту улогу у развоју компетенција у предшколском, раношколском и средњошколском периоду. Управо ти односи чине развојну инфраструктуру, која одређује школско искуство (Pianta, 1999).

У школској средини, на социјални, интелектуални, морални и емоционални развој детета снажан утицај врши наставник, али и вршњачка група (Крњајић, 2002). Наставник врши утицај на ученикову личност, а одељење представља најважнији контекст у коме се одиграва социјална интеракција унутар групе вршњака (Chang, 2003; Høglund & Leadbeater, 2004; наведено према Јолић, 2007). Након уласка у школско

окружење, деца морају да изграде два веома битна типа социјалног понашања: прилагођавање захтевима наставника и прилагођавање захтевима вршњачке групе (Walker et al., 1985, према Merrell, 1993).

Учитељи и наставници имају значајну улогу у развоју дечјих пријатељстава. Hamilton & Howes (1992) истичу да поласком детета у предшколску установу и школу васпитачи и учитељи једним делом преузимају део родитељске улоге, јер с њима деца проводе више времена него с родитељима. Учитељи су пре свега социјализатори деце, тј. они играју важну улогу у поучавању деце како да постану чланови друштва. „Социјализација деце, тј. "дечјег друштва", постаје обавеза државе, а то подразумева јединствен хијерархијски систем и висок ниво функционалне организованости унутар којих индивидуални агенси социјализације – учитељи/наставници имају значајну улогу: спроводе систематску социјализацију младе генерације“ (Трифуновић и Миловановић, 2010: 52).

Учитељ се често доводи у везу са формирањем социјалне компетенције код ученика, јер је управо квалитет интеракције с њим повезан са прихваћеношћу детета од стране вршњака, као и с каснијим социјалним прилагођавањем у школи (Klarin, 2006; Howes, 1987). Прилагођавање социјалног понашања захтевима наставника, подразумева испуњење очекивања у оквиру школских обавеза, наставе, и поштовања школских правила, док вршњачко социјално прилагођавање подразумева развој одговарајућих друштвених односа (Mueller, 1979; Connolly, 1983; Walker & Fabre, 1987; наведено према Merrell, 1993). На тај начин је испољавање социјално компетентног понашања, у снажној вези са успехом у школи, али и са вршњачком прихваћеношћу. Деца која испољавају просоцијална, кооперативна и одговорна понашања у школи, најчешће остварују висок школски успех и прихваћена су од стране вршњака, и обрнуто: школски неуспех најчешће показују деца која су социјално одбачена и агресивна (Wentzel & Asher, 1995, према Петровић, 2008).

Према Кларин и сар. (2003), доживљај подршке коју дете има у односу с учитељем зависи од способности „читања дечијих знакова“, реаговања на такве знакове, прихватања и пружања потребне емоционалне подршке и помоћи, одређивања граница и структуре дечијег понашања. Не треба занемарити и чињеницу да је „доживљај прихватања односно одбијања од стране учитеља умногоме повезан с неким критеријумима прилагођавања у школи попут агресивности и просоцијалности“ (Simel et al., 2010: 96, према Klarin и сар., 2003).

Период детињства и ране адолесценције представљају темељ на основу којег се касније развијају и граде други односи и вештине, односно на основу којег се човек касније развија у целокупну индивидуу. Из тих разлога, веома значајан конструкт развоја детета, чине *вршњаци*, јер представљају значајан агенс социјализације. Термин вршњаци односи се на децу или младе истог или сличног узраста или интересовања са којима се појединац дружи. Овај термин употребљава се у широком значењу. Односи се како на припаднике формалних група (на пример школско одељење), тако и на припаднике неформалних група које настају на основу заједничких активности, сличних интересовања, наклоности и сл. Међутим, када се говори о вршњацима као фактору социјализације, најчешће се мисли на децу и младе приближно истог хронолошког узраста који имају заједничка интересовања, сличан начин живота и који врше одређене утицаје једни на друге (Јоксимовић, 2004).

Остваривање социјалне интеракције са вршњацима од вишеструког је значаја. Искуства из интеракције с вршњацима доприносе смањењу егоцентризма, развијању осетљивости за потребе других и заузимању перспективе других. „Кроз интеракцију са вршњацима деца имају могућност да испоље просоцијално понашање, односно уче како и зашто треба да сарађују, деле/размењују и помажу једни другима“ (Спасеновић, 2008: 14). Истовремено, они се интеракцијом стављају у ситуације да могу да увиде последице свог и туђег понашања, уче се поштовању заједнички договорених, или унапред постављених правила, уче како да праве компромисе у конфликтним ситуацијама, што све заједно доприноси развијању социјалне одговорности и социјалне компетенције. Група вршњака омогућава деци да науче како се уклопити у друштво, како прилагодити своје потребе и жеље-потребама и жељама других, када попустити, а када устрајати у својим идејама. Контакти са вршњацима пружају детету бројне могућности за стварање социјалних односа који „подстичу децу на емоционалну експресију, стварају се бројне прилике које подстичу развој социјалних вештина, саморегулације и „увежбавање“ кључних развојних функција“ (Pianta, 1999: 4).

Током детињства и младости вршњаци представљају веома значајан модел на које се појединци угледају, па стога ставови, систем вредности и начини понашања који доминирају у оквиру вршњачке групе могу деловати и на појединца, тако што он временом почиње да их усваја, прихвата и примењује. Група вршњака значајно утиче на то које ће вредности дете настојати да оствари, какве ће личне и социјалне ставове формирати, као и у којој ће мери настојати да оствари независност и самосталност (Pot, 1994).

Такође и просоцијално, односно, агресивно понашање деце може бити моделовано вршњачком интеракцијом и социјалним односима. Таква понашања се уче од вршњака директно или индиректно, посматрањем понашања модела и последица које из таквог понашања произилазе, па сходно томе утицај вршњака може бити и позитиван и негативан.

Очигледно је да вршњаци остварују значајан утицај на социјални развој појединца, те да постоји међузавистан утицај појединих фактора. Интеракција са вршњацима доприноси развоју социјалне компетенције и социјалних вештина деце, али са друге стране и социјално компетентно понашање утиче на вршњачке интерперсоналне односе и вршњачку прихваћеност. Исто тако, одређене просоцијалне особине и понашања (племенитост, оданост, искреност, толеранција, помагање, дарежљивост, солидарност) развијају се током односа са вршњацима.

Већ смо истакли да фактори као што су породица, школа и вршњаци-имају пресудан значај на развој социјалних компетенција деце и њихово понашање. Међутим, ако узмемо у обзир то да млади данас проводе доста времена поред интернета и телевизије, радија, штампе-не можемо а да и тај фактор не придружимо и посматрамо га као један од значајних у развоју и формирању социјалне компетентности код младих.

Теоријска разматрања, као и истраживања утицаја *масовних медија* на живот појединца и друштво уопште, одавно су позната у научној јавности. Много пре појаве масовних медија, Платон је говорио о друштвеној штети и користи од масовне културе античког доба. У својим учењима о васпитању деце, која треба да постану чувари у његовој идеалној држави, „изразио је бојазан да културни садржаји (епови, митови, приче) којима се васпитавају млади, носе у себи колико доброг, толико и опасног по њихов дух“ (Ковачевић, 2013: 70). Због тога је било неопходно да се изврши одабир садржаја и да се пропишу одређене норме. Дакле, још у античком добу било је речи о уобличавању личности посредством одређених медија како би се створила друштвено пожељна јединка.

У средства масовне комуникације убрајамо: филм, телевизију, радио, штампу, књиге, рекламе различитих садржаја и друга средства. У савременим условима живота средства масовне комуникације имају велики утицај на социјализацију личности, поготово када су у питању деца и млади. Средства масовне комуникације све више младима намећу вредности, знања и облике понашања на основу којих се адолесценти уклапају у друштво у ком живе. Од самог почетка појаве средстава масовне комуникације њихов циљ је био не само да информишу, већ и да утичу на ставове

корисника, њихова схватања и понашање. У току процеса социјализације, а по узору на медијске и рекламне ликове, млади формирају слику о себи и другима. Медији креирају трендове и постају нормативан модел на основу којих адолесценти тумаче свет око себе, доживљавају га и у њему делују. Идентитет развијају под све већим утицајем медија који им сугеришу жељене особине, способности, понашања, карактеристике и начине живота, неопходне за заузимања одговарајућег места у друштву.

У савременом свету деца и млади одрастају у друштву различитих екрана-телевизијских, рачунарских и мобилних телефона. Електронски медији, изазивају велике промене у понашањима, међуљудским односима и комуникацији, нарочито међу млађим нараштајима. Они снажно утичу на друштвена понашања, незаобилазно су средство у информисању, формирању, преношењу вредности, стварању визије света и живота, обликовању животних стилова и идентитета. Нови медији наметнули су се као нова „друштвена институција“ у социјализацијском процесу. Деца и млади у Европи проводе више времена пред телевизијским екранима и рачунаром него у школским клупама. Подаци говоре да од шесте до осамнаесте године живота, за време основне и средње школе „млади пред школском таблом проведу 11 000 сати, а 15 000 сати проведу пред телевизијом“ (Mandarić, 2012: 132). То нас јасно упозорава да се треба озбиљније позабавити улогом медија у свакодневном животу деце и младих, у њиховој социјализацији, васпитању и образовању.

Потенцијални утицај медија за већину деце почиње од првог дана живота, јер она одрастају у окружењу у којем су неизбежни телевизор, радио, где неко од укућана чита новине, где постоји рачунар и мобилни телефон. Навикавање на медије дешава се брзо и неприметно, а врло рано деца исказују жељу да користе неки медиј и науче руковати њиме. Таква свеприсутност медија од најраније животне доби, потенцирала је јавне и стручне расправе о природи и интензитету утицаја медија на децу. У том смислу, када се с педагошког аспекта анализирају функције медија, неопходно је истаћи њихов допринос у доступности и ширењу нових знања, у мотивисању и олакшавању учења, у промовисању људских права, информисању итд.

У контексту потенцијално лоших утицаја медија, највише забринутости изазива проблем евентуалне повезаности агресивности примаоца медијских садржаја и насиља приказаног на екрану. Посматрање насиља у медијима утиче на то да деца уче агресивне поступке (учење по моделу, имитација).

Многа деца и млади, због запослености родитеља, недостатка њихове пажње, траже саговорнике преко друштвених мрежа (Mandarić, 2012). То нам истовремено

говори да ученици проводе све више времена на интернету и/или гледајући телевизију и да медији постају кључни у процесу социјализације, као и један од главних чиниоца који утиче на промовисање одређених друштвених вредности. Потенцијални проблем представља и чињеница да родитељи нису довољно укључени нити информисани о садржајима којима су њихова деца изложена. Истовремено, поставља се и питање да ли дете које је превише изложено медијским утицајима може да развије неопходне социјалне вештине које ће му помоћи у грађењу адекватних социјалних односа са другима? Дете које проводи превише времена на интернету или гледајући телевизију смањује број социјалних интеракција са вршњацима и одраслима што води ка томе да дете не развија неопходне социјалне вештине. Недостатак социјалних вештина, односно, социјалне компетентности, може узроковати агресивно понашање детета.

Како би предупредили негативне ефекте медијских садржаја на социјализацију деце, неопходно је децу и младе оспособљавати да критички користе медије. У том смислу важан предуслов адекватног односа према медијима је медијска писменост, односно медијско образовање деце. Такође, родитељи морају да ограниче време које дете проводи на интернету или испред телевизора као и да контролишу садржаје којима је дете изложено.

2.1.5. Социјалне компетенције као интегрални део европских кључних компетенција

Питање компетенција је веома битно за сва поља људског деловања, а посебно се значајним чини у домену васпитања и образовања, због посебности утицаја које ова два процеса врше на сваку људску индивидуу. Како би се појединац што успешније носио са захтевима данашњег друштва, од њега се очекује усвајање и развијање великог броја различитих компетенција, које му могу омогућити брзо прилагођавање новим друштвеним и професионалним захтевима. С обзиром на комплексност ситуација са којима се човек у савременом свету живота и рада сусреће, готово је немогуће дефинисати све компетенције које би појединац требало да поседује ради лакшег и ефикаснијег интегрисања у друштвене и професионалне токове. Осим тога, немају све компетенције једнаку важност за успешно савладавање захтева, па је неопходно из широке лепезе компетенција издвојити оне које су потребне за успешно функционисање човека у савременим условима. Управо због свега тога се појам компетенција налази у средишту многобројних европских реформи, а као ознака за

стандарде у оспособљавању и пракси све више улази у европске оквире наставних планова и програма.

С тим у вези, многе земље света препознају да би за животни успех у XXI веку, ученици требало да усвоје образовне садржаје заједно са одређеним вештинама и компетенцијама. Наставни планови широм света дефинишу образовне циљеве у овим оквирима. Стога је разумљива све већа потреба за дефинисањем кључних компетенција које би путем образовања требало повезивати и развијати код свих чланова друштва.

Потребу за дефинисањем кључних компетенција најпре су показале развијене земље (чланице Европске уније и ОЕЦД-а), препознајући неопходност дефинисања компетенција које би биле униформне и важеће на интернационалном нивоу и истовремено довољно уопштене да се могу применити у различитим социјалним и културним контекстима. Стога је Европска комисија 2001. године основала Радну групу Б за кључне компетенције с циљем израде концептуалног оквира за њихову идентификацију. Према дефиницији Европске комисије „кључне компетенције представљају пакет преносивог, мултифункционалног знања, вештина и ставова које је пожељно да имају сви појединци за своје самоостварење и развој, укљученост у друштвени живот и запослење. Оне треба да се развијају током обавезног образовања или усавршавања и треба да чине основу за даље учење као део доживотног учења“ (European Commission, 2003b: 11, наведено према Барановић и сар., 2006). Оквир о кључним компетенцијама за учење током целог живота обухвата осам кључних компетенција (Службени гласник Европске уније, енгл. Official Journal of the European Union, 2006), а то су:

- комуникација на матерњем језику;
- комуникација на страном језику;
- математичка компетенција и основне компетенције у науци и технологији;
- дигитална компетенција;
- знање о томе како се учи;
- социјалне и грађанске компетенције;
- предузетништво и смисао за иницијативу;
- културна свест и вештина изражавања.

У компетенцијама које су одређене као „социјалне и грађанске компетенције“, препознајемо оно што је у средишту нашег рада- *социјалне компетенције*, те ћемо на њих обратити више пажње. У наведеном документу дато је појашњење да социјалне и

грађанске компетенције обухватају оне облике понашања, којима се мора овладати, да би појединац био способан да учествује на ефикасан и конструктиван начин у социјалном животу и да реши конфликте када је то неопходно. Оне подразумевају поседовање личних, интерперсоналних и интеркултуралних компетенција које покривају све облике понашања које појединца оспособљавају за учествовање у друштвеном и радном животу на ефикасан и конструктиван начин у све разноликијим друштвима, те за разрешавање конфликта кад је то потребно. Грађанска компетенција оспособљава појединце за потпуно учествовање у грађанском животу, засновано на знању о социјалним и политичким концептима и структурама, те преданости активном и демократском учествовању. Кључне вештине ових компетенција препознају се у способности да се конструктивно комуницира у различитим социјалним ситуацијама (толерантност, свест о индивидуалној и колективној одговорности), способности да се створи поверење и емпатија код других особа, способности да се изразе сопствене фрустрације на конструктиван начин (контрола агесије и насиља или самодеструктивних начина понашања), способности да се одржи линија раздвајања професионалне и личне сфере живота, и моћ да се одупре трансферу професионалних конфликта у лични домен, способности да се увиде и разумеју различита гледишта и различити погледи на свет око себе.

Овај концептуални оквир временом је добио статус европског референтног оквира за интегрисање кључних компетенција у националне курикулуме. Земље Европске уније ослањају се управо на њега приликом планирања и израде својих националних курикулума. Такав контекст друштвених прилика намеће неопходност социјалне компетентности сваког појединца. Наведене компетенције сваком су појединцу потребне за рад и живот у савременом друштву, те их је стога потребно дефинисати као образовне исходе у оквиру националних курикулума. У погледу примењености и усаглашености наведених циљева и кључних компетенција у циљевима васпитања и образовања у Србији, наилазимо на извесну уклопљеност у европски контекстуални оквир. Тако у Закону о основама система васпитања и образовања у Србији (2009), у погледу циљева образовања и васпитања Члан 4., каже се да су циљеви образовања и васпитања: „(...) развој способности комуницирања, дијалога, осећања солидарности, квалитетне и ефикасне сарадње са другима и способности за тимски рад и неговање другарства и пријатељства“.

Други, такође значајан покушај дефинисања кључних компетенција, јесте ОЕЦД-ов пројекат DeSeCo (The Definition and Selection of Competencies) који је

покренут 1997. године с циљем развоја чврстог концептуалног оквира који би омогућио идентификацију кључних компетенција. Према концептуалном оквиру DeSeCo пројекта кључне се компетенције деле у три опште категорије:

- *Интерактивно коришћење различитим когнитивним, социокултуралним и физичким алатима* – (језик, симболи, знање, информације, технологија...). Овладавање овим алатима неопходно је за успешну интеракцију с околином као и постизање различитих личних и друштвених циљева. Ова група компетенција може се поистоветити с појмом писмености који се све чешће проучава у образовним истраживањима попут PISA-e (Programme for International Student Assessment), PIRLS-a (Progress in International Reading Literacy Study), ICILS-a (International Computer and Information Literacy Study).
- *Аутономно деловање* - појединац који делује аутономно способан је преузети одговорност за управљање властитим животом у ширем социјалном контексту. Дакле, способан је разумети контекст у коме живи и при том градити властити идентитет, постављати циљеве, границе и остваривати властите потребе.
- *Социјална интеракција у хетерогеним групама* – односи се на способност појединца да сарађује с другима и добро управља међуљудским односима због личне добробити али и због успостављања нових облика сарадње. Ова компетенција у великом степену дели заједничка обележја с тзв. „социјалним компетенцијама“, „социјалним вештинама“ или „меким вештинама“ (soft skills) (The Definition and Selection of Key Competencies, 2005).

Из наведених подела видљиво је да и DeSeCo пројекат и Европски референтни оквир кључних компетенција, без обзира на разлике у терминологији, социјалну компетентност уврштавају на попис кључних компетенција важних за успешан живот и рад у савременом друштву.

2.2. ТЕОРИЈЕ СОЦИЈАЛНОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ

Уколико анализирамо и сагледамо људски развој у целини, можемо уочити да не постоји један јединствени процес развоја, већ да се процеси развоја међусобно преплићу и преклапају, допуњавајући једни друге.

Социјални развој детета, може се посматрати с неколико аспеката, а њихов број је одређен различитим теоријским полазиштима. У литератури се најчешће можемо

срести са следећих пет праваца људскога развоја: физички развој, психомоторни развој, когнитивни развој, емоционални развој и социјални развој.

„Дечји социјални развој обухвата понашања, ставове и афекте сједињене у дечјој интеракцији с одраслима и вршњацима“ (Brajša Žganec, 2003: 23). Сматра се да понашање детета и његов социо-емоционални развој зависи од индивидуалних особина и особина околине у којој се дете развија. У литератури можемо наићи на неколико различитих теоријских полазишта социјалног развоја и њихових најзначајнијих представника: Болбијева теорија привржености, Пијажеова теорија когнитивног развоја, социо-културна теорија Лава Виготског, теорија социјалног учења А. Бандуре, Еколошки приступ развоју-Бронфенбренерова и Ериксонска теорија психосоцијалног развоја. У даљем тексту, приказаћемо основне смернице наведених теоријских полазишта у тумачењу конструката социјалног развоја.

2.2.1. Теорија афективне привржености

Једна од првих теорија социјалног развоја је теорија привржености теоретичара Џона Болбија (John Bowlby). Теорија афективне везаности даје добар оквир за разматрање развоја понашања, јер нуди макроаналитичку и развојну перспективу у појашњавању како примарна дијада дете-родитељ утиче на обликовање понашања, когнитивних и афективних аспеката развоја детета и формирање односа са другим људима, од детињства до одраслог доба. Концепт когнитивно-афективног радног модела ове теорије, управо би могао да објасни континуитет између раних и каснијих искустава у животу сваке индивидуе.

У теоријским поставкама Џона Болбија, утемељена је теза да рани односи детета с одраслима у породици (родитељима, ужим члановима породице, старатељима...), од првог дана живота, имају веома важну улогу у развоју детета и имају велики утицај на социјалне односе детета током целог живота (Bowlby, 1969, 1975).

Теорија се заснива на емоционалним везама између људи, а посебно формирању дугорочних односа. Тежња ка успостављању јаким емоционалних веза са посебно значајним особама, дубоко је укорењена у људску природу и присутна је већ на самом рођењу. Болби зато верује како најраније формирано односи деце с њиховим родитељима имају огроман утицај на њихов социјални развој који се наставља током целог живота.

Према Болбију, „родитељи реагују на дечје сигнале, чиме се развија њихова међусобна приврженост“ (Bowlby, 1975, наведено према Brajša Žganec, 2003: 23). Дете

се емотивно везује за мајку (или особу/особе које имају мајчинску улогу), не због тога што она задовољава његове примарне потребе неопходне за опстанак, већ због тога што је везивање и потреба за контактом примарна дететова потреба. Она није стечена, она се не наслања на физичку зависност од мајке, она је једнако толико важна и базична као и физиолошке потребе чије задовољавање мајка регулише. Примарна потреба деце, јесте потреба за посебном врстом блискости, односно везивања за значајне одрасле особе које га окружују да би се осетило сигурно, заштићено и подржано, и из тог сигурног уточишта (сигурне базе) почело да гради платформу за своје упознавање света, других људи и свог места у свету који га окружује. Пропусти у задовољењу ове потребе током раних фаза дететовог развоја касније се тешко надокнађују.

Основна замисао теорије привржености је да родитељи и старатељи који одговарају на потребе дечјег развоја треба да допусте детету да развије осећај сигурности јер дете зна да је родитељ поуздан, што ствара сигурну базу за дете да може истраживати свет. Родитељи реагују на дечје сигнале чиме се развија њихова међусобна приврженост.

Будући да је беба без физичких моћи да себи обезбеди задовољење потреба, она развија социјалне моћи (осмех, гукање, плач) и њима обезбеђује задовољење потребе за контактом са другима. Одрасли реагују на сигнале које беба шаље. Наравно, квалитет њихове реакције је различит. У односу на квалитет тог реаговања беба формира слику о себи и слику о свету или унутрашњи радни модел себе и других. Овај унутрашњи радни модел може бити позитиван или негативан и у зависности од квалитета модела који родитељи пружају.

Мери Ејнсворт (М. Ainsworth, 1978), која се надовезала на Болбијев рад, конструисала је стандардизовану методу теста процене непознате ситуације да би испитала повезаност стила афективне привржености индивидуе и родитељског стила мајке. Утврдила је четири типа афективне привржености код деце: сигурна афективна приврженост, избегавајућа афективна приврженост, амбивалентна афективна приврженост и дезорганизована афективна приврженост.

Приврженост обликују родитељски одговори на дечје потребе и тражење пажње. Ако су родитељи брижни, пажљиви, пружају детету љубав и знају одговорити на његове потребе, дете ће развити сигурни образац привржености, имаће поверења у људе око себе и знаће како да поступа у новим ситуацијама. Супротно томе, ако родитељи нису доследни и не одговарају на дечје потребе и не пружају му довољно пажње и љубави, дете ће развити несигурни (дезорганизовани) образац привржености.

Деца с несигурним обрасцем привржености слабије се сналазе у новим ситуацијама које им представљају нелагодност и стрес, а у тражењу пажње од стране родитеља често се користе насилним понашањем.

Деца са избегавајућим обрасцем привржености, коју карактерише искуство неодговарајуће, неодговорне и несензитивне родитељске бриге, у новим ситуацијама и стању узнемирености избегавају родитеље, те генерално слабо размењују емоције са њима. Док деца с амбивалентном приврженошћу, искључиво због недоследне бриге родитеља, у новим ситуацијама се лако узнемире, а често су забринута кретањима родитеља, тако да их стално прате.

Према теорији афективног везивања квалитет афективне везаности стечен у детињству преноси се кроз године одрастања и у форми УРМ (унутрашњих радних модела) обликује одрасле везе особе.

Педагошке импликације теорије афективног везивања и прикупљених емпиријских налаза „од посебне су важности нарочито за кризне ситуације развоја у онтогенези (ступању детета у вртић, поласку у школу, развоју идентитета личности, избору партнера, породичној интеракцији)“ (Brković, 2011: 176). Налази указују да сигурна везаност представља заштитни чинилац у дететовом (адолесцентовом) даљем развоју, док различити типови угрожене везаности представљају чинилац ризика.

2.2.2. Пијажеова теорија когнитивног развоја

Схватања о повезаности социјалног и интелектуалног развоја произашла су из когнитивно-развојних теорија Пијажеа и Виготског.

Теорија когнитивног развоја Пијажеа (Jean Piaget, 1896–1980) значајна је у оквиру теорија о социјалном развоју, јер наглашава како деца не могу достићи максимални могући ниво когнитивног развоја без излагања подстицајним искуствима. Он је сматрао да деца активно граде свој когнитивни систем истражујући свет који их окружује и манипулишући њиме.

Пијаже је утврдио четири главна стадијума у когнитивном развоју детета, чији је редослед постојан и непроменљив, а то су:

- а) *Сензомоторни период* (од рођења до 18 месеци) - дете сазнаје стварност преко чула и моторичких вештина, дакле деловањем. Код новорођенчета се уочавају рефлекси, па је у овом стадијуму изузетно важна њихова оптимална стимулација у првим месецима живота. При крају стадијума успостављена је комплексна усклађеност сензорних и моторних вештина.

- б) *Преоперациони период* (од 18 месеци до 7 година) - дете развија симболичко мишљење и језик. Карактеристичан је егоцентризам, поглед на свет из сопствене перспективе. Мишљење је интуитивно, а не и логичко.
- в) *Период конкретних операција* (од 7 до 11 година) - дететово мишљење је систематско и логичко, али само на конкретном нивоу. У овом стадијуму могу се разумети и применити логичке операције како би се протумачила специфична искуства или поимања. Деца разумеју бројеве, класификацију, конзервацију.
- г) *Период формалних операција* који настаје од 12 година до потпуне зрелости појединца. За овај период карактеристично је апстрактно, логичко мишљење и баратање хипотетичким појмовима. Са пубертетом и у одраслом добу успостављају се апстрактне операције.

Из Пијажеове теорије произлази да социјални свет у коме се дете развија има значајну улогу у развојним процесима. Пијаже је наглашавао важност кооперације као значајне форме социјалне интеракције која доприноси развоју. Током различитих активности са вршњацима, деца се упознавају са туђим гледиштима и увиђају да постоје другачија становишта од њихових. „Кооперативност им омогућава да размотре предлоге или решења друге деце, што изазива когнитивни конфликт. Таква дискусија може да води неравнотежи и покушају детета да логички реши сопствени когнитивни конфликт, а то онда доприноси когнитивном напретку“ (Tudge & Rogoff, 1989, према Спасеновић, 2003: 268). Коз процес супротстављања и координирања својих гледишта током кооперације, дете постаје објективније и рационалније (Крњајић, 2002). Стога је и дискусија која се развија међу вршњацима, значајнија од дискусије детета и одраслог, због симетрије у интеракцији.

Међутим, иако је Пијаже истицао да је „социјални живот“ неопходан услов за развој мишљења и да мења природу детета, социјални фактори у његовој теорији, ипак, нису заузели централно место у развоју. „Мањи значај улоге коју има социјална интеракција показује и тврдња да је важност социјалне средине ограничена на убрзавање или успоравање периода у ком деца пролазе кроз одређени стадијум развоја“ (Ибидем: 268).

2.2.3. Социо-културна теорија Лава Виготског

За разлику од Пијажеа, Виготски полази од тезе да се индивидуални развој не може разумети ван социјалне средине у којој постојимо. Људска бића су социјабилна, те ни деца не могу нормално да се развијају као изоловане јединке.

Социо-културна теорија Лава Виготског спада у ране теорије социјалног конструктивизма, према којој је за развој виших мисаоних функција битно социјално окружење у коме дете стиче своја искуства. Према схватањима Виготског, процес развоја од рођења до смрти је превише сложен да би могао да се дефинише и одреди по фазама. Он је сматрао да социјално учење претходи развоју, па је сходно томе главна тема његове теорије да социјална интеракција игра фундаменталну улогу у процесу когнитивног развоја (Vygotsky, 1978). Виготски наглашава да се свака функција у дечијем културалном развоју појављује два пута: први пут, на социјалном нивоу и онда на нивоу појединца-другим речима, развој се дешава прво између људи (интерпсихолошки) и унутар детета (интрапсихолошки). То значи да се социјално учење не одвија само у појединцу, већ да појединац знање усваја из екстерних извора попут интеракција са вршњацима, одраслима и другима.

Виготски се слаже са Пијажеом да постоје нивои развоја детета али их другачије одређује. Наиме он сматра да дете има најмање два нивоа развоја: актуелни развој и ниво потенцијалног развоја. Виготски је описао „Зоне наредног развоја“ (ЗНР) које се односе на „растојање између стварног нивоа развоја одређеног независним (самосталним) решавањем проблема и нивоом потенцијалног развоја-који је одређен решавањем проблема под вођством родитеља, или у сарадњи са способнијим вршњацима“ (Vygotsky, 1978: 84). Зону актуелног развоја или тренутног карактерише оно што дете може само да уради. Појам, који је Виготски увео, зона наредног развитка објашњава значај социјалне интеракције за интелектуални развој детета. Суштина је у томе да у социјалној интеракцији, радећи у сарадњи са одраслом особом или компетентнијим вршњаком, дете може да уради више, односно оствари боље постигнуће, него када ради самостално. Централна улога родитеља огледа се у разумевању нивоа развоја њихове деце и међусобном деловању са њима у зони наредног развоја, где деца могу да достигну више нивое и да прикажу напреднија понашања уз помоћ родитеља. Зона наредног развоја (ЗНР) говори о томе шта дете може уз помоћ одраслих, а још увек не може самостално да изведе. Иако се овај појам примарно односи на сферу сазнајног развоја, чини се да он има готово универзалну примену у развоју многих дечијих компетенција, а нарочито социјалних.

Социо-културна теорија Виготског, дала је велики допринос у погледу истицања важности социјалног контекста за развој детета, указујући на неопходност разумевања културалних специфичности социјалне средине у којој дете одраста. Ова теорија иако наглашава важност социјалне интеракције детета са својом околином, већим делом је

своди на пренаглашавање улоге одраслих у социјалним интеракцијама деце. Осим тога, једним делом минимализује индивидуалне разлике и карактеристике деце у процесу учења и развоја, што се може сматрати њеним кључним недостатком.

2.2.4. Теорија социјалног учења (А. Бандура)

Теоретичари који наглашавају важност утицаја околине и учења на социјални развој ученика наглашавају и важност процеса ране социјализације и истичу важност социјалног учења путем поткрепљења, кажњавања и учења опажањем за деце социјално понашање и његову социјалну интеракцију (Brajša Žganec, 2003: 23). Један од зачетника теорије социјалног учења је психолог Алберт Бандура.

Током 1950-тих, Алберт Бандура је почео своју каријеру под утицајем бихевиоризма током свог студирања психологије на универзитету Стенфорд. Бандура се у почетку слагао са Скинеровим бихевиоризмом да је сво понашање изазвано и обликовано спољним надражајима у облику награде или казне. У Скинеровој бихевиористичкој теорији, свака промена понашања може се објаснити само променама спољне околине. Главна претпоставка бихевиоризма је уграђена у експерименталне методе са нагласком варијабли које се могу посматрати, мерити и којима се може манипулисати, што је довело до брзог ширења и прихватања ове теорије. Људско понашање се може тестирати и добијени подаци се могу користити за предвиђање, а делимично и за контролу понашања. Међутим, сматрајући да су Скинорова објашњења превише поједностављена, Бандура је покушао да укаже на то да је људска личност више него пуки одговор на околинину. Током својих истраживања агресије адолесцената, Бандура је приметио да су ефекти околине далеко мање сложени у односу на оно што је Скинорова теорија утврдила. Иако је Бандура сматрао да околина утиче на понашање, он је приметио да људско понашање такође утиче на околинину. Другим речима, наша околина може нас изазвати да се понашамо на одређени начин, али то како се понашамо имаће даљи утицај на ситуацију у којој се налазимо. Бандура је назвао свој концепт *реципрочни детерминизам* (Bandura, 1978: 345). У контексту овог начела, сматра се да је узрочност „двосмерна улица“, тј. понашање, личност и околина узрокују једно друго. Понашање, личност и околина представљају факторе реципрочног детерминизма. Ова три фактора, по Бандури, међусобно делују и стварају личност појединца. Због тога се Бандура удаљио од бихевиоризма и пришао је когнитивизму. Временом, Бандурине идеје су колективно постале познате као теорија социјалног учења, која се углавном фокусира на когнитивну компоненту људске

личности. Два најважнија фактора теорије социјалног учења су учење посматрањем и самоконтрола. Учење посматрањем (које поједини теоретичари зову „моделовање“) је учење кроз посматрање последица понашања других. У контексту нашег рада теорију социјалног учења можемо довести у везу са дечјим перципирањем васпитних поступака својих родитеља и испољеним понашањима као њиховим последицама.

Бандура је истраживао учење посматрањем кроз групу истраживања познату као истраживање Бобо лутка (Bobo doll-велика лутка на надувавање). Према овим истраживањима, деца имитирају понашања одраслих којима сведоче. Из ових истраживања, Бандура је успео да прошири своје идеје о учењу посматрањем и укључио је следеће факторе у учењу понашања: доступност, пажња, памћење, репродуковање и мотивација (Bandura, 1977: 22-29). Као прво, што се тиче фактора доступности, да би се неко понашање модела научило, оно мора бити доступно у дететовој околини, тј. у његовом искуству – директно или преко различитих врста медија. Друго, деца морају обратити пажњу на одређени модел и опазити значајне карактеристике његовог понашања. Деци је обично потребно да неко сложено понашање модела виде више од једног пута, како би могла да запазе његове значајне одлике. Треће, само посматрање понашања модела неће имати трајних ефеката уколико деца одмах забораве шта су посматрала. Бандура верује да код деце посматрање модела постаје посебно ефективно и „запамтиво“ онда када имају име за дато понашање модела („догађај-модел“). Четврто, посматрањем модела дете уочава које понашање може да имитира. Ако је понашање превише сложено и превазилази његове способности-дете углавном неће ни пробати да га изведе. И пето, да би дошло до имитације модела, дете мора бити на неки начин мотивисано да изгледа као узор или да се понаша као он. Исто важи и за усвајање ставова, вредности или моралних принципа. Мотивација често зависи од последица или ефеката понашања модела. Дете ће бити мотивисано да имитира дати модел, уколико уочи да његово понашање има позитивне последице и води до неке врсте награде. То може бити социјално одобравање (похвале, прихватање, дивљење од стране других и сл.) или нека конкретна врста добити.

2.2.5. Еколошки приступ развоју-Бронфенбренерова теорија

Еколошки приступ је у новије време постао веома утицајан у развојној психологији, доводећи у фокус специфичан начин размишљања о развоју човека и другачији приступ у проучавању чинилаца који на њега утичу (Vasta, Haith & Miller, 1997). Заступници еколошког приступа наглашавају да се развој увек одвија у

одређеном срединском контексту, који утиче на ток, природу и исходе развојних промена. Да би се добила права, еколошки валидна слика развоја, децу треба проучавати у оквиру средине у којој се њихов развој одвија, затим како дати средински контекст утиче на децје понашање, као и како дете утиче на њега.

Јури Бронфенбренер (Urie Bronfenbrenner) наглашава да се развој човека не може посматрати ван контекста групе, заједнице, друштва и културе којој појединац припада. Његова теорија еколошких система базира се на претпоставци да је за разумевање развоја потребно размотрити међусобно деловање детета и његове околине које је увек двосмерно.

Бронфенбренер сматра да дете и околина непрекидно утичу једно на друго. Ти утицаји су двосмерни или трансакцијски – између детета и средине постоји реципрочан однос и узајамно условљавање. Средински услови утичу на развој одређених карактеристика детета, али ти утицаји зависе од природе и особина детета, а делом су и сами њима обликовани. На пример, родитељи неспорно имају моћан утицај на развој детета, али њихов однос према детету увек је одређен и карактеристикама самог детета-ако родитељи имају више деце, однос према њима никада није сасвим исти. Важно је напоменути да овај модел не негира важност биолошких фактора, али детаљно рашчлањује друге социјалне и контекстуалне утицаје и њихову интеракцију са дететом, који далеко превазилазе дијаду мајка-дете.

Бронфенбренер је у склопу своје еколошке теорије развоја идентификовао четири нивоа срединских утицаја на дете, које он назива еколошким системима. Они чине еколошко окужење или контекст у коме се одвија физички, когнитивни и емоционално и социјални развој детета. Еколошки системи представљени су у виду концентричних кругова, од којих се сваки садржи у следећем. Према овом моделу, дете се налази у средини, а око њега се шире у концентричним круговима слојеви околине. Слојеви окружења (тј. системи) који су најближи детету имају најнепосреднији и највећи утицај на њега, а они удаљенији утичу на дете индиректно.

Сваки концентрични круг репрезентује систем или подсистем који је саставни део живота појединца. Унутрашњи систем који се састоји од активности и образаца интеракције детета са непосредном околином, али и актера/агенаса његове социјализације међусобно, назива се микросистем. Реч је дакле о непосредном окружењу детета, које на њега највише и најнепосредније утиче. За већину деце, микросистем укључује породицу, вртић и школу, вршњаке и места у насељу (паркови, игралишта) на којима се дружи и игра са њима, итд. Микросистем није константан, већ

се мења како дете расте. Други слој је мезосистем, а односи се на интеракцију, односно, међусобно деловање различитих микросистема у које је дете укључено, на пример како дечје функционисање у породици утиче на интеракцију с вршњацима у вртићу. Трећи слој срединских утицаја назива се егзосистем, а односи се на ширу околину детета, укупну социјалну мрежу, масовне медије, наставничко веће, верску заједницу. У егзосистему дете не учествује директно, али он може да утиче на дечији развој и функционисање. Макросистеми су најудаљенији слој у систему концентричних кругова и односе се на карактеристике друштва, културе, законе, обичаје, политику, итд. Овај еколошки систем на развој утиче преко система вредности и ставова карактеристичних за дату културу, као и на њима заснованих норми и образаца понашања.

Бронфенбреннер истиче да целокупни контекст у којем се дечји развој одвија значајно утиче на ток развоја и развојне исходе, при чему не занемарује индивидуалне особине детета. Напротив, сматра како је развој резултат међуделовања дететових особина и околине у којој дете расте (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, наведено према Brajša Žganec, 2003: 24).

Еколошки системи, који по Бронфенбренеровом моделу чине контекст развоја, међусобно су повезани и могу се само условно одвојити. О „развоју у контексту“ треба дакле размишљати као о непрегледно бројним интеракцијама између детета и средине, као и између различитих делова или (под)система тог окружења. Активности, улоге и релације са другим људима унутар животних контекста одређују развој појединца на тај начин што шири контексти (нпр. школа, држава и сл.) узрокују промене у макросистему особе, а промена макросистема доводи до промене понашања.

2.2.6. Ериксонска теорија психосоцијалног развоја

Ериксонска теорија психосоцијалног развоја један је од примера савременијих психодинамичких концепција које проистичу из Фројдовог учења, под чијим утицајем је и настала. Ериксон се бавио емоционалним и социјалним развојем, полазећи од Фројдовог учења о постојању квалитативно различитих стадијума развоја кроз које дете пролази одређеним и непроменљивим редоследом. Он је разрадио и развио Фројдово схватање о значајној улози раних искустава детета и квалитета његових емоционалних и социјалних односа.

У својим поставкама теорије психосоцијалног развоја, Ериксон наглашава утицај социокултурних фактора развоја. Развој личности јединке се у овој теорији повезује са међуодносима са породицом и социјалном средином, укључујући и

друштвено историјске чиниоце. Као и Фројд, Ериксон у својој теорији полази од генетички условљених стадијума развоја, да су ранији стадијуми основа каснијих и да у сваком стадијуму посебну улогу има социјална средина те се отуда ови стадијуми називају психосоцијалним.

Психосоцијални развој појединца се, по Ериксону, протеже на читав животни циклус и обухвата осам стадијума. Сваки стадијум везан је за одређену врсту кризе² која настаје као последица физиолошког сазревања организма и социјалних захтева које околина поставља појединцу у појединим раздобљима његовог развоја (Ochse i Plug, 1986, према Jozić i sar., 2009: 730).

Први стадијум се протеже кроз прву годину дечјег живота, укључује психолошки конфликт стицања основног *поверења наспрам неповерења* у односу на околинду. Из ове фазе дете може изаћи са позитивним осећањем према другима и према себи, односно са осећањем поверења у друге и самопоуздања или, пак, са осећањем неповерења према другима и непоуздања у себе. Какав ће бити исход зависи од првих искустава детета, која су условљена односом одраслих, нарочито мајке према детету.

Други стадијум обухвата другу и трећу годину дечјег живота, основна криза овог раздобља састоји се од настојања за успостављањем *аутономије наспрам стида и повлачења*. На овом стадијуму пред дете се постављају два основна захтева: да успостави самоконтролу и да прихвати контролу од стране одраслих. Остваривање овог развојног задатка (стицање аутономије), развија код детета осећање поноса, док су осећања стида и сумње последица неуспеха, праћеног понављаним покушајима одраслих да се дете обузда и применом строжијих метода контроле.

Трећи стадијум наступа у предшколској доби, обележен је конфликтом између *иницијативе наспрам осећања кривице*. Негативан развој у овом стадијуму прати развој осећања кривице, које се рефлектује у склоности да се кроз цео живот играју улоге и сакрива аутентична личност.

Четврти стадијум у психосоцијалном развоју обухвата раздобље од шесте до једанаесте године, у коме се јавља конфликт између постизања *одговорности, марљивости, наспрам инфериорности* (осећаја мање вредности). Врлина, која се развија у повољном исходу овог стадијума, је осећање компетентности. Неуспех у остваривању овог развојног задатка повезан је са неадекватним односом средине. Ако околина не покаже детету да примећује и уважава његов труд и резултате које постиже

² Криза представља период развоја у којем је дете на прекретници - повољна прилика за развој.

(поготово ако их потцењује), код њега се развија осећање инфериорности и неадекватности, које га може пратити читавог живота.

С петим развојним стадијумом - *стадијум идентитета наспрам збуњености*, конфузије завршава се детињство и започиње адолесценција (период од 12. до 20. године). У овом периоду бурног развоја достиже се зрелост у многим областима развоја (физички, интелектуални, социјални). Уколико особа не оформи свој идентитет, уколико јој је идентитет конфузан, јављају се осећања изолованости, празнине, стрепње и неодлучности, што може бити опасно за целокупан даљи развојни ток.

Шести стадијум у развоју човека одвија се у млађој одраслој доби (од 21. до 25. године) и као главни развојни задатак појављује се питање успостављања *интимности наспрам изолације* (Fulgosi, 1987, према Jozić i sar., 2009: 730). Седми стадијум обухвата средње одрасло доба у човековом животу и основна је дилема интегритет наспрам очајања. Коначни, осми, стадијум обухвата позно одрасло доба и старост, а представља *ретроспективу целог живота*.

Начин ношења појединца са социјалним искуствима које свакодневно стиче, утиче на развој његове личности, јер на сваком стадијуму који је Ериксон дефинисао, појединац треба да савлада поједину "кризу" из чега развија став према себи и другим људима.

2.3. ТЕОРИЈСКИ МОДЕЛИ СОЦИЈАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА

У литератури се наводе различити теоријски модели социјалних компетенција, које је сажето у свом научном раду приказала ауторка Ингрид Брдар (Brdar, 1994). Основна обележја ових модела, приказаћемо у наставку рада, уз придруживање приказа још два модела која су у педагогији имала велике одјеке: педагошки модел развоја социјалне компетенције ауторки Katz & McClellan и интегративни модел социјалне компетентности Р. Краснорове.

Brdar (1994: 22) наглашава како су само неки од теоријских модела социјалне компетенције емпиријски проверени тако да не можемо још увек говорити о потпуно прихваћеном и потврђеном моделу социјалне компетенције, или једном универзално прихваћеном. Теоријски модели социјалне компетенције разликују се према схватању односа између опште интелигенције и социјалне компетенције, те схватањима колико је

социјална компетенција црта личности или способност и како је мерити (Brdar, 1994: 23).

2.3.1. Гилфордов модел социјалних компетенција

Гилфордов модел социјалне компетенције обухвата три врсте интелигенције: фигуралну, симболичку и семантичку, али је накнадно додао и четврту врсту, бихевиоралну или социјалну интелигенцију. "Врста садржаја, названа бихевиоралним, додата је како би се узела у обзир врста информација укључена у когницију и у друге операције које се односе на понашање других људи." (Guilford, 1967: 61, наведено према Brdar, 1994: 24). Бихевиорални садржај Гилфорд дефинише као информацију, у суштини невербалну, укључену у међуљудске интеракције где је важна свест о пажњи, перцепцијама, мислима, жељама, осећањима, расположењима, намерама и активностима других особа и нас самих. Његов модел структуре интелекта има три димензије:

- садржаје (фигурални, симболички, семантички и бихевиорални);
- продукте (јединице, класе, релације, системе, трансформације, импликације);
- операције (когниција, меморија, дивергентна/конвергентна, продукција и евалуација).

Гилфорд је са својим сарадницима конструисао различите тестове, како би доказали модел структуре интелигенције. До сада су истраживања Гилфорда и сарадника потврдила постојање 12 од 30 могућих фактора социјалне интелигенције (фактори који се односе на когницију и дивергентну продукцију бихевиоралних информација).

У школском контексту Гилфордов модел је важан код успешног социјалног прилагођавања вршњака. Вршњаци разумејевајући и усклађујући жеље, перцепције, намере и активности других са сопственим, стварају успешније међусобне интеракције које воде квалитетнијем социјалном развоју.

2.3.2. Аргајлов модел социјалних компетенција

Аргајлов модел социјалне компетенције (1967, 1969) заснива се на претпоставци да понашање особе у социјалној ситуацији има неке функције моторних вештина. Овај модел садржи осам димензија или подручја понашања, које су разврстане на следећи начин (Brdar, 1994):

1. Мотивација

- екстраверзија и афилација
 - доминантност – субмисивност
 - уравнотеженост - социјална компетенција
2. Превод и вештина
- поткрепљујуће понашање
 - вештина интеракције
3. Опажање и повратна информација
- перцептивна осетљивост
 - способност преузимања улога
 - самопрезентација.

Аргјл (Argyle) говори о социјалној компетенцији као склопу способности у којима се наглашава делатни аспект широко схваћене социјалне интелигенције (Златић и Бјекић, 2004: 325). Он социјалну компетенцију, дакле, изједначава са социјалном интелигенцијом и социјалним вештинама. Социјално вешту особу описује као особу с којом је поткрепљујуће бити и која избегава понашања која штете другима и узнемирују их. Карактеристике социјално веште особе се препознају у интеракцији с другима где социјално вешта особа следи циљ и предузима корективне радње зависно од ефеката њене активности на друге.

2.3.3. Мекфолов модел социјалних компетенција

Richard McFall (1982) у свом моделу социјалних компетенција истиче да постоје три процеса у обради информација: психолошки, когнитивни и бихевиорални. Ови процеси су у интеракцији и интегрисани су у појединцу. Иако су сва три процеса важна приликом обраде информација и извршавања социјалних задатака, Мекфол ипак наглашава улогу когнитивних процеса у посредовању и моделовању понашања. То објашњава тиме што социјална информација мора бити прикладно примљена, опажена и интерпретирана како би особа могла адекватно одговорити на одређену социјалну ситуацију.

Такође, он први раздваја социјалне компетенције од социјалних вештина. Социјалне компетенције дефинише као евалуативни термин, који одражава квалитет и успешност појединца да одговори на неки социјални задатак. Социјалне вештине тумачи као "специфичне способности које омогућавају особи да компетентно обавља посебне друштвене задатке" (McFall, 1982: 13). За вештине, Мекфол даље тврди да могу

бити урођене или развијене и стечене кроз искуство и учење. Он, такође, препоручује да у овом контексту социјалне вештине треба одредити што конкретније и да се избегну било какве генерализације.

Мекфол наглашава да је важан и редослед вештина решавања социјалних проблема и социјалних задатака, у којима појединац мора бити у стању да тачно препозна захтеве социјалног задатка, да уме да створи алтернативна решења, да упореди алтернативе са захтевима задатка и да на крају изабере најбољи одговор у тој ситуацији. Неуспех на било којем од ових корака вероватно ће довести до понашања које други процењују социјално некомпетентним. Свака од ових социјално-когнитивних вештина стога је нужан, али не и довољан услов за социјалну компетенцију, јер социјална компетенција зависи од различитих елемената: од особина личности до различитих утицаја околине на особу, ситуационих прилика и тд.

2.3.4. Доцов модел социјалних компетенција

Доцов модел социјалне компетенције (1987) полази од одређивања начина како особе процесуирају информације из околине. Доц (Dodge, 1986) је конструисао социјално - когнитивни модел, дизајниран посебно ради објашњавања и предвиђања учесталости демонстрације агресивног понашања код деце. Модел је формално описан 1983. године на Симпозијуму о дечијој психологији у Минесоти (Minnesota Symposium on Child Psychology, према Perlmutter, 1986).

Доц предлаже пет узастопних корака потребних за демонстрацију социјално компетентног понашања, који представљају фазе нелинеарног процесуирања социјалних информација које претходе акцији (понашању).

Први корак укључује шифрирање или декодирање социјалних знакова. Ово укључује праћење релевантних делова социјалних информација као што су, ко је тај који је у социјалном миљеу (пријатељ, странац, популарно дете, непопуларно дете), на који се начин ова особа изражава (срећно, љутито или тужно) и тако даље. У многостру, овај карак је идентичан процесном кораку испитивања задатог окружења Rubin & Rose-Krasnor (1992). Као и у њиховом моделу, шифрирање социјалних информација може бити рефлексивно или аутоматско, тачно или нетачно.

Следећа два корака укључују интерпретацију шифрираних знакова (корак дваментално предочавање тих знакова и корак три-њихова прецизна интерпретација). Ови кораци од детета захтевају да оно претражи своја сећања и успомене, ради улагања напора да разуме шифриране информације. У четвртном кораку (евалуација одговора и

избор оптималног), дете мора приступити и произвести потенцијалне одговоре на већ протумачене социјалне знакове. Основно питање које се овде поставља је, „Шта све ја могу да учиним у овој ситуацији?“ Следеће, она или он мора да процени сваку од понуђених алтернатива и да се одлучи за оптималан одговор. Дете у овом кораку може размотрити и потенцијалне интерперсоналне последице („Да ли ћу јој се још увек свиђати?“), инструменталне последице („Да ли ћу добити оно што желим?“), као и моралну вредност стратегије (Crick & Dodge, 1989). На крају, дете само одређује који ће одговор изабрати и интегрисати га у сопствено понашање (корак пет-примена одабраног понашања). Доц истиче важност успеха појединца у сваком од наведених корака, на основу чега би се створили предуслови за социјално пожељно понашање, те на тај начин омогућило јачање и развој социјалне компетенције особе.

2.3.5. Кавелов модел социјалних компетенција

Кавелов модел социјалне компетенције (1990) представља интеграцију различитих модела социјалне компетенције и њиме се заправо наглашава мултидимензионалност самог конструкта социјалних компетенција. Кавел је поставио интегративни трокомпонентни модел социјалне компетенције у којем су у јединственом хијерархијском оквиру обухваћени: *социјална прилагођеност, социјални учинак и социјалне вештине* (Cavell, 1990, према Жунџић-Павловић и Ковачевић-Лепојевић, 2009: 402).

Социјална прилагођеност означава обим у којем особа остварује социјално детерминисане, развојно прикладне циљеве. Социјална прилагођеност се налази на врху хијерархије и третира се као посебан конструкт, а не само као продукт социјалног функционисања појединца. Кавел дефинише социјалну прилагођеност као „меру у којој појединци постижу друштвено одређене и развојно прикладне циљеве“ (Cavell, 1990: 117, према Brdar, 1994). Ови циљеви могу бити различити статуси које постижу чланови друштва (академски или професионални статус, социо-економски статус, здравствени статус). Мере социјалне прилагођености могу такође укључити следеће психолошке статусе: социјални (прихваћеност у групи), емоционални (нпр. самопоимање, глобалне процене других), породични (степен кохезије), статус односа (квалитет пријатељстава).

Социјални учинак се односи на ниво у којем индивидуални одговори на релевантне социјалне ситуације задовољавају социјално прихваћене критеријуме. Социјално функционисање се најбоље може проценити према критеријума

специфичним за задатак, супротно од мере социјалне интеракције или засебних понашања за које се претпоставља да имају унутрашњу социјалну вредност.

Социјалне вештине су специфичне способности које омогућавају појединцу да компетентно изврши социјални задатак. Ове вештине укључују спољашња понашања, као и вештине социјално когнитивног и емоционалног усклађивања.

Кавел наглашава неопходност социјалних вештина, али истиче како су социјалне вештине недовољне за прихватљиво и корисно понашање. Социјално неприкладно понашање може се приписати погрешним циљевима, недостатку подстицаја за адекватна понашања или неким другим утицајима на подручјима емоционалног или социјалног развоја (Buljubašić Kuzmanović, 2008: 26, према Brdar, 1994).

Кавелов модел социјалне компетенције је у супротности од Аргајловог модела социјалне компетенције, који појам социјалне компетенције и појам социјалне вештине види као синониме. Сличан је Мекфоловом моделу, који такође прави дистинкцију социјалних компетенција и социјалних вештина.

2.3.6. Фордов модел социјалних компетенција

Фордов модел социјалне компетенције (1982) дефинише социјалну компетенцију као постизање важних социјалних циљева у специфичним социјалним околностима употребом адекватних средстава. Наводи како је најважнији елемент у социјалном функционисању заправо функција управљања. Говорећи о функцији управљања, Форд истиче да се она односи на широко подручје когнитивних вештина потребних за организовање и планирање понашања, и да управо она представља централну компоненту социјалне компетенције.

Форд је (Ford, 1982), на пример, описао три система психолошког функционисања који усмеравају и регулишу бихевиоралне исходе. Ови субсистеми представљају:

- опште процесе дефинисања циљева,
- формирање очекивања и
- развијање вештина социјалног понашања.

У домену социјалног понашања, социјално одговорно понашање, међусобно поверење и стилови решавања интерперсоналних проблема су три процеса који кореспондирају са наведеним компонентама саморегулишућег понашања. Ови процеси били су емпиријски проучавани у односу на социјалну компетентност и школско

постигнуће. На пример, у вези с тим, вршена су истраживања која су потврдила да ученици који су заинтересовани за социјалне циљеве имају развијенију социјалну компетентност него ученици заинтересовани за когнитивне циљеве; или, социјална одговорност као циљ предвиђа одговорно доношење одлука (Ford, 1982, према Крњајић, 2002: 217). Међусобно поверење ученика, манифестовано у форми просоцијалних и моралних поступака, позитивно је повезано са социјално одговорним понашањем и доношењем одговорних одлука.

2.3.7. Рициов модел социјалних компетенција

Говорећи о социјалним вештинама, Ronald E. Riggio (1986: 649) истиче да не постоји адекватна јединствена дефиниција социјалних вештина и да је немогуће дефинисати их без мултидимензионалног приступа истраживача из многи друштвених наука. Он сматра да је разноликост и асортиман димензија означен као социјалне вештине огроман, али да, ипак, постоје одређене подударности на различите теоријске перспективе које су истраживањима уочене.

Приликом студије *Процена основних социјалних вештина*, Рицио је покушао да развије општи оквир за неколико основних димензија социјалних компетенција (1986: 650). Овај оквир је изведен из мултидисциплинарних истраживања о социјалним и међуљудским (интерперсоналним) вештинама, али извире најдиректније из покушаја проучавања друштвене личности, односно проучавања појединца у контексту друштва и улога које он у њему остварује.

Оквир социјалних компетенција, који је он са својим сарадницима развио састоји се од следећих шест димензија (Миловановић, 2010: 29):

1. Емоционална експресивност (изражајност) - односи се на вештину невербалног изражавања емоционалних порука, али обухвата и невербално изражавање ставова. Високи резултат на овој скали упућује на живахне, "емоционално набијене" и спонтане особе које имају наглашену слабију емоционалну контролу.

2. Емоционална осетљивост - вештина примања и дешифровања невербалних порука. Високи резултат на овој скали имају особе који обраћају пажњу на невербалне знакове, могу брзо и тачно интерпретирати суптилне знакове емоција.

3. Емоционална контрола - вештина контролисања и усклађивања емоционалног и невербалног изражавања, а обухвата способност глуме и прикривања емоција.

4. Социјална изражајност - вештина вербалног изражавања и способност укључивања других у социјалне интеракције.

5. Социјална осетљивост - вештина дешифровања и разумевања вербалне комуникације и општег знања о социјалним нормама и правилима.

6. Социјална контрола - вештина да појединац регулише емоције и понашање у складу са правилима и нормама. Особе које имају изразито високу социјалну контролу тактичне су и лако се прилагођавају било којој социјалној ситуацији. Појединци који имају високу социјалну контролу су социјално вешти и самоуверени. Такође су вешти у игрању различитих социјалних улога и врло лако заузимају ставове или оријентацију у дискусијама.

Укратко, ових шест основних димензија социјалних компетенција чине оквир или модел понашања које граде: слање информације (импулса из околине), пријем и контрола комуникације, а који су смештени у два одвојена домена емотивно-невербални и социјално-вербални домен. Рицио закључује да свих шест основних димензија чине пресек социјално-комуникацијских вештина, односно оквир социјалних вештина, што укључује поделе на специфичне подвештине или способности. Наглашава важност њихове усклађености и равнотеже нарочито у прилагођавању школске деце када се очекује позитиван исход социјализацијског процеса.

2.3.8. Марлов модел социјалних компетенција

Најпознатији и најраширенији модел социјалне компетенције, поставио је Хербарт Марлоу (Herbert A. Marlowe), одређујући социјалну компетенцију као способност разумевања туђих и властитих осећања, мисли и понашања у интерперсоналним ситуацијама, као и одговарајуће понашање које се заснива на том разумевању (Marlow, 1986, према Brdar, 1994). Социјалну компетенцију је изједначио с појмом социјалне интелигенције.

Марлоу је емпиријским истраживањем утврдио да постоји пет димензија социјалне компетентности које су независне од вербалне и апстрактне интелигенције: просоцијални став, социјалне вештине, вештине емпатије, емоционалност и социјална анксиозност. Просоцијални став се односи на интерес и бригу за друге људе. Други аспект социјалне компетенције чине социјалне вештине, које се могу опазити посматрањем понашања, кроз одговарајуће интеракције са другима. Трећа издвојена димензија-емпатија, подразумева способност да се препознају и разумеју емоције друге особе, и односи се на способност идентификације са другима. Блиска емпатији, као четврта издвојена димензија означена је емоционалност, која подразумева степен у којем је нека особа истовремено и осетљива и изражајна. Последња, пета димензија,

односи се на степен комфора у друштвеним ситуацијама, те подразумева недостатак самопоуздања и присутност анксиозности у социјалним ситуацијама. Међутим, и овај аутор истиче да развијеност и процена ових димензија може бити маскирана академским способностима.

2.3.9. Педагошки модел социјалних компетенција (Katz – McClellan)

Са педагошког аспекта, за нас је посебно значајан модел подстицања развоја дечје социјалне компетенције постављен као интеракција индивидуалних обележја, социјалних умећа и вршњачких односа, ауторки Katz & McClellan (1999). Он се темељи на микропедагошком приступу развоја дечје социјалне компетенције повезаном с интеракцијско-комуникацијским видом васпитања и његовим развојним ефектима на индивидуални и социјални развој деце. Katz & McClellan описују најчешће проблеме и ситуације у васпитно-образовном раду са децом од треће до шесте године, али многи примери могу користити као помоћ и у раду са старијом децом и адолесцентима у њиховим напорима да превладају потешкоће у социјализацији. У свом приказу модела ауторке посебно наглашавају вршњачки, школски и породични утицај на развој дечје социјалне компетенције, начела педагошке праксе и стратегије учења које појачавају социјалне компетенције и компетенције учитеља, које заједно доприносе социјалном развоју детета. Ауторке овог модела посебан нагласак дају развоју способности регулације емоција, као важном доприносу социјалном развоју, а нарочито димензијама социјалне компетенције (Katz, McClellan, 1999: 16).

Katz & McClellan истичу да постоји неколико одређења социјалне компетенције, али да сва у себи садрже појединчеву способност укључивања и одржавања задовољавајућих, узајамних односа с вршњацима. Компетентан појединац је особа која може користити подстицаје из околине и своје индивидуалне, те постићи добре развојне резултате који ће му омогућити ефикасније учешће у групама, заједницама и ширем друштву којем припада.

Кључна компетенција потребна за успешну интеракцију унутар вршњачке групе је наизменично учествовање у активностима. Да би успешно савладало то умеће, дете треба да зна да одложи испуњење својих жеља, и да схвати да је очекивано и нормално чекати на свој ред те да се - кад на њега коначно дође ред - понаша примерено (Katz, McClellan, 1999).

Основне димензије социјалне компетенције:

1. регулација емоција,

2. социјална знања и социјално разумевање,
3. социјална умећа и
4. социјалне диспозиције.

Важно постигнуће у раном детињству јесте развој способности регулације емоција. Она се дефинише као способност да се реагује на захтеве ситуације с распонем емоција на социјално прихватљив и флексибилан начин, како би остало простора и за спонтане реакције, али и за способност одлагања спонтаних реакција по потреби.

Социјална знања подразумевају познавање социјалних норми и правила друштва коме појединац припада, која се стичу социјализацијом. Она укључују довољно познавање језика којим се служе вршњаци и учествовање у разним врстама вршњачких активности које развијају пријатељства. Социјално разумевање укључује способност предвиђања туђих реакција на уобичајене ситуације; обухвата разумевање туђих осећања, способност за комуникацију, сарадњу, прихватање компромиса, емпатију итд. Због недостатка ових способности много деце постаје жртва одбацивања од стране вршњака, због чега долази до проблема у социјализацији (Brajša Žganec, 2003).

Друштвена или социјална умећа се односе на начин како дете приступа и комуницира с другима, начин на који решава несугласице, односно сукобе, на спремност на сарадњу, као и поштовање личности и различитости другог. Социјалним умећем најчешће се назива покушај детета да приступи групи деце која се игра. Начини на које деца приступају једни другима чине најважнија социјална умећа која се могу приметити у социјалним интеракцијама у нижим разредима основне школе.

Социјалне диспозиције дефинишу се као релативно трајне навике или карактеристични начини реаговања на искуства у различитим врстама ситуација. Социјалне вештине деце одражавају се у њиховој социјалној компетенцији, односно у адекватним начинима одговарања и реаговања на неприлагођена понашања која показују њихови вршњаци (Katz, McClellan, 1999). Многе се диспозиције сматрају урођенима, а многе се социјалне диспозиције уче из искуства (пружају им их важне особе из њихове околине).

Говорећи о факторима који обликују социјалну компетенцију деце, ауторке наглашавају да се у породици налази кључна подршка и љубав потребна за развијање социјалних компетенција. Истичу да важну улогу игра васпитни стил родитеља, наглашавајући да је ауторитативни стил пожељнији и успешнији у односу на ауторитарни или пермисивни. Ауторитативни стил описују као комбинацију

интензивне бриге и интензивног надзора, обојених добром комуникацијом и родитељском топлином. Закључују како социјално компетентна и самостална деца потичу из породица у којима су искусила и блискост и резервисаност, и љубав и строгост (Katz & McClellan, 1999).

2.3.10. Интегративни модел: призма социјалне компетентности

Настојећи да што шире објасне појам социјалне компетенције Krasnor & Rubin (1983) предлажу „призму социјалне компетенције“, хијерархијски модел социјалне компетенције који се састоји од три општа нивоа анализе. Ови нивои су хијерархијски уређени, и сваки од њих може бити веома важан, у зависности од сврхе у коју се користи.

На највишем нивоу социјална компетенција је дефинисана као ефикасност у социјалним интеракцијама. Ефикасност се сматра организованим системом понашања који је усмерен ка достизању циљева (краткорочних и дугорочних). На овом нивоу, социјална компетенција не може бити редукована ни на који појединачни показатељ или понашање. Овде је посматрамо је као организован систем понашања, као организовану целину, не као збир специфичних вештина и способности. Имајући то у виду, бити социјално компетентан, значило би испољавати одређена понашања и способности које ће резултирати остварењем постављених циљева, како краткорочних тако и дугорочних, односно, испољити значајан ниво ефикасности у остварењу поменутих циљева. Ефикасност у социјалним интеракцијама је заједнички продукт понашања појединца/индивидуе и реаговања њене друштвене околине.

Средњи ниво призме истиче разлику између себе и других (Ја и Други), и њега чине квалитет пријатељских односа, социометријски статус и квалитет односа остварен унутар социјалне мреже. Разлика између „Ја и Други“ може се поистоветити са разликом између две базичне људске димензије – димензије припадања и аутономије (Петровић, 2008: 619), односно, друштвености и индивидуалности. Потреба да се интегришу ове две оријентације постоји током целог живота појединца, а главни циљ је успети у одржавању баланса између потреба појединца/индивидуе и потреба других. У смислу наведеног, социјална компетенција се може схватити и „као способност постизања сопствених циљева уз континуирано и паралелно одржавање позитивних односа са другима“ (Јевтић, 2011: 266). Међутим, треба истаћи да постоје индивидуалне разлике када је у питању давање приоритета домену „Ја“ или „Други“. Домен „Ја“ укључује ефикасност из перспективе појединца, односно, осећање личне

ефикасности у социјалним интеракцијама и успешност у постизању сопствених циљева и потреба. Овај домен подразумева развијање оних вештина и способности које се односе на опажање и разумевање сопствених потреба, самопоштовања и поверења у себе. Домен „Други“ чини ефикасност појединца виђену из перспективе других и захтева прихватање легимитета друге особе и свест о томе како сопствено понашање утиче на другу особу и њена осећања, као и свест о социјалној одговорности (Петровић, 2008). Показатеље овог нивоа анализе чинили би здрави, квалитетни односи са вршњацима (квалитет пријатељских односа и социометријски статус) и одраслима (испуњење социјалних очекивања одраслих у погледу одговорног социјалног понашања, поштовање правила и норми) и, генерално, квалитет односа остварен унутар социјалне мреже (просоцијално понашање и одсуство емоционалних проблема и проблема у понашању).

Трећи, доњи, ниво призме социјалне компетенције објашњава социјалну компетенцију као специфичне когнитивне, социјалне и емоционалне способности и на овом нивоу се темеље виши нивои. Стога би начинили велику грешку када би било коју од ових специфичних способности назвали социјалном компетенцијом, обзиром да се њихова важност може процењивати само у контексту ефикасности детета у постизању његових социјалних циљева. Међутим, у васпитању социјалне компетенције неизоставна су два аспекта, то су емпатија и развијање социјалних способности.

Истраживања која су се бавила испитивањем повезаности наведених различитих нивоа и аспеката социјалне компетенције дала су различите резултате. Одговори зашто је то тако, према Красноровој, могу се тражити у чињеници да су различити аутори своје студије заснивали на различитим популацијама, у различитим културама и на различитим узрастима, користећи се различитим методологијама. Тако је у оквиру великог броја истраживања социјална компетенција детета процењивана од стране неког одраслог-наставника или родитеља. У највећем броју случајева, њихове процене су се знатно разликовале од процена вршњачке групе.

Међутим, основна предност описаног модела је инсистирање на специфичним социјалним циљевима, од којих ће даље зависити да ли ћемо једно понашање проценити као социјално компетентно или не. Социјалне циљеве треба сагледавати из развојне перспективе, како бисмо могли одредити социјалне циљеве узрасне групе у целини.

(***)

У проучавању теоријских модела социјалних компетенција, Брдар (1994) је закључила како упркос различитим схватањима и понекад противуречним резултатима истраживања социјалне компетенције, она ипак привлачи интерес научника за даља истраживања, врло интезивно последњих тридесетак година. Сличне закључке износе и Диркс и сарадници (Dirks et al., 2007), који, такође, наводе како већина прегледних радова везаних за истраживања социјалне компетенције, указују на неповезаност теоријских приступа и модела социјалне компетенције, те препоручују како је најпримереније одредити социјалну компетенцију према истраживаној литератури, прилагодити се одређеном валидном моделу, те испитати све облике њене појавности и применљивости. Из приказаног је јасно, како нема опште прихваћеног и емпиријски потврђеног модела социјалне компетенције, те је неопходно спровести даља истраживања пре него се постави опште прихваћени модел социјалне компетенције.

2.4. ПОРОДИЦА

2.4.1. Појмовно одређење и дефинисање породице

Породица представља сложени друштвени феномен, којим се са различитих аспеката, баве многобројне научне дисциплине. Породица је веома чест предмет истраживања различитих дисциплина друштвених и хуманистичких наука, попут социологије, педагогије, психологије, историје, антропологије и тд. У једном таквом контексту изучавања овог сложеног феномена, покушаји проналажења униформне, савремено конципиране дефиниције породице, испостављају се као ни мало једноставан подухват.

Породица може да се дефинише као друштвена група историјски променљивог облика у чијим оквирима се одвија процес „репродукције друштвених индивидуа; процес природне репродукције који подразумева рађање, одрастање и умирање људских индивидуа са једне стране, и процес њихове друштвено-културне репродукције, са друге стране, који се одвија кроз процес социјализације, индивидуализације и заштите психо-социјалне стабилности и интегритета одраслих појединаца.“ (Педагошка енциклопедија 2, 1989: 219)

У најширем смислу речи породица је „нераздвојива целина особа повезаних браком или усвајањем“ или „рађање појединца који наслеђује један другог“ – што значи „лоза“, „род“, „династија“. У ужем смислу реч породица значи „родбински

повезане особе које живе под истим кровом“ или још уже, значи „оца, мајку и децу“. (Димитријевић, 2014: 239)

У структуралном погледу породица се одређује као уједињење одраслих појединаца супротних полова и њихове рођене или усвојене деце. Рашчлањивање породичних односа почива на био-социјалним елементима: односи полова (супружника) на једној страни, и односи генерација (родитеља и деце) на другој страни. Из наведеног проистиче да се на питање: шта је породица? Може одговорити са више аспеката. Са аспекта детета породици припадају оне особе које стално живе са њима у истом домаћинству. Гледано са аспекта родитеља, породицу чине „они и њихова деца, а из аспекта бабе и деде то су: они, њихова „деца“ и деца њихове „деце“.“ (Качапор и Вилотијевић, 2005).

Многи аутори, када говоре о породици и њеном дефинисању, покушавају да издвоје неке елементе који, по њима, чине суштину породице. Тако, често као основне карактеристике породице наглашавају и издвајају: брак, породичне функције, рађање деце, социјализацију, васпитање деце, али и многе друге. У педагошким изворима наћи ћемо дефиницију по којој је породица „основни облик друштвене заједнице засноване на браку и крвном сродству њених чланова“ (Педагошки речник, 1967), што представља најустаљеније одређење породице као заједнице. Савремени социолози породицу дефинишу као „социјалну групу засновану на сродству и заједници у којој се остварују различите везе и функције.“ (Милић, 2007).

Илић (2010) наглашава да постоје многобројне дефиниције породице, које је могуће груписати у односу на два приступа у дефинисању: традиционални и савремени приступ. Традиционалне дефиниције породицу виде као: биолошку групу коју чине родитељи и њихова деца; групу људи чији су односи регулисани законом; најмању друштвену и социјалну ћелију или установу. Традиционални приступ у дефинисању породице, има својих слабости које се огледају у недовољним сазнањима о разноврсности типова, облика и структуре породице. Супротно претходном, савремени приступ у дефинисању породице присутан је код веома малог броја аутора. Једна таква дефиниција говори нам да је породица „друштвена заједница коју карактерише заједничко пребивалиште, економска сарадња и размножавање. Она укључује одрасле оба пола, од којих најмање двоје одржавају друштвено одобрену полну везу, и једно или више деце, властите или усвојене“ (Stevanović, 2000: 135). У социолошком лексикону (према Кубурић, 1996: 5) породица се дефинише као „најстарија, најтрајнија, али и променљива примарна друштвена група која се темељи на био-репродуктивним,

био-сексуалним, био-социјалним, социо-заштитним и социо-економским везама мужа и жене и њихове рођене или адоптиране деце, који су међусобно повезани браком, сродством и удружени ради лакших задовољења разноврсних потреба личности, друштва и породице“. Још једна дефиниција коју карактерише савремени приступ одређења породице говори о томе да „породицу чине родитељи, или најмање једна одрасла особа, и деца, или најмање једно дете, које живи у заједничком домаћинству, успешно функционишу као заједница задовољавања потреба њених чланова, а њихов однос се темељи на крвном сродству, законској (брак, усвојење) или на обичајној регулативи“ (Pašalić Kreso, 2004: 42). У намери да превазиђе слабости традиционалних приступа Илић (2010) наглашава да је породица „заједница родитеља, или најмање једне одрасле особе, и деце или најмање једног детета, који живе у истом домаћинству, чији се однос заснива на крвном сродству, законској или обичајној регулативи, а њихове потребе се функционално задовољавају“. Последње две дефиниције отклањају недостатке и непотпуности у дефинисању породице, јер су обухваћени сви типови породица, а не само оне засноване на крвном сродству.

Постоје и многобројна друга одређења породице и она се разликују, у мањој или већој мери, у погледу традиционалности или савремености приступа у њеном тумачењу. Међутим, највећи број научника, из разних области, сагласан је у дефиницији да је породица основна друштвена ћелија. Као друштвена група, стара је колико и људска цивилизација, те је све теорије дефинишу као универзалну људску заједницу (Качапор, 2013: 35).

У наведеним дефиницијама препознаје се опште одређење породице као најважније и најприсније друштвене групе, која има веома значајну улогу у развоју човека, самим тим и у свеукупном развоју детета.

2.4.2. Типологија породица - између традиционалности и савремености

Ако се вратимо на историјску генезу породице, уочићемо три важне етапе њеног развоја. Свака од те три етапе је издиференцирала по један тип породице:

- традиционална породица, која је била карактеристична за родовску заједницу и која је имала више подврста породице;
- патријархална породица;
- индустријска или нуклеарна породица, која је карактеристична по томе што је сведена на родитеље и њихову децу (према Минић и Компировић, 2014).

И по типологији датај од стране З. Голубовић (1981), основна су три типа породице: родовски тип породице, патријархални тип и егалитарни тип породице типичан за савремену цивилизацију.

У педагошкој литератури је најчешће истицано схватање које подели породице приступа са становишта односа који владају у оквиру ње: традиционална (патријархално-аутократски односи) и савремена породица (егалитарно-демократски односи). Осим тога што ову поделу треба схватити као условну, јер породица са чистим типским карактеристикама не постоји, такође треба нагласити да савремено друштво карактерише убрзано мењање патријархалног система вредности.

Традиционална или патријархална породица има дугу историју и присутност, а њено постојање карактеристично је и у данашње време, „нарочито у мањим местима“ (Илић, 2010: 89). Сам назив патријархат долази од речи патријарх која означава старешину, а представља грчку кованицу од речи *patria*-племе, род, лоза и *arhus*-владалац, вођа (Милић, 2007: 199). Под патријархалном породицом се подразумева онај облик породице у коме се истиче ауторитарна власт оца над члановима породице. У патријархалној породици се ауторитет оца признаје и прихвата као сам по себи разумљив, неупитан и непроблематичан. Патријархална породица је засигурно један од најстаријих и најтрајнијих породичних облика. Патријархални породични поредак, у различитим варијететима, протеже се од првобитних античких држава, па до савремености, али се тиме у наставку рада нећемо посебно бавити, већ ћемо се осврнути на неке главне карактеристике овог типа породице, које могу бити драгоцене за потребе студиознијег проучавања наше основне теме.

Патријархални тип породице има неколико својих карактеристика, по којима је она препознатљива. Најпре, општа карактеристика је да је ово врло затворена породица, релативно удаљена од друштвеног и јавног живота, а један од разлога је обезбеђивање своје традиције. Са социолошког аспекта, карактеристично за овај тип породице је да мушкарац (муж) има сву власт над свим члановима породице. У патријархалном типу породичне организације Косовић (1987) наводи економску функцију породице као основну функцију у којој постоји јасна подела рада и изражена хијерархијска организација у којој најстарији мушкарац бива у веома привилегованом положају у односу на друге чланове породице.

У традиционално-патријархалним породицама хијерархијска структура улога њених чланова и моћ која им припада, формирана је према полу и узрасту, па је

разумљиво томе изражена и родна идеологија³, утемељена на родно заснованој подели рада и мушкој доминацији. Ауторитет је најстарији члан породице који је недодирљив. Патријархални ауторитет у породици, подједнако је подразумевао власт мужа над женом, као и оца над децом. У патријархалној породици жене су имале најнижи ранг који је укључивао обављање најтежих задатака, а њен положај додатно су отежавала рађања и економска потчињеност, односно зависност. За традиционалну породицу карактеристично је да су улоге између родитеља подељене тако да је тежиште очеве активности ван куће, на зарађивању средстава за живот, док мајка превасходно узгаја децу и води рачуна о домаћинству. Отац се, дакле, специјализује у максимизирању финансијског капитала и места породице у друштву, а мајка у максимизацији хуманих ресурса деце и њиховог правилног васпитања (Bell, 1996; према Петровић и сар., 2010).

Када говоримо о традиционално-патријархалној породици у овом времену, са аспекта породичних односа и појединих педагошких обележја, неопходно је да нагласимо да то није она породична средина из најранијег периода развоја, коју су, најчешће, чиниле велике скупине људи-задруге са посебним и специфичним обележјима. О њој говоримо само са одређених аспеката карактеристичних за некадашњу патријархалну породицу, а који су се задржали још увек и у извесним породичним срединама у садашњем тренутку живота и рада. То се превасходно односи на породичну организацију, стил руковођења, или на ставове и односе родитеља према деци. Са педагошког аспекта, васпитање у традиционалним породицама заснива се на строгим захтевима и наређењима оца, уз доследну контролу извршавања његових налога. Пажња и љубав оца, условљена је понашањем и послушношћу детета, док је са друге стране карактеристичан блажи стил васпитања који манифестује мајка, што резултира нескладом васпитних поступака коме прибегавају родитељи. Друга карактеристика васпитања у традиционално-патријархалној породици огледа се у репресивности васпитања, које представља главно средство и метод дисциплиновања

³ Појам род и родност упућује на два различита нивоа и значења: Појам рода тиче се социјалних односа који проистичу из опаженог разликовања полова (овде је реч о дескриптивном нивоу разлике); Појам рода је примарни начин за означавање односа социјалне неједнакости међу половима, тј. овде је реч о објашњењу односа између полова на темељу категорије друштвене моћи (Милић, 2007). Пол је профилисан културом и због културалних обележја, најбоље је говорити о разликама у роду, а не полу. Пол се односи на биолошки аспект, а род на културни. Родне улоге су друштвено обликовање биолошког пола, које је одређено схватањем задатака, деловања и улога, приписаних мушкарцима и женама у једном друштву укупно, како у јавном, тако и у приватном животу. Учење родних улога почиње од најранијег детињства, у процесу социјализације мушке и женске деце. Ставови у вези са родним улогама углавном су замишљени као да варирају дуж континуума између две супротности које су најчешће означене као традиционалне у односу на егалитарне. Егалитарну родну идеологију, са друге стране, карактерише веровање у равноправност оба пола и одбацивање традиционалних родних норми.

деце, праћено често физичким кажњавањем и присилом да се дете повинује родитељским захтевима (првенствено оца). У једном таквом контексту димензионирања васпитања, очекује се слепа послушност, покорност и потчињеност деце одраслима и старијима. Не треба изоставити и чињеницу да једну од карактеристика за традиционалистичке форме васпитања представља и доминација конзервативних игроликних вредности (игре карактеристичне за дечаке и игре намењене девојчицама) и старих друштвених схватања, на основу којих се одржава и репродукује патријархална матрица која производи неједнаку дистрибуцију моћи између мушкарца и жене, уз значајне напоре да се за такву традицију вежу и деца.

У погледу позитивних васпитних импликација, традиционална породица даје у просеку доста солидно радно васпитање, развија код деце одговорност према раду, радне навике, позитивне социјалне и моралне особине. Деца из патријархалних породица су најчешће вредна, дисциплинована, поштују старије, али самосталност, одважност и критичност нису њихове одлике (према Илић, 2010: 90).

У социолошкој литератури постоји више назива за савремену породицу: радничко-службеничка породица, „мала“ породица, индивидуална, биолошка, нуклеарна, егалитарна, брачна, индустријска породица и др. Сваки од ових назива указује на неку од њених специфичности, али ниједан, узет сам за себе, није довољан да адекватно објасни њену природу. Сходно томе ми ћемо се водити термином савремене или модерне породице, који подразумева данашњи степен њеног развоја.

Савремена породица настала је у крилу патријархалне породице паралелно са постепеном новом поларизацијом грађанског друштва и формирањем нове класне структуре, у процесу настанка капиталистичког друштва и индустријске револуције, урбанизације и општег техничког прогреса. Значајно је напоменути да у XX веку као последица бројних историјских дешавања и промена, пре свега са појавом индустријске револуције, жена добија права као што су то кроз дуго временско раздобље до тада имали искључиво мушкарци. Ово је била једна од битних промена и у еволуцији породице. Не улазећи у читав низ консеквенци које се односе на равноправност полова, новонастале промене посебно су се односиле на: улогу жене у браку, респектовање жене у одлукама, у контроли и бризи о детету, поштовање њене одлуке о разводу, право жене на заштиту и друго. „Индустријска револуција мења многе економске и социјалне односе који су доминирали до тада, те се стварају услови који не охрабрују дотадашњу стереотипну слику породице као оца који ради и мајке која је код куће“ (Rosić & Zloковић, 2002: 13). Традиционалне позиције мушкарца, који зарађује и

домаћинства које од њега зависи, нарушене су од стране све већег броја запослених жена, па тако слаби и модел породице у којем је мушкарац глава и хранилац породице, а жена само домаћица која се брине о кући и подизању деце. Сходно тако измењеним позицијама мушкарца и жене, у савременој породици долази до једнаке дистрибуције моћи, која подразумева равноправност и међусобно уважавање свих њених чланова, невезано од пола и узраста.

Савремена породица има низ карактеристика, које је суштински одвајају и разликују од патријархалне породице. У савременој породици брак супружника заснован је на стварној, неинтересној љубави, подударним особинама, сличним уверењима и интересовањима, солидарној припремљености за породични живот и одговорно родитељство. Савремену породичну заједницу карактеришу осећаји заједничке љубави и родитељства, урбаности и извора аутономије свих њених чланова. У савременим породицама влада претежно емоционална атмосфера, разумевање, подршка, солидарност и прихваћеност. У савременом друштву истовремено остваривање мајчинства и изградња професионалне каријере жени даје ступањ самосталности који јој омогућује равноправнији положај у породици, али и широј друштвеној заједници. Данас се потпуно аргументовано говори о новој слици и квалитету живота жене у савременим друштвеним односима или о култури и подели рада у породици (Arendell, 1997; Lynch & Hanson, 2004; наведено према Јурчевић Лозанчић, 2011).

Промене које се одвијају великом брзином у свим сегментима савременог друштва остављају значајне последице на стање, развој, улогу и место породице у друштву. Савремена породица није затворена у себе попут патријархалне, већ је отворена према друштву, спремна да се развија у правцу прогресивних промена, испољавајући друштвену ангажованост у свим аспектима савременог живота и функционисања.

Говорећи о савременој породици никако не треба заборавити да се у низу промена у процесу породичне структуре, примећују и позитивне промене у односима родитеља и деце: дете је равноправни члан који од породице добија одређене идеје, основна правила понашања, али има право и на властито изражавање и деловање. То значи да наглашена оријентација према комуникацији у оквиру савремене породице доводи до квалитетније бриге за дете.

У тражењу одговора на питање шта заправо чини посебност савремене породице, потребно је истакнути да таква породица има све мање чланова, више пажње

посвећује дететовим потребама, његовом васпитању и образовању, али и међусобним породичним односима, који се заснивају на међусобном разумевању и поверењу.

Међутим, путеви и облици трансформације патријархалне у савремену породицу нису били, а и данас нису свуда истоветни. Они су условљени низом посебних историјских, социјалних, културних, верских и других фактора. Због тога Рене Кенинг сматра да не треба веровати да ће патријархална породица ишчезнути у савременом друштву, већ да ће се само адаптирати новим економским, социјалним и политичким условима и да ће представљати прелазни тип између прва два облика патријархализма и демократске породице, што је врло карактеристично за наше друштво (Konig, 1980, према Милић, 2007).

Када је у питању наша земља, сагледавајући уређеност друштва и организацију породице, још увек су присутне форме традиционализма. То је и разумљиво, с обзиром да породица представља одраз друштва, у оквиру којег егзистира и постоји. У Србији опадање значаја и заступљености типичног патријархалног обрасца прати се од времена после Другог светског рата, мада се и даље бележе извештаји о постојању породица с потпуним патријархалним уређењем, са доминантном позицијом мушкарца (Halpern & Kaser, 1996, према Петровић и сар., 2010). У исто време, код нас, „у анализи школских уџбеника, налази се преминација мушких ликова, те подела улога на породичне-намењене жени, и професионалне-намењене мушкарцу, чиме се одржава идеологија мајке симбола породице и бриге о кући и оца-хранитеља“ (Јарић, 1996, према Петровић и сар., 2010: 33). У оквиру истраживања које се бавило партнерством као породичним подсистемом (Бобић, 2010, према Зуковић, 2012), утврђено је да у нашим породицама доминира традиционална свест, која се првенствено испољава кроз идеју о очувању целовитости породичне групе, али и кроз материнство као претпоставку женског идентитета. Већа партиципација очева у родитељству, као и „толерантност“ на запосленост мајки, више је израз адаптације на структурална ограничења и економске потешкоће, него што је израз нових животних стилова и личних избора.

Нека друга истраживања региструју промене у приказу односа међу половима, али су оне ипак далеко од егалитарних односа (Петровић и сар., 1996). Нашу породицу данашњице карактеришу различити прелазни типови породице-комбинација патријархалног и демократског (Kaljević, 2011, према Павићевић и Крстић, 2013). Томановић их је у свом истраживању препознао као „породице у којима влада топла атмосфера, родитељи улажу у своју децу, али их и презаштићују, присутна је отворена

комуникација, породичне улоге су асиметричне, а надлежности и права подељена између генерација“ (Томановић, 2002, према Павићевић и Крстић, 2013: 318). То нас наводи на закључак, да се традиционална породица трансформише сходно трансформацији целокупног савременог друштва, али да се још увек налази на клатну између традиционализма и савремености.

2.4.3. Савремене функције породице

Породица је полифункционална група која задовољава потребе својих чланова, властите и друштвене циљеве, па сходно томе остварује и различите функције. Њене функције, као примарне заједнице био-социолошког карактера, мењале су се кроз историју. Неке функције су се редуковале или сасвим изгубиле, неке су се поново враћале када је друштво било у кризи, а неке су биле и остале ванвремене и универзалне. Најчешће се у антрополошким и социолошким одређењима наводе следеће функције породице: сексуална, економска, одржање врсте и васпитна (Тодоровић, 2005). Разматрајући педагошке функције савремене породице, Илић (2010: 107) овај низ проширује, па поред репродуктивне (где спадају сексуална и одржање врсте) и васпитне, додаје и емотивну, заштитну и забавно-рекреативну функцију породице.

Најзначајније функције породице које се срећу у социолошкој и педагошкој литератури јесу следеће: репродуктивна функција породице, васпитна функција породице, функција породице у организацији слободног времена или забавно-рекреативна функција, економска функција породице (према Минић и Компировић, 2014).

Стална функција породице огледа се у репродуктивној функцији, која обезбеђује стварање потомака, чиме се остварује продужетак људске врсте и обнављање генерација. У њој су обједињене две потребе супружника - сексуалне и репродуктивне. Сама реч породица изражава основну сврху - пород. Без обзира што се, у условима савременог доба, рађају деца и изван брака, и упркос чињеници да има младих жена које се опредељују за материнство, а не и брак, ова функција постојаће докле год постоји и породица као институција. Упркос избора (не)опредељености за брак, самим тим што доносе на свет један нови живот, оне заснивају породицу, макар и дефицитарну (Вилотијевић, 2002).

Паралелно са развојем породице развијала се и њена економска функција. У савременој породици ова функција има две стране: егзистенцијалну (обезбеђивање

средстава за издржавање породице), и одржавање свакодневног породичног ритма и режима (сви чланови, колико могу, остварују породичне текуће обавезе). Приходи породице играју значајну улогу у њеној стабилности, јер незапосленост или слабе плате доводе до раздора у породици. Тежња породице усмерена је ка порасту животног стандарда и породичног буџета. Егзистенцијална страна захтева чврсту повезаност чланова породице у којој сви треба да доприносе колико могу да би се обезбедило задовољавање основних потреба свих чланова. Овде се води рачуна посебно о потребама деце, не само одраслих.

Функција породице у организацији слободног времена или забавно-рекреативна функција, остварује се преко заједничких активности попут: шетњи, излета, летовања, зимовања, екскурзија, позоришта, изложби, гледања емисија и сл. Кроз слободно време одвија се значајан део социјализације младих – део који их приближава њима самима али и друштву у коме живе. Начин провођења слободног времена је једна од одређујућих карактеристика стила живота младих. Породица и родитељи имају значајну улогу у креирању и осмишљавању слободног времена деце, а не треба занемарити чињеницу да је слободно време деце под великим утицајем животних стилова одраслих представника одређене друштвене заједнице, у нашем случају породице.

У савременој породици васпитна функција подељена је између родитеља и државе. Но упркос чињеници да породица дели васпитну функцију са друштвеним установама, васпитни процес који се у њој остварује посебан је и незаменљив јер је „базиран на особеном емотивном односу који с дететом не могу изградити васпитачи који нису његови родитељи“ (Луковић, 2004: 205). Специфичност и драгоценост васпитне функције породице „огледа се кроз интимни и поверљиви карактер фактора васпитних потенцијала у породици, кроз специфичност морално-психолошке климе у породици и кроз постојање не само хоризонталног, већ и вертикалног комуницирања“ (Зуковић, 2012: 44). Другачије речено, посебна вредност породичног васпитања, јесте могућност разноврсних видова комуникације у породици, која се остварује у посебној социо-емоционалној и психолошкој клими, прожетој осећањем родитељске блискости и љубави и љубави деце према родитељима.

Најзначајнији васпитни утицај породица врши према својим најмлађим члановима. Прве године живота дете проводи у породици, па је и њена улога у том периоду веома велика, а улога родитеља као представника друштва је изузетно значајна (Јовановић и Николић, 2003). Родитељи, односно породица, укупношћу својих односа и

атмосфером коју ствара, међусобним односима као и структуром личности родитеља, има незаменљиву улогу у формирању личности детета (Николић, 2011). За разлику од других малих социјалних група, породица се може сматрати као првостепена група која делује на човека током његовог целокупног живота.

Поред наведених, у литератури се спомињу и следеће функције: заштитна функција која подразумева- биолошку или природну заштиту (заштита од повређивања и других опасности), здравствену заштиту (исхрана, нега, лечење), социјално-моралну заштиту (социјализација, подршка), економску заштиту (издржавање деце, наслеђивање), правну заштиту (заступање); и емотивна функција која се односи на безрезервну љубав родитеља, прихваћеност и подршку коју треба пружити деци.

Кроз испуњење претходно наведених функција, породица представља незаменљиву средину која је најзначајнија али и најодговорнија за развој, формирање и усмеравање младих. Колико год друштво преузимало неке функције породице, породица се не може поредити ни са једном васпитном установом, управо због тога што у њој дете налази љубав, топлину, сигурност, подршку.

2.5. ПОРОДИЧНИ ОДНОСИ И РОДИТЕЉСКИ ПОСТУПЦИ ИЗ АСПЕКТА ВАСПИТНИХ ДИМЕНЗИЈА

Сама породица, однос њених чланова и атмосфера која влада у њој, функције које врши и на какав начин, трансгенерацијски пренос ставова и вредности, само су део питања која су различити аутори расветљавали како би се стекао целокупан увид у значај који породица има у подизању и васпитавању деце-на индивидуалном нивоу, али и шире-на друштвеном нивоу, односно у очувању друштвених норми и трансмисији важећих друштвених правила и вредности.

Васпитање почиње у породици. У њој се рађа нови човек и у њој започиње процес његовог развика и обликовања. Утицаји којима је дете изложено од стране родитеља и околине, од самог рођења усмеравају његов индивидуални и социјални развој. Родитељи, васпитним поступцима врше сталан утицај на нагонске тежње у раном детињству и младости и на начин њиховог задовољавања и испољавања, било експлицитно саопштеним ставовима, било имплицитним порукама, које преносе као узор или модели идентификације (Тодоровић, 2005).

Само родитељско понашање је комплексно и нема једноставних одговора на питања како се правилно понашати према деци различите доби и у различитим

ситуацијама. Однос детета и родитеља динамичан је и у интеракцији је с различитим факторима (генетским факторима, дечјим и родитељским карактеристикама, брачним односом родитеља, бројем чланова породице, бројем деце, социоекономским статусом породице итд.). Међутим, оно што је вредно нагласити јесте да се у великом броју истраживања стално истиче важност родитељског позитивног односа према деци, који укључује бригу, топлину, подршку и умерени надзор у превенцији дечјих проблема (Масука, 2007).

Квалитет родитељства повезује се с различитим аспектима развоја-понашањем детета, школским успехом, моралним расуђивањем и особинама личности. Иако је родитељство условљено различитим факторима, сигурност и љубав коју родитељи пружају детету, чине основу његовог психичког здравља, хармоничног развоја личности и његовог функционисања у ужој и широј социјалној средини.

Родитељство се као појам односи на низ процеса који се састоје од задатака, улога, правила, комуникације и међуљудских односа које одрасли остварују у контакту са својим дететом. Од родитеља се очекује храбрење и вођење деце кроз интелектуални, физички, социјални, емоционални, морални, културни и образовни развој.

Предмет многих истраживања у последњих неколико деценија јесте утицај понашања родитеља на дете, нарочито како родитељско понашање утиче на дететов социо-емоционални развој (Тодоровић, 2005; Мухић, 2007; Матејевић и Тодоровић, 2012). Исто тако, већ деценијама научници покушавају да одреде и опишу понашање и поступке родитеља за које се унапред може знати хоће ли повољно или неповољно утицати на развој детета. Родитељи теже да формирају извесне стабилне обрасце опхођења према својој деци, а они се заснивају на процени дечијег понашања, као и на осећању прихватања или неприхватања детета и њихових особина. Уколико поступци родитеља и њихова васпитна настојања нису у складу са узрасним могућностима детета, они могу имати дејство кумулативне трауме на њихову личност, што се у крајњем резултату може негативно одразити на понашање деце, развој и њихов интегритет.

Истраживањем облика родитељског понашања и поступака, предложено је много дефиниција којима се настоје описати основне димензије родитељског понашања и односа који ће најјасније описати њихов утицај на развој и социјализацију детета. Такође, постојали су многи покушаји у настојању да се одреди врста породичног окружења и конкретних облика интеракција с дететом, с циљем откривања оних који ће

осигурати жељене последице. Треба нагласити и то, да поступци родитеља нису искључиво вођени проценом о исправности дечијих поступака, већ и родитељским очекивањима и прихватањем, односно неприхватањем психолошких и узрасних особености детета. Својим релативно постојаним поступцима и опхођењем према детету, родитељи теже да успоставе стабилне облике понашања код своје деце, уз елиминацију или фаворизовање пожељних и непожељних понашања.

Управо у одабиру васпитних поступака и понашању родитеља према деци, моделује се и њихов васпитни стил. „Васпитни стил подразумева процену родитеља којим васпитним поступцима ће на најбољи начин остварити своје васпитне циљеве, а да не наруше, емоционални однос према детету, тј. поступак проистиче из базичног осећања прихватања или љубави, или одбацивања и условне љубави“ (Piorkowska Petrović, 1990, према Тодоровић, 2005). Емоционални чинилац (љубав, мржња, хладноћа, нежност), сматра се најважнијом компонентом васпитног стила. Иако се променом развојних потреба детета и родитеља васпитни циљеви и дисциплински захтеви постепено мењају, у основи емоционални однос који прожима васпитање задржава своју постојаност.

Осим на релацији стилова родитељског понашања, однос родитељ-дете могуће је посматрати и на релацији димензија, на основу којих се могу описати и класификовати васпитни стилови. У раним емпиријским истраживањима димензије које су се користиле за описивање стила родитељства прилично су се разликовале. Канер (Kanner, 1935, према Тодоровић, 2005) је дао прву класификацију родитељских стилова према детету, у којој је издвојио следеће димензије: прихватање и љубав, јавно одбацивање, претеране захтеве и претерану бригу. За Симондса (1939) ове димензије су укључивале прихватање/одбијање и доминацију/повиновање; за Болдвина (1955), емоционалну топлоту/непријатељство и удаљеност/учествовање; за Шефера (1959), љубав/непријатељство и аутономију/контролу; за Сирса и сараднике (1957) топлину/непријатељство и допустљивост/строгоћу и за Бекера (1964), топлину/непријатељство и ограничење/допустљивост (наведено према Darling & Steinberg, 1993). У ретроспективи, сличности исходишних димензија које предлажу ови истраживачи су велике.

Поред овог основног слагања о исходишним организационим структурама стила родитељства, настала је и сагласност о везама између понашања детета (као исхода) и родитељства. Узорна деца коју је Симондс (1939) описао као „социјализовану, кооперативну, пријатељску, лојалну, емоционално стабилну и веселу... искрену и

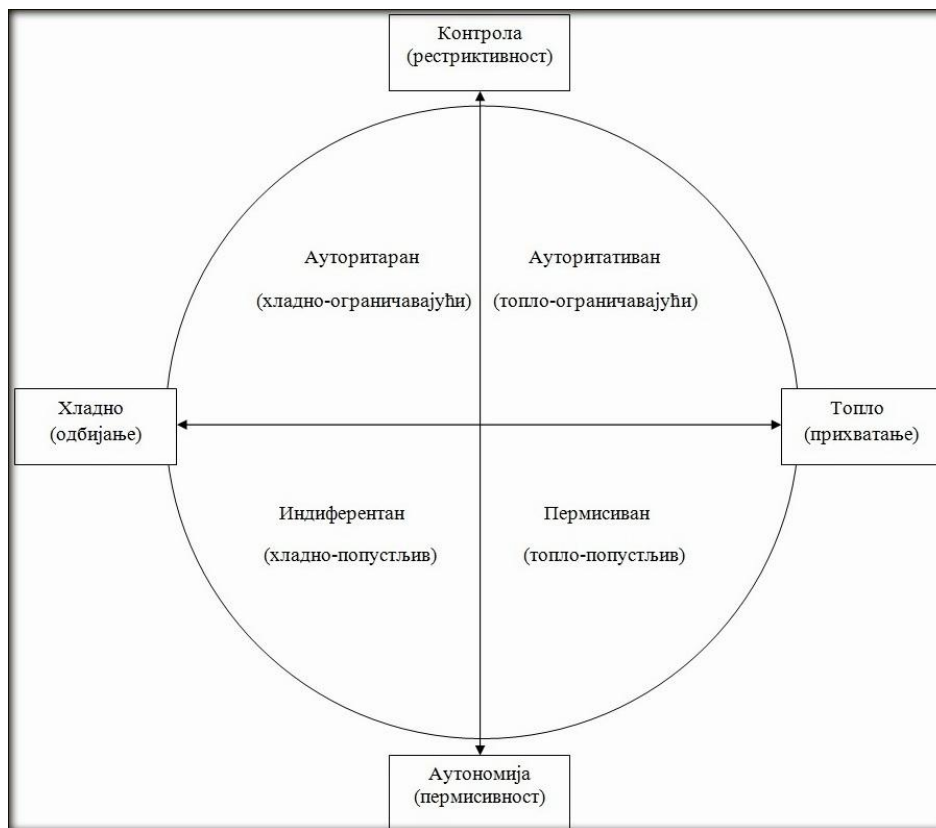
поуздану... добре грађане и добре школарце“ (стр. 75) и коју ће Баумринд (1970) касније назвати „инструментално компетентном“ – долазила су из породица у којима су се родитељи понашали на одређен начин (наведено према Darling & Steinberg, 1993: 489). Ови родитељи су били топли, давали су јасне, разумне инструкције и давали су аутономију детету у оквиру тих граница и јасно су преносили и своја очекивања и разлоге иза њих.

У савременој литератури, издвајају се три групе димензија родитељског понашања: афективна и контролна димензија родитељског понашања, топлина (прихватање и одбијање) као димензија родитељског понашања и родитељска контрола (психолошка и бихевиорална) као димензија родитељског понашања.

2.5.1. Афективна и контролна димензија родитељског понашања

Без обзира на узраст детета, рана, а и каснија истраживања родитељског понашања, упућују на постојање двеју кључних димензија, а називају се родитељска топлина или емоционалност и родитељска контрола или надзор. Из те две димензије родитељства изводи се класификација родитељских стилова понашања. Овакви се модели називају дводимензионални. Дводимензионални модели се, на предлог Шефера (Schafer, 1959, према Генц, 1985), приказују уз помоћ координатног система, у којем су обухваћене две основне димензије: афективна и контролна (Слика 1). Афективна димензија представља емоционални однос родитеља према детету и има два екстремна пола: топло и хладно васпитање. Контролна димензија показује дозвољену психичку и физичку слободу и самосталност и омеђена је такође са два пола: попустљиво (пермисивно) и ограничавајуће (рестриктивно) васпитање.

Слика 1: Стиливи родитељског понашања (прилагођено из Schafer, 1959; Maccoby & Martin, 1983:39)



Димензија родитељске тоpline односи се на емоције родитеља које они доживљавају и показују у интеракцији с дететом, а протеже се од љубави и охрабривања до хладноће, непријатељства и одбијања детета. С обзиром на то да се на једној страни налази емоционална топлина, а на другој емоционална хладноћа, родитељска топлина има биполарну димензију. Иако постоје мишљења да је димензија родитељске тоpline вишедимензионална, резултати говоре да су сви аспекти родитељског односа, попут тоpline, бриге и подршке, високо повезани и имају позитивне последице на развој детета (према Klarin, 2006). За родитељску топлину карактеристичан је прихватајући однос према детету, емоционална блискост између родитеља и детета и чешћа употреба поткрепљења као васпитног средства. Емоционално топли родитељи прихватају своју децу, пружају им подршку, разумевање, пажњу и бригу, а како би дисциплиновали своје дете, користе се објашњавањем, охрабривањем и похвалама. Емоционално хладни родитељи занемарују своје дете и непријатељски су расположени према њему. Такви родитељи отворено показују знакове одбацивања, критиковањем и кажњавањем, па због тога многи аутори управо

емоционалну топлину наводе као аспект породичног окружења који највише утиче на дечији развој. Код хладног понашања присутна је дистанца између родитеља и детета.

Димензија родитељског надзора или контроле односи се на она понашања која родитељи користе у интеракцији с децом како би мењали њихова понашања. И ова димензија је биполарна, јер су на једној страни поступци чврсте контроле дететовог понашања-ограничавање, а на другој поступци слабе контроле-попустљивост. У димензију контроле убрајају се поступци којима родитељ спроводи надзор и дисциплину, чиме успоставља правила и регулише дететово понашање. Жеља родитеља да управља животом детета и контролише његово понашање помоћу кажњавања, ограничавања и успостављања правила, основне су карактеристике ове димензије родитељског понашања. Ограничавајуће васпитне поступке примењују родитељи који постављају строга и јасна правила, захтеве и забране пред дете, а свако непоштовање правила сматра се озбиљним прекршајем. Може се закључити како је за родитеље чврсте контроле карактеристично да строго контролишу дететово понашање и воде рачуна да се дете придржава правила која су они поставили. На другој страни димензије надзора, родитељи слабе контроле су они који постављају врло мало правила те у мањој мери надзиру понашање детета. Попустљив родитељ не захтева строго придржавање правила, допушта детету више самосталности и слободе, а правила флексибилно примењује. Попустљивост не мора да значи потпуни изостанак правила и попуштање дечијој вољи. Овде се правила понашања прописују и примењују флексибилно, узимајући у обзир ситуацију и особине личности детета.

Комбинацијом ова четири екстрема димензија, или пола, добијају се четири васпитна стила: топло-попустљиви, топло-ограничавајући, хладно-попустљив и хладно-ограничавајући, што је еквивалентно типологији на коју се надовезала D. Baumrind, а касније допунили Maccoby & Martin (1983), о чему ћемо у наставку рада више писати.

Наведеном моделу упућено је неколико критика, на основу којих је Шефер касније израдио нови модел стилова родитеља који се састоји од три димензије, односно 12 општих стилова (Piorkovska, 1990, према Матејевић, 2007). Модел је начињен на основу извештаја одраслих и деце о понашању родитеља. Нови модел је састављен обједињавањем димензија претходних модела и увођењем нове димензије. Све три димензије новог модела имају по два пола (позитиван и негативан), а између полова две суседне димензије налази се по три стила. Модел садржи следеће димензије:

- прихватање-одбацивање,
- психолошка аутономија-психолошка контрола,

- слаба контрола-чврста контрола.

2.5.2. Топлина (прихватање и одбијање) као димензија родитељског понашања

Теорија родитељског прихватања и одбијања је теорија социјализације која покушава предвидети и објаснити главне узроке, последице и корелате родитељског прихватања, односно одбацивања на понашање деце. Рохнер је (1999, према Klarin, 2002) кроз своју теорију родитељског прихватања и одбијања концептуализовао родитељску топлину као једину димензију, која је биполарна, па се на једном крају налази родитељско одбацивање а на другом родитељско прихватање. Његова теорија покушава да објасни и предвиди последице родитељског прихватања и одбијања на понашање детета, на његов когнитивни и емоционални развој, као и на функционисање особе у одраслој доби. Овај теоријски модел тражи одговор на питање зашто се нека деца успешније од друге носе са штетним утицајима родитељског одбацивања и емоционалног занемаривања, те настоји истражити психолошке варијабле које условљавају родитељско прихватање или одбијање.

Димензија топлине родитељства, о којој се говори у оквиру теорије, повезана је с квалитетом афективне везе између родитеља и деце, тј. с физичким и вербалним понашањима које родитељи користе као израз својих осећања. Један крај континуума означен је као прихватање, а односи се на топлину, пажњу, његу, бригу, забринутост, или једноставно љубав коју родитељи могу осећати и показивати према својој деци. Родитељско прихватање манифестује се преко физичког и вербалног изражавања љубави, хваљења и награђивања. Такав родитељ вербалним знаковима хвали своје дете, даје му комплименте, упућује лепе речи и храбри га, а своју пажњу показује љубљењем, грљењем и миловањем. Представници ове теорије наглашавају да деца која с мајком граде позитиван емоционалан однос показују просоцијално понашање које подстиче механизме позитивног социјалног функционисања те јача дечји емоционални и социјални развој.

Други крај континуума је омеђен одбијањем које се односи на одсуство, или значајан недостатак осећања и понашања повезаних уз прихватање. Родитељско одбијање дефинисано је агресијом према детету, равнодушношћу и занемаривањем. Родитељско одбијање укључује одсутност родитељске топлине где родитељ показује непријатељство и љутњу, или агресију према детету, а оно се може манифестовати физичким (батине и други облици физичког кажњавања) или емоционалним насиљем

(равнодушност, занемаривање, псовке, сарказам, непријатељство, одсуство пажње за дечије потребе). Таква димензија има негативне последице на укупно дечије задовољство породичном интеракцијом. У погледу последица родитељског одбијања и одбацивања, занимљиво је истаћи, да се агресивност чешће јавља код деце чије мајке у интеракцији показују недостатак тоpline, одговорности и интереса за дете, што можемо повезати са теоријом афективне привржености (Klarin & Đerđa, 2014). Деца која живе у оваквим породицама, више су оријентисана на своје вршњаке, више времена проводе ван свог породичног окружења, а због незадовољене потребе за љубављу и сигурношћу, незадовољна су па улажу додатне напоре да задобију поверење, љубав и пажњу околине. Одбачена деца незадовољство и непријатељство показују у свим социјалним окружењима, а не само у породици. Будући да су таква деца преплављена негативним осећањима, таква им осећања онемогућавају формирање квалитетних пријатељских односа, што у крајњој мери резултира негативном социјалном компетенцијом.

2.5.3. Родитељска контрола (психолошка и бихевиорална) као димензија родитељског понашања

Контрола као димензија родитељског понашања је такође биполарна, те има две манифестације, једна је бихевиорална (спољашња контрола), а друга је психолошка (унутрашња контрола). Бихевиорална контрола подразумева надзор и контролу понашања. Манифестује се подршком и позитивно утиче на психосоцијално сазревање приликом адолесценције, развијајући свесност о могућим последицама понашања (Barber, 1996; Pettit et al., 2001; наведено према Klarin & Đerđa, 2014). Надзор над дечијим понашањем, контрола његових активности и социјалних односа важна је компонента родитељства и то нарочито током средњег детињства и адолесценције. Бихевиорална контрола односи се на активну улогу родитеља у процесу социјализације детета водећи га кроз процес усвајања норми и стандарда понашања сходно окружењу у коме живи. Применом бихевиоралне контроле родитељи настоје контролисати дечије понашање, нарочито непожељне облике понашања, а спроводе је постављањем правила понашања и допуштених граница те контролисањем и кажњавањем кршења истих.

С друге стране, психолошка контрола односи се на негативно родитељско понашање које је усмерено на негативну контролу дечјег психолошког света (Smetana & Daddis, 2002, према Klarin & Đerđa, 2014). Оно укључује наметљиво родитељско понашање, манипулативну контролу (условљавајућу), присилу и пасивну агресију.

Оваква родитељска понашања праћена су одсуством љубави, наглашавањем кривице код детета, што омета његову потребу за развојем аутономије, самопоштовања и сопствене индивидуалности. Психолошка контрола укључује снажан социјални притисак који не одговара емоционалним и социјалним потребама детета. Такав притисак гуши независност, аутономију и дечију експресију и тиме инхибирајуће делује на дечије социјалне интеракције. Последица оваквог родитељског понашања је осећање кривице, отуђености, одбачености и недостатак самопоуздања детета. Родитељска бихевиорална и психолошка контрола, посебно су присутне у периоду адолесценције, када млада особа има потребу за независношћу и индивидуализацијом у односу на породицу. Циљ родитељске бихевиоралне контроле је „социјализација и регулација понашања, а циљ психолошке контроле је одвајање детета од спољашњих утицаја и ограничавање независности, што истовремено ограничава и дечије социјалне интеракције и социјална искуства детета“ (Silk et al., 2003, према Klarin & Ђерђа, 2014: 248).

(***)

Можемо закључити да међу ауторима који су се бавили испитивањем односа родитељ-дете не постоји слагање око врсте и броја фактора неопходних за опис васпитног стила родитеља. Но, већина аутора, ипак, показује да се многобројни аспекти породичне интеракције могу свести на две основне димензије: афективну димензију, (прихватање-одбијање, топло-хладно васпитање, љубав-непријатељство, блискост-удаљеност) и димензију контроле-аутономије (доминантност-субмисивност, рестриктивност-пермисивност, високи насупрот ниским захтевима), зашта смо се и сами определили у емпиријском делу рада.

2.6. ВАСПИТНИ СТИЛОВИ РОДИТЕЉА

2.6.1. Појмовна и термилошка одређења стилова

Без обзира на димензију родитељског понашања или васпитног стила, јасно је да су родитељска топлина, брига и подршка однос који је позитиван и пожељан у васпитању. Познато је да постоји велики број потреба, које родитељи треба да задовоље код детета, али се најчешће у стручној литератури најчешће спомињу потреба за љубављу, наклоношћу и топлином-једном речју богатом емотивношћу, затим,

непрестано присуство и учешће родитеља у животу детета, тј. адекватан социјални однос и интеракција деце и родитеља, што се подудара са претходно описаним димензијама.

Савремени покушаји да се одреде типови родитељског односа и понашања према деци, из аспекта описаних димензија, издвајају три различита, међусобно повезана појма. То су васпитни циљеви и вредности, родитељске активности (специфични родитељски поступци) и родитељски васпитни стилови.

Појмови стилови родитељства или васпитни стилови родитеља, најчешће подразумевају однос између родитељских циљева и вредности, који директно одређују родитељски васпитни стил и истовремено утичу на конкретне активности и поступке родитеља у вези с дететовим потребама и активношћу. Општи циљеви, који произлазе из основне родитељске функције познати су у свим културама и друштвеним заједницама, а издиференцирани су из испуњавања основних функција породице. „Родитељски васпитни циљеви и вредности утичу на родитељске активности и поступке, те васпитне стилове, које дете на одређен начин прихвата или не прихвата, што има за последицу одређене развојне резултате“ (Станковић Ђорђевић & Тодоровић, 2011: 443). Родитељи подижу и васпитавају своју децу уз помоћ интернализованих вредности друштвене заједнице којој припадају. Васпитне вредности и циљеви су исходи које родитељи желе да постигну за своју децу, па сходно томе и активности и поступци родитеља проистичу из васпитних циљева које они теже да остваре. Активности родитеља су вишеструко условљене стандардом, условима живота, образовањем родитеља, приоритетима самих родитеља и низом других чинилаца. Родитељске вредности и циљеви утичу на дете, али истовремено делују и на понашање родитеља и њихове васпитне стилове.

На основу проучене литературе за потребе писања ове дисертације, наишли смо да се за поступање родитеља према детету користе различити термини: васпитни ставови, васпитни стилови, васпитни поступци родитеља, стилови родитељства итд. Иако су терминолошка одређења различита, у већини радова ови термини су синонимног значења. Међутим, неки аутори ипак наводе да постоје извесне разлике у ставу и стилу, што ћемо даље покушати да објаснимо.

Најопштију дефиницију ставова дао је Рот (1980, наведено према Павићевић и Крстић, 2013), према коме став представља тенденцију да се како позитивно тако и негативно реагује према одређеним особама, објектима или ситуацијама. Креч и Крачфилд, сматрају да су ставови трајни системи позитивног или негативног

оцењивања, осећања и тенденције да се предузме акција за или против - а у односу на различите објекте (наведено према Павићевић и Крстић, 2013). Ова дефиниција у први план ставља сложеност ставова, наглашавајући да они истовремено укључују когнитивну, емоционалну и конативну функцију.

Када је реч о ставовима родитеља према деци, они су променљивог карактера. У овом случају се истиче да су ставови родитеља условљени узрастом детета и родитељством и да су само релативно трајни. Због тога се чини да је за одређење родитељског понашања прихватљивије говорити о васпитном стилу родитеља, али и ту треба прићи с одређеном дозом опреза, јер су и васпитни стилови родитеља развојног карактера, односно такође граде међузавистан однос са развојним фазама детета.

“Васпитни стил подразумева процену родитеља којим васпитним поступцима ће на најбољи начин остварити своје васпитне циљеве, а да не наруше, пре свега, емоционални однос према детету, тј. поступак проистиче из базичног осећања прихватања и љубави, или одбацивања и условне љубави. Емоционални чинилац (љубав, мржња, нежност, хладноћа) сматра се најважнијом компонентом васпитног стила родитеља”. (Piorowska-Petrović, 1990, наведено према Тодоровић, 2005: 25). У цитираној дефиницији, уочљива је и емоционална обојеност стилова. Међутим, док се ставови могу ограничити само на мишљење, васпитни стил је релативно доследан начин понашања родитеља уз помоћ ког се успостављају односи са децом.

Иако су разлике између разматраних појмова (стила и става) минималне и готово неухватљиве, у даљем тексту користићемо се термином васпитних стилова родитеља, у оквиру којих се подразумевано налазе и васпитни ставови.

Васпитни стил родитеља представља основу на којој се ствара конкретна интеракција између родитеља и детета и примењују одређени васпитни поступци. Родитељски стил је констелација родитељевих ставова према детету, која одређује емоционалну климу у којој се одвијају конкретни облици родитељског понашања (Keresteš, 2002). Дакле, треба разликовати родитељски стил од специфичних родитељских понашања. Из тога произлази да је утицај родитељских стилова на развој детета директан, односно да родитељски стил одређује повезаност родитељског понашања и развојних исхода код деце.

Наиме, васпитни стил родитеља је конструкт који има снажан утицај на развојне резултате деце. Под васпитним стилем родитеља се подразумева релативно доследан начин понашања родитеља, у оквиру кога се одвија међуделовање родитељ-дете и примењују различити васпитни поступци путем којих родитељи успостављају

интеракцију са својом децом (Матејевић, 2000; Ćudina Obradović i Obradović, 2002; Kokkinos, 2013, према Зуковић и сар, 2015). Родитељски поступци имају директни утицај на развој специфичних дечјих понашања и особина, и управо они наводе децу на усвајање социјализацијских циљева.

2.6.2. Типологија васпитних стилова родитеља

Значајнија интересовања за проучавање васпитних стилова родитеља појавила су се тридесетих година XX века у САД, радовима Е. С. Шефера (1959), а касније и Дајен Баумринд (Baumrind, 1966, према Матејевић и Тодоровић, 2012). Иако смо модел Шефера већ спомињали, обрађујући родитељске димензије васпитања, споменућемо још да неки аутори сматрају да је његов модел најпотпунији (према Матејевић и Тодоровић, 2012).

Нешто касније, ослањајући се на Шеферов модел, Баумринд је дефинисала три основна типа односа родитељ-дете: ауторитарни, ауторитативни и пермисивни. Анализирајући ову типологију васпитних стилова, Дарлинг и Стајнберг (Darling & Steinberg, 1993) истичу да се Баурминдина операционализација стила родитељства издваја на неколико начина у односу на друге истраживаче. Прво, уместо да утврђује са великом тачношћу многоструке димензије родитељског понашања и да дефинише стил као линеарну комбинацију ових димензија, Баумринд је спецификовала једну широку функцију родитељства-контролу, и додала је артикулацију у том појединачном домену. Друго, уместо да захтева да родитељска контрола буде линеарно организована од високе ка ниској, она је направила разлику између три квалитативно различита типа родитељске контроле: допустљива, ауторитарна и ауторитативна. Треће, Баумринд користи конфигуративни приступ да дефинише родитељски стил, истичући да утицај неког аспекта родитељства (на пример идеологија, захтеви за зрелошћу или употреба одређених дисциплинарних техника) зависи од конфигурације свих других аспеката, односно од културолошких разлика заједнице и самих карактеристика детета, којима оно врши утицај на родитељска понашања (Darling & Steinberg, 1993).

Типове васпитних стилова родитеља Баумриндова је издвојила на основу лонгитудиналних истраживања у САД, касније и у Европи, чији је главни циљ био да расветле и анализирају однос ауторитета родитеља и развоја оптималне компетентности код деце (према Матејевић и Тодоровић, 2012), а на основу којих је утврдила већ поменута три стила родитељства.

2.6.2.1. Ауторитаран васпитни стил

Ауторитаран васпитни стил се другачије назива и хладно-ограничавајући, због изражене димензије контроле и хладног васпитања родитеља. За Баумринд ауторитарни васпитни стил односи се на поступања родитеља који имају висока очекивања и захтеве за своју децу. Ауторитаран васпитни стил огледа се у захтевном и рестриктивном понашању родитеља који високо вреднују дисциплину и конформирање с њиховим вредностима, а не показују много љубави и топлине (Зуковић и сар., 2015). Ови родитељи су строги, очекују послушност и показују моћ када се њихова деца недолично понашају. Ауторитарни родитељи су хладни и строги, гуше сваку иницијативу, спонтаност и слободу мишљења, бескомпромисни су, постављају високе захтеве и очекују да се дете слепо придржава постављених правила, врло често уз употребу силе. Деца постају недружељубива, пркосна, њихова агресија и љутња може се окренути ка другима или према себи, уплашена су, несрећна и недостаје спонтаности у понашању.

Ауторитарни родитељ покушава да обликује, контролише и вреднује понашања и ставове детета у складу са сетом правила понашања, обично апсолутним правилима, формулисаним од стране вишег ауторитета. Они су углавном рестриктивни, очекују стриктно покоровање, ретко или никада не објашњавају зашто је неопходно прихватити правила, а правила су често повезана с применом силе, казнама и принудама. Ауторитарни родитељи су неосетљиви за мишљење деце, те очекују да дете увек безусловно прихвати наредбе и поштује ауторитет. Ауторитарни родитељи од деце очекују слепу послушност, па је логично томе да између ауторитарних родитеља и њихове деце влада однос подређених и надређених. Такви родитељи, позивајући се на Lawrence Kohlberga, децу доживљавају као “врећу” коју треба напутинити одређеним врлинама (према Alić, 2012).

Када одређују правила, норме и вредности, родитељи код којих је доминантан овај стил васпитања нису спремни на разговор или дискусију о евентуалним разликама у њиховом мишљењу и мишљењу њихове деце. Непоштовање правила од стране деце, санкционише се казнама и наслиним мерама како би се контролисала самовоља детета, кад год се дететове активности или ставови не подударају са оним што родитељ мисли да је исправно понашање. Главни васпитни циљеви су учење самоконтроле и послушности. Ауторитаран васпитни стил карактеристичан је за традиционалне породице.

2.6.2.2. Ауторитативан васпитни стил

Ауторитативан васпитни стил, или топло-ограничавајући, карактеристичан је за родитеље који охрабрују вербалну комуникацију и иницијативу детета. Овај стил карактерише релативно висока, али разумна контрола прилагођена узрасту детета. Ауторитативан васпитни стил представља комбинацију између ауторитарног и пермисивног васпитног стила и укључује понашање родитеља које је рестриктивно и одговорно, али уз много тоpline и разумевања. Ауторитативни родитељи примењују чврсту контролу над понашањем своје деце и постављају јасне захтеве и границе за понашање детета. Ауторитативни родитељи охрабрују размену мишљења, објашњавају детету разлоге који стоје иза правила, а прихватају и примењују и дечју перспективу у сагледавању дисциплинских мера, у оквиру граница које су за њих прихватљиве. Вреднују се и аутономна воља и повиновање правилима. Родитељ практикује чврсту контролу у тренуцима неслагања са дететом, али не држи дете заробљено ограничењима.

Целокупна породица је, захваљујући оваквом родитељском стилу, укључена у постављање циљева и заједничко решавање проблема. То као резултат има конструктивнију породичну атмосферу и повољнију комуникацију између њених чланова. Овакав родитељски стил резултира успешношћу превазилажења евентуалних међугенерациских конфликта, јер деца са оваквим родитељима могу разговарати о свим темама, чак и онда када се не слажу. Ауторитативни родитељи остављају деци могућност слободе избора (са акцентом на добро и боље), при чему се не губи из вида да таква слобода подразумева и одређена кућна правила, поштовање норми, односно баланс између међусобних обавеза и права (Alić, 2012). На тај начин, остаје довољно простора за флексибилност у грађењу односа, али кроз обострано уважавање постављених норми. Такви родитељи су одговорни, осећајни, предусретљиви и пажљиви према дечијим потребама. Дисциплина је у оваквом стилу схваћена као неопходни међусобни договор о правилима понашања и реду. Ауторитативан васпитни стил карактеристичан је за егалитарне породице.

2.6.2.3. Пермисиван васпитни стил

Пермисивни или топло-попустљиви родитељи, понашају се некажњавајуће, прихватајуће и афирмативно према дететовим импулсима, жељама и поступцима. Пермисиван васпитни стил описује се као нерестриктиван, топао и прихватајући, али не

подразумева постављање јасних граница у васпитању. Пермисивни родитељи деци постављају мање захтева за одговорност у породици и прихватљиво понашање. Овакви родитељи могу бити топли, али са попустљивим односом према деци и родитељским обавезама, постављају релативно мало захтева, допуштају деци потпуну слободу да изразе мишљење, осећања и импулсе, не надгледају дечије активности, не примењују чврсту контролу над понашањем деце. Ови родитељи задовољавају сваки дететов захтев, јер верују да ће испуњавањем жеља својој деци на најбољи начин показати своју љубав. Пермисиван стил обележава ниска контрола, праћена ниским захтевима уз опште прихватање детета, што према Баумриндовој за последицу има ниску социјалну одговорност и привидну независност детета (према Матејевић и Тодоровић, 2012). Пермисивни родитељи дозвољавају детету висок степен слободе у избору активности, прихватају и подржавају понашање детета и чине мало напора да успоставе контролу над њим или да поставе стандарде понашања.

Међутим, пермисивност не мора увек значити потпуно одсуство правила и попуштање дечијој вољи, већ да се правила понашања прописују и примењују флексибилно, узимајући у обзир индивидуалност детета и ситуациона обележја понашања.

2.6.2.4. Индиферентан васпитни стил

Док је Баумриндинова утврдила три типа родитеља, Мекоби и Мартин разликују још један: *хладно-попустљив* (индиферентни) тип родитељства. У оквиру типологије коју су поставили, индиферентни родитељи дефинисани су као родитељи које карактерише низак ниво захтева и бриге за дете.

За разлику од попустљивих родитеља, који су били јако посвећени својој деци, Мекоби и Мартин (Maccoby & Martin, 1983, према Darling & Steinberg, 1993; Матејевић и Тодоровић, 2012) су утврдили да су индиферентни родитељи били и емотивно и физички дистанцирани од своје деце, показујући низак ниво бриге и подршке за своју децу. Родитељи овог васпитног стила време интеракције с дететом своде на минимум. Индиферентни васпитни стил огледа се у постављању мало ограничења, али и пружању мало пажње, занимања и емоционалне подршке од стране родитеља (Зуковић и сар., 2015). Индиферентни васпитни стил најчешће се повезује с најнепожељнијим развојним исходима код деце, јер не подстиче адекватан социјални развој детета. Родитељи или емоционално одбацују дете или немају времена и снаге за адекватну бригу, што за последицу даје недостатак потребне тоpline и контроле детета.

У свом каснијем раду и Баумриндова (Baumrind, 1991, према Матејевић и Тодоровић 2012), такође, додаје још један васпитни стил, *одбацујуће-занемарујући*, који се поклапа са претходно поменутих попустљиво-занемарујућим васпитним стилем. Одбацујуће-занемарујући родитељи нису ни захтевни ни одговорни, они нити надгледају нити подржавају, али могу бити одбацујући, или пак у потпуности занемаривати своје обавезе у подизању деце.

(***)

Баумриндина типологија васпитних стилова, показала се као плодносни фокус за истраживање родитељског понашања. До раних осамдесетих овај модел чврсто утврђен у пољу дечијег развоја, служио је као организована хеуристика већини дискусија о утицају родитеља на развој њихове деце. Међутим, иако је Баумринд посебно ограничила размере њеног истраживања на утицаје варијација родитељства у оквиру функционалних породица, други истраживачи су били заинтересовани и за један шири спектар. У утицајном прегледу објављеном у Приручнику за дечију психологију Мекоби и Мартин (1983, према Darling & Steinberg, 1993) покушали су да споје Баумриндин конфигурациони приступ са раним покушајима дефинисања родитељства дуж ограниченог броја димензија. Они су то урадили покушавајући да обухвате стил родитељства као функцију две димензије, коју су означили као контролу и захтевност.

Ова трансформација Баумриндине конфигурационе типологије олакшала је истраживања уопштености овог модела у популацијама које су сасвим различите од оне у којој је типологија настала, стварајући линеарне конструкте дуж којих се теоретски важни аспекти родитељства могу мерити. И за Баумринд, и за Мекобија и Мартина (1983) стил родитељства се најбоље схватао у оквиру социјалног учења (Maccoby & Martin, 1983, према Darling & Steinberg, 1993). Стил родитељства је дефинисан као одраз два специфична изходна процеса: (а) број и тип захтева родитеља и (б) случајност родитељске подршке.

У радовима аутора са подручја наше и околних земаља (Генц и Коцопељић, 1995; Ćudina-Obradović i Obradović, 2002; Недимовић и Бешлин, 2008; Коцопељић и сар., 2009; Мухић и сар., 2009; Недимовић и Биро, 2011; Матејевић и Тодоровић, 2012; Павићевић и Крстић, 2013; Опсеница, 2013; Зуковић и сар., 2015), превладава дводимензионално посматрање васпитног стила, те се, у зависности од нивоа изражености афективне димензије и димензије контроле, најчешће наводе четири управо описана васпитна стила: *ауторитаран*, *ауторитативан*, *пермисиван* и

индиферентан. По својим карактеристикама и развојним корелатима кореспондирају са моделом који су описали Массобу и Мартин (Genc, 1988, Genc i Kodžopeljić, 1995, Milošević, 1995, наведено према Мухић и сар., 2009). Оваква класификација/типологија васпитних стилова биће коришћена и у нашем истраживању.

2.6.3. Педагошке импликације васпитних стилова родитеља

Васпитни стилови родитеља део су сложене слике позитивног или негативног утицаја родитељског васпитања на дететов укупан развој. Од свих могућих варијабли, родитељски стилови васпитања најчешће су истраживани део родитељства (Baumrind, 1968; Массобу & Мартин, 1983; Aunola & Nurmi, 2005). Из доступне литературе видљиво је како су неделотворно родитељство, неодговарајући васпитни стил, недоследност и недостатак родитељске одговорности или укључености, у уској вези са негативним појавама у развоју деце или њиховим неприлагођеним понашањем. Предмет многих истраживања јесте утицај васпитних стилова родитеља на појаву и развој патогених појава код деце, што је довело до претпоставке да васпитни стилови присиле и наметања, као и насилна понашања у породици воде до поремећаја, делинквенције и антисоцијалних понашања деце.

Педагошке импликације ауторитарног стила васпитања. Последица ауторитарног родитељског стила је низак степен просоцијалног, а висок степен агресивног и самодеструктивног понашања (Deković & Janssens, 1992). Родитељи склони превеликој „контроли и не допуштању аутономије у дечјем развоју, излажу се ризику да ће њихова деца исказивати насилно понашање међу вршњацима“ (Barber, 1996, 2002, Kuterovac Jagodić & Keresteš, 1997, наведено према Velki, 2012: 38). Деца ауторитарних родитеља показују више проблема у понашању. Таква се деца чешће користе агесијом као стилем понашања, тешко се прилагођавају у различитим социјалним ситуацијама, склона су променама расположења, неверљива су, агресивна, плашљива, лако се изнервирају, чешће су повучена, лошег су расположења, несрећна су и недостаје им спонтаности и аутономности у понашању. Дете које су васпитавали изразито строги родитељи може реаговати повученошћу или агресивношћу (Palmer & Hollin, 2001, Klarin, 2002; Rohner, 2004, према Тодоровић, 2006; Чижмански и сар., 2008; Velki, 2012; Rigby, 2013; Klarin & Matešić, 2014). Ауторитаран васпитни стил карактерише висока контрола, али и низак степен блискости и привржености између родитеља и детета. Родитељство у којем је присутна недоследност или двоструке поруке, може имати негативан утицај на прилагођавање

детета што може подразумевати изазивање анксиозности или умањивање дететовог осећаја за контролу.

Педагошке импликације ауторитативног стила васпитања. У разматрању литературе о родитељским стиловима, потврђена је конзистентност у којој је ауторитативно васпитање повезано са вишим социјалним компетенцијама и нижим нивоима проблема у понашању и код дечака и код девојчица у свим развојним фазама. Резултати истраживања Баумриндове подржани су различитим студијама Steinberg, Mounts, Lamborn, Dornbusch, и осталих аутора који су се нарочито бавили оквирима њеног теоријског концепта васпитних стилова (према Матејевић и Тодоровић, 2012). Овакве студије потврђују резултате до којих је дошла сама ауторка, односно да је ауторитативни родитељски стил повезан са децом која су добра у школи, имају добар школски успех, испољавају мало или нимало проблема у понашању и испољавају углавном просоцијалне облике понашања.

У једном другом истраживању, које су спровели Grolnick & Ryan (1989, према Sremić & Rijavec, 2010) откривено је да су деца родитеља, који су процењени као родитељи који снажно подстичу аутономију, показала већу социјалну компетентност. Ова деца имала су бољу самоконтролу те мање проблеме у прилагођавању у школи од деце родитеља који су оцењени као врло контролишући (ауторитарни). Осим тога показали су да је мајчина укљученост повезана с већом самоконтролом детета, већом социјалном компетенцијом и мањим проблемима у прилагођавању.

Евидентно је да породична средина у којој превладава ауторитативан родитељски стил, одише сигурношћу и отвореном комуникацијом неопходном за здрав, целовит и свестран развој детета. Деца која долазе из ауторитативних (топло-ограничавајућих) породица знатижељна су, самоуверена, независна и академски успешна.

Педагошке импликације пермисивног стила васпитања. Истраживања показују да се адолесценти пермисивних родитеља не придржавају правила и граница које не схватају озбиљно, а као резултат тога тешко успостављају самоконтролу те имају тенденцију егоцентричног понашања, што им у каснијој доби може отежавати међуљудске односе (Корко, 2007). Деца пермисивних родитеља могу бити пуна самопоуздања и социјално отворена, пријатна, умиљата, али ће често игнорисати и кршити правила. З. Миливојевић (2009) наводи да је резултат пермисивног васпитања „синдром размаженог детета”. Он сматра да овако васпитавана деца не развију способност управљања собом; немају способност регулације емоција, тако да су

импулсивна и насилна; немају развијене радне навике тако да не истрајавају у дугорочним задацима; на онемогућавање жеља реагују веома бунтовно, пркосно, некада са мржњом; немају развијену емпатију, тако да су склона антисоцијалним понашањима (Миливојевић, 2009). То су разлози да све више аутора сматра да попустљиво, пермисивно васпитање-пружање љубави без дисциплиновања-никако не може да буде препоручен васпитни стил.

Родитељи који нису у стању да успоставе контролу над својом децом, да их дисциплинују и усмеравају, који нису у стању да успоставе јасне границе за насилна понашања према вршњацима, браћи и одраслима, тј. пермисивни су према исказивању агресије, имају децу која чешће исказују насилно понашање. „Будући да родитељ не кажњава дететову агресију, оно у свом репертоару учвршћује агресивне реакције јер не усваја механизам инхибиције агресије“ (Velki, 2012: 38).

Међутим, у неким ранијим истраживањима евидентирано је да попустљивост и топлина родитеља у васпитању и поступању са децом позитивно корелирају са социјалним компетенцијама код деце, док су хладно и ограничавајуће понашање родитеља у негативној корелацији са социјалним компетенцијама деце (Fletcher et al., 2004). Прихватање и топлина родитеља доприносе изграђивању дечије позитивне слике о себи и самопоштовању. У том смислу Тодоровић (2005) износи да љубав родитеља допуњена ставом заштите, највише доприноси самопоштовању и просоцијалном развоју детета. У таквом контексту пермисивност можемо посматрати као једну од кључних категорија родитељства, односно као одговор на дететову потребу за љубављу, емоционалном топлином, сигурношћу, припадањем, повезаношћу и прихватањем. Од родитеља се тражи да буду осетљиви, емпатични, с родитељском топлином, спремни на заштиту и утеху али и на прихватање младе особе са свим својим несавршенствима и пружањем подршке. То не значи бити попустљив него разумно саосећајан. Таква веза осигурава да дететове емоционалне потребе буду задовољене (нарочито из аспекта афективне привржености), те да се самим тим осећа вредним и прихваћеним.

Педагошке импликације индиферентног стила васпитања. Хладно-попустљив стил васпитања је једнако лош као и хладно-ограничавајући васпитни стил, те има изражене негативне последице по укупан развој детета, а тако и на социјалне компетенције. Деца индиферентних родитеља не учествују адекватно у социјалним интеракцијама, склона су агресивном понашању према другима или су социјално дистанцирана. Будући да много времена проводе без надзора и родитељске контроле, из

таквог се стила васпитања најчешће развијају адолесценти који показују различите облике неприхватљивог понашања. Такође, непослушност и агресивност често се јављају код деце изложене индиферентном стилу васпитања. Деца таквих родитеља су захтевна и непослушна, немају могућност регулације емоција и у понашању чешће употребљавају антисоцијалне обрасце понашања (Klarin, 2006). Реакцију на такав стил васпитања дете најчешће показује у облику непријатељства и отпора, што често доводи до школског неуспеха и антисоцијалног понашања. Такође је установљено како су слабији родитељски надзор и мања топлина повезани са облицима непримереног понашања деце, попут учесталог проблематичног понашања у школи и девијантног понашања (Brajša Žganec, 2003).

2.6.4. Детерминанте родитељског понашања

Економске прилике, социоекономски статус, структура породице, педагошка култура родитеља, задовољство родитеља и развод брака, само су неки од фактора који могу условљавати васпитне стилове родитеља. У литератури се најчешће наводи да на квалитет родитељства и компетентно родитељство највише утичу особине самих родитеља, породична средина и особине детета. Окосницу савремених теоријских приступа проучавања родитељства чини широк еколошки модел Јурија Бронфенбренера (Bronfenbrenner, 1979, према Масука, 2010), који наглашава важност посматрања појединца у његовом срединском контексту. Родитељство се у таквим приступима посматра као последица међузависних, узајамних односа детета, родитеља и шире социјалне околине. При том се наглашава како појединац и околина непрестано утичу једно на друго на двосмеран или трансакцијски начин.

Од специфичних модела којима се покушавају објаснити природа и детерминанте родитељског понашања, у чијој је основи Бронфенбренерова теорија еколошких система, истакнут је модел аутора Белског (1984), као и Мартинове и Колбертове (Martin & Colbert, 1997, према Масука, 2010). Последњих неколико деценија *Процесни модел детерминанти родитељског понашања* који предлаже Белски, широко је прихваћен као теоријски оквир за истраживања о родитељству и развоју детета. Једно од истраживања које је он спровео описује три главне групе фактора: индивидуалне особине родитеља, особине детета и факторе околине (Belsky 1984, према Масука, 2010).

Белски у свом приступу наглашава како је важно разликовати утицаје на родитељство и последице родитељског понашања, односно, последице стилова

васпитања на дечји развој. Међу различитим утицајима који могу одредити родитељско понашање, он наводи индивидуалне особине родитеља (пол родитеља, особине личности, развојну прошлост која се односи на њихове односе с властитим родитељима, затим њихово образовање, знања и уверења о дечјем развоју и родитељском понашању), карактеристике детета (пол, узраст и способности детета), контекстуалне факторе и последице, тј. резултате родитељства који се испољавају у развоју детета у различитим аспектима. Белски (1984, према Масика, 2010) наводи три најзначајнија контекстуална фактора који: брачни однос, социјалну мрежу и радно место родитеља. Новији модел Мартинове и Колбертове (1997, према Масика, 2010) наглашава реципрочност односа родитеља и детета и промену у развоју самих родитеља као последице родитељства. Они уз претходно наведене контекстуалне факторе и социоекономски статус (образовање родитеља, приходе, запосленост), сматрају важним и варијабле структуре породице (број чланова породице, број деце у породици, присутност једног или оба родитеља, редослед рођења и узрастну разлику међу децом), те културолошке факторе.

Индивидуалне карактеристике родитеља сматрају се најутицајнијим детерминантама родитељства, јер њихов утицај на родитељско понашање може бити директан и индиректан. Већина студија која проучава однос личности родитеља и квалитет родитељства усмерена је на проучавање везе између поремећаја у психолошком функционисању и родитељског понашања. Притом се највише истражује утицај депресије, па је тако забележено да депресивне мајке стварају разорно, непријатељско и одбацујуће окружење својој деци, које неповољно утиче на дечје функционисање и на психолошку адаптацију детета (Belsky 1984, Zaenah et al., 1997, према Масика, 2010). Такве мајке мање су одговорне, те се слабије прилагођавају дечјим потребама и показују више љутње и туге и мање позитивних емоција него недепресивне мајке. Родитељи који имају симптоме депресије и изражени неуротицизам као црту личности, показују мање прихватања, подршке или емоција у односу с дететом, а повећан ниво соматских симптома и неуротицизам повезани су с коришћењем ауторитарног стила родитељства и претераном заштитом детета (Kendler et al., 1997, према Масика, 2010). Друга индивидуална карактеристика родитеља која има снажан утицај на њихово понашање јесте пол. Многа истраживања установила су разлике између очева и мајки у укључености у васпитању деце, показујући знатно већу укљученост мајки него очева, бризи и неговању и то без обзира на образовање мајки и запосленост изван куће (Lamb, 1977; Clarke–Stewart, 1978; Parke, 1979; наведено према

Maccoby & Martin, 1983; Raboteg Šarić i sar., 2002; Мухић и сар., 2006; Петровић, 2007; McKinney & Renk, 2008; Мухић, 2010; Зуковић и сар., 2015). Истраживања показују како су мајке више усмерене на неговање деце и различите кућне послове, а очеви више на игру и провођење слободног времена (Collins & Russell, 1991). Преглед већег броја истраживања о утицају развојних искустава родитеља (van Ijzendoorn, 1995, према Масука, 2010), показује како су родитељи који су успоставили са својим родитељима сигуран стил привржености-осетљивији, те исказују више емоционалне топлине, тј. прихватања властитог детета у поређењу с родитељима који су имали несигуран стил привржености.

Од карактеристика детета које утичу на родитељство, у истраживањима се највише проучава утицај темперамента, пола, узраста и способности детета. Темперамент је карактеристика за коју се претпоставља да мање или више отежава васпитање те обликује количину и квалитет родитељске бриге коју деца примају. Досадашња испитивања ефеката пола детета на родитељско понашање показују да постоје извесне разлике у васпитним стилевима родитеља. Керестеш (2002) је у свом истраживању спроведеном у Хрватској утврдила да очеви и мајке више контролишу мушку децу него женску, како психолошки, тако и понашајно, те да они показују једнаку емоционалност према мушкој и женској деци. Недоследност васпитних поступака родитеља, односно стилова васпитања у односу на пол детета, утврђена је у низу истраживања која су реализована на нашим просторима (Raboteg Šarić i sar. 2002; Коцопељић и сар., 2009; Павићевић и Крстић, 2013; Зуковић и сар., 2015). Евидентиране су разлике у васпитању дечака и девојчица. И очеви и мајке се другачије односе према деци различитог пола, те, стога, наводе на закључак да постоје разлике у циљевима социјализације између дечака и девојчица.

Средина такође утиче на интеракцију детета и родитеља, јер се родитељско понашање не одвија у социјалној изолацији. С тим у вези, као важне чиниоце обликовања родитељског понашања можемо навести егалитарност и традиционалност родитељских уверења, које су продукт друштвених идеала и вредности у којима породице егзистирају. Такође, запосленост/незапосленост, радно место родитеља, партнерски односи итд., представљају групу фактора која су у међузависности са родитељским понашањем и поступцима. Уколико су услови друштвене средине нестабилни и променљиви и ако постоји ограничен прилив материјалних средстава, то се може одразити и на породичне прилике и може доћи до онемогућавања неких аспеката родитељства. Егзистенцијална угроженост радикално сужава могућности

родитеља да задовољавају потребе својих чланова и могућност да нормално функционишу (Милосављевић, 1999). „Економске тешкоће и сиромаштво чине родитеље депресивним, умањују њихову способност за интеракцију са децом, смањују ниво топлине и подршке у односу са децом, а повећавају недоследност и строгост у дисциплиновању и кажњавање деце“ (Ackerman et al., 2004; Davis Kean, 2005; Barbarin et al., 2006, наведено према Јовановић & Јелић, 2011: 81). Поред тога што у целини мање комуницирају са децом, „родитељи из сиромашних породица чешће дају наредбе и примењују васпитне мере које имају репресивни карактер, него што објашњавају, подстичу и кроз вербалну интеракцију васпитавају своју децу“ (Јовановић & Јелић, 2011: 82). Истраживање спроведено на узорку од 560 породица са територије Војводине, показало је да су мајке из породица са лошим материјалним статусом процењене као мање топле и приступачне (Михић и сар., 2006), што доводи у везу материјални статус породице и квалитет родитељства.

III МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Предмет и значај истраживања

Када се у савременој литератури и јавним расправама говори о утицају породице на свеукупни развој појединца, у првом реду ученика-детета, у жижи интересовања налази се управо процес социјализације и развој личности детета. Према савременим схватањима, централни циљ процеса социјализације јесте да деца усвоје и интернализују циљеве и вредности друштвене заједнице који ће их мотивисати за социјално прихватљиве облике понашања, кроз изграђивање социјалних вештина и компетенција.

Породица као основно социјално окружење у коме се личност развија и формира битни је чинилац у развоју сваког појединца, као и друштва у целини. Примарни микросистем у коме се одвија дететов живот и развој је породица, те стога, није необично да је она предмет сталних проучавања. Имајући у виду чињеницу да су породица и научени обрасци понашања у њој, посматрано кроз призму васпитних стилова којима родитељи моделују своје поступке у васпитању, у директној вези са понашањем детета, те да дете у највећој мери усваја модел понашања из породице, то је наш интерес за проучавањем утицаја које она врши на развој социјалних компетенција, оправдан и научно утемељен. Породица представља најважнији контекст у обезбеђивању васпитних модела под чијим утицајем се врши социјални развој деце и младих (Крњајић, 2002).

На основу до сада проучаване литературе која се бави разматрањем питања утицаја породице на развој социјалних компетенција ученика, не можемо занемарити и превидети чињеницу да је много тврдњи у прилог томе да породично окружење и у првом реду интеракција родитељ-дете код куће и васпитни поступци родитеља, утичу на понашање детета у другом, за њега значајном окружењу- школи, али и шире. У основи, то нас је и определило да у оквиру ова два система потражимо одговоре на питање које смо поставили на самом почетку рада, а које се начелно односи на тражење одговора о утицају породице на социјалне компетенције деце. Из тих разлога смо и само истраживање сместили у школско окружење, покушавајући да дођемо до емпиријских показатеља ове релације. Када сагледамо релацију породица-социјалне

компетенције деце, врло је уочљиво и препознатљиво да се она у већини проучавања повезује и проучава са аспекта васпитних стилова родитеља, који је у највећој мери и одређују (Maccoby & Martin, 1983; Asher & Dodge, 1986; Harralson & Lawler, 1992; Raboteg Šarić, 2002; Brajša Žganec, 2003; Russel et al., 2003; Aunola & Nurmi, 2005; Drozd & Pokorski 2007; Bornstein et al., 2010; Jurčević Lozančić, 2011; Mensah & Kuranchie, 2013; De Souza & Paul, 2013; Vijila et al., 2013; Петровић, 2007; Чижмански и сар. 2008). Ове опсервације су и нама трасирале пут приликом промишљања предмета истраживања и саме стратегије у осмишљавању и реализовању истраживања.

Из свега досад изреченог, јасно се издваја и намеће и сам предмет истраживања. *Предмет овог истраживања представља проучавање утицаја породице на развој социјалних компетенција ученика.* Основно питање на које истраживање покушава да пружи одговор односи се на квалитет и природу утицаја васпитних стилова (ставова) родитеља на изграђивање и формирање социјалних компетенција ученика (деце). Досадашња истраживања, реализована у нашој средини, нису у довољној мери и на свеобухватан начин настојала да истраже повезаност утицаја васпитних стилова родитеља и социјалних (не)компетенција ученика. Посебно недостају истраживања у којима се ова веза разматра са аспекта различитих стилова у васпитању и социодемографских карактеристика породице, које могу бити предиктори различитих нивоа социјалних компетенција ученика. Овим истраживањем желимо допринети бољем сагледавању тог питања, како у смислу теоријских разматрања и анализа, тако и у смислу планираног емпиријског истраживања, које је усмерено на разумевање повезаности, која постоји између сваког дефинисаног васпитног стила родитеља (посебно оца, посебно мајке) и социјалних компетенција деце. Такође, сматрамо значајним да се утврди да ли постоје разлике у повезаности утицаја васпитних стилова родитеља (посебно оца и посебно мајке) и социјалних компетенција код дечака, односно код девојчица, да ли се ове разлике могу установити код ученика различитог школског успеха, да ли редослед рођења детета утиче на ниво социјалних компетенција, да ли место становања, односно средина из које дете долази условљава и разлике у социјалним и антисоцијалним понашањима ученика, односно, да ли и ниво образовања родитеља, или њихова запосленост може утицати на социјалну компетентност деце.

Сагледавањем специфичности везе између васпитних стилова родитеља и социјалне компетенције ученика, отвара се и питање како помоћи ученицима који неадекватно реагују и имају тешкоће у укупном социјалном функционисању. На основу

теоријских сазнања о социјалном развоју и социјалним компетенцијама уопште с једне стране, и на основу сазнања о утицају породице на развој социјалних компетенција ученика с друге стране, посматрано кроз добијене резултате спроведеног емпиријског истраживања о утицају и повезаности различитих васпитних стилова родитеља са социјалним компетенцијама ученика, разрадиће се главне препоруке чији је основни смисао у томе да се допринесе адекватнијем социјалном понашању ученика. У том смислу, са педагошког аспекта посматрано, посебан значај овог истраживања може се очекивати у домену разраде и образлагања утицаја различитих васпитних стилова родитеља на социјалне компетенције деце (ученика), односно на антисоцијално понашање деце. Такође, сматрамо да налази овог истраживања могу дати значајан допринос у утврђивању и осветљавању родитељских компетенција и васпитних поступака у дисциплиновању и контролисању деце, компатибилним са развојем социјалних компетенција деце и предупређивањем развоја антисоцијалних понашања. На основу резултата истраживања, сматрамо да ће бити могуће осмислити програме „едукације родитеља“, односно, њиховог педагошко-психолошког образовања за компетентно родитељство.

3.2. Дефинисање основних појмова истраживања

Васпитни стилови родитеља. За поступање родитеља према детету у литератури су присутни различити термини: васпитни ставови, васпитни стилови, васпитни поступци родитеља, стилови родитељства, породични стилови васпитања итд. (Павићевић и Крстић, 2013). Ми ћемо се у нашем раду користити термином васпитних стилова родитеља. Већ смо раније објаснили разлику између ових појмова, те сматрамо оправданим употребу термина васпитни стилови, чему прибегава и већи број аутора из консултоване литературе. У овом истраживању испитиваћемо четири васпитна стила: топло-попустљиви, топло-ограничавајући, хладно-попустљиви и хладно-ограничавајући (по моделу Баумриндине типологије).

Социјална компетенција. Социјална компетенција је комплексан, мултидимензионални конструкт, који је, као што теоријски део рада приказује, у литератури дефинисан на различите начине. Аутор “SSBS-2” скале, Мерел се слаже са дефиницијом социјалне компетенције датом од стране Хопса (Hops, 1983), која се односи на “сажети термин који рефлектује социјалну процену уопштеног квалитета

понашања појединца у датој ситуацији”. Према томе, социјалну компетенцију је најбоље посматрати као широк конструкт који може садржати процену специфичних социјалних понашања, али је и примарно фокусиран на генерално сагледавање индивидуалног прилагођавања социјалног понашања (Merrell, 2003; Merrell & Gimpel, 1998). Социјална компетенција је блиско повезана и са конструктом социјалних вештина. Социјалне вештине се сматрају за под-област конструкта социјалне компетенције и дефинисане су као специфичне вештине понашања које се користе као одговор на дате социјалне ситуације (Gresham, 1986; Gresham & Reschly, 1987; Merrell & Gimpel, 1998). Сматра се да је развој адекватне социјалне компетенције у детињству од пресудног значаја, не само ради важних исхода у детињству, већ и у каснијем животном успеху и прилагођавању. Адекватна социјална компетенција обезбеђује важан темељ који генерално води ка чврстим односима са вршњацима (Asher & Taylor, 1981; Merrell & Gimpel, 1998) и академском успеху (Walker & Hops, 1976), док се неадекватна социјална компетенција у детињству везује за бројне негативне исходе, укључујући малолетничку деликвенцију (Loeber, 1985), менталне сметње (Cowan et al., 1973) и развој шаблона антисоцијалног понашања (Dodge et al., 1982). Као социјално компетентна понашања у школском окружењу, за потребе овог рада узети су у обзир квалитет интерперсоналних односа (нпр. емпатично реаговање, пружање помоћи, социјабилност), управљање собом, односно, контрола сопственог понашања (нпр. контрола темперамента, прављење компромиса у конфликтним ситуацијама, поштовање школских и опште друштвених правила) и академске вештине (нпр. самосталност извршења школских задатака, квалитет у раду, праћење излагања наставника). Учестало испољавање наведених вештина указује на добру социјалну прилагођеност школском окружењу у адолесцентном узрасту.

Антисоцијално понашање. Антисоцијално понашање је последица неадекватне социјализације, деструктивно је и штетно и производи негативне социјалне исходе (Walker et al., 1995). „Антисоцијално понашање је појам који описује понашања против друштва/друштвених норми која укључују намерну повреду људских права других људи” (Hrnčić, 2011: 19). Антисоцијално понашање је увек вредносно конотирано, јер се односи на непоштовање социјалних норми, или на понашања, која су штетна по одређено друштво којем конкретан појединац припада. У нашем друштву, као антисоцијална понашања обично се одређују следећа: „непослушност, недисциплинованост, пркошење ауторитету, тврдоглаво истрајавање у сопственим

ставовима и када су они у супротности са општеприхваћеним за дату културу, као и низ других неприлагођених форми понашања“ (Radosavljev Kirćanski, 2014: 10).

Антисоцијална понашања, као што је дефинисано кроз ајтеме у коришћеној скали процене у нашем истраживању, или имају антисоцијалну компоненту (непоштовање права или имовине других), или воде директно до негативних социјалних исхода, као што су одбацивање вршњака, делинквенција или претерана затвореност. Због тога што је фокус коришћене скале на социјалном понашању, друге врсте проблематичног понашања, које нису експлицитно социјалне природе овде нису обухваћене и уколико постоје, са њима би се требало ухватити у коштац користећи друге мере.

Узроци антисоцијалног понашања су врло сложени, а као најчешћи фактори спомињу се породични утицаји, неуспеси у школи, полне разлике, узрасне разлике, те шире друштвене околности (Чижмански и сар., 2008: 304). Као антисоцијална понашања у школском периоду, у нашем истраживању, проучавано је испољавање екстернализованих облика понашања (нпр. непослушност, импулсивност, хостилност, иритабилност, дрскост, агресивност). Наведена понашања могу се испољавати као ометање рада наставника и других ученика, отворено испољавање агесије (физичке и вербалне), непријатељско држање и непоштовање према другима, непоштовање према туђим стварима и школском инвентару, и сл. Будући да је фокус овог рада испитивање утицаја породице на развој социјалних компетенције деце, наведени проблеми у понашању су од значаја у школском контексту и социјалне су природе, док друге врсте социоемоционалних сметњи и проблема у понашању (нпр. социо-емоционалну незрелост и социјалну делинквенцију), нисмо разматрали.

Социјално прилагођавање. Инструмент који смо применили у истраживању (SSBS-2) конструисан је да мери и позитивна социјална понашања (социјалну компетенцију) и негативна социјална понашања (антисоцијално понашање). У развоју овог инструмента разматрана је још једна подела понашања, а то је социјално прилагођавање везано за одрасле насупрот оног везаног за вршњаке, те је важно дефинисати и овај појам. Ове две категорије рефлектују два значајна типа прилагођавања социјалног понашања које деца морају применити приликом поласка у школу (Walker et al., 1985). У школском окружењу форма социјалног прилагођавања везаног за одрасле односи се на социјално прилагођавање везано за учитеље. Прилагођавање везано за учитеље укључује упознавање са очекивањима учитеља у оквиру образовног окружења, заједно са ограничењима као што су школска правила.

Прилагођавање везано за вршњаке укључује динамику развоја одговарајућих социјалних односа са осталим ученицима. Мада типови понашања вероватно омогућавају два основним формама прилагођавања значајно преклапање, неки истраживачи су мишљења да је свака форма прилагођавања донекле аутономна и да свака пружа јединствен допринос свеукупном процесу социјалног развоја (Connolly, 1983; Mueller, 1979). Додатно уз ове две области социјалног прилагођавања, ставке у коришћеној скали ("SSBS-2") су развијене тако да донекле покрију и трећу област, социјално прилагођавање везано за самог себе. Ова форма прилагођавања се једним делом може прожимати са прилагођавањем везаним за учитеље и прилагођавањем везаним за вршњаке, али се сама по себи сматра важним конструктом због тога што укључује вештине саморегулације и самоуправљања, које су важне за обезбеђивање позитивних социјалних исхода.

3.3. Циљ и задаци истраживања

У складу са предметом истраживања, **основни циљ истраживања** усмерен је на теоријско-емпиријско утврђивање и објашњење кључних аспеката утицаја породице у области развоја социјалних компетенција ученика. Постављени циљ операционализован је и хијерархијски рашчлањен на следеће задатке истраживања:

1. Испитати да ли постоје разлике у димензијама васпитних стилова родитеља у односу на социодемографске варијабле (афективна и контролна димензија васпитања);
2. Испитати да ли постоје разлике у социјалним компетенцијама ученика у односу на социодемографске варијабле;
3. Испитати да ли постоје разлике у антисоцијалном понашању ученика у односу на социодемографске варијабле;
4. Утврдити повезаност социјалних компетенција и антисоцијалног понашања ученика;
5. Утврдити повезаност између васпитних стилова родитеља и социјалних компетенција ученика;
6. Утврдити повезаност између васпитних стилова родитеља и антисоцијалног понашања ученика.

3.4. Хипотезе истраживања

На основу критичког проучавања литературе и доступних истраживања, а сходно постављеном циљу и задацима овог истраживања, формулисане су општа и посебне хипотезе. *Општа хипотеза од које полазимо у овом истраживању је: Претпостављамо да постоји извештан утицај породице на развој социјалних компетенција ученика, како у погледу димензија васпитних стилова родитеља, тако и у погледу социодемографских карактеристика породице.*

Посебне хипотезе:

X1 Претпостављамо да постоји разлика у димензијама васпитних стилова родитеља у односу на социодемографске варијабле. Првом хипотезом дефинисали смо очекивање да постоји статистички значајна разлика у изражености афективне и контролне димензије родитељског понашања у зависности од пола ученика, школског успеха ученика, образовања родитеља, радног статуса родитеља, редоследа рођења ученика и места становања ученика.

X2 Претпостављамо да постоји разлика у социјалним компетенцијама ученика у односу на социодемографске варијабле. Другом хипотезом дефинисали смо очекивање да постоји статистички значајна разлика у изражености социјалних компетенција ученика у зависности од пола ученика, школског успеха ученика, образовања родитеља, радног статуса родитеља, редоследа рођења ученика и места становања ученика.

X3 Претпостављамо да постоји разлика у антисоцијалном понашању ученика у односу на социодемографске варијабле. У оквиру треће хипотезе изразили смо очекивање да постоји статистички значајна разлика у антисоцијалном понашању ученика у зависности од пола ученика, школског успеха ученика, образовања родитеља, радног статуса родитеља, редоследа рођења ученика и места становања ученика.

X4 Претпостављамо да постоји негативна повезаност између социјалних компетенција и антисоцијалног понашања. Четвртом хипотезом изразили смо очекивање да је однос између социјалних компетенција и антисоцијалних понашања негативан или обрнут, односно да је неадекватна социјална компетенција негативно повезана са вишим нивоима антисоцијалног понашања.

X5 Претпостављамо да постоји повезаност између васпитних стилова родитеља и социјалних компетенција ученика. Петом хипотезом изразили смо

очекивање да постоји веза између васпитних стилова родитеља-ауторитативног, ауторитарног, пермисивног и индиферентног и социјалних компетенција ученика, те да се у зависности од испољеног и доминантног васпитног стила родитеља разликује и ниво социјалних компетенција деце.

Х6 Претпостављамо да постоји повезаност између васпитних стилова родитеља и антисоцијалног понашања ученика. У оквиру последње, шесте хипотезе претпоставили смо да постоји веза између васпитних стилова родитеља-ауторитативног, ауторитарног, пермисивног и индиферентног и антисоцијалног понашања ученика. У зависности од испољеног и доминантног васпитног стила родитеља разликује се степен антисоцијалног понашања деце.

3.5. Варијабле истраживања

Предвиђено истраживање је неексперименталног типа у коме су као варијабле биле третиране зависне и независне варијабле.

Зависне варијабле:

1. *Социјална компетенција*, одређена као скор процене *вршњачких односа, повиновања захтевима/управљања сопственим понашањем и академског понашања* (SSBS-2, скала А).
2. *Антисоцијална понашања*, одређена као скор процене *хостилно/иритабилног, антисоцијално/агресивног и дрско/ометајућег понашања* (SSBS-2, скала Б). Обе варијабле су биле операционализоване помоћу „Скале социјалног понашања ученика у школи“ скраћено SSBS-2 (The School Social Behavior Scales, Second Edition, Merrell, 2002).
3. *Димензије васпитних стилова родитеља* (мајке и оца), одређене као скор процене на четири субскеале за мерење *топлог васпитања, хладног васпитања, попустљивог васпитања и ограничавајућег васпитања*. Ова варијабла је операционализована помоћу скале за „Процену васпитних ставова-ВС скала“, ауторке Јасмине Коцопељић, Ариндела и сарадника.

У истраживање су укључене и следеће *независне варијабле*⁴:

1. *Пол ученика* (мушки и женски);
2. *Место становања ученика* (енклаве и север Косова и Метохије⁵);
3. *Школски успех ученика* (школски успех ученика идентификован је преко општег успеха ученика на крају првог полугодишта, који изражава просечан успех из свих наставних предмета);
4. *Редослед рођења ученика* (означен уписом редног броја рођења у упитнику);
5. *Образовање родитеља* (дефинисано кроз пет категорија: незавршена основно образовање; основно образовање; средње образовање; више образовање; високо образовање);
6. *Радни статус родитеља* (дефинисан кроз шест категорија: стални радни однос; запослен-а, не прима плату; повремено запослен-а; незапослен-а; пензионер; остало).

Контролне варијабле операционализоване су одговором на одговарајућа питања у „*Упитнику основних социодемографских података*“ (Инструмент бр.1).

3.6. Узорак истраживања

Овим истраживањем обухваћени су ученици старијих разреда основне школе, тачније седмог и осмог, као и њихове одељењске старешине, у школама на територији

⁴ У упитнику, који смо конструисали за прикупљање података о социодемографским карактеристикама ученика, били су укључени и подаци који се односе на структуру породице, дефинисани кроз питања: *Колико особа чини твоју породицу?* и *Наброј с ким све живиш у својој породици*. Кроз ова питања желели смо да на суптилан начин, од испитаника сазнамо да ли су њихове породице потпуне или непотпуне, и да ли су једногенерацијске или двогенерацијске. Намера нам је била, да на основу добијених података о типу породице, изведемо и варијаблу потпуне и непотпуне породице, на основу које би процењивали разлике у социјалним компетенцијама деце из потпуних и непотпуних породица. С обзиром на чињеницу, да је у укупном узорку, на основу добијених података издвојено свега 26 непотпуних породица у односу на 705 евидентираних у укупном узорку, то је било немогуће реализовати почетну намеру. Коначни број непотпуних породица, који износи свега 3,68%, био је нерепрезентативан и недовољан, да би се могла изводити ваљана и основана поређења и генерализовања, тако да је ова варијабла у обради и интерпретацији резултата изостављена.

⁵ Деца и млади српске националности на Косова и Метохије су већи део свог живота провели у посебно неповољним животним условима. Околности у којима су одрастали и у којима и данас живе на простору Косова и Метохије су релативно тешке и комплексне. У поређењу безбедносних, политичких, социјалних и културних прилика енклава и севера Косова и Метохије, значајно тежа и неповољнија ситуација је у енклавама. Део миљеа у коме деца и млади одрастају, карактерише стална напетост, неизвесност и инциденти, који су израженији на простору енклава, што може узроковати разлике у погледу зависних варијабли.

Косова и Метохије. Укупан узорак се састојао од 705 ученика. У наставку су дате табеле (фреквенције и проценти) помоћу којих је описан узорак.

Табела 1. Фреквенције и проценти ученика према разреду са севера КиМ

Место	Назив школе	Број ученика 7. разреда	Број ученика 8. разреда	Укупан број испитаних ученика у школи
Кос. Митровица	Бранко Радичевић	20	30	50
Кос. Митровица	Свети Сава	89	75	164
Сочаница (Лепосавић)	Вук Караџић	27	13	40
Зубин поток	Јован Цвијић	23	26	49
Зупче	Благоје Радић	17	6	23
Звечан	Вук Караџић	26	41	67
Укупно		202	191	393

Табела 2. Фреквенције и проценти ученика према разреду из енклава

Место	Назив школе	Број ученика 7. разреда	Број ученика 8. разреда	Укупан број испитаних ученика у школи
Горње Кусце	Петар Петровић Његош	26	22	48
Грачаница	Краљ Милутин	54	26	80
Клокот	Свети Сава	6	6	12
Кос. Каменица	Десанка Максимовић	14	7	21
Ранилуг	Вељко Дугошевић	11	20	31
Шилово	Вук Караџић	12	11	23
Штрпце	Стаја Марковић	38	20	58
Велико Ропотово	Трајко Перић	12	16	28
Врбовац (Кос. Витина)	Марко Рајковић	0	11	11
Укупно		173	139	312

Како из приложених табела можемо видети, укупан број школа у којима је реализовано истраживање је 15. Од тог броја, већину чине школе из енклава, укупно 9. На северу Косова и Метохије истраживање је спроведено у 6 школа.

Табела 3. Фреквенције и проценти ученика према подручју на коме живе

Пол	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
Енклаве	312	44,3	44,2
Север КиМ	393	55,7	100,0
Укупно	705	100,0	

У укупном узорку, према подручју на коме живе, са севера Косова и Метохије, испитано је 393 ученика, што је за око 11% више у односу на број ученика испитаних са подручја енклава. Без обзира на нешто израженију разлику у корист броја ученика са севера Косова и Метохије, одступања нису превелика, па се и по овом критеријуму узорак сматра прилично уједначеним.

Табела 4. Фреквенције и проценти ученика према полу

Пол	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
Мушки	333	47,2	47,2
Женски	372	52,8	100,0
Укупно	705	100,0	

Како се у приказаној табели може видети, у узорку је било тек нешто више ученика женског пола (за око 5%), што упућује на чињеницу да је укупан узорак врло уједначен и по питању овог задатог критеријума.

Табела 5. Фреквенције и проценти ученика према разреду

Разред	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
Седми	375	53,2	53,2
Осми	330	46,8	100,0
Укупно	705	100,0	

Када је у питању уједначеност према разреду, расподела узорка на седми и осми разред је прилично уједначена, у укупном скору је тек нешто више ученика седмих разреда (за око 6%).

Табела 6. Фреквенције и проценти ученика према успеху

Успех	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
Недовољан	43	6,1	6,1
Довољан	23	3,3	9,4
Добар	158	22,4	31,8
Вр. добар	230	32,6	64,4
Одличан	251	35,6	100,0
Укупно	705	100,0	

Из приказане табеле, уочљиво је да у укупном узорку највећи проценат ученика према успеху заузимају одлични (35,6%) и врло добри ученици (32,6%). Са успехом добар издвојило се 22,4% ученика, док је најмање ученика са довољним (3,3%) и недовољним (6,1%) успехом.

Табела 7. Структура ученика према образовању мајке

Образовање мајке	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
Незавршена основна школа	11	1,6	1,6
Основна школа	63	9,0	10,6
Средња школа	399	56,5	67,1
Виша школа	112	15,9	83,0
Факултет и више	120	17,0	100,0
Укупно	705	100,0	

Табела 8. Структура ученика према образовању оца

Образовање оца	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
Незавршена основна школа	4	0,6	0,6
Основна школа	35	5,1	5,7
Средња школа	398	56,4	62,1
Виша школа	145	20,5	82,6
Факултет и више	123	17,4	100,0
Укупно	705	100,0	

У погледу структуре ученика према образовању родитеља, уочљиво је да је најзустаступљенији број ученика чији очеви имају средњу школу (56,4%), што је скоро идентично у поређењу са структуром узорка у погледу образовања мајке (56,5). У категорији вишег образовања родитеља, очеви испитаних ученика су у благој предности у односу на мајке, те је са вишом школом укупно 20,5% очева, а мајки 15,9%. У погледу високог образовања родитеља испитаних ученика, веома је уједначена слика (очеви 17,4%; мајке 17,0%). Ученика чије мајке имају завршену основну школу је 9%, док је ученика чији очеви имају само основно образовање 5,1%. У узорку је најмањи проценат ученика чији су родитељи без основног образовања (мајке 1,6%; очеви 0,6%).

Табела 9. Структура ученика према радном статусу мајке

Радни статус мајке	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
Стални радни однос	331	46,9	46,9
Запослена, не прима плату	7	1,0	47,9
Повремено запослена	52	7,4	55,3
Незапослена	300	42,6	97,9
Пензионер	10	1,4	99,3
Остало	5	0,7	100,0
Укупно	705	100,0	

Табела 10. Структура ученика према радном статусу оца

Радни статус оца	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
Стални радни однос	435	61,7	61,7
Запослен, не прима плату	18	2,5	64,2
Повремено запослен	65	9,2	73,4
Незапослен	116	16,5	89,9
Пензионер	59	8,4	98,3
Остало	12	1,7	100,0
Укупно	705	100,0	

Из приложене табеле је уочљиво да највећи број ученика у укупном узорку чине ученици чије мајке припадају двома категоријама у погледу (не)запослености:

запослене (46,9%) и незапослене (42,6%). Остатак ученика, у погледу запослености мајки припада категоријама које су слабије заступљене (повремено запослена 7,4%; пензионисана 1,4%; запослена не прима плату 1,0% и остало 0,7%). Процент запослених мајки нижи је у односу на податке о броју запослених жена у свету који је 90-их година износио 60% (Schaie & Willis, 2001, према Петровић и сар., 2010).

Структура ученика у погледу запослености оца, нешто је другачија у односу на структуру ученика у погледу запослености мајке. Из приложене табеле, уочљиво је да највећи број ученика у укупном узорку чине ученици чији су очеви у сталном радном односу (61,7%), што представља скоро две трећине укупног узорка ученика. На другом месту су ученици чији су очеви незапослени (16,5%), а половину овог броја чине ученици чији су очеви пензионисани (8,4%). Један део у укупном узорку чине ученици чији су очеви повремено запослени (9,2%). Остатак ученика у погледу запослености очева припада категоријама које су слабо заступљене (запослен не прима плату 2,5% и остало 1,7%).

У поређењу радног статуса очева и мајки, из укупног узорка ученика, приметно је да је проценат незапослених мајки (42,5%) израженији у односу на проценат незапослених очева (16,4%).

3.7. Методе, технике и инструменти истраживања

Постоји неколико скала за процену социјалног понашања и оне су конструисане ради процене социјалне компетенције и/или социјалних вештина младих особа. Међутим, утврђено је да мало њих показује неоспорну ваљаност садржаја и адекватна психометријска својства. Мали је број мерења која се фокусирају посебно на социјалне компетенције или социјалне вештине, већ добар део истраживача меша процену социјалних компетенција са проценом емоционалних и академских проблема у понашању (Spence, 2003). Већина експерата (према Merrell, 2001) се слаже да у погледу социо-емоционалне процене деце постоји шест начина сакупљања информација овог типа: посматрање понашања, скалирање, интервјуисање, само-извештавање, пројективно-експресивне технике и социометријске технике. Иако ове технике имају свој јединствени сет предности и мана и свака за себе је корисна за различите сврхе процена, јасно је да нису једнаке када је у питању корисност у процењивању социјалних вештина деце и адолесцената (Merrell, 2003).

Мерел наводи да је у погледу процене социјалне компетенције и/или социјалних вештина деце, најпоузданија и најчешће коришћена техника-техника скалирања, операционализована кроз скале процене понашања (Merrell, 2001). У таквој аргументацији, нашли смо оправданост примене скале процене понашања и у нашем истраживању. Имајући у виду величину узорка реализованог истраживања (705 ученика), готово је било немогуће применити и поступак директне опсервације понашања, јер би то изискивало много времена, за које би требало издвојити и више од годину дана.

Сходно свему изреченом, у делу истраживања везаном за испитивање ученика у погледу процене васпитних стилова родитеља, односно у делу истраживања у погледу процене социјалног понашања ученика у школи од стране одељењских старешина, коришћена је дескриптивно-аналитичка метода којом смо тежили да испитивањем узорка дођемо до својстава дистрибуције и односа између постављених варијабли. Иста метода коришћена је и за социодемографске показатеље, прикупљене помоћу социодемографског упитника, конструисаног за потребе овог рада. Као основне технике истраживања користили смо технику анкетаирања и скалирања. Путем примене скалирања настојали смо да утврдимо нивое социјалних компетенција и антисоцијалних понашања ученика, али да утврдимо и различите димензије васпитних стилова родитеља. Путем технике анкетаирања настојали смо да дођемо до социодемографских података о ученицима и њиховим родитељима.

Упитник основних социодемографских података састављен је ради прикупљања основних података о испитаницима (ученицима и њиховим родитељима), као и идентификацији неких од контролних варијабли истраживања (пол ученика, узраст ученика, место становања ученика, академска постигнућа ученика, редослед рођења ученика, образовање родитеља, радни статус родитеља). У Прилозима: *Инструмент бр. 1.*

У овом истраживању примењена је **Скала социјалног понашања у школи**, скраћено SSBS-2 (*The School Social Behavior Scales, Second Edition, Merrell, 2002*), чији је аутор Кенет Мерел, један од водећих истраживача у овој области. Скала SSBS-2 је бихевиорална скала за проверу и процену социјалне компетентности и антисоцијалног понашања везаног за школски контекст. Скала покрива све узрасте од предшколског, преко основношколског све до завршетка средње школе, односно намењена је за процену социјалне компетенције и антисоцијалног понашања деце и омладине узраста 5 до 18 година. Чине је 64 ставке, распоређене у две субскеле и шест емпиријски

изведених фактора који се оцењују на петостепеној скали Ликертовог типа. Учесталост испољавања одређеног понашања оцењује се од 1 (никада) до 5 (често). Скала SSBS-2 је намењена наставницима, практична је, једноставна за употребу и укључује уграђени систем за оцењивање.

1. Субскала „Социјалне компетентности“ (скала А) се састоји из ајтема који описују позитивне социјалне вештине и особине које су карактеристичне за добро прилагођене и социјално веште ученике. Њене ставке емпиријски су груписане у три фактора⁶: Односи са вршњацима (интерперсоналне вештине), Управљање собом/Повиновање захтевима и Академско понашање.

- Фактор *Односи са вршњацима* чини 14 ставки, па се могући скор креће од максималног 70, до минималног 14. Детерминисан је ајтемима као што су: сарадња и интеракција са другима, другарство, подржавање других, пружање помоћи, и сл. Ставке које улазе у ову компоненту, доминантно су усмерене на испитивање успешности у успостављању, одржавању и унапређивању различитих врста односа са вршњацима и статуса који ученик има у разреду. Њоме се мере социјалне вештине или карактеристике које су важне за успостављање позитивних односа са вршњацима и стицање социјалног прихватања од стране вршњака. Примери ајтема из ове субскеале укључују: „Нуди помоћ другим ученицима када им је потребна“, „Позива друге ученике да учествују у активностима“, „Има развијене вештине вође“, „Успешно започиње или се укључује у разговор са вршњацима“, „Вршњаци га укључују у њихове активности“, итд.
- Фактор *Управљање сопственим понашањем* чини 10 ставки (максималан скор 50, минималан 10). Ставке које улазе у ову компоненту односе се на способност самоконтроле и усклађеност понашања са важећим школским и опште-друштвеним правилима (нпр. спремност на компромисе,

⁶ Факторском анализом оригиналне скале SSBS-2 издвојена је трофакторска структура скале социјалних компетенција и трофакторска структура скале антисоцијалног понашања (Merrell, 2002). Поновљене истраживачке процедуре и процедуре анализе потврђених фактора у оквиру SSBS-2 скале, Мерел је применио на нормативном узорку од 1855 испитаника. На основу поређења емпиријског и оригиналног решења, већина ставки груписала се на очекиван начин и у оквиру издвојених фактора, како на скали социјалних компетенција, тако и на скали антисоцијалног понашања. Сходно томе, Мерел у приручнику SSBS-2 скале предлаже да она може бити поуздано коришћена за различита истраживања и у сврху процене (Merrell, 2002), те сходно томе нисмо вршили поновну проверу факторске структуре скале SSBS-2.

поштовање правила, контрола емоција, и сл.). Примери ајтема из ове субскеале су: „Остаје прибран када искрсну проблеми“, „Поштује правила која важе у школи и разреду“, „У школи се понаша примерено“, „Примерено реагује када га наставник исправи“, „Испољава самоконтролу“, итд.

- Фактор *Академско понашање* чини 8 ставки (максималан скор 40, минималан 8). Садржај ставки везан је за поузданост, тачност, марљивост и самосталност у извршавању школских обавеза и адекватност комуникације са наставником. Ајтеми су повезани са компетентним постигнућима ученика и ангажовањем у академским задацима. Примери ајтема из ове субскеале су: „Пажљиво слуша и извршава упутства наставника“, „Школске задатке извршава на време“, „Резултати његовог рада су у складу са његовим способностима“, „Извршава школске задатке без потребе да га на то подсећају“, итд.

Применом *Скале процене социјалног понашања у школи* може се одредити ниво социјалног функционисања деце. Скала Социјалне Компетенције има четири нивоа социјалног функционисања и то: „Високо“, „Просечно“, „Ризично“ и „Веома ризично“ функционисање.

2. *Субскала „Антисоцијалног понашања“ (скала Б)* састављена је од ставки које описују проблеме у понашању који могу угрозити социјализацију, бити деструктивна или угрожавајућа за друге људе и произвести негативне социјалне исходе. Ова понашања се третирају као антисоцијална стога што су усмерена на друге, могу водити ка делинквенцији, или негативним социјалним последицама као што су одбијање од стране вршњака, напетост у односима са другим ученицима, напетост у односу са наставницима, родитељима и другим одраслим особама. Проблеми у понашању презентирани у овој скали укључују комбинацију отворених и скривених антисоцијалних понашања. Отворено антисоцијално понашање је понашање које други лако уоче код ученика, а описују га ајтеми као нпр. „Склон је „праскању“ или нападима беса“, „Псује или користи увредљиве речи“, „Прети другим ученицима; вербално је агресиван“ итд. Скривено антисоцијално понашање је понашање које се може изводити у тајности без непосредног знања других нпр. „Узима туђе ствари без питања“, „Уништава или оштећује школски инвентар“, „Вара у изradi школских задатака или играма са вршњацима“ и сл. Начин оцењивања скале је исти као и код скале

социјалне компетенције, дакле, ајтеми се процењују на основу 5 понуђених одговора који се крећу у распону од 1 (никада) до 5 (учестало). Емпиријски изведени фактори су Хостилно/Иритабилно (Одбојно/Раздражљиво), Антисоцијално/Агресивно и Дрско/Ометајуће понашање.

- Фактор *Хостилно/иритабилно* понашање чини 14 ставки (максималан скор 70, минималан 14). Садржај ставки испитује присуство импулсивног, брзоплетог и непријатељског реаговања као опште одлике понашања, као и понашања и особине попут потребе да се буде у центру пажње, хвалисавости, стално жаљење ("кукање") и задиркивање, која могу деловати изузетно иритирајуће уколико су доминантна и често присутна. Оваква понашања се сматрају самоусмереним и непријатним и за њих се очекује да ће водити ка одбијању од стране вршњака. Примери ајтема су: „Друге криви за своје проблеме“, „Не дели ствари са другим ученицима“, „Препире се или свађа са вршњацима“, „Склон је „праскању“ или нападима беса“, „Окрутан је према другим ученицима“ итд.
- Фактор *Антисоцијално/агресивно понашање* чини 10 ставки (максималан скор 50, минималан 10). Садржај ставки везан је за отворено испољавање агресивности (физичке и вербалне) и непоштовања према другима (ученицима, наставницима и школском особљу) али и непоштовању према туђим стварима и школском инвентару. Оваква понашања су повезана са отвореним и скривеним кршењима школских правила и застрашивању или повређивању других. Ове карактеристике понашања могу бити јако повезане са развојем поремећаја владања и делинквентног понашања. Неки од ајтема који чине ову субскалу су: „Узима туђе ствари без питања“, „Упада у туче“, „Псује или користи увредљиве речи“, „Физички је агресиван/а“, итд.
- Фактор *Дрско/ометајуће понашање* чини 8 ставки (максималан скор 40, минималан 8). Садржај ставки испитује присуство ометања рада наставника и ученика и постављање непримерених и неумесних захтева пред друге, на дрзак начин уз лошу контролу сопственог понашања. Примери ајтема су: „Тешко га је контролисати“, „Омета активности које су у току“, „Реагује импулсивно без размишљања“, „Захтева помоћ од других ученика“, итд.

Применом *Скале процене антисоцијалног понашања у школи* може се одредити ниво социјалног функционисања деце. Скала антисоцијалног понашања има три нивоа социјалног функционисања и то: „Просечно“, „Ризично“ и „Веома ризично“. Скале се могу наћи у прилозима: *Инструмент бр. 2*.

Друга скала коју смо користили за потребе овог истраживања је *Скала васпитних ставова (ВС скала)*⁷. Она је намењена испитивању дечије перцепције васпитних ставова родитеља (Генц и Коцопељић, 1995). Колекција од 44 ставке направљена је према Шеферовом дводимензионалном моделу васпитања, који овај комплексни феномен своди на две димензије: афективну и контролну. Иако се свођењу васпитања на само два његова аспекта, може упутити замерка да представља симплификацију овог комплексног феномена, истраживања показују да управо ове две димензије имају посебно значајне импликације на дететов развој (Maccoby & Martin, 1983; MacDonald, 1992; све према Коцопељић и сар., 2009).

Скала васпитних ставова намењена мерењу двеју димензија настала је као резултат модификације и развоја више инструмената који су код нас примењивани за мерење васпитних ставова. Овако настала, ВС скала намењена је мерењу васпитних ставова родитеља перципираних од стране њихове деце, јер се пошло од претпоставке да је за утврђивање ефеката васпитања често битније како дете доживљава своју интеракцију са родитељима, у односу на то каквом је сам родитељ види. Испитаник даје посебне процене за васпитне поступке мајке и за васпитне поступке оца на поменути димензијама. Скала садржи четири субскеале са по 11 ајтема, које се односе на четири пола ових двеју димензија: *субскала за мерење топлог, субскала за мерење хладног, субскала за мерење ограничавајућег и субскала за мерење попустљивог васпитања*. Свака од ових субскеала обухвата по шест тврдњи. Степен слагања за сваку тврдњу испитаник одређује на петостепеној скали Ликертовог типа, посебно за васпитни поступак оца, а посебно за васпитни поступак мајке. Димензије су конципиране тако да виши скор на афективној димензији означава израженију топлину у васпитању, док је виши скор на димензији контроле показатељ већег степена рестриктивности у васпитању. На основу одговора испитаника могуће је добити категорију васпитног стила (топло-попустљиво, топло-ограничавајуће, хладно-

⁷ Упркос чињеници да скала носи назив Скала васпитних ставова, у тумачењу исте прибегли смо термину стилови уместо ставови. Разлог за то налазимо у аргументацији да је намењена мерењу димензија афективности и контроле, које су поставили Шефер, затим Мекоби и Мартин, као и Баурминд (Schaffer, 1959; Maccoby & Martin, 1983:39; Baumrind, 1968), на основу којих се издвајају четири раније описана стила васпитања.

попустљиво и хладно-ограничавајуће), као и скор на афективној димензији и димензији контроле. Скала поседује задовољавајуће метријске карактеристике, што ћемо представити у делу који се односи на *Метријске карактеристике примењених инструмената*.

Раније примене скале на узорцима адолесцената различите старости показале су стабилну факторску структуру. Тако се по Scree-критеријуму јасно издвајају два фактора који по свом садржају одговарају афективној и контролној димензији (Коцопељић и сар., 2009). Скала се може наћи у прилозима: *Инструмент бр. 3*.

3.8. Организација и ток истраживања

Истраживање је спроведено у основним школама на територији Косова и Метохије. У оквиру њега, обухваћени су ученици седмих и осмих разреда у школама на северу Косова и Метохије, као и ученици седмих и осмих разреда из енклава. Ученичко социјално понашање у школи процењивале су њихове одељењске старешине, јер је основни услов за процену ученичког понашања био тај да то мора бити особа која најбоље познаје њихово функционисање у школском окружењу. Истраживање је реализовано у периоду март-април-мај, 2015. године. Испитивање ученика је обављено на једном од часова-тачније у делу часа (око 20-30 минута), који су одељењске старешине уступиле за потребе попуњавања скале васпитних стилова родитеља од стране ученика. Одељењске старешине су скале процене понашања ученика попуњавали у слободно време, ван часова, а због обимности посла који је процена изискивала, остављено им је више времена за попуњавање и достављање скала.

У оквиру скала за ученике и одељењске старешине дато је и упутство за њихово попуњавање. Истраживање је било анонимно. У делу о општим подацима обе скале, ученици и наставници су уписивали редни број у дневнику, на основу којег смо повезивали скале за сваког појединачног ученика.

Приликом посете школама, директорима, педагозима, одељењским старешинама, образлагајући циљ посете и сам смисао планираног истраживања, наилазили смо углавном на сарадњу и разумевање. Изузетак представљају два одељења, једно одељење осмог разреда у школи „Краљ Милутин“ у Грачаници, и једно одељење седмог разреда у школи „Јован Цвијић“ у Зубином Поток, где су одељењске старешине одбиле да учествују у истраживању, сматрајући, са једне стране, да процене

које треба да изврше представљају преобиман посао, те да се, с друге стране, може нарушити анонимност података. Упркос објашњењима да истраживање има другу сврху и намену, нисмо наишли на разумевање и помоћ ових одељењских старешина. У свим осталим школама, које су приказане у узорку, испитали смо сва одељења седмих и осмих разреда.

Важно је још да напоменемо, да је укупан узорак достигао бројку од 1000 испитаника, али како је било скала где смо добили незаокружене тврдње, или скала где је изостављен редни број у дневнику (без кога нисмо могли да повезујемо обе скале), такве упитнике смо одбацили као непотпуне, те су изостављени из укупног узорка.

У организационом смислу истраживачу су помогли студенти Катедре за педагогију Филозофског факултета у Косовској Митровици (треће и четврте године основних академских студија), затим стручни сарадници (психолози и педагози), као и одељењске старешине (у школама у којима је обављено истраживање).

Статистичка обрада података обављена је септембра/октобра 2015. године, а писање извештаја о обављеном истраживању у периоду од октобра 2015. године до јануара 2016. године.

3.9. Статистичка обрада података

Због природе наведених техника и инструмената истраживања било је потребно применити квантитативни приступ у обради података. Подаци добијени у овом истраживању обрађени су у статистичком пакету SPSS (оригинални назив *IBM SPSS Statistics Version 20*). Коришћени су следећи поступци:

- За тестирање нормалности дистрибуције варијабли, коришћене су мере скјунис и куртозис. Прихватљивим вредностима ових показатеља сматрају се оне у опсегу од -1 до 1 (Tabachnik & Fidell, 2001);
- За утврђивање степена изражености варијабли у испитаном узорку коришћени су дескриптивни статистички показатељи (фреквенције, проценти, кумулативни проценти, аритметичка средина и стандардна девијација);
- За утврђивање између којих категорија су разлике значајне коришћена је једнофакторска анализа варијансе и спроведен је накнадни Шефе (Scheffe) тест;

- За утврђивање интензитета и типа повезаности између варијабли коришћен је Пирсонов коефицијент линеарне корелације, а за утврђивање степена повезаности, коришћен је поступак регресионе анализе;
- За утврђивање значајности добијених разлика између група коришћен је t-тест и хи-квадрат.

IV АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

4.1. Метријске карактеристике примењених инструмената

У истраживању које је реализовано у оквиру ове дисертације, коришћено је више инструмената како би се операционализовали постављени задаци истраживања. Да би рад био комплетнији и да би се стекла слика о просечном испитанику спроведеног истраживања приказани су дескриптивни показатељи на примењеним инструментима. Вршећи прелиминарне анализе добијених резултата управљали смо се према уобичајеним препорукама. У литератури се обично наводи да су вредности Кронбаховог α коефицијента изнад 0,70 прихватљиве (Pallant, 2009). Вредности скјуниса и куртозиса⁸ од -1 до 1 су у прихватљивом опсегу (Tabachnik and Fidell, 2001).

Скала социјалног понашања у школи коришћена је за процену социјалне компетентности и антисоцијалног понашања везаног за школски контекст. Скала се састоји од 64 ајтема распоређених у две субскеле и шест емпиријски изведених фактора. Дескриптивни показатељи и поузданост скале за процену социјалне компетенције приказани су у табели 11.

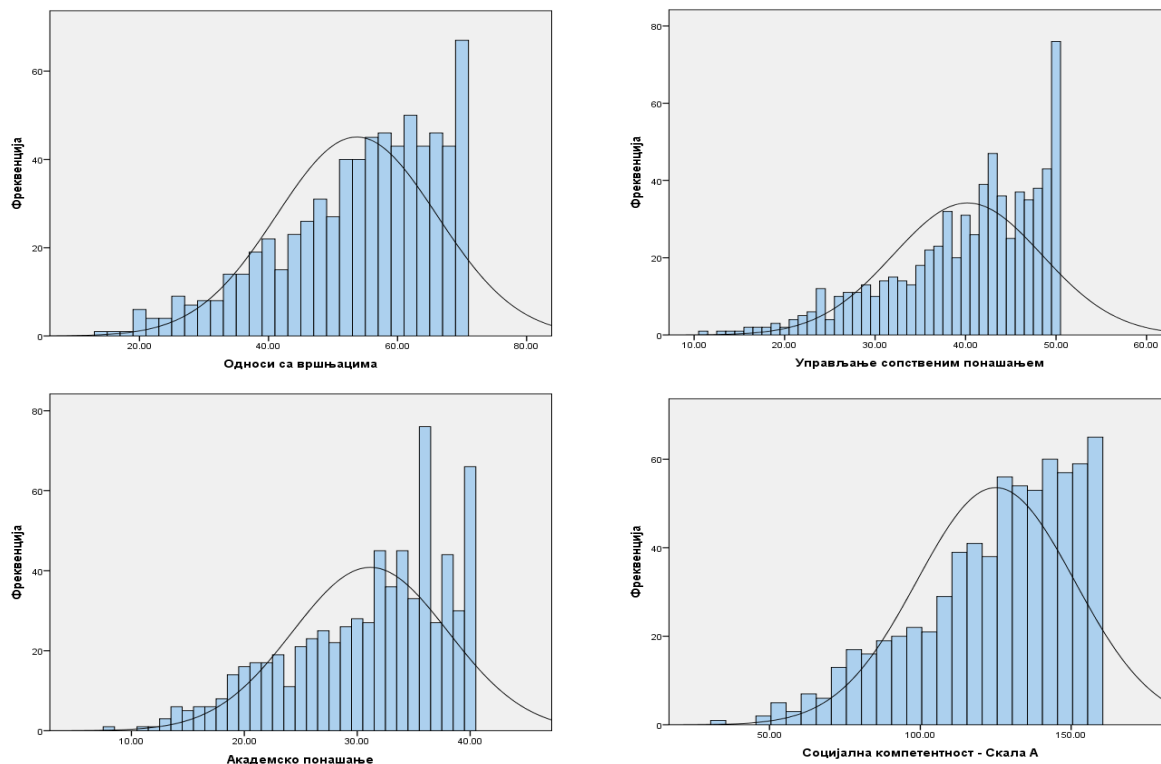
Табела 11. Дескриптивне мере и поузданост скале социјалне компетентности

Скале	Опажени Мин.	Опажени Макс.	<i>S</i>	<i>K</i>	AS	SE	SD	Кронбах α
Односи са вршацима	14	70	-,776	-,027	53,67	,469	12,44	,96
Управљање сопственим понашањем	11	50	-,891	,209	40,22	,310	8,23	,93
Академско понашање	8	40	-,719	-,281	31,15	,259	6,89	,89
Скала А	33	160	-,772	-,089	125,01	,987	26,16	,97

S - хоризонтално одступање (скјунис); *K* - вертикално одступање (куртозис); AS - Аритметичка средина; SE - Стандардна грешка аритметичке средине; SD - Стандардна девијација.

⁸ За процену облика дистрибуције најзначајније су две мере: Скјунис (Skewness)-мера асиметрије дистрибуције и Куртосис (Kurtosis)-мера хомогености дистрибуције. Сматра се да је вредност скјуниса до $\pm 0,5$ добра, вредност до $\pm 1,0$ прихватљива, док вредност већа од ± 1 указује на значајну асиметрију дистрибуције. Хомогеност дистрибуције се процењује на основу коефицијента куртосис.

Поузданост скале социјалне компетентности је задовољавајућа, тј. вредности кронбах алфа су високе, како за целу скалу, тако и за све субске. Вредности скјуниса и куртозиса су у опсегу прихватљивих вредности. На слици 2 приказан је графикон расподеле за целу скалу и субске.



Слика 2. Графикон расподеле за скалу социјалне компетенције

Дескриптивни показатељи и поузданост скале за процену антисоцијалног понашања приказани су у табели 12.

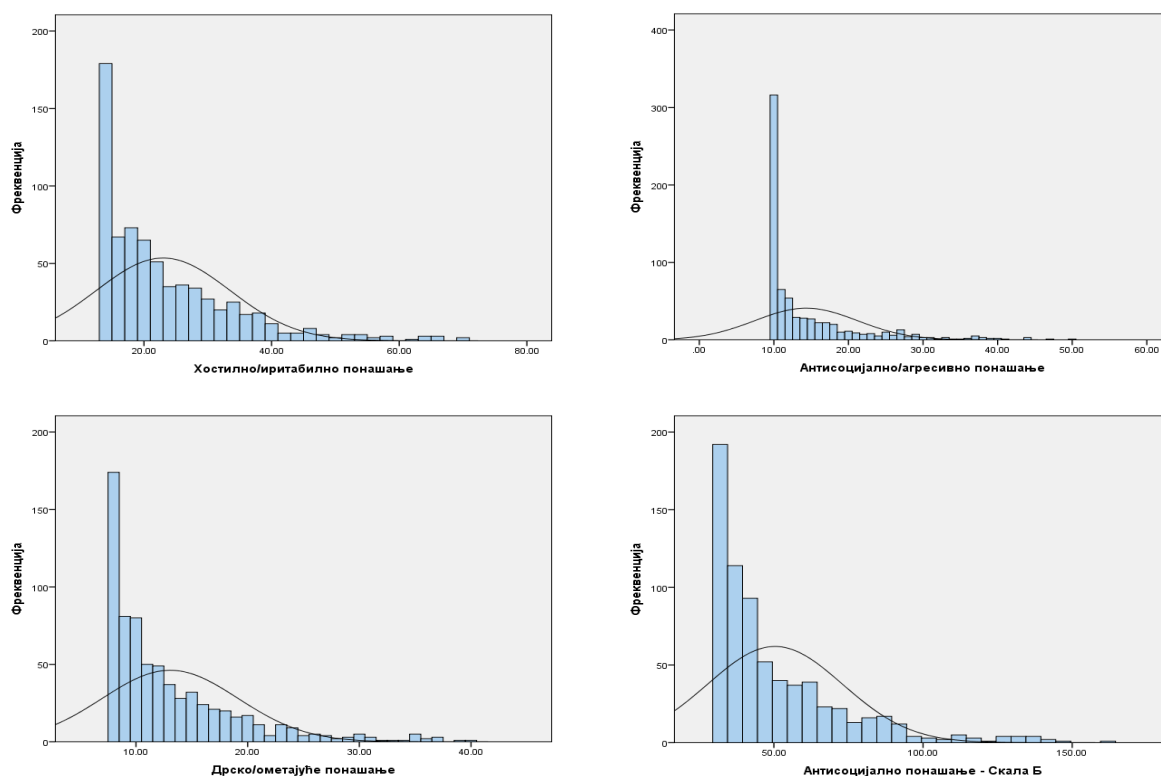
Табела 12. Дескриптивне мере и поузданост скале антисоцијалног понашања

Скале	Опажени		S	K	AS	SE	SD	Кронбах α
	Мин.	Макс.						
Хостилно/иритабилно понашање	14	70	1.676	3.121	23.01	.396	10.51	,95
Антисоцијално/агресивно понашање	11	50	2.178	4.908	14.32	.259	6.89	,94
Дрско/ометајуће понашање	8	40	1.780	3.321	13.06	.229	6.09	,90
Скала Б	32	160	1.868	3.736	50.37	.854	22.67	,98

S - хоризонтално одступање (скјунис); K - вертикално одступање (куртозис); AS - Аритметичка средина; SE - Стандардна грешка аритметичке средине; SD - Стандардна девијација.

Поузданост скале антисоцијалног понашања је задовољавајућа, тј. вредности

кронбах алфа су високе, како за целу скалу, тако и за све субскеале. Вредности скјуниса и куртозиса показују да има одступања од нормалне расподеле. На слици 3 приказан је графикон расподеле за целу скалу и субскеале.



Слика 3. Графикон расподеле за скалу антисоцијалног понашања

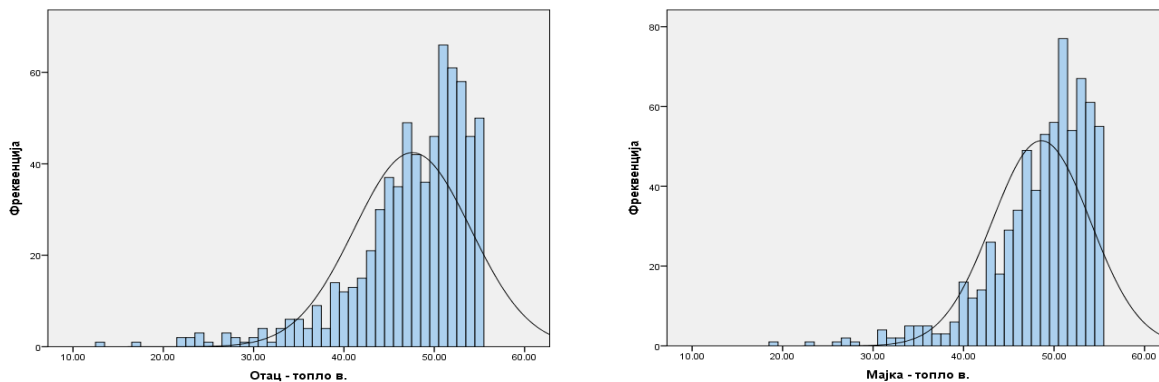
Упитник за процену васпитних ставова родитеља састоји се од 44 ајтема. Овим упитником се испитују четири различита васпитна стила родитеља, перципираних од стране њихове деце. Дескриптивни показатељи и поузданост субскеала за процену васпитних ставова (стилова) родитеља приказани су у табели 13.

Табела 13. Дескриптивне мере и поузданост скале за процену васпитног става родитеља

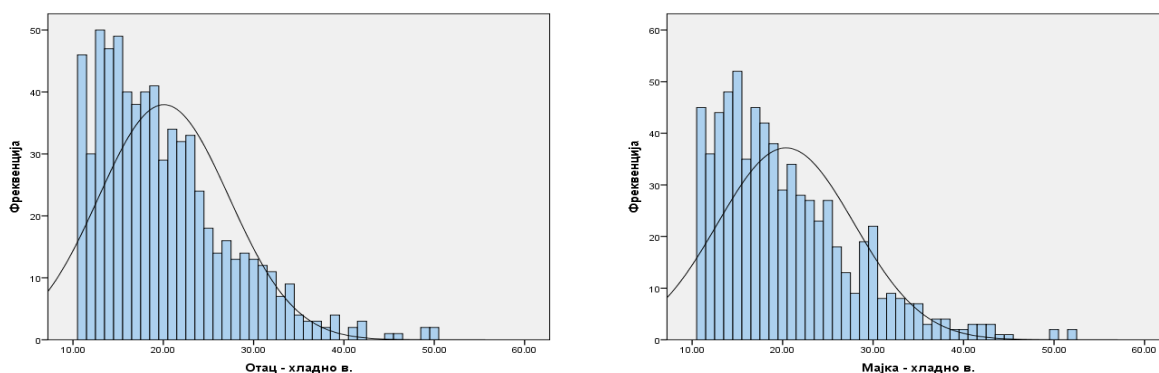
Скале	Опажени Мин.	Опажени Макс.	<i>S</i>	<i>K</i>	AS	SE	SD	Кронбах α
Отац - топло в.	13	55	-1,623	3,617	47,58	,246	6,45	,79
Мајка - топло в.	19	55	-1,496	3,191	48,59	,205	5,44	,72
Отац - хладно в.	11	50	1,133	1,441	20,06	,275	7,22	,77
Мајка - хладно в.	11	52	1,135	1,353	20,36	,285	7,54	,78
Отац - попустљиво в.	20	55	-,371	,193	40,52	,242	6,35	,70
Мајка - попустљиво в.	17	55	-,311	,288	41,07	,225	5,96	,70
Отац - ограничавајуће в.	9	45	,419	-,065	22,33	,261	6,85	,71
Мајка - ограничавајуће в.	9	45	,311	-,240	23,49	,265	7,03	,72

S - хоризонтално одступање (скјунис); *K* - вертикално одступање (куртозис); AS - Аритметичка средина; SE - Стандардна грешка аритметичке средине; SD - Стандардна девијација.

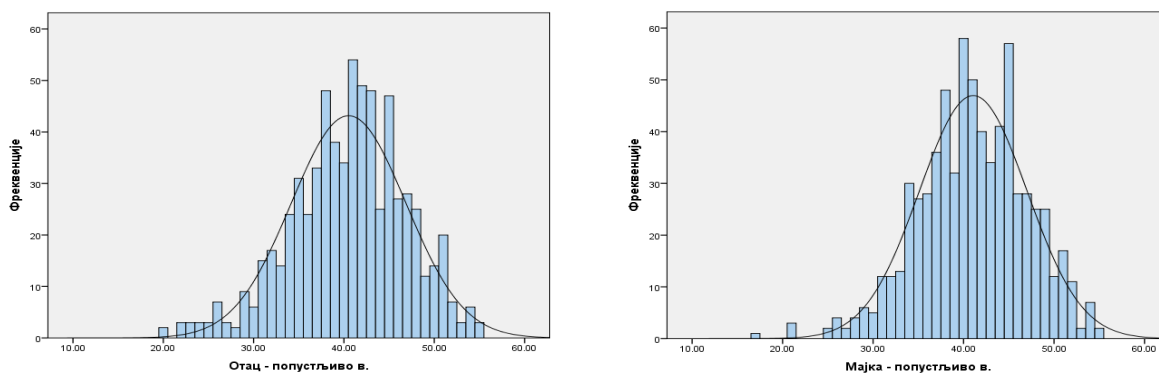
Поузданост субскеала васпитних ставова родитеља је задовољавајућа, тј. вредности кронбах алфа су изнад препорученог критеријума од 0.70. Вредности скјуниса и куртозиса показују да има одступања од нормалне расподеле за субскеале „топло,“ и „хладно“ васпитање. На сликама 4, 5, 6 и 7 приказан је графикон расподеле за субскеале васпитних ставова родитеља.



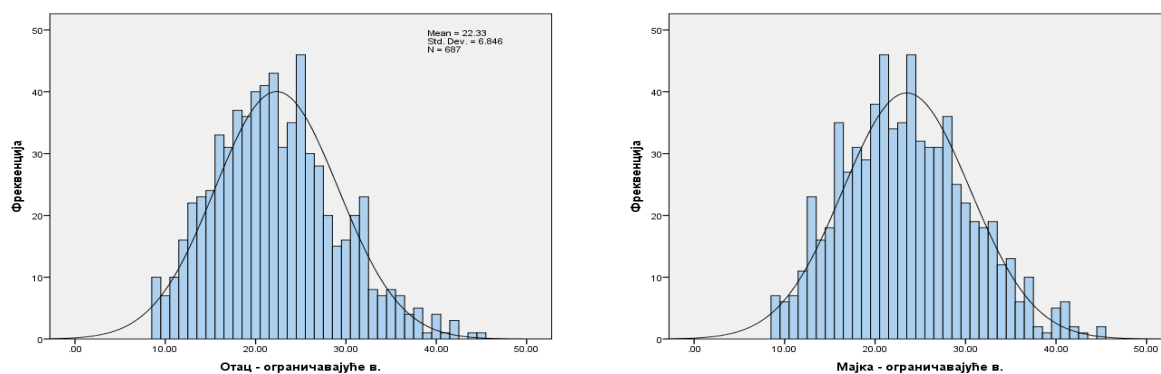
Слика 4. Графикон расподеле за субскеалу топло васпитање



Слика 5. Графикон расподеле за субскеалу хладно васпитање



Слика 6. Графикон расподеле за субскеалу попустљиво васпитање



Слика 7. Графикон расподеле за субкалу ограничавајуће васпитање

4.2. Дескриптивни показатељи скале васпитних ставова родитеља

Након утврђивања сирових скорова за сваку од четири субскеле (топло, хладно, попустљиво и ограничавајуће васпитање), сваки од добијених сирових скорова је на основу норми датих у приручнику *Процена психолошких и психопатолошких феномена* (Коцопељић, 2009, према Биро и сар., 2009) претворен у одговарајући Т-скор.

Према Коцопељић, уколико сирови скорови одговарају Т-скоровима између 45 и 60, значи да су васпитни поступци који одражавају тај васпитни стил присутни као и у већини других породица из наше популације. Уколико је вредност Т-скора испод 40, резултат говори о слабо израженом одговарајућем васпитном стилу. Т-скорови изнад 60 на некој субскали указују да је у поступцима тог родитеља перципиран одговарајући васпитни стил у значајнијој мери него што је код већине других породица. На основу овога за све четири субскеле може се одредити и васпитни стил који је доминантно присутан у родитељском понашању према детету. Васпитни стил се добија комбинацијом вишег Т-скора са једне од скала афективне димензије (топло или хладно васпитање) и једне од скала контролне димензије (попустљиво или ограничавајуће васпитање). На овај начин, могуће је добити један од четири васпитна стила: топло-попустљиви, топло-ограничавајући, хладно-попустљиви и хладно-ограничавајући.

У табели 14. дат је приказ сирових и Т-скорова на Скали за процену васпитних ставова родитеља. Добијени подаци показују да је код ученика из нашег узорка доминантан васпитни стил и оца и мајке топло-попустљиви.

Табела 14. Сирови и Т-скорови на скали ВС - перцепција васпитних ставова родитеља

		Отац		Мајка	
		Сирови скорови	Т скорови	Сирови скорови	Т скорови
Топло васпитање	Мушки	47	51	48	50
	Женски	49	51	49	50
	Укупно	48	*	48	*
Хладно васпитање	Мушки	22	49	22	49
	Женски	18	48	18	47
	Укупно	20	*	20	*
Попустљиво васпитање	Мушки	40	51	40	50
	Женски	41	50	42	50
	Укупно	40	*	41	*
Ограничавајће васпитање	Мушки	23	43	24	43
	Женски	21	43	23	45
	Укупно	22	*	24	*

Добијени резултати су показали да је емоционална топлина најприсутнији родитељски васпитни поступак. Као и у већини других истраживања васпитних стилова и на узорку овог истраживања родитељи су у највећем проценту оцењивани као *топло-попустљиви* (Генц, 1988; Steinberg et al., 1992; Генц и Коџопељић, 1995; Kerr & Stattin, 2000; Stattin & Kerr, 2000; Raboteg Šarić i sar., 2002; Fletcher et al., 2004; Мухић, 2005; Мухић и сар., 2006; Петровић, 2007; Зотовић и сар., 2007; Чижмански и сар., 2008; Зуковић и сар., 2015). Родитељ који је доминантно топло-попустљив (пермисиван) у васпитању, емотивно је близак са својим дететом, показује прихватање и позитивне емоције. Дете је у таквој атмосфери сигурно у родитељску љубав и подршку, али није презаштићено. У комбинацији са топлим васпитањем, попустљивост не мора значити непостојање правила, већ њихово прилагођавање личности и потребама детета (Коџопељић, 2009).

Дакле, највећи број ученика из нашег узорка у васпитним стилима својих родитеља перципира одговарајући ниво укључености и емотивне размене, као и флексибилност у васпитном понашању, у начину увођења и поштовања правила. Овакав податак говори да васпитна атмосфера у испитиваном узорку представља подстицајно развојно окружење. То је очекивани резултат, будући да се у већини других истраживања (која смо претходно навели) овај васпитни стил појављује као најфреквентнији.

4.3. Дескриптивни показатељи социјалног функционисања ученика

4.3.1. Нивои социјалне компетенције ученика

За скорове на скали социјалне компетенције и њеним подскалама постоје четири нивоа:

- 1) високофункционалан ниво означава одличну социјалну компетенцију и односи се на скорове који су изнад скорова за 80% нормативне групе;
- 2) просечан ниво се односи на типичан ниво социјалне компетенције и обухвата скорове који се рангирају од 80% до 20% нормативне групе;
- 3) ризичан ниво обухвата скорове од 20% до 5% нормативне групе и указује на неадекватну социјалну компетенцију
- 4) високоризичан ниво укључује скорове сличне онима који се појављују у око 5% нормативног узорка и означава знатан дефицит социјалне компетенције.

Виши скорови на овој скали указују на виши ниво социјалне компетенције. У табели 15. приказани су резултати процене социјалне компетенције ученика.

Табела 15. Ниво социјалне компетенције ученика

	Односи са вршњацима		Управљање соп. понашањем		Академско понашање		Соц. компет. – Скала А	
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
Високофункционалан	293	41,5	376	53,3	321	45,5	304	43,1
Просечан	395	56	319	45,2	372	52,8	391	55,5
Ризичан	15	2,1	8	1,1	10	1,4	9	1,3
Високоризичан	2	0,3	2	0,3	2	0,3	1	0,1
Укупно	705	100	705	100	705	100	705	100

Према укупном скору на скали социјалне компетенције, на основу процене наставника, највећи број ученика разврстан је у категорије просечан ниво (55,5%), што значи да они имају типичне и адекватне социјалне вештине за свој узраст. Нешто је мање учешће ученика у категорији високофункционалан ниво (43,1%), који означава изузетно добру социјалну компетенцију и подразумева отвореност, социјалну прилагођеност и добре односе са вршњацима, наставницима и другима. Ризичан ниво који је откривен код 1,3% ученика подразумева исподпросечно развијену социјалну компетенцију. На крају, само 0,1% ученика је разврстано у категорију високоризичан

ниво што упућује на постојање знатног дефицита социјалне компетенције.

Према приказаним резултатима, можемо закључити да смо на генералном нивоу добили позитивну слику у погледу социјално компетентних понашања ученика, те да је веома незнатан постотак (1,4%) оних који припадају групи ризичних и високоризичних. У погледу ових ученика, веома је могуће да су идентификовани дефицити у социјалној компетенцији и проблеми прилагођавања вршњацима толико значајни, да они пролазе кроз знатне проблеме прилагођавања и да би имали користи од пажљиво осмишљених тренинга социјалних вештина или интервенција везане за интерперсоналне вештине. То би захтевало опсежнију процену њиховог социјалног понашања, на основу које би се могли одредити даљи токови изграђивања и подизања њихових социјалних компетенција.

4.3.2. Нивои антисоцијалног понашања ученика

На основу скорова на скали и подскалама антисоцијалног понашања утврђује се један од три нивоа и то су:

- 1) просечан ниво који се среће код ученика који не испољавају или ретко испољавају проблематично понашање и обухвата скорове ниже од оних које је добило 80% нормативне групе;
- 2) ризичан ниво рефлектује скорове који се рангирају од 80% до 95% нормативне групе и указује на опасност од развоја образаца антисоцијалног понашања;
- 3) високоризичан ниво укључује скорове који су виши за 5% од фреквенција за нормативну групу, односно процентуалног ранга 95% и више и указује на значајне антисоцијалне проблеме.

Виши скор на овој скали указује на већу присутност проблема у понашању деце. У табели 16. приказани су резултати процене антисоцијалног понашања ученика.

Табела 16. Ниво антисоцијалног понашања ученика

	Хостилно/ иритабилно понашање		Антисоцијално/ агресивно понашање		Дрско/ометајуће понашање		Антисоц. понашање – Скала Б	
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
Просечан	696	98,7	700	99,3	691	98	697	98,9
Ризичан	7	1	4	0,6	12	1,7	7	1
Високризичан	2	0,3	1	0,1	2	0,3	1	0,1
Укупно	705	100	705	100	705	100	705	100

Према скоровима на скали антисоцијалног понашања, 98,9% ученика је сврстано у категорију просечан ниво. Ученици чији су резултати скала антисоцијалног понашања на овом нивоу вероватно испољавају минималне или никакве проблеме у антисоцијалном понашању и неће им бити потребна никаква додатна процена или пажња на овом подручју. Извесни проблеми у понашању постоје само код 1,1% ученика. Наиме, у категорију ризичан ниво разврстан је 1% ученика и 0,1% ученика класификован је у категорију високоризичан ниво који указује на значајно присуство антисоцијалног понашања. Овај ниво проблема у антисоцијалном понашању може проузроковати значајне тешкоће у прилагођавању на школско окружење, па би ови ученици морали бити пажљиво процењени због постојања могућности да развију шаблон антисоцијалног понашања, па и различите типове деликвентног понашања, који би потом захтевали знатне напоре у превенцији. За ученике, чији су резултати антисоцијалног понашања на овом нивоу, пожељно би било да буду детаљније процењени ради могућности обезбеђивања посебно осмишљених васпитно-образовних програма интервенције, да би се смањили њихови проблеми антисоцијалног понашања и спречили озбиљнији проблеми у будућности.

Можемо закључити да на генералном нивоу, ученици из нашег узорка имају високе нивое прилагођености социјалног понашања, те да у коначном скору показују изузетну социјалну функционалност.

4.4. Резултати истраживања

Деализација циља и задатака истраживања захтевала је одређену хронологију поступака. У складу са постављеним циљом и задацима, приказани су резултати. Најпре су представљени резултати истраживања који се односе на задатке, како бисмо постепено дошли до општег циља истраживања.

4.4.1. Васпитни стилови родитеља и социодемографске карактеристике породице

Наш први задатак истраживања био је да утврдимо да ли постоје разлике у димензијама васпитних стилова родитеља у односу на социодемографске варијабле, којима смо обухватили: *пол ученика, школски успех ученика, образовање родитеља, радни статус родитеља, редослед рођења ученика, место становања ученика*. Ученици су процењивали васпитне стилове родитеља посебно за оца посебно за мајку.

Но, пре него су унешене социодемографске варијабле на основу којих су израчунаване поменуте разлике, најпре су упоређени васпитни стилови оца и мајке употребом t-теста. Резултати су приказани у табели 17.

Табела 17. T-тест значајности разлика у васпитним стиловима између очева и мајки

	Арит. средина		С. девијација		t	df	p
	Отац	Мајка	Отац	Мајка			
Топло васпитање	47,56	48,61	6,46	5,46	-7,384	683	,000
Хладно васпитање	20,08	20,30	7,22	7,54	-1,798	684	,073
Попустљиво васпитање	40,50	41,10	6,35	5,96	-4,529	684	,000
Ограничавајуће васпитање	22,35	23,48	6,83	7,07	-8,788	684	,000

Када сагледамо перцепције деце о васпитним стиловима родитеља, видимо да су перципирани различити васпитни стилови мајки и очева. Резултати t-теста, проценом ученика, показали су да су мајке склоније топлим, попустљивом и ограничавајућем васпитању у односу на очеве. Када је у питању хладно васпитање нису постојале статистички значајне разлике. Мајке су у односу на очеве, процењене као топлије и емотивно укљученије, уз извесну дозу контроле у понашању деце, док у погледу хладног васпитања разлике нису уочене.

Овакви резултати су били и очекивани, а разлоге зашто је то тако-можемо потражити у следећој аргументацији. Према Колинсу и Раселу (Collins i Russell, 1991), интеракцију између мајке и детета карактерише више топлине и разумевања од интеракције оца и детета. Осим тога, мајке показују више пажње и осећања према детету од очева. Ламб, Парке и Кларк Стјуарт (Lamb, 1977; Parke, 1979; Clarke–Stewart, 1978; наведено према Массобу & Мартин, 1983) извештавају о већем неговању деце од стране мајки у односу на очеве. Овакви резултати добијени су и у неким сличним истраживањима (Raboteg Šarić i sar., 2002; Михаић и сар., 2006; McKinney & Renk, 2008; Зуковић и сар., 2015) и најчешће су тумачени традиционалним разумевањем мајчинске праксе, односно, већом укљученошћу мајке у процес васпитања. Ови подаци говоре о утицају пола родитеља на родитељско понашање, те их можемо објаснити тиме да су мајке више у контакту с децом и више се њима баве од очева. Тиме деца процењују мајке брижнијима, њихово понашање више прихватајућим, а више су и у прилици контролисати дете.

У погледу утврђених разлика у димензијама васпитних стилова очева и мајки, у нашем истраживању, на основу процена које су изразила деца, адекватно би било

објаснити их са аспекта разлика у схватању и испољавању традиционално обојених родитељских улога, које су врло доминантне и изражене у нашем друштву. Према неким истраживањима (Гредељ, 1994; Михаић и сар, 2006; Пешић, 2006; Петровић, 2007; Михаић и Капор Стануловић, 2007; Зотовић и сар, 2007; Михаић и сар, 2009; Петровић и сар., 2010), која су спровођена на територији наше земље, постоји константност у налазима да у нашем друштву доминирају традиционалне породице, насупрот егалитарних. Скорија истраживања која су спровели Тодоровић и Симић (2014) говоре о томе да чак 77% породица у Србији функционише по традиционалном систему. За традиционалну породицу карактеристично је да су улоге између родитеља подељене тако да је тежиште очеве активности ван куће, на зарађивању средстава за живот, док мајка превасходно одгаја и васпитава децу и води рачуна о домаћинству. Емотивна размена и нега, везана за улогу мајке су, пре свега, профилисана самим друштвеним очекивањима. Отац се усредсређује на обезбеђивање финансијских средстава и обезбеђивање материјалног статуса породице, а мајка је усредсређена на подизање деце и њихово правилно васпитање. Сходно томе, проистиче опште традиционално схватање да се родитељство може поистоветити с мајчинством, да је мајчинство, за разлику од очинства, биолошки утемељено и због тога је нераздвојан део жениног, а не мушкарчевог идентитета, те да очеви имају важну улогу у испуњавању родитељства већим делом преко материјалне и психолошке потпоре жени – мајци.

Ово нам говори да је тежиште бриге, старања и васпитања у нашим породицама на мајкама, док с друге стране имамо изражену крхку родитељску улогу оца. Таква расподела улога родитељства, ставља оца у положај коме је основна функција материјално збрињавање породице и изграђивање његовог ауторитета, као „главе“ породице, насупрот положаја мајке, који се заснива на блискости као доминантној њеној карактеристици. Ако ове чињенице упоредимо са узорком нашег истраживања, у погледу запослености очева и мајки испитиваних ученика, уочићемо да 81,8% очева остварује приход по неком основу (стални радни однос, запослен, не прима плату, повремено запослен, пензионер), док насупрот њих, 56,7% мајки има приходе по основу назначених категорија (стални радни однос, запослена не прима плату, повремено запослена, пензионер). Разлика је видно изражена у погледу процената запослених очева и мајки, те без обзира што нисмо испитивали припадност породица традиционалном или егалитарном моделу, можемо готово са сигурношћу тврдити да смо и код наших испитаника препознали модел сличан претходно описаном.

Истраживања показују да је неукључених очева највише у традиционално уређеним породицама. У породичној перцепцији понашања оца у родитељској улози (Михић и сар, 2006; Петровић, 2007; Зотовић и сар, 2007; Михић и сар, 2009), резултати доследно указују на то да се улога оца дефинише, види и процењује као улога мање топлог родитеља, што се поистовећује са тиме да је улога оца доминантно традиционалнија и да очеви имају традиционалнија уверења о родитељским улогама уопште (Михић и Капор Стануловић, 2007).

Повлачећи паралелу између наведених истраживања са истраживањем које смо ми реализовали, намеће се закључак да је разлика у васпитним стилевима родитеља у погледу израженијих параметара топлине, попустљивости и ограничавања у корист мајки, заправо резултат тога да је брига о деци још увек и у највећој мери примат мајке, јер се овај аспект свакодневних активности, код оца значајно ређе среће. Постојање разлика у васпитним стилевима је природно и очекивано, али уколико родитељи нису свесни тих разлика, могу створити конфузију код деце и допринети развоју неприлагођених понашања.

Разлика у васпитним стилевима родитеља у односу на пол ученика испитане су помоћу t-теста. Резултати су приказани у табели 18.

Табела 18. T-тест значајности разлика васпитних стилова родитеља у односу на пол ученика

	Арит. средина		С. девијација		t	df	p
	Мушки	Женски	Мушки	Женски			
Отац - топло в.	46,56	48,50	6,46	6,32	-3,975	685	,000
Мајка - топло в.	47,65	49,44	5,37	5,36	-4,426	699	,000
Отац - хладно в.	22,00	18,33	7,47	6,53	6,869	685	,000
Мајка - хладно в.	22,50	18,43	7,97	6,58	7,415	701	,000
Отац - попустљиво в.	39,71	41,23	6,61	6,03	-3,162	685	,002
Мајка - попустљиво в.	40,45	41,62	6,15	5,73	-2,601	700	,010
Отац - ограничавајуће в.	23,37	21,39	7,30	6,28	3,821	685	,000
Мајка - ограничавајуће в.	24,25	22,80	7,43	6,59	2,735	700	,006

Резултати t-теста су показали да постоје значајне разлике у васпитним стилевима очева и мајки у односу на пол детета. Наиме, према проценама ученика, васпитни стилови оба родитеља-топло и попустљиво васпитање, више су изражени према деци женског пола. Са друге стране, видимо да је хладно и ограничавајуће васпитање израженије према мушком полу.

Повезаност васпитних стилова родитеља са полом деце, евидентирана је и у другим истраживањима (Raboteg Šarić и сар., 2002; Коцопељић и сар., 2009; Павићевић

и Крстић, 2013; Зуковић и сар., 2015), што говори о томе да родитељи примењују различите васпитне поступке према деци различитог пола (Пекић, 2012). Дечаци своје мајке и очеве процењују као хладније и више ограничавајуће, него што то чине девојчице, што је еквивалентно налазима нашег истраживања.

Разлике које смо добили у погледу васпитних стилова родитеља у односу на пол детета, могу се аргументовано објаснити и повезати са родним разликама или улогама, које су присутне у нашем друштву.

Савремене породице имају и традиционалне и егалитарне родне улоге. Већ смо спомињали да налази неких аутора заступају став да су у Србији и даље присутне традиционалистичке вредносне оријентације (Тодоровић и Симић, 2014:10). Специфичности српског друштва и културе односе се дакле на доминирајући концепт традиционалних улога везаних за пол и породичне односе (Павићевић и Крстић, 2013). Сходно томе и васпитне поруке које родитељи упућују девојчицама и дечацима, различите су и међусобно супротстављене. Од девојчица се очекује да усвоје оне вредности и понашања која су у складу са женском полном улогом, а од дечака она која су у складу с мушком полным улогом. Управо те разлике у родитељском очекивању доводе до различитих циљева у васпитању мушке и женске деце, а то повлачи за собом и примену различитих васпитних поступака и специфичних родитељских понашања према деци различитог пола.

Жарко Требјешанин у својој студији „Представа о детету у српској култури“ (Требјешанин, 1991) описује однос који родитељи у патријархалном друштву имају према мушкој и женској деци. Требјешанин истиче да се структура и идеологија традиционалне заједнице и њени циљеви социјализације могу пратити кроз културу, систем вредности и праксе дате заједнице. Проучавајући ове области он закључује да је у српском друштву приметно фаворизовање мушког детета наспрам женског детета. О томе сведоче бројни обреди везани за добијање мушког детета, благослови и клетве, као и представе жене и мушкарца у идеологији патријархалне културе. Такође, кроз приче, митове и легенде које се приповедају деци, преноси им се одређен систем вредности чиме се омогућава репродукција патријархалне матрице која производи неједнаку дистрибуцију моћи између полова, па тако и између дечака и девојчица.

Доводећи у везу приказану аргументацију са нашим истраживањем и резултатима који су показали да постоје разлике у васпитним стилима очева и мајки у односу на пол деце, можемо закључити да су родитељски поступци и разлике у њима профилисани културолошким и родним разликама које карактеришу наше друштво.

Резултати показују да у васпитању деце женског пола родитељи више прибегавају топлим и попустљивом стилу васпитања, спрам ограничавајућих и хладнијих васпитних поступака изражених према деци мушког пола. То може довести до парадокса у којем деца истих родитеља имају, заправо, различите родитеље, а може утицати и на моделовање понашања деце, уважавајући чињеницу да родитељски поступци заправо представљају спону између родитељског и дечјег система вредности. Понашање родитеља с обзиром на пол детета је проблем који захтева даља истраживања. Будућа истраживања могла би укључити и пригодан инструмент за родитеље о схватању полних улога, те испитати како је то повезано са њиховим васпитањем мушке, односно, женске деце.

Повезаност васпитних стилова родитеља са успехом у школи утврђена је помоћу коефицијента Пирсонове линеарне корелације. Резултати су приказани у табели 19.

Табела 19. Корелације између васпитних стилова родитеља и успеха у школи ученика

Варијабле		Успех
Отац - топло в.	Pearson Correlation	,220**
	Sig. (2-tailed)	,000
Мајка - топло в.	Pearson Correlation	,219**
	Sig. (2-tailed)	,000
Отац - хладно в.	Pearson Correlation	-,292**
	Sig. (2-tailed)	,000
Мајка - хладно в.	Pearson Correlation	-,317**
	Sig. (2-tailed)	,000
Отац - попустљиво в.	Pearson Correlation	,190**
	Sig. (2-tailed)	,000
Мајка - попустљиво в.	Pearson Correlation	,184**
	Sig. (2-tailed)	,000
Отац - ограничавајуће в.	Pearson Correlation	-,184**
	Sig. (2-tailed)	,000
Мајка - ограничавајуће в.	Pearson Correlation	-,183**
	Sig. (2-tailed)	,000

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

Као што се може видети у табели 19, између свих димензија васпитних стилова родитеља и школског успеха ученика, добијене су статистички значајне корелације. Топло и попустљиво васпитање је повезано са бољим успехом у школи. С друге стране, хладно и ограничавајуће васпитање повезано је са лошијим школским успехом ученика. Резултати показују да родитељске варијабле (васпитни стилови родитеља) показују значајну повезаност са школским успехом, иако се та повезаност разликује у сваком истраживању, упућујући у неким истраживањима на значајну, а у другим истраживањима на незначајну повезаност.

Приказани резултати упућују на приличну уклопљеност добијених налаза у корпус сазнања о васпитним поступцима родитеља и школском успеху деце. Истраживања показују да су стилови родитељства повезани са академским и когнитивним исходима код деце (Hess et al., 1969; Sigel, 1982; Dornbusch et al., 1987; Grolnick & Ryan, 1989; наведено према Grolnick et al., 1991).

Како видимо у нашем истраживању, када је реч о афективној димензији, топлина у васпитању код оба родитеља (оца и мајке), показује се значајном одредницом школског успеха детета, што је подударно и налазима неких других истраживања која су за циљ имала сличну проблематику (Bradly & Caldwell, 1976; Vernon, 1979; Cornell & Grossberg, 1987; Karnes & Shwedel, 1987; Weissler & Landau, 1992; Landau & Weissler, 1993; Olszewski-Kubilius, 2002; наведено према Коџопељић и Пекић, 2014). Налази који се тичу димензије контроле сагласни су са истраживањима која школски успех деце повезују са нижим степеном рестриктивности у васпитању (Piper & Naumann, 1974; Bradly & Caldwell, 1976; Feldman & Goldsmith, 1991; Landau & Weissler, 1993; наведено према Коџопељић и Пекић, 2014). Можемо констатовати да су наши налази подударни са резултатима ранијих истраживања која ћемо у даљем тексту представити.

Једно од првих истраживања повезаности васпитних стилова родитеља и школског успеха деце, реализовала је Баумриндова (Baumrind, 1968, према Матејевић и Тодоровић, 2012). Пратећи лонгитудинално децу од предшколског узраста до адолесценције, утврдила је да су деца ауторитативних родитеља зрелија, социјално независнија, активнија и успешнија него деца неауторитативних родитеља. Како би утврдила да ли су ови налази стабилни, организовала је поновљено истраживање у периоду адолесценције и потврдила је да је однос васпитних стилова родитеља са школским постигнућем подударан пређашњим налазима. Родитељи ауторитативног стила интеракције (топло-ограничавајући) су чврсти и доследни, но ипак брижни, вољни да објасне разлоге постављених правила и имају висока очекивања од детета. Деца ауторитарних родитеља (хладно-ограничавајући) су обично повучена и незадовољна, те уче углавном да би избегла казну (Матејевић и Тодоровић, 2012).

Развој подржавајућег и топлог, брижног односа између родитеља и детета може бити први корак у јачању ученичке перцепције властитих способности и побољшавању његовог разумевања околине учења (Marchant et al., 2001). Деца из породица с нејасним и неконзистентним правилима или из ауторитарних породица (хладно и ограничавајуће васпитање), често су процењена од стране наставника као мање упорна, истрајна, слабије мотивисана и мање задовољна својим школским радом (Baumrind 1967, 1971;

Dornbusch et al., 1987; Gronlick & Ryan, 1989; Steinberg et al., 1989; Bronstein et al., 1992; наведено према Ginsburg i Bronstein, 1993). Резултати наведених истраживања говоре о томе да су деца изауторитарних породица мање независна и имају слабији успех у школи у односу на децу чији су родитељи демократичнији.

Према резултатима истраживања, реализованим у нашој земљи, такође је потврђена веза васпитних стилова и школског успеха (Матејевић и Стојковић, 2012). Овим истраживањем утврђено је да постоји ниска, али статистички значајна повезаност између демократског (ауторитативног) васпитног стила мајки и врло доброг успеха адолесцената у школи и између демократског васпитног стила мајки и одличног успеха адолесцената у школи, што нам говори о томе да је демократски васпитни стил повезан са бољим школским успехом. Ова повезаност је утврђена само на проценама васпитног стила мајки. Поређено са нашим резултатима, налазимо да су разлике видљиве у свим васпитним стилевима у односу на школски успех, и видљиве су и код очева и код мајки.

Резултати истраживања спроведених од стране Коцопељић и Пекић (2014), такође упућују на повезаност академске даровитости са попустљивошћу оба родитеља, која би се превасходно могла протумачити као подстицање дететове аутономије и самосталности, што указује да попустљивост у васпитању нипошто не имплицира одсуство било каквих правила.

Коначно, можемо закључити да топлина и попустљивост у васпитању имају стимулативни и подстицајни ефекат на школски успех деце. Родитељи који показују топло и попустљиво васпитање, пружају висок степен емоционалне сигурности својој деци, слободе и независности, ангажују се у комуникацији са својом децом, што подстиче дечији успех у школи, и социјално и академски. Ауторитативни и пермисивни родитељи заједно са дететом изграђују заједничка правила, а ауторитет моћи замењују ауторитетом вредности. Са друге стране, хладноћа и ограничавање у васпитању, представљају предикторе који су повезани са слабијим успехом деце у школи. Породице у којима родитељи ретко исказују љубав и ограничавају слободу деце, где су успостављене ригидне форме у правилима и надзору који родитељи спроводе над децом, где нема слободе и аутономности деце, представљају мање стимулативну и подстицајну средину за остваривање успешних школских постигнућа деце. Ученици чији родитељи имају овакав васпитни стил имају и високи ризик од академског неуспеха.

Разлике у васпитним стиловима родитеља у односу на њихово образовање испитане су помоћу једнофакторске анализе варијансе. Како би се утврдило између којих категорија постоје значајне разлике спроведен је накнадни Шефе (Scheffe) тест. Значајност разлика између група приказана је помоћу експонената на аритметичким срединама. У упитнику, образовање је разврстано у пет категорија: незавршена основна школа, основна школа, средња школа, виша школа, факултет и више. Заступљеност појединих категорија је била недовољна да би се извршило поређење, па је извршено сажимање ових пет категорија у три групе и то у: основно образовање, средње образовање и високо образовање. Резултати су приказани у табелама 20 и 21.

Табела 20. Васпитни стилови очева у поређењу са основним, средњим и високим образовањем

	Образовање			F
	Основно	Средње	Високо	
Топло васпитање	44,58 ^a	47,57 ^b	48,04 ^b	4,831 ^{**}
Хладно васпитање	24,55 ^a	19,90 ^b	19,63 ^b	8,049 ^{***}
Попустљиво васпитање	39,16 ^a	40,60 ^a	40,59 ^a	,919
Ограничавајуће васпитање	25,21 ^a	22,11 ^b	22,21 ^b	3,611 [*]

Средње вредност са различитим експонентом (а и b) у редовима се значајно разликују; * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Табела 21. Васпитни стилови мајки у поређењу са основним, средњим и високим образовањем

	Образовање			F
	Основно	Средње	Високо	
Топло васпитање	46,07 ^a	48,86 ^b	48,93 ^b	8,998 ^{***}
Хладно васпитање	24,08 ^a	19,93 ^b	19,91 ^b	10,320 ^{***}
Попустљиво васпитање	39,59 ^a	41,13 ^a	41,43 ^a	2,708
Ограничавајуће васпитање	25,04 ^a	23,45 ^a	23,07 ^a	2,204

Средње вредност са различитим експонентом (а и b) у редовима се значајно разликују; * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Поређење васпитних стилова родитеља, у односу на њихово образовање, перципирано са аспекта испитаника (ученика), показало је да је топло и попустљиво васпитање заступљеније код средњег и високог нивоа образовања родитеља у односу на ниво основно образовање. Резултати указују да је код очева са основним образовањем заступљеније хладно и ограничавајуће васпитање у односу на очеве са средњим и високим образовањем.

Кад су мајке у питању имамо сличан образац. Топло васпитање је заступљеније код мајки средњег и високог образовања, у односу на мајке са основним образовањем. Супротно њима, код мајки са основним образовањем заступљеније је хладно и ограничавајуће васпитање.

Добијени резултати указују на то да очеви и мајке средњег и високог образовања наших ученика, показују компетентније родитељство, у односу на мајке и очеве са основним образовањем. То значи да образовни ресурси родитеља и ниво знања о развојним карактеристикама, потребама и функционисању деце, знатно моделују и васпитне поступке према деци. Једним сличним истраживањем (Зуковић, 2012), које се односило на испитивање функционалности породице, дошло се до резултата да адолесценти позитивније степене процене флексибилности својих родитеља, везују за родитеље са вишим образовањем, у односу на оне са нижим.

Из наведеног можемо закључити да образовни ниво родитеља представља значајан предиктор васпитних стилова у процесу васпитања деце.

Разлика у васпитним стиловима родитеља у односу на њихову запосленост испитане су помоћу t-теста. У упитнику, запосленост је разврстана у шест категорија: стални радни однос, запослен-а не прима плату, повремено запослен-а, незапослен-а, пензионер, остало. Заступљеност појединих категорија је била недовољна да би се извршило поређење, па је извршено сажимање ових шест категорија у две групе и то у: запослени и назапослени. Резултати су приказани у табелама 22 и 23.

Табела 22. T-тест значајности разлика у васпитним стиловима у односу на радни статус очева

	Арит. средина		С. девијација		t	df	p
	Запосл.	Незап.	Запосл.	Незап.			
Топло васпитање	47,58	47,81	6,39	6,63	-,333	682	,739
Хладно васпитање	19,94	20,50	7,05	8,07	-,753	682	,451
Попустљиво васпитање	40,49	40,89	6,32	6,39	-,624	682	,533
Ограничавајуће васпитање	22,37	22,09	6,71	7,59	,398	682	,691

Табела 23. T-тест значајности разлика у васпитним стиловима у односу на радни статус мајки

	Арит. средина		С. девијација		t	df	p
	Запосл.	Незап.	Запосл.	Незап.			
Топло васпитање	47,59	48,60	5,31	6,63	-,016	699	,987
Хладно васпитање	20,07	20,75	7,19	7,99	-1,173	701	,241
Попустљиво васпитање	40,89	41,30	5,78	6,20	-,897	700	,370
Ограничавајуће васпитање	23,48	23,51	6,99	7,10	-,071	700	,943

T-тест је показао да нису постојале значајне разлике у васпитним стиловима родитеља у односу на њихову запосленост, што је подударно неким ранијим истраживањима која говоре у прилог томе (Brayfield, 1995, према Čudina Obradović & Obradović, 2000)

Разлике у васпитним стилевима родитеља у односу на редослед рођења детета испитане су помоћу једнофакторске анализе варијансе. Како би се утврдило између којих категорија су разлике значајне, спроведен је накнадни Шефе (Scheffe) тест. Значајност разлика између група приказана је помоћу експонената на аритметичким срединама. Резултати су приказани у табели 24.

Табела 24. Поређење васпитних стилова родитеља у односу на редослед рођења детета

	Редослед рођења			F
	Прво	Друго	Треће+	
Отац - топло в.	47,87 ^a	47,39 ^a	47,35 ^a	,489
Мајка - топло в.	48,86 ^a	48,39 ^a	48,41 ^a	,621
Отац - хладно в.	20,01 ^a	19,98 ^a	20,30 ^a	,108
Мајка - хладно в.	20,37 ^a	20,21 ^a	20,57 ^a	,108
Отац - попустљиво в.	40,97 ^a	40,38 ^a	39,87 ^a	1,588
Мајка - попустљиво в.	41,59 ^a	40,80 ^a	40,48 ^a	2,210
Отац - ограничавајуће в.	22,06 ^a	22,70 ^a	22,26 ^a	,588
Мајка - ограничавајуће в.	23,28 ^a	23,80 ^a	23,43 ^a	,372

Резултати приказани у табели су показали да нема значајних разлика у васпитним стилевима родитеља у односу на редослед рођења детета.

Желећи да редослед рођења детета уврстимо као предиктор у испитивању социјалних компетенција деце, пошли смо од теорије личности аустријског психијатра Алфреда Адлера (Alfred Adler) о утицају редоследа рођења на развој личности. Адлер је сматрао да редослед рођења често може оставити неизбрисив траг на укупан стил живота појединца. Највећи број својих расправа он је усмерио говорећи о реду рођења (Corey, 2004a: 39). Сматрао је да се деца по свом положају у породици разликују због различитог редоследа рођења. Описао је пет таквих психолошких позиција.

Најстарије (прворођено) дете је најпре једино, али рађањем следеће деце бива „свргнуто са престола”, тј. „развлашћено”. Са рођењем другог детета, прворођено сматра да ће му придошлица заузети трон и отети љубав на коју је навикло и зато развија карактеристике које му омогућавају да задржи примат (Corey, 2004). Већина истраживања показује да су прворођена деца, као и јединчад, у просеку супериорнија (од другорођене, трећорођене... деце) у интелигенцији, мотивацији за школски успех, те да имају већи степен послушности и друштвене одговорности (Илић, 2010).

Другорођено дете се од самог почетка такмичи са старијим братом или сестром, покушавајући да га превазиђе и да га надмаши јер осећа да мора да дели родитељску љубав. Склоно је бунтовништву и завидљивости, али је ипак, боље прилагођено и од

старијег и од млађег брата или сестре. Ова деца су обично, по особинама, интересима, склоностима и способностима различита у односу на старијег брата или сестру.

Средње дете се осећа истиснутим и лишеним пажње и љубави, јер нема ни примат прворођеног, а већ његово место трећерођеног заузима/ју млађи.

Најмлађе дете је једино које, у породици са више деце никада не бива "свргнуто са престола". Оно најчешће постаје мезимче које је мажено и пажено, што може да развије зависност, себичност и неодговорност. Али, истовремено може се осетити безнадежно инфериорним, јер су сва друга деца старија и надмоћнија. После прворођеног детета оно је најсклоније да постане узрок проблема, јер му обично све бива дозвољено (Corney, 2004).

Једино дете може да има карактеристике прворођеног или најмлађег детета. Адлер верује да ова деца, због тога што немају ривале (другу браћу или сестре) за наклоност својих родитеља, могу да буду претерано размажена од стране родитеља, нарочито мајке, са свим последицама које из тога произлазе.

Нека ранија истраживања потврдила су да редослед рођења детета може имплицирати разлике у васпитним стиловима њихових родитеља. У прилог томе издвајамо истраживање које се бавило испитивањем строгости – попустљивости родитеља у односу на редослед рођења деце, где се показало да значајно више прворођених него касније рођених опажа своје родитеље као строге (Rule, 2006). Ово истраживање можемо довести у везу са нашим у погледу његовог предмета, али не и у погледу резултата које смо на крају добили. Како се испоставља, наши испитаници перципирају да нема разлике у васпитним стиловима родитеља у односу на то да ли су прворођена, касније рођена или једина деца.

Разлика у васпитним стиловима родитеља у односу на место становања (север КиМ/енклаве) испитане су помоћу t-теста. Резултати су приказани у табели 25.

Табела 25. T-тест значајности разлика у васпитним стиловима родитеља у односу на место становања

	Арит. средина		С. девијација		t	df	p
	Север КиМ	Енклаве	Север КиМ	Енклаве			
Отац - топло в.	47,26	47,99	6,60	6,25	-1.484	685	.138
Мајка - топло в.	48,25	49,01	5,44	5,41	-1.855	699	.064
Отац - хладно в.	19,91	20,25	7,54	7,26	-.621	685	.535
Мајка - хладно в.	20,25	20,50	7,26	7,90	-.425	701	.671
Отац - попустљиво в.	40,28	40,82	6,10	6,65	-1.105	685	.269
Мајка - попустљиво в.	40,70	41,53	5,69	6,27	-1.839	700	.066
Отац - ограничавајуће в.	22,50	22,10	6,93	6,74	.758	685	.449
Мајка - ограничавајуће в.	23,83	23,06	7,07	6,97	1.441	700	.150

Резултати приказани у табели 25, посматрано из угла наших испитаника, показали су да нема значајних разлика у васпитним стиливима родитеља у односу на место становања. Наша очекивања била су усмерена на то да ћемо увођењем варијабле место становања, наићи на разлике у васпитним стиливима очева и мајки испитаних ученика. Желимо да нагласимо да увођењем варијабле место становања, наша намера није била контролисање разлика у васпитним стиливима према томе да ли испитаници обухваћени узорком долазе из сеоских или градских средина. Једину праву урбану, градску средину, у укупном узорку, представља град Косовска Митровица, а сва остала места обухваћена нашим истраживањем, представљају полу-урбане и сеоске средине. Оправданост за класификацију узорка на подузорок север/енклаве Косова и Метохије, нашли смо у неким другим аргументацијама. Као разлог томе, водили смо се чињеницом да је подручје Косова и Метохије област у којој је присутна изражено несигурна и сложена безбедоносно-политичка ситуација. Територија Косова и Метохије је неформално подељена на север и југ, а унутар југа су попут малих острва изоловане неке општине и села, тзв. енклаве (Станојевић и сар., 2012). Безбедносна ситуација по неалбанско становништво веома је нестабилна, а најтеже су погођене енклаве. У таквом скупу околности и живота у таквом окружењу, очекивали смо и разлике у васпитним стиливима родитеља наших испитаних ученика, у погледу димензије контроле и ограничавања. Сходно томе предвиђали смо да ће родитељи са подручја енклава изразити већи степен надзора и контроле наших ученика, у односу на родитеље са севера Косова и Метохије. Но, то не можемо потврдити, а разлог се крије вероватно у чињеници да су разлике у погледу претходно описаних околности енклава и севера мале и неприметне, јер су стална напетост, неизвесност и инциденти карактеристични за обе средине.

(***)

Како се из претходне дискусије може закључити, наша прва хипотеза која је гласила: *Претпостављамо да постоји разлика у димензијама васпитних стилова родитеља у односу на социодемографске варијабле*-само делимично је потврђена. Очекиване разлике потврђене су у погледу пола ученика, школског успеха ученика и образовања родитеља. У погледу места становања и редоследа рођења ученика, као и радног статуса родитеља-разлике нису утврђене.

Истраживање повезаности васпитних стилова родитеља и социодемографских карактеристика породице, дало је обиље занимљивих података. Важан податак, који се издваја, представља чињеница да се васпитни стилови родитеља међусобно разликују.

Резултати јасно указују да су ученици своје мајке перципирани као топлије, попустљивије и мање ограничавајуће у односу на очеве. Осим тога, истраживање је показало да је различитост васпитних стилова родитеља условљена полом детета. Родитељска топлина и попустљивост обележја су васпитања женске деце, док је хладно и ограничавајуће васпитање карактеристично за дечаке. У погледу односа школског успеха и васпитних стилова родитеља, топлина и попустљивост издвајају се као значајни предиктори бољег школског успеха деце, супротно ограничавању и хладноћи у васпитању, који корелирају са лошијим школским успехом ученика. Осим наведеног и образовање родитеља издваја се као важан чинилац у обликовању васпитних стилова. Средње, више и високо образовање родитеља корелира са топлијим и попустљивијим васпитањем, док је код родитеља са основним образовањем доминантно хладно и ограничавајуће васпитање. Запосленост родитеља, редослед рођења детета и место становања нису повезани и не имплицирају разлике у васпитним стиловима.

4.4.2. Социјалне компетенције ученика и социодемографске карактеристике породице

Други задатак нашег истраживања био је усмерен на утврђивање разлика у социјалним компетенцијама ученика у односу на социодемографске варијабле (*пол ученика, школски успех ученика, образовање родитеља, радни статус родитеља, редослед рођења ученика, место становања ученика*).

Најпре је израчуната разлика у социјалним компетенцијама, у односу на пол. Разлике су испитане помоћу t-теста, а резултати су приказани у табели 26.

Табела 26. T-тест значајности разлика у социјалним компетенцијама између ученика мушког и женског пола

	Арит. средина		С. девијација		t	df	p
	Мушки	Женски	Мушки	Женски			
Односи са вршњацима	50,82	56,22	12,42	11,91	-5,886	701	,000
Управљање сопственим понашањем	38,07	42,14	8,49	7,49	-6,763	703	,000
Академско понашање	29,23	32,87	7,22	6,08	-7,257	703	,000
Соц. компетентност – Скала А	118,06	131,22	26,67	24,08	-6,876	701	,000

Као што се може видети у табели 26 постоје статистички значајне разлике у социјалним компетенцијама у односу на пол ученика. Девојчице су имале више скорове, како на свим субскалама социјалних компетенција тако и на целој скали (укупном скору).

Показатеље социјалне компетенције представљају односи са вршњацима, способност контроле и управљања сопственог понашања и академско понашање ученика. Како видимо, према проценама наставника, девојчице су у односу на дечаке процењене као социјално компетентније, што је у складу са налазима из литературе и резултатима пређашњих истраживања о социјалној компетенцији и социјалном понашању девојчица и дечака (Pakaslahti & Keltikangas-Järvinen, 2000; Willcutt & Pennington, 2000; Lumley et al., 2002; Junttila et al., 2006; Kranželić & Bašić, 2008). Из наведеног се може закључити да се социјалне компетенције девојчица и дечака статистички значајно разликују у свим категоријама (односи са вршњацима, управљање сопственим понашањем, академско понашање). Из резултата је видљиво да девојчице постижу статистички значајно боље резултате на споменутих категоријама социјалне компетенције, односно наставници процењују да су социјално компетентније у односу на дечаке. Ако ове налазе посматрамо из угла ајтема на скали који описују социјалне компетенције, можемо закључити да су девојчице вештије и успешније у успостављању, одржавању и унапређивању различитих врста односа са вршњацима, социјално су прилагођеније и прихваћеније од стране вршњака. Девојчице имају израженију способност самоконтроле и усклађеност понашања са важећим школским и опште-друштвеним правилима. Такође, оне су самосталније, марљивије и поузданије у погледу извршавања школских обавеза и адекватне комуникације са наставником.

Ове разлике могу се тумачити из различитих перспектива и теорија-биолошке теорије, когнитивне теорије, теорије социјалног учења и развојно системски приступ (Galambos, 2004). Зависно од тога коју перспективу заузмемо, разлике између ученика мушког и женског пола можемо протумачити кроз утицај хормона на понашање, научена родно стереотипна понашања и усвојене родне шеме или као комбинацију свега наведеног. У контексту временског преклапања овог истраживања са појавом и трајањем пубертета (7. и 8. разред), вредно је у објашњењу ових разлика навести и разматрати хипотезу о јачању рода (енг., *gender intensification hypothesis*) (Hill & Lynch, 1983, према Galambos, 2004) и интензивирању родне припадности. Наиме, ови аутори наводе како с појавом пубертета девојчице и дечаци почињу све јаче доживљавати очекивања повезана с родом. Разлике у понашању и ставовима између дечака и девојчица повећавају се с узрастом, те су резултат појачаног друштвеног притиска према прилагођавању традиционалним мушким и женским родним улогама, што смо раније већ спомињали, дискутујући о разликама васпитних стилова родитеља у односу на пол детета.

На основу изнешених, опсервираних чињеница, а сходно емпиријским показатељима нашег истраживања, можемо констатовати да су израженије социјалне компетенције ученика женског пола у односу на ученике мушког пола, резултат родно условљених понашања и функционисања у групи, што је идентификовано и у погледу различитости васпитних стилова родитеља у односу на пол детета.

Повезаност социјалне компетентности ученика са успехом у школи утврђена је помоћу коефицијента Пирсонове линеарне корелације. Резултати су приказани у табели 27.

Табела 27. Корелације између социјалних компетенција ученика и успеха у школи

Варијабле		Успех
Односи са вршњацима	Pearson Correlation	,456**
	Sig. (2-tailed)	,000
Управљање сопственим понашањем	Pearson Correlation	,446**
	Sig. (2-tailed)	,000
Академско понашање	Pearson Correlation	,507**
	Sig. (2-tailed)	,000
Соц. компетентност – Скала А	Pearson Correlation	,491**
	Sig. (2-tailed)	,000

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

Као што се може видети у табели 27, између свих испитаних облика социјалне компетенције и успеха у школи добијене су статистички значајне корелације, што нас упућује на закључак да постоји значајна повезаност школског успеха и нивоа социјалних компетенција ученика. Наиме, ученици са вишим нивоом социјалних компетенција постижу и бољи школски успех.

Да социјалне компетенције могу бити значајан предиктор оствареног успеха у образовању, упућују нас и резултати неких ранијих истраживања. У једном сличном истраживању провераван је реципрочан модел утицаја социјалне компетенције и академског постигнућа (школског успеха). Истраживањима је процењивана социјална прихваћеност, као и просоцијално и агресивно понашање ученика млађих разреда основне школе, с једне стране, и академско постигнуће мерено оценама из језика и математике, с друге стране (Welsh et al., 2001, према Спасеновић, 2003: 271). У поменутом истраживању, нађено је да академско постигнуће утиче на социјалну прихваћеност и просоцијално понашање, али да је овај утицај видљив и у обрнутом смеру. Сматра се да су социјално функционисање и академско постигнуће у интеракцији и да међусобно утичу једно на друго.

Резултати и неких других истраживања показују да је просоцијално понашање тесно повезано са школским успехом деце. Тако су, у својој лонгитудиналној студији,

Капрара и сарадници (Caprara et al., 2000) истраживали просоцијално понашање деце (од 8.5 до 13.5 година) и њихова академска постигнућа. Добијени су резултати који показују да просоцијално понашање утиче на школски успех. Слични резултати добијени су и у Вендзеловој студији (Wentzel, 1993), која је показала повезаност просоцијалног (позитивна корелација) и антисоцијалног понашања у школи (негативна корелација) с академским постигнућем ученика.

Деца која су овладала просоцијалним вештинама, која су у стању да протумаче и прихвате туђа емоционална стања - бољи су ученици, имају мање интернализованих и екстернализованих проблема у понашању, имају јаче самопоштовање и веће поверење у околину, развијају дубља пријатељства, боље управљају својим емоцијама (Garner et al., 1994; Gottman et al., 1996; Eisenberg et al., 1996; Denham et al., 1997; Eisenberg et al., 1997a, 1997b; Moss et al., 1997; Murphy i Eisenberg, 1997).

Буљубашић и Ботић (Buljubašić Kuzmanović & Botić, 2012) су у једном свом истраживању испитивале однос школског успеха и социјалних вештина код ученика основне школе (5. и 7. разред), настојећи да утврде колико се квалитет развијености социјалних вештина манифестује на школски успех. Социјалне вештине су представљале показатељ социјалне компетентности ученика. Добијени резултати истраживања, дали су индикације да су социјалне вештине и школски успех повезани, о чему говоре и налази неких других аутора (Dautović, 2007). Резултати овог истраживања (Buljubašić Kuzmanović & Botić, 2012) иду у прилог претпоставци да социјалне вештине стоје у основи интеракцијског односа, те да је школски успех један од важних чинилаца који га одређује.

На основу теоријског сажимања поставки изнешених у првом делу рада, које су операционализоване кроз емпиријске показатеље, можемо закључити да смо утврдили да постоје разлике у социјалним компетенцијама ученика процењивано са аспекта школског успеха. Налази нашег истраживања слични су налазима које смо издвојили и приказали у претходном тексту, те на крају можемо аргументовано тврдити да социјалне компетенције условљавају школски успех, и обрнуто.

Разлике у социјалној компетентности ученика у односу на образовање њихових родитеља испитане су помоћу једнофакторске анализе варијансе. Како би се утврдило између којих категорија постоје значајне разлике спроведен је накнадни Шефе (Scheffe) тест. Значајност разлика између група приказана је помоћу експонената на аритметичким срединама. Резултати су приказани у табелама 28 и 29.

Табела 28. Поређење социјалних компетенција ученика у односу на образовање оца

	Образовање			F
	Основно	Средње	Високо	
Односи са вршњацима	46,62 ^a	53,47 ^b	54,89 ^b	7,665 ^{***}
Управљање сопственим понашањем	37,38 ^a	39,80 ^{ab}	41,22 ^b	4,787 ^{**}
Академско понашање	28,08 ^a	30,91 ^b	31,91 ^b	5,802 [*]
Соц. компетентност – Скала А	112,08 ^a	124,15 ^b	127,99 ^b	6,761 ^{***}

Средње вредност са различитим експонентом (а и b) у редовима се значајно разликују; ^{**} p<.01, ^{***} p<.001.

Табела 29. Поређење социјалних компетенција ученика у односу на образовање мајке

	Образовање			F
	Основно	Средње	Високо	
Односи са вршњацима	48,95 ^a	54,10 ^b	54,43 ^b	6,092 ^{**}
Управљање сопственим понашањем	38,15 ^a	40,22 ^{ab}	40,89 ^b	3,126
Академско понашање	29,08 ^a	31,27 ^b	31,61 ^b	3,971 [*]
Соц. компетентност – Скала А	116,18 ^a	125,56 ^b	126,90 ^b	4,965 ^{***}

Средње вредност са различитим експонентом (а и b) у редовима се значајно разликују; ^{*} p<.05, ^{**} p<.01, ^{***} p<.001.

Резултати у табелама 28 и 29 показују сличан образац повезаности образовања очева и мајки са социјалним компетенцијама ученика. Када се пореде приказане категорије, узимајући у обзир смер Б експонента, може се закључити да су наставници проценили да код оних ученика чији очеви и мајке имају ниже образовање постоје и нижи нивои социјалних компетенција, док супротно њима ученици чији родитељи имају средње и високо образовање показују значајно виши ниво социјалних компетенција. Упоредимо ли резултате социјалних компетенција са резултатима мерења васпитних стилова родитеља у односу на ниво њиховог образовања, можемо закључити да су налази подударни у потпуности. То значи, са једне стране, да је основно образовање очева и мајки испитиваних ученика у релацији са хладнијим и ограничавајућим васпитним стиловима, односно у релацији са нижим нивоом социјалних компетенција ученика. Са друге стране, средње и високо образовање родитеља наших ученика повезано је са афективном димензијом васпитних стилова, односно са вишим нивоима социјалних компетенција ученика. Овакве релације упућују на утемељен и егзактан закључак, да ниво образовања родитеља (и оца и мајке), значајно предвиђа и са вишим нивоом образовања повећава родитељска очекивања везана за социјално компетентно понашање њихове деце. Можемо закључити да родитељи са средњим и високим нивоом образовања, са једне стране, имају виша очекивања у погледу социјалног понашања своје деце, обликујући га и доприносећи му пожељним васпитним стиловима, док са друге стране, могуће је да родитељи који имају нижи ниво образовања постављају и нижа очекивања у понашању своје деце. Такође,

хладни и ограничавајући васпитни стил, са израженом димензијом контроле коју са собом носи, а који је доминантан за ове родитеље, представља спутавајући фактор у развоју социјалних компетенција.

Разлике у социјалним компетенцијама ученика у зависности од запослености њихових родитеља испитане су помоћу t-теста. Резултати су приказани у табелама 30 и 31.

Табела 30. T-тест значајности разлика у социјалним компетенцијама у односу на радни статус њихових очева

	Арит. средина		С. девијација		t	df	p
	Запосл.	Незап.	Запосл.	Незап.			
Односи са вршњацима	53,89	52,04	12,27	13,44	1,440	683	,150
Управљање сопственим понашањем	40,37	39,28	8,16	8,61	1,278	685	,202
Академско понашање	31,31	30,13	6,75	7,50	1,670	685	,095
Соц. компетентност – Скала А	125,52	121,45	25,91	27,59	1,510	683	,131

Табела 31. T-тест значајности разлика у социјалним компетенцијама у односу на радни статус њихових мајки

	Арит. средина		С. девијација		t	df	p
	Запосл.	Незап.	Запосл.	Незап.			
Односи са вршњацима	54,61	52,39	11,90	13,06	2,343	699	,019
Управљање сопственим понашањем	40,88	39,32	8,04	8,41	2,492	701	,013
Академско понашање	31,65	30,50	6,66	7,11	2,199	701	,028
Соц. компетентност – Скала А	127,08	122,21	25,31	27,05	2,448	699	,015

T-тест је показао да нису постојале значајне разлике у социјалним компетенцијама ученика у односу на радни статус њихових родитеља.

Уношењем променљиве-*радни статус родитеља*, намера нам је била да утврдимо да ли и колико радна ангажованост, оптерећеност и преокупираност послом оца, односно мајке, може довести до извесних разлика у социјалним компетенцијама деце. Наша претпоставка је била да време проведено на послу, подразумева истовремено и мању посвећеност родитеља деци, односно да мањак времена проведеног са децом може резултирати мањом контролом у укупном њиховом функционисању (у васпитању, извршавању обавеза, поштовању правила...), што нужно имплицира и нижу контролу понашања деце. Запосленост оба родитеља, у условима недовољне развијености одговарајућих друштвених институција, какве су средине испитиваног узорка, може имати неповољне последице по младе. Деца из таквих породица, често су у време док су родитељи на послу, препуштена сама себи или у најбољем случају, старијим рођацима, који сигурно нису адекватна замена за родитеље (Јашовић, 1983: 26).

Резултати указују на једну у потпуности другачију слику-запосленост родитеља не индицира разлике у социјалним компетенцијама деце.

Једним делом, добијени резултати могу се објаснити чињеницом да повољни материјални услови олакшавају васпитно функционисање породице, док породице у којима су родитељи забринуте тешким материјалним приликама, нису у стању да посвете довољно пажње васпитању деце. У неким случајевима сиромаштво и нарочита оскудица материјалних добара могу узроковати антисоцијална понашања деце (Авдић, 2012: 60). Дobar део истраживача, проучавао је у својим радовима интеракцију детета у оквиру његове породице и како она утиче на интеракције детета међу вршњацима (Arendell, 1997; Fagan & Fantuzzo, 1999; Riley, 2007; Gonzalez Mena, 2009; наведено према Јурчевић Лозанчић, 2011). У наведеним истраживањима утврђено је да је низак социоекономски статус породице значајно повезан с квалитетом интеракције родитељ-дете и општим породичним окружењем те представља значајан ризик за дисфункционално понашање детета. И други истраживачи наводе како је у тим породичним заједницама контекст насиља и стреса значајно чешће присутан и у великој мери доприноси агресији и поремећајима у понашању (Fuller, 2007). Пођемо ли у тумачењу добијених резултата, од оваквог става, можемо констатовати да је материјални статус породица ученика испитиваних у нашем истраживању на задовољавајућем нивоу, те да због одсуства екстремног сиромаштва, нема ни одступања у погледу утицаја запослености родитеља на социјалне компетенције ученика.

Међутим, објашњење оваквих налаза, делимично се може тражити и у укупним друштвено-економским и политичким приликама, које важе за ове просторе и несвакидашње су. Познато је да су, након дешавања 1999. године, многе институције и радне организације на територији Косова и Метохије престале са радом (због небезбедних услова и масовног исељавања становништва). Оне нису престале да постоје, али су многи запослени остали само у фиктивном радном односу, примајући одређени новчани износ на име личног приходка. То значи да је могуће да су ученици одговарали да су њихови родитељи у радном односу, али немамо податке да ли су заиста и радно ангажовани. У изнешеним појашњењима, можда бисмо могли тражити разлоге за тумачење добијених резултата. Но, упркос томе, у коначном закључку, ограничавамо се само на поље добијених показатеља мерених разлика, јер би за свака даља појашњења ипак морали да уврстимо и неке друге индикаторе који би прецизније описали узорак, а који овом приликом нису били обухваћени.

Разлике у социјалним компетенцијама ученика у односу на редослед рођења испитане су помоћу једнофакторске анализе варијансе. Како би се утврдило између којих категорија су разлике значајне спроведен је накнадни Шефе (Scheffe) тест. Значајност разлика између група приказана је помоћу експонената на аритметичким срединама. Резултати су приказани у табели 32.

Табела 32. Поређење социјалних компетенција ученика у односу на редослед рођења

	Редослед рођења			F
	Прво	Друго	Треће+	
Односи са вршњацима	54,70 ^a	52,42 ^a	53,64 ^a	2,248
Управљање сопственим понашањем	41,08 ^a	39,41 ^a	39,83 ^a	3,011
Академско понашање	31,97 ^a	30,56 ^a	30,53 ^a	3,481
Соц. компетентност – Скала А	127,72 ^a	122,32 ^a	124,00 ^a	3,024

Резултати приказани у табели 32 показали су да нема значајних разлика у социјалним компетенцијама ученика у односу на редослед њиховог рођења.

Емпиријску проверу утицаја редоследа рођења на неке карактеристике личности спровело је низ истраживача, али ћемо овом приликом издвојити само оне које можемо довести у везу са нашим истраживањем. Према налазима Хока (Hock, 2004), прворођена деца су склонија анксиозности и љубомори, конвенционалнија су и агресивнија од касније рођене деце. Деца која су рођена касније склонија су побуну, отворенија су за нова искуства, слободнија у друштвеним ситуацијама, лакше и једноставније комуницирају с непознатим особама, популарнија су међу вршњацима, показују више оригиналности у свом мишљењу и вероватније је да ће имати више креативних успеха него прворођена деца (Ибидем). Маревски и сарадници (Murawski et al., 2006) наводе податке истраживања који показују да касније рођени испољавају више емпатије према људима са којима су у интеракцији и са онима које опажају као сличне себи.

Дакле, упркос налазима, приказаним у претходном тексту, претпостављене везе између редоследа рођења и социјалних компетенција деце у нашем истраживању нису установљене. Редослед рођења детета не утиче на социјалну компетенцију. Ови резултати подударни су са резултатима који се односе на непостојање разлика у васпитним стиливима родитеља у односу на редослед рођења деце. Другим речима, непостојање разлика у васпитним стиливима са аспекта редоследа рођења детета, показује нам да нема ни одступања у социјалним компетенцијама ученика.

Изнети емпиријски налази показују да је у истраживањима утицаја редоследа рођења на социјалне карактеристике (компетенције) деце важно укључити и остале

аспекте породичне констелације (функционалност породице, структуру породице итд.), те се ови аспекти могу уврстити у нека будућа истраживања за разјашњења овако постављене тематике.

Разлике у социјалним компетенцијама ученика у односу на место становања (север КиМ/енклаве) испитане су помоћу t-теста. Резултати су приказани у табели 33.

Табела 33. T-тест значајности разлика у социјалним компетенцијама ученика у односу на место становања

	Арит. средина		С. девијација		t	df	p
	Север КиМ	Енклаве	Север КиМ	Енклаве			
Односи са вршњацима	52,07	55,68	12,26	12,40	-3.854	701	.000
Управљање сопственим понашањем	39,57	41,04	8,29	8,09	-2.360	703	.019
Академско понашање	30,53	31,94	6,97	6,71	-2.707	703	.007
Соц. компетентност – Скала А	122,10	128,65	26,05	25,88	-3.322	701	.001

Поређење социјалних компетенција ученика у односу на место становања показало је да ученици који живе у енклавама показују значајно виши ниво социјалних компетенција у односу на ученике са северног дела Косова и Метохије.

Имајући у виду податак да на скали васпитних стилова родитеља у погледу ове социодемографске варијабле нису утврђене разлике, разлике измерене на скали социјалних компетенција, било би занимљиво објаснити из једне друге перспективе. У функцији аргументације наших објашњења, осврнућемо се на опис узорка који је приказан у табелама 1 и 2. У наведеним табелама приказано је да је у укупном узорку било 312 ученика са подручја енклава, испитаних у оквиру 9 школа, а 393 ученика са подручја севера Косова и Метохије испитаних у оквиру 6 школа. Овакви подаци упадљиво говоре да је много мањи број ученика у одељењима у школама на подручју енклава, на супрот броју ученика у одељењима на подручју севера Косова и Метохије. Сходно томе, тумачењу добијених резултата оправдано је прићи са аспекта психологије група, уважавајући притом чињеницу да је процена социјалних компетенција вршена у оквиру одељењске заједнице као формалне групе. Када се одељењски колектив посматра као примарна, контактна група, онда њена ефикасност зависи од: величине групе, начина руковођења групом, интерперсоналних односа у групи и садржаја рада групе (Јовановић, 2004). С обзиром на податак да су одељењске заједнице ученика са подручја енклава препознате као мале групе, наставак објашњења добијених резултата кретаће се у том смеру. У малој групи постоји интензивна интеракција међу члановима, њихова узајамна зависност, сарадња, дружељубивост, изражен осећај припадности групи, као и снажан утицај групе на мишљење, осећања и понашање својих чланова

(Требјешанин и Лаловић, 2012). Највидљивија карактеристика мале групе је ограничен број чланова (од 2 до 20-што одговара броју ученика у одељењима на подручју енклава), који им омогућава да готово свакодневно, непосредно и присно контактирају. Интеракција у малим групама је непосредна (лицем у лице), а чланови групе утичу једни на друге, како на ставове тако и на понашање. У свим групама постоје утврђене норме и правила понашања, али су у мањим групама, због интимнијих и блискијих веза њених чланова и већег степена припадности, оне сталније. У формалној, малој групи, каква су одељења са подручја енклава, усвајају се правила школске дисциплине, понашања према ауторитетима (наставнику, директору, стручним лицима), према другом ученику, стичу се радне навике, учи се правилима групног рада. Упоредимо ли назначене описе са испитиваним социјалним компетенцијама ученика, идентификованим кроз факторе *Односи са вршњацима*, *Управљање сопственим понашањем* и *Академско понашање*, јасно ћемо препознати вредност одељењских заједница са мањим бројем ученика као предикторски чинилац већег степена ученичке социјалне компетентности. Стога би и једна од наших препорука, заснована на приказаним резултатима, могла да се креће у правцу смањивања броја ученика у одељењима.

(***)

Емпиријски показатељи приказани у дискусији нашег другог задатка, говоре у прилог томе да је наша друга хипотеза, која је гласила: *Претпостављамо да постоји разлика у социјалним компетенцијама ученика у односу на социодемографске варијабле*-већим делом потврђена. Очекиване разлике потврђене су у погледу пола ученика, школског успеха ученика, образовања родитеља, места становања ученика, док у погледу редоследа рођења ученика и радног статуса родитеља-разлике нису пронађене.

Истраживање повезаности социјалних компетенција ученика и социодемографских карактеристика породице, изнедрило је обиље занимљивих информација. У погледу степена социјалних компетенција ученика, према резултатима нашег истраживања, издваја се податак да су девојчице социјално компетентније од дечака. Резултати јасно указују и на чињеницу да је школски успех у знатној мери повезан са социјалним компетенцијама. Ученици са бољим школским успехом процењени су као социјално компетентнији, док слабији школски успех ученика корелира са мањим степеном социјалне компетентности. У погледу односа образовања родитеља и социјалних компетенција ученика, пронађене су занимљиве корелације.

Истраживање је показало да код ученика чији родитељи имају ниже образовање постоји значајан дефицит у погледу социјалних компетенција. Супротно њима ученици чији родитељи имају средње и високо образовање показују значајно виши ниво социјалних компетенција. Такође, истраживањем је утврђено да ученици са подручја енклава показују знатно виши ниво социјалних компетенција у односу на ученике са подручја севера Косова и Метохије, што може бити резултат бројчано мањих одељења ученика из енклава у односу на север Косова и Метохије.

У погледу зависности социјалних компетенција у односу на запосленост родитеља и редослед рођења ученика, нису утврђене значајне разлике, те се у оквиру овог односа наша почетна хипотеза не може потврдити.

4.4.3. Антисоцијално понашање ученика и социодемографске карактеристике породице

Трећи задатак нашег истраживања био је усмерен на утврђивање разлика у антисоцијалном понашању ученика у односу на социодемографске варијабле (*пол ученика, школски успех ученика, образовање родитеља, радни статус родитеља, редослед рођења ученика, место становања ученика*).

Разлике у антисоцијалном понашању, у односу на пол, испитане су помоћу t-теста. Резултати су приказани у табели 34.

Табела 34. T-тест значајности разлика у антисоцијалном понашању између ученика мушког и женског пола

	Арит. средина		С. девијација		t	df	p
	Мушки	Женски	Мушки	Женски			
Хостилно/иритабилно понашање	25,17	21,07	11,88	8,66	5,272	702	,000
Антисоцијално/агресивно понашање	15,89	12,91	8,00	5,33	5,865	703	,000
Дрско/ометајуће понашање	14,28	11,97	6,88	5,04	5,121	703	,000
Антисоц. понашање – Скала Б	55,34	45,91	25,88	18,24	5,627	702	,000

Као што се може видети у табели 34, према проценама наставника, постоје статистички значајне разлике у свим испитаним облицима антисоцијалног понашања, са аспекта пола. Дечаци су имали више скорове, како на свим субскалама антисоцијалног понашања тако и на целој скали (укупном скору). Посматрано кроз анализу ставки примењене скале, то значи да дечаци имају значајно заступљенија импулсивна, брзоплета и непријатељска реаговања, као опште одлике понашања, као и понашања и особине попут потребе да буду у центру пажње, да се хвалисају или стално жале и задиркују (фактор хостилно-иритабилно понашање). Такође, код дечака је

израженије отворено испољавање агресивности (физичке и вербалне) и непоштовање према другима (ученицима, наставницима и школском особљу) али и непоштовање према туђим стварима и школском инвентару (фактор антисоцијално/агресивно понашање). Дечаки више испољавају понашања у којима је присутно ометање рада наставника и ученика и постављање непримерених и неумесних захтева пред друге, на дрзак начин уз лошу контролу сопственог понашања (фактор дрско/ометајуће понашање).

У прилог оваквим резултатима, говоре и нека ранија истраживања. Један од најконзистентнијих налаза на пољу истраживања антисоцијалних понашања указује на постојање разлика у нивоима социјално некомпетентног понашања између дечака и девојчица (Keresteš, 2002; Недимовић и Биро, 2011). И у низу других студија доказане су полне разлике, како у агресивном, тако и у просоцијалном понашању (Žužul i sar., 1990; Eisenberg et al., 1999; Essau & Conradt, 2006; Juliano et al., 2006; Keresteš, 2002, 2006; Piko et al., 2006; Vrebrić, 2008). Такође, Митровић и сарадници су током испитивања ризичних понашања адолесцената утврдили да је пол у значајној корелацији са ризичним понашањем, при чему су младићи склонији проблемима у понашању (Митровић и сар., 2006). У споменутом истраживању аутори наглашавају да је у развоју полног идентитета код дечака посебно значајна улога оца. Поред тога што представља модел идентификације отац чешће него мајка указује дечаку да ли је његово понашање у складу с одговарајућим полним стереотипом (Santrock, 2000, наведено према Митровић и сар., 2006).

Резултати споменутих истраживања недвосмислено показују да испитаници мушког пола у већој мери испољавају антисоцијално понашање у односу на испитанике женског пола.

Један од покушаја објашњења разлика у појавним облицима и учесталости агресивности у односу на пол, може се заснивати на разликама у реакцијама родитеља када се проблем понашања манифестује код дечака, односно код девојчица. Наиме, постоје подаци који указују на чињеницу да родитељи на одређене црте личности и антисоцијалне облике понашања девојчица реагују другачије, него када те исте облике понашања испоље дечаки (Keenan & Shaw, 1997). У складу са оваквим резултатима, могуће објашњење је да се проблеми понашања се агресивним манифестацијама развијају на сличан начин и код девојчица и код дечака, али да различите реакције родитеља утичу на ризик од развоја агресивности и насиља.

Такве налазе могли бисмо сагледати са аспекта родних разлика, које смо објаснили у дискусији резултата добијених у погледу испитивања повезаности васпитних стилова родитеља у односу на пол деце. Без обзира што су дечаци и девојчице биолошки различите јединке, ове разлике у доживљавању и испољавању неприлагођених понашања (антисоцијалних), би пре могле да буду засноване на културалном, него на биолошком утицају.

У нашој традиционалној култури дечак треба да се понаша као „мушкарац“, а то значи да треба да испољи јачину, упорност, да не показује слабости, да је оријентисан ка постизању циљева, да је такмичарског духа, окренут интелектуалној, а не емотивној сфери, у крајњој инстанци и агресиван. Девојчице се, с друге стране, васпитавају да буду подржавајуће, топле, нежне, осећајне, зависне и неагресивне. Овакве „пожељне“ особине дечака и девојчица у нашој култури, поткрепљују и налази студије коју је спровео Младеновић (Младеновић, 1976). Истраживањем је учињен покушај да се испитају особине које родитељи у Србији сматрају пожељним за дечаке и девојчице. Истраживање је показало да се испитиване особине не разликују од стереотипних полних особина (у контексту наше интерпретације сматраћемо их родним), које се приписују мушкарцима и женама у другим културама. Истраживање је као важне особине за девојчице издвојило следеће: оданост, послушност, пажња према другима, помагање другима, приврженост, скромност, штедљивост, емоционалност, мирноћа, неагресивност, осећајност, повученост, стрпљење, стидљивост, сентименталност, умереност, суптилност, елеганција, уредност. Супротно њима, родитељи су сматрали да је за дечаке било важније да развију следеће особине: комуникативност, строгост, пожртвованост, упорност, амбицију, енергичност, неустрашивост, непоколебљивост, одлучност, самосталност, самоувереност, самопоуздање, храброст, борбеност, динамичност, оштрину и ратоборност.

Позивајући се на претходну дискусију и налазе других истраживача, а доводећи их у везу са резултатима нашег истраживања, можемо закључити да се разлике девојчица и дечака у погледу антисоцијалног понашања могу повезати са културолошким разликама у васпитању мушке и женске деце, обојеним традиционалним и патријархалним нормама и вредностима нашег друштва, односно нормама и вредностима породице као његове основне ћелије.

Подсећамо, исти резултат смо утврдили и у испитивању разлика у социјалним компетенцијама ученика са аспекта пола. Чињенице да се девојчице васпитавају као „слабији пол“, одане и послушне, осећајне и алтруистичне, а дечаци као неустрашиви,

строги, непоколебљиви, борбени, оштри и ратоборни- знатно објашњавају и разлике у њиховој социјалној (не)компетенцији добијеној у овом истраживању.

Повезујући добијене резултате са резултатима исказаним у погледу различитости васпитних стилова родитеља у васпитању мушке и женске деце, где смо утврдили да је топло и попустљиво васпитање оба родитеља израженије према испитаницама женског пола, а хладно и ограничавајуће васпитање израженије према испитаницима мушког пола, то можемо закључити да је тумачење разлика у васпитању, засновано на родним улогама, аргументовано и сасвим тачно.

У складу са оваквим резултатима, могуће објашњење је да се проблеми понашања са антисоцијалним манифестацијама развијају услед различитих реакција родитеља на понашање девојчица и дечака, те их можемо повезати са добијеним резултатима у погледу различитости васпитних стилова родитеља у односу на пол деце. То нам са друге стране оставља простор да прецизно формулишемо закључак да топло и попустљиво васпитање, изражено према девојчицама, моделује и подстиче њихову већу социјалну компетентност, на супрот димензији хладног и ограничавајућег васпитања испољеног према дечацима, која представља значајан предиктор понашања антисоцијалног карактера утврђеног код њих.

Повезаност антисоцијалног понашања ученика са успехом у школи истражена је помоћу коефицијента Пирсонове линеарне корелације. Резултати су приказани у табели 35.

Табела 35. Корелације између антисоцијалног понашања ученика и успеха у школи

Варијабле		Успех
Хостилно/иритабилно понашање	Pearson Correlation	-,218**
	Sig. (2-tailed)	,000
Антисоцијално/агресивно понашање	Pearson Correlation	-,293**
	Sig. (2-tailed)	,000
Дрско/ометајуће понашање	Pearson Correlation	-,254**
	Sig. (2-tailed)	,000
Антисоц. понашање – Скала Б	Pearson Correlation	-,258**
	Sig. (2-tailed)	,000

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

Као што се може видети у табели 35, између свих испитаних облика антисоцијалног понашања и успеха у школи добијене су статистички значајне негативне корелације. Наиме, ученици са вишим нивоом антисоцијалног понашања постижу лошији школски успех, што су потврдила и ранија истраживања.

Антисоцијална и агресивна понашања и њихово довођење у везу са школским (не)успехом, су често испитивани проблеми у понашању ученика. Истраживања углавном указују на негативну повезаност таквих понашања са школским успехом ученика (Pulkkinen, 1984, према Спасеновић, 2008). Ученици који испољавају агресивно понашање, постижу лошији успех у школи (Taylor, 1989; Dishon, 1990; Olweus, 1998; наведено према Спасеновић, 2008). И у истраживању које је у спровела Спасеновићка (2008) у београдским основним школама, утврђена је позитивна корелација школског успеха и социјалних компетенција, односно негативна корелација антисоцијалног понашања и школског успеха. Налази наших истраживања прате исти смер.

Незадовољавајући школски успех ученика који испољавају антисоцијална понашања, могу се објаснити незадовољавајућим квалитетом социјалних односа које такви ученици успостављају са вршњацима. Овакви ученици немају изграђене одговарајуће социјалне вештине и компетенције, па су често неприхваћени од стране социјално компетентних вршњака, што их усмерава на дружење са другим агресивним ученицима. Такође, треба имати у виду да родитељски стилови, односно доминантни васпитни поступци и обрасци понашања родитеља према детету, утичу на учесталост агресивног понашања детета, али и на постизање успеха у школи, што можемо довести у везу и са нашим истраживањем. У нашем истраживању показало се да је топло и попустљиво васпитање повезано са бољим успехом у школи, док хладно и ограничавајуће васпитање корелира са лошијим успехом ученика.

Разлике у антисоцијалном понашању ученика у односу на образовање њихових родитеља испитане су помоћу једнофакторске анализе варијансе. Како би се утврдило између којих категорија постоје значајне разлике спроведен је накнадни Шефе (Scheffe) тест. Значајност разлика између група приказана је помоћу експонената на аритметичким срединама. Резултати су приказани у табелама 36 и 37.

Табела 36. Поређење антисоцијалног понашања ученика у односу на образовање оца

	Образовање			F
	Основно	Средње	Високо	
Хостилно/иритабилно понашање	24,10 ^a	23,02 ^a	22,66 ^a	,354
Антисоцијално/агресивно понашање	14,95 ^a	14,37 ^a	13,97 ^a	,489
Дрско/ометајуће понашање	14,05 ^b	13,05 ^a	12,79 ^b	,774
Антисоц. понашање – Скала Б	53,10 ^a	50,44 ^a	49,37 ^a	,530

Средње вредност са различитим експонентом (a и b) у редовима се значајно разликују; ** p<.01, *** p<.001.

Табела 37. Поређење антисоцијалног понашања ученика у односу на образовање мајке

	Образовање			F
	Основно	Средње	Високо	
Хостилно/иритабилно понашање	22,66 ^a	22,72 ^a	23,56 ^a	,512
Антисоцијално/агресивно понашање	14,58 ^a	14,21 ^a	14,36 ^a	,106
Дрско/ометајуће понашање	13,49 ^a	12,88 ^a	13,20 ^a	,419
Антисоц. понашање – Скала Б	50,73 ^a	49,80 ^a	51,15 ^a	,272

Средње вредност са различитим експонентом (a и b) у редовима се значајно разликују; * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Резултати приказани у табелама 36 и 37 показују да не постоји статистички значајна разлика у антисоцијалном понашању ученика у односу на образовање њихових родитеља.

Упоређујући добијене резултате на скали антисоцијалног понашања са резултатима добијеним на скали социјалних компетенција (табеле 28 и 29), увођењем варијабле - образовање родитеља, занимљиво је приметити како су добијени различити резултати. Када се анализирају изражене бројчане вредности, наш закључак би гласио: образовање родитеља (основно, средње, високо) детерминише разлике у социјалним компетенцијама деце, односно образовање родитеља не детерминише разлике у антисоцијалним понашањима деце.

Тврдња да ученици који су били обухваћени узорком, најчешће долазе из породица у којима доминирају традиционални породични односи, могла би делимично да објасни овако супротстављене резултате. У таквим породицама, без обзира на ниво образовања родитеља, постоје јасно дефинисани обрасци понашања. Такве породице карактеришу чврсте моралне норме и систем вредности. Дете развија обрасце понашања у складу са нормама које су му наметнуте, те због страха од ауторитета и строгих казни, дисциплинује и сопствено понашање.

Са друге стране објашњење наших налаза, могло би се тражити у одговорима који се односе на рад и организацију школе, те ћемо га усвојити и у коначном закључку. Подсетимо се, процена понашања ученика вршена је у школском контексту од стране одељењских старешина, који су процењивали социјално функционисање и понашање ученика у оквиру школе, уже у оквиру одељењских заједница. Не треба посебно да напомињемо да је школа место где важе јасно дефинисане норме и правила понашања, чије непоштовање имплицира дисциплинске мере и санкције.

Према Закону о основама система образовања и васпитања, свака школа је дужна да изради сопствени *Статут школе* и *Правилник о правима, обавезама и одговорностима ученика*, на основу којих се уређује рад и организација школе и уноси

ред у понашању ученика. Ученици су дужни да поштују општа правила понашања, упутства и наредбе. Осим тога, од њих се тражи да односе међу вршњацима заснивају на међусобној сарадњи и помоћи, другарству, пријатељству, уважавању, поштовању личности и пристојном опхођењу, да евентуалне неспоразуме и сукобе са вршњацима решавају у оквиру одељењске заједнице уз посредовање одељењског старешине, психолога, педагога, социјалног радника или дежурног наставника. У погледу односа са наставницима ученици треба да се пристојно понашају према сваком од њих, као и према осталима запосленима у школи. Ученик који се непримерено, грубо или агресивно понаша према ученицима, запосленима и трећим лицима подлеже дисциплинској одговорности.

У контексту васпитно-образовне организације одељењског колектива, уређеног правима и обавезама свих његових чланова, нормираног путем важећих закона, свако непримерено понашање је подложно казнама и санкцијама. Испољавање антисоцијалних понашања, која су у примењеној скали била дефинисана као: отворено испољавање агресивности (физичке и вербалне) и непоштовање према другима (ученицима, наставницима и школском особљу), непоштовање према туђим стварима и школском инвентару, ометање рада наставника и ученика, на дрзак начин уз лошу контролу сопственог понашања-сматрају се повредом дисциплине (лакшом до тежом) и нарушавањем школског реда и мира. Школа као васпитно-образовна институција није, не може и не сме бити плодно тло за развој оваквих понашања.

Разлике у антисоцијалном понашању ученика у зависности од запослености њихових родитеља испитане су помоћу t-теста. Резултати су приказани у табелама 38 и 39.

Табела 38. T-тест значајности разлика у антисоцијалном понашању у односу на радни статус њихових очева

	Арит. средина		С. девијација		t	df	p
	Запосл.	Незап.	Запосл.	Незап.			
Хостилно/иритабилно понашање	22,83	23,46	10,23	11,11	-,586	684	,558
Антисоцијално/агресивно понашање	14,08	15,01	6,51	8,03	-1,333	685	,183
Дрско/ометајуће понашање	12,87	13,67	5,88	6,62	-1,300	685	,194
Антисоц. понашање – Скала Б	49,76	52,14	21,77	25,12	-1,034	684	,302

Табела 39. Т-тест значајности разлика у антисоцијалном понашању у односу на радни статус њихових мајки

	Арит. средина		С. девијација		t	df	p
	Запосл.	Незап.	Запосл.	Незап.			
Хостилно/иритабилно понашање	23,68	22,09	11,17	9,47	1,985	700	,054
Антисоцијално/агресивно понашање	14,72	13,75	7,35	6,16	1,860	701	,063
Дрско/ометајуће понашање	13,27	12,75	6,47	5,53	1,139	701	,255
Антисоц. понашање – Скала Б	51,65	48,58	24,10	20,45	1,778	700	,076

Т-тест је показао да нису постојале статистички значајне разлике у антисоцијалном понашању ученика у односу на радни статус њихових родитеља. На основу приказаних резултата, могуће је повући паралелу са резултатима приказаним у табелама 30 и 31, где се показало како запосленост родитеља не утиче на разлике у социјалним компетенцијама деце. Могуће је да повољни материјални услови олакшавају васпитно функционисање породице, о чему смо више дискутовали коментаришући однос социјалних компетенција и запослености родитеља. Истражујући утицај запослености на васпитне стилове родитеља, такође смо утврдили да не постоје разлике. Можемо закључити да се запосленост родитеља ни у једном испитиваном односу (васпитни стилови, социјалне компетенције, антисоцијална понашања) није издвојила као значајна.

Разлика у антисоцијалном понашању ученика у односу на њихов редослед рођења испитане су помоћу једнофакторске анализе варијансе. Како би се утврдило између којих категорија су разлике значајне спроведен је накнадни Шефе (Scheffe) тест. Значајност разлика између група приказана је помоћу експонената на аритметичким срединама. Резултати су приказани у табели 40.

Табела 40. Поређење антисоцијалног понашања ученика у односу на њихов редослед рођења

	Редослед рођења			F
	Прво	Друго	Треће+	
Хостилно/иритабилно понашање	22,15 ^a	23,87 ^a	23,30 ^a	1,881
Антисоцијално/агресивно понашање	13,96 ^a	14,64 ^a	14,50 ^a	,726
Дрско/ометајуће понашање	12,85 ^a	13,30 ^a	13,08 ^a	,373
Антисоц. понашање – Скала Б	48,93 ^a	51,81 ^a	50,88 ^a	1,141

Средње вредност са различитим експонентом (a и b) у редовима се значајно разликују; * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Резултати приказани у табели 40 показали су да нема статистички значајних разлика у антисоцијалном понашању ученика у односу на редослед њиховог рођења. Добијени резултати подударни су резултатима израженим у табели 32 (утврђивање разлика у социјалним компетенцијама ученика са аспекта редоследа рођења), где смо

утврдили да редослед рођења не имплицира разлике у социјалним компетенцијам ученика. Ако се осврнемо на чињеницу да редослед рођења деце не утиче ни на разлике у васпитним стиливима родитеља, то се јасно намеће закључак да се у спроведеном истраживању ова варијабла није издвојила као значајна.

Разлике у антисоцијалном понашању ученика у односу на место становања (север КиМ/енклаве) испитане су помоћу t-теста. Резултати су приказани у табели 41.

Табела 41. T-тест значајности разлика у антисоцијалном понашању ученика у односу на место становања

	Арит. средина		С. девијација		t	df	p
	Север КиМ	Енклаве	Север КиМ	Енклаве			
Хостилно/иритабилно понашање	24,13	21,60	12,26	12,40	3.196	702	.001
Антисоцијално/агресивно понашање	15,21	13,19	7,63	5,64	3.916	703	.000
Дрско/ометајуће понашање	13,59	12,39	6,54	5,41	2.597	703	.010
Антисоц. понашање – Скала Б	52,91	47,18	24,78	19,26	3.356	702	.001

Поређење антисоцијалног понашања ученика у односу на место становања показало је да ученици који живе на северном делу Косова и Метохије, према проценама њихових наставника, показују значајно виши ниво антисоцијалног понашања у односу на ученике из енклава.

Резултати поређења социјалних компетенција ученика са местом становања, крећу се у смеру вишег нивоа социјалне компетентности, процењене код ученика који долазе из енклава у односу на ученике са севера Косова и Метохије. Сходно томе, као и у дискусији резултата добијених на субскали социјалних компетенција у односу на место становања ученика, и у изношењу закључака резултата добијених на субскали антисоцијалног понашања, прибећи ћемо тумачењу са аспекта психологије група. Већ смо истакли да су у подузорку ученика са севера Косова и Метохије, одељења бројнија у односу на подузорок ученика са подручја енклава, што нам даје простора да разлике у антисоцијалним понашањима протумачимо на сличан начин. У већим одељењима слабија је контрола понашања, мањи је међусобни утицај ученика, осећај заједништва и свест о припадности и лојалности групи слабије је развијен, ученици су мање повезани у погледу блискости и припадности групи. У наведеним појашњењима можемо тражити разлоге израженијег антисоцијалног понашања ученика са севера Косова и Метохије.

Ово нам истовремено отвара нека друга питања која се односе на вредности одељењског колектива у васпитљивости социјално компетентних ученика, а које је отворено и приликом дискусије резултата поређења социјалних компетенција са

местом становања. „Одељењски колектив ученика, под условом да је у њему формирано правилно јавно мњење и да у њему преовлађује повољна интерперсонална клима, може постати снажно васпитно средство развијања моралног понашања ученика“ (Јовановић, 2004: 149). Педагошки значај и могућности васпитног деловања одељењског колектива на друштвено - морални развој, односно деловања на усвајање општеприхваћених норми и вредности које представљају конструкцију развоја социјалних компетенција, проистиче из значаја који у животу младих људи имају основне примарне групе-вршњаци. У контексту одељењског колектива, не треба заборавити ни улогу наставника, тј. одељењског старешине, коме је поверено управљање васпитним активностима ученика (Јовановић и Ђурић, 2015), путем кога утиче и обликује социјално компетентно понашање ученика у школи и шире. У мањим школама наставници међусобно више комуницирају, боље лично познају своје ученике, боље су упознати с њиховим успесима и неуспесима, те им и директније помажу, што доприноси укупном успеху и социјалном функционисању ученика (Babarović и сар., 2010).

(***)

Како се из претходне дискусије може закључити, наша трећа хипотеза која је гласила: *Очекује се да постоји разлика у антисоцијалном понашању ученика у односу на социодемографске варијабле* - само делимично је потврђена. Очекиване разлике потврђене су у погледу пола ученика, школског успеха ученика, места становања ученика, док у погледу образовања родитеља, редоследа рођења ученика, радног статуса родитеља-разлике нису установљене.

Истраживањем повезаности антисоцијалног понашања ученика са социодемографским карактеристикама породице, дошло се до интересантних података. У погледу степена изражености антисоцијалног понашања ученика, према резултатима нашег истраживања, издваја се податак да дечаки имају заступљенија антисоцијална понашања у односу на девојчице. Тиме је оправдана наша почетна поставка да се антисоцијална понашања разликују у зависности од пола ученика. Резултати јасно указују и на чињеницу да је школски успех у знатној мери повезан са антисоцијалним понашањем. Слабији школски успех ученика корелира са израженијим антисоцијалним понашањем ученика, док ученици са бољим школским успехом имају мање заступљена антисоцијална понашања. Истраживањем је утврђено да су код ученика са подручја енклава знатно мање заступљена антисоцијална понашања у односу на ученике са подручја севера Косова и Метохије, код којих је утврђено да су оваква понашања

израженија. Занимљив је податак да у погледу односа образовања родитеља и антисоцијалног понашања ученика, није пронађена веза, која је била уочљива у погледу корелације образовања родитеља и социјалних компетенција ученика. У погледу зависности антисоцијалног понашања ученика у односу на запосленост родитеља и редослед рођења, ни овог пута нису утврђене значајне разлике.

4.4.4. Социјалних компетенције и антисоцијално понашање ученика

Наш четврти задатак истраживања био је да утврдимо повезаност социјалних компетенција и антисоцијалног понашања ученика. Повезаност социјалних компетенција и антисоцијалног понашања ученика проверена је помоћу коефицијента Пирсонове линеарне корелације. Резултати су приказани у табели 42.

Табела 42. Корелације између социјалних компетенција и антисоцијалног понашања ученика

Варијабле		Хостилно/ иритабилно понашање	Антисоц./ агресивно понашање	Дрско/ ометајуће понашање	Антисоц. понашање – Скала Б
Односи са вршњацима	Pearson Corr.	-,391**	-,420**	-,403**	-,418**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
Управљање соп. понашањем	Pearson Corr.	-,563**	-,590**	-,560**	-,585**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
Академско понашање	Pearson Corr.	-,422**	-,491**	-,453**	-,468**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
Соц. компетентност – Скала А	Pearson Corr.	-,476**	-,513**	-,488**	-,508**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000

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

Као што се може видети у табели 42, између свих облика социјалних компетенција и антисоцијалног понашања добијене су статистички значајне негативне корелације. Највећа негативна корелација добијена је између фактора *Управљање сопственим понашањем* и *Антисоцијално/агресивно понашање* ($r = ,590$). Социјална компетентност и антисоцијална понашања су у овом истраживању схваћена као антагонистичка понашања. Наиме, виши скор социјалне компетентности указује на боље социјално прилагођавање и функционисање, док виши скор антисоцијалних понашања индицира виши ниво проблема у социјалном понашању ученика.

Социјална компетентност би требало да се манифестује у предикцији антисоцијалног понашања, јер би социјално компетентна деца требало да управљају својим поступцима, намерама и понашањем на социјално адекватан начин у конфликтним ситуацијама. Резултати овог истраживања показују како је социјална

компетентност значајна у предикцији антисоцијалног понашања код деце, другим речима деца која постижу више резултате на скали социјалне компетенције, постижу ниже резултате на скали антисоцијалног понашања.

Приказани резултати недвосмислено нас упућују на оправдани закључак да нижи ниво социјалне компетентности условљава виши ниво форми антисоцијалног понашања, односно како расте ниво социјалне компетентности, тако опада ниво антисоцијалних понашања. То нарочито долази до изражаја у погледу пожељно усмерених понашања, исказаних у ставкама коришћене скале, као способност самоконтроле и усклађеност понашања са важећим школским и опште друштвеним правилима, насупротив понашањима која имају експлицитан антисоцијални карактер. Ова понашања су у ајтемима коришћене скале означена као: отворено испољавање агресивности (физичке и вербалне), непоштовања према другима (ученицима, наставницима и школском особљу), али и непоштовању према туђим стварима и школском инвентару.

Наши налази слични су ранијим истраживањима, која износе закључке да је неадекватна социјална компетенција негативно повезана са проблематичним и неприлагођеним понашањем (Gresham, Elliott, 1990). Већ смо раније истакли да је логично претпоставити да ће бољитак у једном конструкту бити повезан са губитком у другом и истина је да се овакав тип односа константно идентификује кроз истраживања (Merrell, 2002; Caprara et al., 2000; Wentzel, 1993). Иако истраживања указују да је неадекватна социјална компетенција повезана са проблемима у друштвеном понашању, што је идентификовано и у нашем истраживању, природа овог односа је и даље нејасна. Претпоставља се да је однос између социјалне компетентности и антисоцијалних понашања негативан или обрнут, али сталност овог односа још увек није јасно схваћена.

(***)

Операционализацијом нашег четвртог задатка истраживања, исказаног кроз претходну дискусију, можемо закључити да је четврта хипотеза: *Претпоставља се да постоји негативна повезаност између социјалних компетенција и антисоцијалног понашања* - у потпуности потврђена. Утврђено је да код ученика код којих су израженије социјалне компетенције, постоје мања одступања у антисоцијалном понашању. Супротно њима, код ученика где постоји дефицит социјалних компетенција, утврђено је да су доминантнија антисоцијална понашања.

4.4.5. Васпитни стилови родитеља и социјалне компетенције ученика

Наш пети задатак истраживања био је да утврдимо повезаност васпитних стилова родитеља и социјалних компетенција ученика. Ова веза истражена је помоћу коефицијента Пирсонове линеарне корелације. Резултати су приказани у табели 43.

Табела 43. Корелације васпитних стилова родитеља и социјалних компетенција ученика

Варијабле		Односи са вршњацима	Управљање сопственим понашањем	Академско понашање	Соц. компетентн. – Скала А
Отац - топло в.	Pearson Corr.	,129**	,114**	,126**	,131**
	Sig. (2-tailed)	,001	,003	,001	,001
Мајка - топло в.	Pearson Corr.	,152**	,124**	,153**	,153**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,000
Отац - хладно в.	Pearson Corr.	-,219**	-,216**	-,270**	-,243**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
Мајка - хладно в.	Pearson Corr.	-,237**	-,235**	-,285**	-,262**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
Отац - попустљиво в.	Pearson Corr.	,134**	,141**	,130**	,142**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000
Мајка - попустљиво в.	Pearson Corr.	,120**	,124**	,134**	,131**
	Sig. (2-tailed)	,001	,001	,000	,000
Отац - ограничавајуће в.	Pearson Corr.	-,139**	-,137**	-,184**	-,157**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
Мајка - ограничавајуће в.	Pearson Corr.	-,130**	-,136**	-,165**	-,148**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000

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

Добијени резултати показују да постоји повезаност између васпитних стилова родитеља и свих испитаних облика социјалне компетентности ученика. Резултати су врло слични за мајке и очеве и указују да је топло и попустљиво васпитање повезано са вишим нивоом социјалне компетентности, док је хладно и ограничавајуће понашање родитеља повезано са нижим нивоом социјалне компетентности деце у свим издвојеним факторима (односи са вршњацима, управљање сопственим понашањем, академско понашање).

Добијени резултати очекивани су, јер истраживања наглашавају важност родитељске тоpline као предиктора социјалног понашања деце. У ранијим истраживањима потврђено је да су попустљивост и топлина родитеља у позитивној корелацији са социјалним компетенцијама деце, док хладно и ограничавајуће понашање родитеља негативно корелира са социјалним компетенцијама деце. Тако, на пример, родитељско наглашавање послушности, удовољавање захтевима родитеља и коришћење техника моћи, наводи децу да буду мање друштвена, непријатељски

расположена, узнемирана, недруштвена и неприлагођена (Baldwin, 1955; Hoffman, 1960; Schaefer, 1965; Baumrind, 1967; наведено према Sremić & Rijavec, 2010). Утврђено је да је ауторитативно родитељство позитивно повезано са социјалним компетентностима код деце (Maccoby & Martin, 1983; Baumrind, 1966, 1989; Hart et al., 2003; наведено према Крстић и сар., 2012). Пиорковска-Петровић (1995) је испитивала везу између васпитних поступака родитеља и просоцијалне оријентације младих, агресивности и самопоштовања и установила је да су деца којој родитељи пружају више љубави и топлине спремнија за сарадњу, емпатичнија су, имају виши ниво самопоштовања и мање су агресивна.

Анализом добијених резултата, испоставља се да се топло-попустљиви васпитни стил родитеља може повезати с најпожељнијим развојним исходима код деце: високим нивоом социјалне компетентности, бољим академским успехом, адекватном сопственом контролом и одговорним понашањем. Деца која одрастају у породицама у којима превладава топао и подржавајући однос обично су знатижељна, пуна енергије, креативна, пријатељски расположена према другима те развијају позитивна веровања о себи и свом постигнућу. Топло-попустљиви родитељски стил резултира максималним ослободом и поштовањем, јер су деца која живе у таквом окружењу спонтана и слободно изражавају мишљење и емоције. Деца топло-попустљивих родитеља имају позитивну слику о себи, развијених су социјалних вештина, имају способност регулације емоција, показују позитивне облике понашања и мање су ригидна у вези са полним стереотипима (Darling & Steinberg, 1993).

Како би се прецизније ипитао однос између предикторских и зависних варијабли спроведене су четири стандардне вишеструке регресионе анализе:

1. Зависна варијабла у првој стандардној регресионој анализи је била „Односи са вршњацима“, а као независне варијабле третирану су васпитни стилови родитеља.
2. Зависна варијабла у другој стандардној регресионој анализи је била „Управљање сопственим понашањем“, а као независне варијабле третирану су васпитни стилови родитеља.
3. Зависна варијабла у трећој стандардној регресионој анализи је била „Академско понашање“, а као независне варијабле третирану су васпитни стилови родитеља.
4. Зависна варијабла у четвртој стандардној регресионој анализи је била „Социјална компетентност (скала А)“, а као независне варијабле третирану су васпитни стилови родитеља.

Резултати регресионих анализа су дати у табелама 44 и 45.

Табела 44. Стандардна регресиона анализа за зависне варијабле Односи са вршњацима и Управљање сопственим понашањем

Предиктори	Односи са вршњацима			Управљање с. понашањем		
	R^2	F	β	R^2	F	β
Васпитни стилови	,065	5,848***		,063	5,654***	
1. Отац - топло в.			,067			-,053
2. Мајка - топло в.			,076			,011
3. Отац - хладно в.			-,017			-,044
4. Мајка - хладно в.			-,180*			-,164
5. Отац - попустљиво в.			,090			,111
6. Мајка - попустљиво в.			,009			,003
7. Отац - ограничавајуће в.			-,061			-,041
8. Мајка - ограничавајуће в.			,025			,008

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Табела 45. Стандардна регресиона анализа за зависне варијабле Академско понашање и Социјална компетентност (скала А)

Предиктори	Академско понашање			Скала А		
	R^2	F	β	R^2	F	β
Васпитни стилови	,091	8,419***		,077	7,031***	
1. Отац - топло в.			,047			,061
2. Мајка - топло в.			,026			,049
3. Отац - хладно в.			-,063			-,038
4. Мајка - хладно в.			-,194*			-,188*
5. Отац - попустљиво в.			,028			,084
6. Мајка - попустљиво в.			,059			,012
7. Отац - ограничавајуће в.			,107			,071
8. Мајка - ограничавајуће в.			,057			,031

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

У првој регресионој анализи васпитни стилови родитеља објаснили су 6,5% варијансе Односа са вршњацима. У моделу највећи јединствени допринос (и једино статистички значајан) даје хладно васпитање мајке ($\beta = -,180$, $p < ,05$).

У другој регресионој анализи васпитни стилови родитеља објаснили су 6,3% варијансе Управљања сопственим понашањем. У моделу највећи јединствени допринос даје хладно васпитање мајке ($\beta = -,164$, $p < ,05$).

У трећој регресионој анализи васпитни стилови родитеља објаснили су 9,1% варијансе Академског понашања. У моделу највећи јединствени допринос (и једино статистички значајан) даје хладно васпитање мајке ($\beta = -,194$, $p < ,05$).

У четвртој регресионој анализи васпитни стилови родитеља објаснили су 7,7% варијансе Социјалних компетенција (укупан скор свих социјалних компетенција). У

моделу највећи јединствени допринос (и једино статистички значајан) даје хладно васпитање мајке ($\beta = -,188, p < ,05$).

Приказана регресиона анализа, јасно указује на веома изражену негативну предиктивност хладног васпитања мајке на ниже нивое социјалне компетенције ученика на свим испитиваним факторима. Родитељско изражавање емоција (топлина-хладноћа) утиче на дечје изражавање емоција према другима, на пример вршњацима, а може и директно утицати на дететову социоемоционалну компетенцију кроз механизме као што су обликовање дететових осећаја о себи и другима (Brajša Žganec, 2003). Начин на који мајке изражавају негативне емоције и њихов емоционални говор повезан је с дечјим емоционалним и социјалним (не)компетенцијма.

Подаци јасно указују да мајка представља централну фигуру деце, те да се у односу са мајком очекује љубав, топлина, разумевање и подржавање. У породицама, где нема оваквог односа, постоји велика вероватноћа да деца не развију пожељне социјалне вештине и компетенције, што може узроковати развој нежељених облика понашања деце.

(***)

Анализа пете хипотезе: *Претпоставља се да постоји повезаност између васпитних стилова родитеља и социјалних компетенција ученика*- показала је да је она у потпуности потврђена. Спроведено истраживање јасно указује на важност родитељске топлине и осећајности у васпитању деце. Према добијеним резултатима топло-попустљиви васпитни стил родитеља повезан је са бољим социјалним компетенцијама деце. Хладно и ограничавајуће понашање родитеља (ауторитарни и индиферентни васпитни стил) условљавају слабију социјалну компетенцију деце. Посебно се издваја негативна корелација хладног васпитања мајке и лошијих социјалних компетенција деце. Овакав податак говори о неопходности постојања емоционалне топлине и блискости родитеља, нарочито мајке, са својим потомцима.

4.4.6. Васпитни стилови родитеља и антисоцијално понашање ученика

Шести задатак нашег истраживања био је да утврдимо повезаност васпитних стилова родитеља и антисоцијалног понашања ученика. Ова веза истражена је помоћу коефицијента Пирсонове линеарне корелације. Резултати су приказани у табели 46.

Табела 46. Корелације васпитних стилова родитеља и антисоцијалног понашања ученика

Варијабле		Хостилно/ иритабилно понашање	Антисоц./ агресивно понашање	Дрско/ ометајуће понашање	Антисоц. понашање – Скала Б
Отац - топло в.	Pearson Corr.	-,065	-,083*	-,082*	-,078*
	Sig. (2-tailed)	,088	,030	,032	,042
Мајка - топло в.	Pearson Corr.	-,071	-,096*	-,097*	-,088*
	Sig. (2-tailed)	,059	,011	,010	,019
Отац - хладно в.	Pearson Corr.	,085*	,130**	,118**	,111**
	Sig. (2-tailed)	,026	,001	,002	,004
Мајка - хладно в.	Pearson Corr.	,134**	,188**	,181**	,168**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
Отац - попустљиво в.	Pearson Corr.	-,126**	-,148**	-,158**	-,146**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000
Мајка - попустљиво в.	Pearson Corr.	-,103**	-,132**	-,125**	-,121**
	Sig. (2-tailed)	,006	,000	,001	,001
Отац - ограничавајуће в.	Pearson Corr.	,047	,109**	,065	,073
	Sig. (2-tailed)	,219	,004	,087	,055
Мајка - ограничавајуће в.	Pearson Corr.	,070	,119**	,085*	,092*
	Sig. (2-tailed)	,065	,002	,025	,015

Резултати у табели 46 показују да постоји повезаност између васпитних стилова родитеља и антисоцијалног понашања ученика. На основу корелацијске анализе, може се закључити да је родитељско понашање оца и мајке значајно повезано са антисоцијалним понашањем деце, што је сагласно са другим истраживањима (Klarin, 2002; Vulić Prtprić, 2002; Чижмански и сар., 2008; Macuka & Smojver-Ažić, 2012; Velki, 2012; Klarin & Đerđa, 2014; Rigby, 2013; Klarin & Matešić, 2014). Перципирана понашања очева и мајки показују сличан образац повезаности с мером дечијих антисоцијалних понашања: већа мајчина и очева топлина и попустљивост повезана је са мањим степеном изражености антисоцијалног понашања, док је већи степен хладног и ограничавајућег понашања мајке и оца повезан са већим степеном изражености антисоцијалног понашања код деце. Хладно васпитање мајке је у највећој мери повезано са антисоцијалним понашањем. Овако изражене резултате треба сагледати у односу на утицај који емоционално хладни и контролишући родитељи имају на развој детета.

Резултати ранијих истраживања говоре о томе да је хладно-ограничавајући васпитни стил родитеља (у моделу Баумриндове познат као ауторитаран стил) најбољи предиктор насилног и антисоцијалног понашања деце (Klarin, 2002). Истраживања показују да се тамо где постоји сувише забрана, много кажњавања, нарочито физичког, агресивно понашање јавља као чешћи облик понашања, него тамо где постоји

толеранција, топлина и разумевање за децу (Чижмански и сар., 2008), што се подудара и са резултатима нашег истраживања у погледу изражених корелација васпитних стилова родитеља са антисоцијалним понашањем деце.

У истраживању које су спровеле Чижмански и сарадници (2008), испитивана је повезаност васпитних стилова родитеља и агресивног понашања деце и адолесцената. Добијени резултати показују да је директна агресија деце и адолесцената у значајној негативној корелацији с контролном димензијом оба родитеља и с афективном димензијом мајке. Дакле, веће перципирано мајчино и очево ограничавање и спутавање, те хладнији и одбијајући стил мајке, повезани су са директном агресијом деце и адолесцената процењеном од стране њихових вршњака, што је слично резултатима нашег истраживања. Сумирајући резултате истраживања из различитих држава, Rigby (2013) закључује да ауторитаран родитељски стил има значајну улогу у почињеном вршњачком насиљу у школи. Показало се да је ауторитаран стил родитељства повезан с нижим нивоом самоконтроле детета те вишим нивоом физичке агресије деце (Klarin & Matešić, 2014). Харт (Hart, 1998, према Чижмански и сар., 2008) је у свом истраживању добио резултате који говоре да су деца родитеља који користе васпитне поступке присиле и који показују хладан стил према детету процењена као директно агресивнија од деце родитеља које карактерише топао и попустљив васпитни стил. Хладни и ограничавајући родитељи су неосетљиви на дететове потребе и права, недостаје им разумевања и топлине, постављају мало захтева и очекивања што доводи до крајње критичног и несређеног стања (Palmer i Hollin, 2001). Њихова деца су непријатељски расположена, одбијају и крше правила, не учествују примерено у игри, склона су агресивном понашању према другима или социјалној повучености, те имају велику шансу да постану делинквенти (Velki, 2012).

Резултати крос-културалних истраживања пружају чврсту основу за закључак да деца и млади, који су искусили одбацујући (хладни) однос са родитељима, без обзира на разлике у култури, етницитету, језику, полу или раси испољавају проблеме у контроли хостилности, агресије и пасивне агресије, имају нарушен осећај компетентности, емоционалну нестабилност и негативан поглед на свет (Rohner, 2004, према Тодоровић, 2006).

Налази приказани у дискусији су и очекивани, нарочито ако имамо у виду чињеницу да је код одбацујућег (хладног) понашања присутна дистанца између родитеља и детета. Хладан родитељ је одбојан према детету, преовладава негативан тон, а чешће бирана васпитна средства јесу казне, забране и ограничења. Васпитне

мере које користе родитељи у виду кажњавања и присиле могу да послуже као неадекватан модел који деца имитирају и користе у другим окружењима, односно микросистемима, што је у нашем случају процењено у понашању ученика у школи. Постоје докази да деца која су невољена и која добијају мало љубави и топлине од стране родитеља (или су на било који начин фрустрирана или изложена недостатку емоција) показују непријатељско понашање у односу на своје вршњаке (Feshbach, 1970, према Шурбановска, 2012).

Резултати нашег истраживања могу се објаснити у оквиру фрустрационе теорије агресивности и теорије афективне привржености. Тако, можемо претпоставити да константне забране, захтевање строгог придржавања одређених правила, ограничавање психичке и физичке слободе детета, могу довести до настанка фрустрација код деце. Фрустрације се услед родитељских ограничавања понављају, те доводе до гомилања агресивних осећања, која се касније могу манифестовати кроз непримерена и антисоцијална понашања деце. Такође, доживљај незаинтересованости оца, а нарочито мајке и мале количине емоционалне топлине и блискости с њене стране, представљају изузетно фрустрирајућу ситуацију за дете јер онемогућавају задовољење две основне потребе: за сигурношћу и за афективном везаношћу (Bowlby, 1969). Подсетимо се дете се емотивно везује за мајку (или особу/особе које имају мајчинску улогу) због тога што је везивање и потреба за контактом примарна и универзална дететова потреба. Она није стечена, она се не наслања на физичку зависност од мајке, она је једнако толико важна и базична као и физиолошке потребе чије задовољавање мајка регулише у најранијој доби. Према теорији привржености, на основу искустава у односима с родитељима и на основу њихових поступака, деца стварају унутрашње менталне представе или „радне моделе“ себе и других. Ови се модели поступно укључују у структуру дететове личности, управљају његовим понашањем у новим условима и делују на квалитет односа с другим људима. Емпиријска истраживања (Maccoby & Martin, 1983) указују на важност привржености те на важност топлот и прихватајућег родитељства на дечји психо-социјални развој, што оправдавају и резултати нашег истраживања. Потврђено је да дете прихвата ауторитет заснован на разумној брзи, за његово добро, док одбацује онај заснован на жељи одраслих да котролишу и доминирају (Baumrind, 1968). Сходно томе, докле год се родитељи користе „разумним ауторитетом“ или „ауторитативном контролом“ дете ће имати мање проблема у комуникацији са родитељима (самим тим и у развоју самосталности, аутономије, успеха у школи, развоју здравих социјалних односа) за разлику од родитеља који су искључиви у коришћењу ауторитета забране и ограничавања и код деце млађег узраста, а нарочито код адолесцената.

Како би се прецизније ипитао однос између предикторских и зависних варијабли спроведене су четири стандардне вишеструке регресионе анализе:

1. Зависна варијабла у првој стандардној регресионој анализи је била „Хостилно/иритабилно понашање“, а као независне варијабле третирани су васпитни стилови родитеља.
2. Зависна варијабла у другој стандардној регресионој анализи је била „Антисоцијално/агресивно понашање“, а као независне варијабле третирани су васпитни стилови родитеља.
3. Зависна варијабла у трећој стандардној регресионој анализи је била „Дрско/ометајуће понашање“, а као независне варијабле третирани су васпитни стилови родитеља.
4. Зависна варијабла у четвртој стандардној регресионој анализи је била „Антисоцијално понашање (скала Б)“, а као независне варијабле третирани су васпитни стилови родитеља.

Резултати регресионих анализе су дати у табелама 47 и 48.

Табела 47. Стандардна регресиона анализа за зависне варијабле Хостилно/иритабилно понашање и Антисоцијално/агресивно понашање

Предиктори	Хостилно/ иритабилно понашање			Антисоц./ агресивно понашање		
	R^2	F	β	R^2	F	β
Васпитни стилови	,030	2,587**		.051	4.524**	
1. Отац - топло в.			-,039			-,035
2. Мајка - топло в.			-,017			-,019
3. Отац - хладно в.			,106			,169
4. Мајка - хладно в.			,203*			,293**
5. Отац - попустљиво в.			-,128			-,126
6. Мајка - попустљиво в.			-,005			-,022
7. Отац - ограничавајуће в.			,069			,036
8. Мајка - ограничавајуће в.			,072			,010

Табела 48. Стандардна регресиона анализа за зависне варијабле Дрско/ометајуће понашање и Антисоцијално понашање – Скала Б

Предиктори	Дрско/ ометајуће понашање			Скала Б		
	R^2	F	β	R^2	F	β
Васпитни стилови	,052	4,601***		.043	3.794**	
1. Отац - топло в.			-,075			-,049
2. Мајка - топло в.			-,003			-,012
3. Отац - хладно в.			,172			,145
4. Мајка - хладно в.			,312**			,266**
5. Отац - попустљиво в.			-,195			-,151
6. Мајка - попустљиво в.			-,034			-,001
7. Отац - ограничавајуће в.			,023			,027
8. Мајка - ограничавајуће в.			,019			,042

У првој регресионој анализи васпитни стилови родитеља објаснили су 3% варијансе Хостилног/иритабилног понашања. У моделу највећи јединствени допринос (и једино статистички значајан) даје хладно васпитање мајке ($\beta = ,203, p < ,05$).

У другој регресионој анализи васпитни стилови родитеља објаснили су 6,1% варијансе Антисоцијалног/агресивног понашања. У моделу највећи јединствени допринос (и једино статистички значајан) даје хладно васпитање мајке ($\beta = ,293, p < ,01$).

У трећој регресионој анализи васпитни стилови родитеља објаснили су 5,2% варијансе Дрског/ометајућег понашања. У моделу највећи јединствени допринос (и једино статистички значајан) даје хладно васпитање мајке ($\beta = ,312, p < ,01$).

У четвртој регресионој анализи васпитни стилови родитеља објаснили су 4,3% варијансе Антисоцијалног понашања (укупан скор свих облика антисоцијалног понашања). У моделу највећи јединствени допринос (и једино статистички значајан) даје хладно васпитање мајке ($\beta = ,266, p < ,01$).

Петерсон и сарадници (Patterson et al., 1989, према Чижмански и сар., 2008) наводе да родитељско понашање и породични процеси објашњавају око 30-40% варијансе агресивног и антисоцијалног понашања. У регресионој анализи, спроведеној у нашем истраживању, тај проценат је нешто мањи, али је врло значајно истаћи да се у све четири регресионе анализе хладно васпитање мајке издваја као изражени предиктор антисоцијалног понашања ученика, у свим анализираним факторима (хостилно / иритабилно понашање; антисоцијално / агресивно понашање; дрско / ометајуће понашање). Дакле негативни пол афективне димензије мајке, односно хладно и одбијајуће понашање мајке резултира антисоцијалним формама у понашању деце.

Резултати добијени у нашем истраживању поткрепљују становишта да, генерално, већи ризик да постану насилна имају она деца која немају адекватну емоционалну везу са мајком, чије су мајке емоционално хладне и одбацујуће, (Ma et al., 2001, према Недимовић и Биро, 2011) или становишта да базично негативан родитељски приступ мајке чија је карактеристика недостатак топлине и пажње, може бити значајан фактор ризика за настанак и испољавање вршњачког насиља (Olweus, 1998; Baldry, 2003; наведено према Недимовић и Биро, 2011). Доказано је да мајке које не прихватају дететову потребу за блискошћу, које ретко разговарају са дететом и не објашњавају му своје поступке стварају породичну атмосферу која погодује развоју и појави антисоцијалног понашања код деце. Сличне податке износе Матејевић и Тодоровић, анализирајући нека ранија истраживања, која су показала да адолесценти

породичне односе виде много негативније када су мајке представљене са ауторитарним васпитним стилем (McGillicuddy-De Lisi, De Lisi, 2007, према Матејевић и Тодоровић, 2012), што указује да адолесценти имају очекивања да мајке буду топле, подржавајуће и попустљиве.

Нагласили смо раније да високе корелације хладног васпитања мајке са антисоцијалним понашањима ученика, можемо тражити у афективној везаности и привржености. Није безначајно поменути и чињеницу да се у српској патријархалној култури улога мајке повезује са изразитом топлином, благошћу и љубављу исказаној према деци. Нарушавање оваквог односа, доноси дистанцу и одбојност између мајке и детета, емотивну хладноћу и негативан тон у васпитним поступцима мајке, што свакако може бити негативно поткрепљење и подстицај за испољавање антисоцијалних форми понашања деце. Деца која одрастају у емоционално хладној средини, где не добијају довољно љубави и пажње, нарочито од стране мајке, немају прилике ни да искусе нити да развију емпатију за другог, те је ризик да примене и испоље антисоцијална понашања већи.

(***)

Емпиријском провером шесте хипотезе: *Претпоставља се да постоји повезаност између васпитних стилова родитеља и антисоцијалног понашања ученика-* установили смо да је она потврђена. Топло и попустљиво васпитање родитеља, корелира са мањим степеном антисоцијалног понашања деце. Недостатак топлине и ригидна контрола, односно хладно и ограничавајуће васпитање родитеља показали су се значајним предикторима антисоцијалног понашања деце. Нарочито значајним, издваја се податак да хладно васпитање мајке у највећој мери одређује и условљава антисоцијало понашање деце.

V ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Утицај породице на развој социјалних компетенција ученика представља сложен процес, а проучавање његове природе, испољавања, последица, као и мера које се могу примењивати у циљу његовог позитивног манифестовања, захтева интердисциплинарни приступ. Са педагошког становишта посматрано, посебно је значајно питање какву улогу има породица у развоју и јачању социјалних компетенција деце и на које све начине је могуће унапредити и побољшати утицај породице у овом погледу.

У претходним поглављима указали смо на сложеност феномена социјалних компетенција. На то нас упућује чињеница да не постоји општеприхваћено одређење социјалних компетенција, већ се дефиниције које дају аутори који се баве датом проблематиком поприлично разликују. У одређењу социјалних компетенција употребљавају се експлицитне синтагме, као нпр. социјална интелигенција (емоционална, интерперсонална интелигенција), а овај појам се додатно усложњава када се за одређење социјалних компетенција употребљавају сродни појмови попут појмова: емпатија, социјалне вештине, просоцијално понашање, социјална интеракција, интеракциона компетенција, алтруизам, солидарност, социјална подршка, интеграција, адаптација. Описане нејасноће резултат су чињенице да је појам социјалне компетенције врло широк, па због тога ни у консултованој литератури није прецизно и универзално одређен (Arghode, 2013; Lang, 2010; Stump et al., 2009). Такође, различитост дефиниција социјалне компетенције произлази и из чињенице да још увек не постоји општеприхваћени теоријски концепт који је емпиријски потврђен, али би један од разлога могао бити и тај што су социјалне компетенције често предмет истраживања различитих научних дисциплина из области друштвених наука (педагогија, психологија, социологија).

Као резултат упознавања и анализе ставова различитих аутора који су се бавили овим проблемом сматрамо да је најприхватљивије одређење социјалних компетенција садржано у схватању социјалних компетенција као скупу изграђених способности и вештина да се постигну лични циљеви и друштвена интеракција, док се у исто време одржавају позитивни односи са другима, континуирано и у различитим ситуацијама.

Социјалне вештине су у самом средишту социјалних компетенција и представљају њене темеље и основу. Социјалне вештине представљају специфична

понашања која се морају научити и вешто испољавати, а социјална компетентност представља исход социјалног поступања, који је заснован на процени других учесника о општем квалитету испољеног понашања појединца у социјалној ситуацији. За потребе нашег истраживања појам социјалних компетенција одредили смо као скуп општих димензија социјалних вештина, чије поседовање и испољавање чини основу за социјалну компетентност: *интерперсонални односи, контрола сопственог понашања, академске вештине, кооперативност и асертивне вештине* (Caldarella, Merrell, 1997, према Gresham et al., 2001).

Полазећи од екосистемског приступа у проучавању феномена социјалних компетенција, који указује на то да је развој појединца условљен деловањем одређених индивидуалних и контекстуалних фактора, односно да на исход развоја личности појединца у погледу испољавања/неиспољавања социјално компетентног понашања утиче читав низ фактора, проучавањем релевантне литературе настојали смо да издвојимо оне факторе који су најутицајнији. У том смислу централно место у проучавању утицаја на развој социјалних компетенција дато је породици, као првој, природној и непосредној средини у којој дете одраста и развија се.

Утицаји којима је дете изложено у породици усмеравају његов индивидуални и социјални развој. Родитељско понашање и позитиван однос према деци, који укључује бригу, топлину, подршку и умерени надзор, важне су одреднице социјалног развоја деце. Зато је предмет многих истраживања у последњих неколико година управо проучавање утицаја понашања родитеља на дете, нарочито како родитељско понашање и родитељски поступци утичу на дететов социо-емоционални развој (Тодоровић, 2005; Мухић, 2007; Матејевић и Тодоровић, 2012). Сходно томе и на основу аргументације изнешене у теоријском делу рада, као предмет нашег истраживања одређено је управо испитивање утицаја породице на развој социјалних компетенција ученика.

Утицај породице на развој социјалних компетенција деце у страниој литератури често је истраживан и проучаван са аспекта васпитних стилова родитеља. Досадашња истраживања, реализована у нашој средини, нису у довољној мери и на свеобухватан начин настојала да истраже повезаност утицаја васпитних стилова родитеља и социјалних (не)компетенција ученика. Посебно недостају истраживања у којима се ова веза разматра са аспекта различитих стилова у васпитању и социодемографских варијабли које могу бити предиктори различитих нивоа социјалних компетенција ученика. Због тога се основно питање, на које смо кроз истраживање покушали да пружимо одговор, односи на квалитет и природу утицаја васпитних стилова родитеља

на изграђивање и формирање социјалних компетенција ученика. Реализованим истраживањем желели смо допринети прецизнијем сагледавању тог питања, нарочито у погледу разумевања повезаности, која постоји између сваког дефинисаног васпитног стила родитеља (посебно оца, посебно мајке) и социјалних компетенција деце.

Пре него смо приступили операционализацији циља и задатака нашег истраживања, у којима је утемељено наше основно питање, најпре је утврђен доминантни васпитни стил родитеља. На основу добијених резултата на узорку овог истраживања, ученици су своје родитеље у највећој мери процењени као *топло-попустљиве*. Родитељи код којих је присутан топло-попустљив (пермисиван) стил у васпитању, емотивно су блиски са својом децом, флексибилни су и показују прихватање и позитивне емоције. Овакав податак говори да васпитна атмосфера у испитиваном узорку представља подстицајно и стимулативно развојно окружење. То је очекивани резултат, будући да се у већини других истраживања овај васпитни стил појављује као најфреквентнији (Генц, 1988; Steinberg et al., 1992; Генц и Коцопељић, 1995; Kerr & Stattin, 2000; Stattin & Kerr, 2000; Raboteg Šarić i sar., 2002; Fletcher et al., 2004; Мухић, 2005; Мухић и сар., 2006; Петровић, 2007; Зотовић и сар., 2007; Чижмански и сар., 2008; Зуковић и сар., 2015).

У погледу дескриптивних показатеља социјалног функционисања ученика у школи, добијени резултати указују на добру социјалну прилагођеност и функционалност ученика. Сходно томе, када су у питању нивои социјалних компетенција, највећи број ученика разврстан је у категорију „просечан ниво“ и у категорију „високофункционалан ниво“. „Ризичан ниво“ утврђен је код 1,3% ученика, а само 0,1% ученика је разврстано у категорију „високоризичан ниво“. Према томе, можемо закључити да смо на генералном нивоу добили позитивну слику у погледу социјалних компетенција ученика. Ученици обухваћени узорком показују типичне и адекватне социјалне вештине за свој узраст (55,5% ученика) и имају добро развијену социјалну компетенцију (43,1% ученика).

Када су у питању нивои антисоцијалног понашања ученика, добијени резултати указују на значајно одсуство антисоцијалних понашања ученика обухваћених овим истраживањем. Сходно томе, највећи број ученика (98,9%) сврстан је у категорију „просечан ниво“. Ученици чији су резултати скала антисоцијалног понашања на овом нивоу испољавају минималне или никакве проблеме у антисоцијалном понашању. Извесни проблеми у понашању евидентирани су само код 1,1% ученика. На општем

нивоу, можемо закључити да ученици обухваћени нашим истраживањем имају високе нивое прилагођености социјалног понашања, те да у коначном скору показују изузетну социјалну функционалност.

Покушавајући да расветлимо утицај који породица остварује у погледу развоја социјалних компетенције деце, у емпиријском делу рада поставили смо за циљ да испитамо општу хипотезу од које смо пошли. У светлу тога општа хипотеза гласила је: *Претпостављамо да постоји утицај породице на развој социјалних компетенција ученика, како у погледу димензија васпитних стилова родитеља, тако и у погледу социодемографских карактеристика породице*. Када се посматрају у целини, резултати нашег истраживања говоре у прилог опште хипотезе и највећим делом је потврђују. Наша општа хипотеза испоставила се оправданом и тачном како у погледу постојања утицаја васпитних стилова родитеља на социјалне компетенције деце, тако и у погледу постојања утицаја социодемографских варијабли породице (*пол ученика, школски успех ученика, образовање родитеља, радни статус родитеља, редослед рођења ученика, место становања ученика*) на социјалне компетенције ученика.

У циљу лакшег сагледавања статистичке обраде података, даље изношење закључака представићемо кроз сваку посебну хипотезу која произилази из опште.

1. Истраживање повезаности васпитних стилова родитеља и социодемографских карактеристика породице, дало је обиље занимљивих података. Сходно резултатима, наша прва хипотеза којом смо изразили претпоставку да постоје разлике у димензијама васпитних стилова родитеља у односу на социодемографске варијабле, већим делом је потврђена. У прилог прихватања прве хипотезе говоре следећи резултати:
 - Пре него смо приступили утврђивању разлика васпитних стилова родитеља у односу на социодемографске варијабле, најпре смо испитали да ли постоје разлике у васпитним стиливима родитеља, односно очева и мајки. Сагледавши перцепције деце о васпитним стиливима родитеља, утврђене су извесне разлике. Резултати говоре да су мајке у односу на очеве, процењене као топлије и емотивно укљученије, уз извесну дозу контроле у понашању деце, док у погледу хладног васпитања разлике нису уочене. На основу добијених резултата склони смо да закључку да је разлика у васпитним стиливима родитеља у погледу израженијих параметара тоpline, попустљивости и ограничавања у корист мајки, заправо резултат тога да је брига о деци још увек и у највећој мери

примат мајке, да су оне укљученије и посвећеније у подизању и васпитавању деце, и да се овај аспект свакодневних активности, код оца ређе среће. Резултати указују на то да се улога оца дефинише, види и процењује као улога мање топлог родитеља, што се може упућивати на закључак да је улога оца доминантно традиционалнија и да очеви имају традиционалнија уверења о родитељским улогама уопште. Резултати које смо добили су у значајној мери у складу са налазима претходних истраживања. Ипак, сматрамо да треба бити обазрив приликом тумачења резултата прикупљених на основу процена деце, те да би у неким будућим истраживањима због потпунијих и прецизнијих података, било важно укључити процене и испитивања самих родитеља.

- Истраживање је показало да је различитост васпитних стилова родитеља условљена полом ученика. Резултати говоре да су родитељска топлина и попустљивост обележја васпитања женске деце, док је хладно и ограничавајуће васпитање карактеристично за дечаке. Добијени резултати јасно указују да постоје разлике у васпитним стиловима очева и мајки у односу на пол деце, што нас наводи на закључак да су родитељски поступци и разлике у њима профилисани културолошким и родним разликама који су присутни у нашем друштву. То код деце може створити конфузију да деца истих родитеља имају, заправо, различите родитеље, а може утицати и на само понашање деце, уважавајући чињеницу да родитељски поступци заправо представљају спону између родитељског и дечјег система вредности. Понашање родитеља с обзиром на пол детета је проблем који захтева даља истраживања. Будућа истраживања могла би укључити и пригодан инструмент за родитеље о схватању полних улога, те испитати како је то повезано са њиховим васпитањем мушке, односно женске деце.
- У погледу односа школског успеха ученика и васпитних стилова родитеља, топлина и попустљивост издвајају се као значајни предиктори бољег школског успеха деце, супротно ограничавању и хладноћи у васпитању, који корелирају са лошијим школским успехом ученика. Можемо закључити да топлина и попустљивост у васпитању имају стимулативни и подстицајни ефекат на школски успех деце. Супротно томе, породице у којима родитељи ретко исказују љубав и ограничавају слободу деце, где су успостављене ригидне форме у правилима и надзору који родитељи спроводе над децом, где нема

слободе и аутономности деце, представљају мање стимулативну и подстицајну средину за остваривање успешних школских постигнућа деце.

- Осим наведеног, истраживање је показало да се и образовање родитеља издваја као важан чинилац у обликовању васпитних стилова. Средње, више и високо образовање родитеља корелира са топлијим и попустљивијим васпитањем, док је код родитеља са основним образовањем доминантна димензија васпитног стила хладно и ограничавајуће васпитање. Овакви подаци упућују нас на закључак да образовни ресурси родитеља и ниво знања о развојним карактеристикама, потребама и функционисању деце, знатно моделују и одређују васпитне поступке према деци.
- Социодемографске варијабле: запосленост родитеља, редослед рођења детета и место становања- нису се показале значајним, нису повезане и не имплицирају разлике у васпитним стилима родитеља у спроведеном истраживању.

2. Истраживање повезаности социјалних компетенција ученика и социодемографских карактеристика породице, изнедрило је обиље занимљивих информација. У прилог прихватања ове хипотезе говоре следећи резултати:

- У погледу испитивања разлика у социјалним компетенцијама ученика у односу на пол, према резултатима нашег истраживања, издваја се податак да су девојчице социјално компетентније од дечака. Сходно анализи резултата нашег истраживања, можемо закључити да су израженије социјалне компетенције ученика женског пола у односу на ученике мушког пола, резултат родно условљених понашања и функционисања у групи, што је идентификовано и у погледу различитости васпитних стилова родитеља у односу на пол детета.
- Резултати истраживања јасно указују и на чињеницу да је школски успех у знатној мери повезан са социјалним компетенцијама. Ученици са бољим школским успехом процењени су као социјално компетентнији, док слабији школски успех ученика корелира са мањим степеном социјалне компетенције. Резултати нас упућују на закључак да су деца која показују бољу социјалну компетентност, која су у стању да протумаче и прихвате туђа емоционална стања - бољи ученици, имају мање проблема у понашању, имају јаче самопоштовање и веће поверење у околину, развијају дубља пријатељства, боље управљају својим емоцијама. Налази нашег истраживања у погледу повезаности

школског успеха и социјалних компетенција ученика слични су налазима неких ранијих истраживања (Wentzel, 1993, Buljubašić Kuzmanović & Botić, 2012).

- У погледу односа образовања родитеља и социјалних компетенција ученика, утврђене су занимљиве корелације. Истраживање је показало да код ученика чији родитељи имају ниже образовање постоји значајан дефицит у погледу социјалних компетенција. Супротно њима, ученици чији родитељи имају средње и високо образовање показују значајно виши ниво социјалних компетенција. Овакве релације упућују нас на закључак, да ниво образовања родитеља, значајно предвиђа и са вишим нивоом образовања повећава родитељска очекивања везана за социјално компетентно понашање њихове деце. Можемо закључити да родитељи са средњим и високим образовањем, са једне стране, имају виша очекивања у погледу социјалног понашања своје деце, обликујући га и доприносећи му пожељним васпитним стиливима, док са друге стране, могуће је да родитељи који имају ниже образовање постављају и нижа очекивања у понашању своје деце.
 - У погледу испитивања разлика у социјалним компетенцијама ученика у односу на место становања, истраживањем је утврђено да ученици са подручја „енклава“ показују знатно виши ниво социјалних компетенција у односу на ученике са подручја севера Косова и Метохије. На основу анализе резултата, наш закључак је да је боља социјална компетентност ученика из енклава у односу на ученике са севера Косова и Метохије, заправо резултат мањег броја ученика у одељењима у школама на подручју енклава. У одељењима са мањим бројем ученика постоји интензивнија интеракција међу ученицима, узајамна зависност, сарадња, дружељубивост, изражен осећај припадности групи-одељењу, као и снажан утицај групе на мишљење, осећања и понашање својих чланова.
 - У погледу зависности социјалних компетенција у односу на запосленост родитеља и редослед рођења ученика, нису утврђене значајне разлике.
3. Истраживање повезаности антисоцијалног понашања ученика и социодемографских карактеристика породице, пружило је доста података. У прилог потврђивања хипотезе којом смо изразили очекивање да постоји разлика у антисоцијалном понашању ученика у односу на социодемографске варијабле, говоре следећи резултати:

- У погледу испитивања разлика у антисоцијалном понашању ученика у односу на пол, према проценама наставника, издваја се податак да дечаци имају чешћа антисоцијална понашања у односу на девојчице. Анализа добијених резултата упућује нас на закључак да се разлике девојчица и дечака у погледу антисоцијалног понашања могу повезати са културолошким разликама у васпитању мушке и женске деце, обојеним традиционалним и патријархалним нормама и вредностима нашег друштва, односно нормама и вредностима породице као његове основне ћелије. Повезујући ове резултате са резултатима утврђеним у погледу различитости васпитних стилова родитеља у васпитању мушке и женске деце, можемо закључити да је тумачење разлика у васпитању мушке и женске деце, засновано на културолошким обележјима и родним улогама. У складу са оваквим резултатима, наш закључак је да се проблеми понашања са антисоцијалним манифестацијама развијају услед различитих реакција родитеља на понашање девојчица и дечака, те их можемо повезати са добијеним резултатима у погледу различитости васпитних стилова родитеља у односу на пол деце.
- Резултати јасно указују и на чињеницу да је школски успех у знатној мери повезан са антисоцијалним понашањем. Слабији школски успех ученика корелира са израженијим антисоцијалним понашањем ученика, док ученици са бољим школским успехом имају мање заступљена антисоцијална понашања. На основу анализираних резултата наш закључак је да ученици са лошијим школским успехом немају изграђене одговарајуће социјалне вештине и компетенције, па су често неприхваћени од стране социјално компетентних вршњака, што их усмерава на дружење са ученицима који такође имају антисоцијална понашања.
- У погледу испитивања разлика у антисоцијалном понашању ученика у односу на место становања, истраживањем је утврђено да ученици са подручја „енклава“ знатно ређе показују антисоцијална понашања у односу на ученике са подручја севера Косова и Метохије, код којих је утврђено да су оваква понашања израженија. На основу анализе резултата, наш закључак је да су због мањег броја ученика у одељењима на подручју енклава ређе заступљена антисоцијална понашања ученика у односу на ученике са севера Косова и Метохије. Мањи број ученика у одељењима, у нашем истраживању издваја се као протективан фактор.

У већим одељењима, каква су одељења из нашег узорка на северу Косова и Метохије, слабија је контрола понашања, мањи је међусобни утицај ученика, осећај заједништва и свест о припадности и лојалности групи слабије је развијен, ученици су мање повезани у погледу блискости, дружељубивости и припадности групи. У наведеним чињеницама можемо тражити разлоге израженијег антисоцијалног понашања ученика са севера Косова и Метохије.

- Занимљив је податак да у погледу односа образовања родитеља и антисоцијалног понашања ученика, није пронађена веза, која је била уочљива у погледу корелације образовања родитеља и социјалних компетенција ученика. У погледу зависности антисоцијалног понашања ученика у односу на запосленост родитеља и редослед рођења, нису утврђене значајне разлике.
- 4. Истраживање повезаности социјалних компетенција и антисоцијалног понашања ученика, у потпуности је потврдило нашу четврту хипотезу којом смо претпоставили да постоји негативна повезаност између њих. У прилог прихватања ове хипотезе говоре резултати на основу којих је утврђено да је социјална компетентност значајна у предикцији антисоцијалног понашања код деце, другим речима код ученика код којих су израженије социјалне компетенције, постоје мања одступања у антисоцијалном понашању. Супротно њима, код ученика где постоји дефицит социјалних компетенција, утврђено је да су доминантнија антисоцијална понашања. Резултати које смо добили су у значајној мери у складу са налазима претходних истраживања, која износе закључке да је неадекватна социјална компетенција негативно повезана са проблематичним и неприлагођеним понашањем деце.
- 5. Реализовано истраживање у потпуности је потврдило хипотезу којом смо претпоставили да постоји повезаност између васпитних стилова родитеља и социјалних компетенција ученика. Добијени резултати показали су да постоји повезаност између васпитних стилова родитеља и свих испитаних облика социјалне компетентности ученика. Према добијеним резултатима топло-попустљиви васпитни стил очева и мајки повезан је са бољом социјалном компетенцијом деце, док хладно и ограничавајуће понашање родитеља (ауторитарни и индиферентни васпитни стил) имплицирају слабију социјалну компетенцију деце. Анализом добијених резултата, можемо закључити да се топло-попустљиви васпитни стил родитеља може повезати с најпожељнијим

развојним исходима код деце. Важно је нагласити да је истраживање посебно указало на негативну корелацију хладног васпитања мајке и лошијих социјалних компетенција деце. Овакав податак говори о неопходности постојања емоционалне топлине и блискости родитеља, нарочито мајке, са својим потомцима. Нарушаваће оваквог односа, ствара дистанцу и одбојност између мајке и детета, емотивну хладноћу и негативан тон у васпитним поступцима мајке, што неповољно утиче на развој социјалних компетенција деце.

На основу резултата, на крају можемо да закључимо да је укљученост родитеља, нарочито мајки повезана са већом самоконтролом деце, бољом социјалном компетенцијом и мањим проблемима у прилагођавању. Такође, упркос налазима неких истраживања која смо представили у теоријском делу рада, која говоре о томе да деца топло-попустљивих родитеља не успевају да развију способност управљања собом, немају способност регулације емоција, немају развијену емпатију, тако да су склона антисоцијалним понашањима, наше истраживање је показало да деца родитеља овог васпитног стила манифестују другачија понашања. Наши резултати говоре да попустљивост и топлина родитеља у васпитању и поступању са децом позитивно корелирају са социјалним компетенцијама код деце, док су васпитни стилови на димензији хладно-ограничавајуће понашање родитеља у корелацији са лошијим социјалним компетенцијама деце.

6. Испитивање повезаности васпитних стилова родитеља и антисоцијалног понашања ученика, показало је да постоје разлике у антисоцијалном понашању деце у зависности од васпитних стилова родитеља. Подаци су указали да је топло и попустљиво васпитање родитеља, повезано са мањим степеном антисоцијалног понашања деце. Недостатак топлине и ригидна контрола, односно хладно и ограничавајуће васпитање родитеља показали су се значајним предикторима антисоцијалног понашања деце. Нарочито значајним, издваја се податак да хладно васпитање мајке у највећој мери одређује и условљава антисоцијално понашање деце.

Резултати које смо добили потврђују нашу хипотезу у вези са претпоставком да постоји повезаност између васпитних стилова родитеља и антисоцијалног понашања ученика. Резултати нашег истраживања су у значајној мери усклађени са налазима ранијих истраживања где се показало да је хладно-ограничавајући

васпитни стил родитеља (ауторитаран стил) најбољи предиктор антисоцијалног понашања деце. Можемо закључити да тамо где постоји сувише забрана, много кажњавања, где постоји дефицит у емотивној блискости родитеља, нарочито мајки са својом децом, антисоцијално понашање јавља се као чешћи облик понашања, него тамо где постоји толеранција, топлина и разумевање за децу. Закључак је да се добијени резултати могу објаснити у оквиру фрустрационе теорије агресивности и теорије афективне привржености. Учестале забране, захтевање строгог придржавања одређених правила, ограничавање слободе детета, недостатак емотивне размене са родитељима, посебно са мајком могу довести до фрустрација код деце и развоја несигурних образаца привржености. Деца с несигурним обрасцем привржености слабије се сналазе у новим ситуацијама које им представљају нелагодност и стрес, а у тражењу пажње и топлине од стране родитеља често се користе насилним понашањем.

Истраживање представљено овим радом допринело је разумевању карактеристика појединачних односа у оквиру породице. На основу опсервираних резултата, склонили смо да закључимо да неадекватна емоционална веза детета са мајком, емоционално хладно и одбацујуће понашање мајке, дефицит у пажњи и топлини, могу бити значајни фактори ризика за настанак и испољавање антисоцијалног понашања деце. Деца која одрастају у емоционално хладној средини, где не добијају довољно љубави и пажње, нарочито од стране мајке, немају прилике ни да искусе нити да развију емпатију за другог, те је ризик да примене и испоље антисоцијална понашања већи. Другим речима, ученици чији родитељи, нарочито мајке, испољавају доминантно хладан и ограничавајући васпитни став, чешће испољавају разне облике антисоцијалног понашања.

Недостатак социјалних компетенција и незадовољавајући социјални односи деце, услед неадекватних васпитних поступака родитеља и неподобног ширег окружења, доприносе проблемима у антисоцијалном понашању деце. Ако желимо превентивно деловати на антисоцијална понашања и проблеме у социјалним односима деце и младих, потребно је деловати на свим нивоима - боље непосредно окружење-породица, боље социјалне вештине и позитивно искуство просоцијалног понашања деце и младих. Налази и препоруке о чиниоцима развијања социјалних компетенција деце су значајни јер доприносе разумевању актуелног понашања и развоја, могу да

укажу на претходне и тренутне протективне и ризичне факторе од којих зависи усвајање вештина социјално компетентног понашања.

На основу изнетих закључака можемо констатовати да развијене социјалне компетенције и вештине, представљају протективни фактор у социјалном функционисању деце. Јачање социјалних компетенција и учење социјалних вештина које стоје у њиховој основи, може допринети превенцији антисоцијалног понашања деце и младих па би их било пожељно уградити у превентивне и интервентне програме у школама, са циљем укључивања ученика, наставника и родитеља у стварање и неговање климе прихватања, толеранције и уважавања. Такође, добијени резултати отварају простор за едукативни рад са родитељима у циљу подизања и јачања њихових компетенција у примени адекватних васпитних стилова.

Наведене опсервације потврђује научну и практичну вредност истраживања и његову оправданост. Очекујемо да ће наше истраживање допринети јаснијем сагледавању утицаја породице у погледу развоја социјалних компетенција деце и планирању будућих активности у правцу његовог бољег разумевања.

На крају, сматрамо важним да напоменемо ограничења реализованог истраживања. Када је реч о емпиријском истраживању, као једини извор информација у погледу социјалних компетенција ученика, антисоцијалних понашања ученика и васпитних стилова родитеља користили смо скале процене. То је у извесној мери утицало на резултате нашег истраживања и на могућност објективнијег сагледавања понашања ученика и родитеља. С друге стране, с обзиром на корелациону природу нашег истраживања, не можемо са сигурношћу говорити о смеру утицаја између главних варијабли у истраживању (васпитни стилови родитеља, социјалне компетенције ученика, антисоцијална понашања ученика, пол ученика, школски успех ученика, образовање родитеља, радни статус родитеља, редослед рођења ученика, место становања ученика). Због описаних ограничења, мишљења смо да би у будућим истраживањима било потребно употребити и неке друге инструменте којима би се дошло до потпунијих и објективнијих података. Било би корисно применити и вршњачке процене социјалних компетенција и антисоцијалног понашања, чиме би се избегли недостаци процена одељењских старешина. У погледу процена васпитних стилова, значајно би било применити и инструменте самопроцене родитеља. Такође, због потпунијег увида у породичне односе, корисно би било укључити и процену функционалности породичног система у целини.

VI ЛИТЕРАТУРА

1. Авдић, С. (2012). Породица као фактор малолетничке делинквенције. *Зборник радова правног факултета у Нишу*, Правни факултет – Ниш, бр. 60, 53-63.
2. Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ, itd: Erlbaum.
3. Ajduković, M., Pećnik, N. (1994). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
4. Alfiev, M., Bratković, D., Nikolić, B. (2002). Učinci programa razvijanja vještina samozastupanja na socijalnu kompetenciju osoba s umjerenom i težom mentalnom retardacijom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 38 (1), 41-56.
5. Alić, A. (2012). *Struktura i dinamika obiteljske kulture*. Sarajevo: Biblioteka „Educere“, Dobra knjiga i Centar za napredne studije.
6. Arghode, V. (2013). Emotional and social intelligence competence: Implications for instruction. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 8 (2), 66-77.
7. Argyle, M. (1967). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth, Penguin.
8. Argyle, M. (1969). *Social interaction*. London, Tavistock Publications.
9. Argyle, M., Kendon, A. (1967). The experimental analysis of Social performance, U: L. Berkowitz (ed.) - *Advances in Experimental Social Psychology*, 3 (55-98). New York, Academic Press.
10. Asher, S. R., Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22 (4), 444-449.
11. Asher, S. R., Taylor, A. R. (1981). Social outcomes of main-streaming: Sociometric assessment and beyond. *Exceptional Education Quarterly*, 1 (4), 13-30.
12. Aunola, K., Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76 (6), 1144-1159.
13. Babarović, T., Burušić, J., Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija*, 13 (2), 235-256.
14. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. http://www.jku.at/org/content/e54521/e54528/e54529/e178059/Bandura_SocialLearningTheory_ger.pdf

15. Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
16. <https://web.stanford.edu/dept/psychology/bandura/pajares/Bandura1978AP.pdf>
17. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
18. Baranović, B. (ur.) (2006). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: Različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
19. Baumrind, D. (1968). Effects of authoritarian parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
20. Birch, S. H., Ladd, G. W. (1996). Children`s interpersonal behaviours and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
21. Bornstein, M. H., Hahn, C. S., Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22 (4), 717-735.
22. Bowlby J. (1969). Attachment. *Attachment and loss: Vol. 1. Loss*. New York: Basic Books. 237-43.
23. Bowlby J. (1975). *Bindung: Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. Muenchen: Kinder Verlag.
24. Brajša Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj-Emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
25. Brdar, I. (1994). Što je socijalna kompetencija? Rijeka: *Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 2 (1), 13-21.
26. Brdar, I., Pokrajac Bulian, A. (1993). Predstavlja li empatija dio socijalne kompetencije? Rijeka: *Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 2 (1), 23-29.
27. Brebrić, Z. (2008). Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju. *Napredak*, 149 (3), 296-311.
28. Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak : Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
29. Buljubašić Kuzmanović, V., Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina. *Život i škola*, 27 (58), 38-54.
30. Вилотијевић, Н. (2002). *Породична педагогија*. Београд: Учитељски факултет. Вршац: Виша васпитачка школа.

31. Vasta, R. Haith, M., Miller, S. (1997). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
32. Velki, T., (2012). Uloga nekih obiteljskih čimbenika u pojavi nasilja među djecom. *Psihologijske teme*, 21 (1), 29-60.
33. Vijila, Y., Thomas, J., Ponnusamy, A. (2013). Relationship between Parenting Styles and Adolescent Social Competence. *Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 17 (3), 34-36.
34. Vilić, D. (2013). Transformacija (i/ili redukcija) funkcija moderne porodice. *Sociološki diskurs*, 3 (6), 49-65.
35. Vulić-Prtorić, A. (2008). Skala agresivnosti za djecu i adolescente – SNOP. U: Penezić Z. i sur. (Ur). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika - Svezak 4*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 87-102.
36. Vygotsky, L. (1978). Interaction between. learning and development. From: *Mind and Society* (pp. 79–91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
37. Walker, H. M., McConnell, S. R., Clarke, J. Y. (1985). Social skills training in school settings: A model for the social integration of handicapped children into less restrictive settings. In R. McMahon & R. D. Peters (Eds.) *Childhood Disorders: Behavioral-developmental approaches* (pp. 140-168). New York: Brunner Mazel.
38. Walker, H. M., Hops, H. (1976). Increasing academic achievement by reinforcing direct academic performance and/or facilitating nonacademic responses. *Journal of Educational Psychology*, 68, 218-225.
39. Walker, H.M., Colvin, G., Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
40. 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.
41. Willcutt, E. G., Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (2), 179-191.
42. Gagić, S., Japundža-Milisavljević, M., Đurić-Zdravković, A. (2015). Determinante socijalne kompetencije osoba sa sindromom fragilnog X hromozoma. *Beogradska defektološka škola – Belgrade School of Special Education and Rehabilitation*, 21 (1), 53-73.

43. Galambos, N. L. (2004). Gender and gender role development in adolescence. Lerner, U R. M., Steinberg, L. (Ur.). *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.) (233-262). New York: Wiley.
44. Garcia, F., Garcia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 4, 101-131.
45. Garner, P. W., Jones, D. C., Palmer, D. J. (1994). Social cognitive correlates of preschool children's sibling caregiving behavior. *Development psychology*, 30 (6), 905-911.
46. Gedviliene, G., Gerviene, S., Pasvenskiene, A., Ziziene, S. (2014). The social competence concept development in higher education. *European Scientific Journal*, 10 (28), 36-49.
47. Генц, Л. (1988): Димензије васпитања и развој личности: теорије и истраживања, *Психологија*, 5, 121-132.
48. Генц, Л., Коцопељић, Ј. (1995). Породично васпитање и димензије личности; у Ђ. Ђурић (ур.): *Личност у вишекултурном друштву*, 2. Нови Сад: Филозофски факултет.
49. Ginsburg, G.S., Bronstein, P. (1993). Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
50. Goldstein, S. (1995). *Understanding and Managing Children Classroom Behavior*. New York: Wiley & Sons.
51. Gottman, J. M., Katrz, F. L., Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *Journal of Family psychology*, 10 (3), 243-268.
52. Гредел, С. (1994). Доминантне вредносне оријентације. У Лазић, М. (прир.), *Разарање друштва*, Београд: Филип Вишњић, 175-241.
53. Gresham, F. M., Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service.
54. 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.
55. Gresham, F.M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. у: Strain, P.S., Guralnick, M.J., Walker, H.M. (ur.). *Children's social*

- behavior: Development, assessment and modification*, Orlando: Academic press, 215-284.
56. Gresham, F.M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20 (3), 233-251.
57. Gresham, F.M., Elliott, S.N. (1987). The relation between adaptive behavior and social skills: issues in definition and assessment. *The Journal of special education*, 21 (1), 167-181.
58. Gresham, F.M., Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
59. Gresham, F.M., Reschly, D.J. (1987) Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25, 367-381.
60. Grolnick, W. S., Deci, E. L., Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In Grusec, J. E., Kuczynski, L. (Eds.). *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
61. Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
62. Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
63. Dautović, S. (2007). Relacije između školskog uspjeha i stavova o sukobima. *Odgojne znanosti*. 9 (1), 107-117.
64. Деспотовић, М. (2008). Образовање усмерено на компетенције-импликације за развој курикулума. *Образовање и учење претпоставке европских интеграција* (35-49). Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.
65. Деспотовић, М. (2010). *Развој курикулума у стручном образовању: приступ усмерен на компетенције*. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду.
66. De Souza, J. F., Paul, P. (2013). Perceived Paternal Parenting Style and Social Competence. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39 (1), 103-109.

67. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (2001). DeSeCo Background Paper. OECD. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529556.pdf>
68. *Definition and Selection of Key Competencies* (2005). Paris: OECD.
69. Denham, S. A., Mitchell Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect. *Motivation and Emotion*, 21 (1), 65 – 86.
70. Димитријевић, С. Д. (2014). Породица као агенс социјализације у транзиционом друштву-социолошки аспект. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 44 (1), 237-247.
71. Dirks, M. A., Treat, T. A., Weersing, D. Y. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327 – 347.
72. Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61 (5), 1289-1309.
73. Dodge, K., Coie, J., Brakke, N. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected adolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 389-410.
74. Drozd, E., Pokorski, M. (2007). Parental attitudes and social competence in adolescents. *Journal Physiology Pharmacology*, 58 (5), 175-84.
75. Ђорђевић, В. Т. (1941). *Деца у веровањима и обичајима нашег народа*. Београд: Библиотека ЦХЗ.
76. Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge University Press.
77. Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murpy, B. C., Carlo, G., Wosinski, M. (1996). Relations of school children's comforting behavior to empathy-related reactions and shyness. *Social Development*, 5 (3), 330-351.
78. Eisenberg, N., Fabes, R. A., Losoya, S. (1999). Emocionalno reagiranje: regulacija, socijalni korelati i socijalizacija. U: Salovey, P., Sluyter, D. (ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija — pedagoške implikacije* (175-221). Zagreb: Educa.
79. Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, A., Murpy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R., Maszk, P. (1997a). Contemporaneous and longitudinal

- prediction of children's social function from regulation and emotionality. *Child Development*, 68 (4), 642-664.
80. Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Raiser, M., Murpy, B. C., Holgren, R., Maszk, P., Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development*, 68 (2), 295-311.
81. Essau, C. A., Conradt, J. (2006). *Агресивност у дјеце и младежи: 22 сликовна приказа, 11 таблица и 88 питања за вјежбу*. Jastrebarsko: Naklada Slap
82. European Commission (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussels.
83. Žižak, A. (2003). Концептуални аспекти учења социјалних вјештина. *Криминологија & социјална интеграција*. 11 (2), 107-115.
84. Žužul, M., Keresteš, G., Vlahović-Štetić, V. (1990). Скала за процјену дјечјег агресивног и просоцијалног понашања, *Примijenjena психологија*, 11, 77-86.
85. Жунић Павловић, В., Ковачевић-Лепојевић, М., Павловић, М. (2009). Процена социјалног функционисања ученика у школској средини. *Настава и васпитање*, 58 (3), 399-420.
86. Златић, Л., Бјекић, Д. (2003/2004). Процена комуникационог понашања наставника. У: *Комуникација и медији - зборник радова (322-335)*. Јагодина: Учитељски факултет. Београд: Институт за педагошка истраживања.
87. Зотовић, М., Мићић, И., Петровић, Ј. (2007). Социодемографске и психолошке карактеристике традиционалних и егалитарних породица у Војводини. У: М. Биро, С. Смедеревац (ур). *Психологија и друштво (151 – 162)*. Нови Сад: Одсек за психологију, Филозофски факултет.
88. Зуковић, С. (2012). *Породица као систем-функционалност и ресурси оснаживања*. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.
89. Зуковић, С., Нинковић, С., Крстић, К. (2015). Васпитни поступци родитеља из угла адолесцената. *Психолошка истраживања*, XVIII (1), 125-143.
90. Зукорлић, М. (2012). Педагошка комуникација у функцији развоја социјалне компетенције ученика. *Иновације у настави - часопис за савремену наставу*, 25 (2), 111-118.
91. Илић, М. (2010). *Породична педагогија*. Бања Лука: Филозофски факултет. Мостар: Наставнички факултет Универзитета „Џемал Биједић“.
92. Јанковић, Ј. (1993). *Сукоб или сурадња*. Загреб: Алинеа.

93. Јашовић, Ж. (1983). *Криминологија малолетничке делинквенције*. Београд: Научна књига.
94. Јевтић, Б. (2011). Социјална компетентност наставника. У Гојков, Г., Стојановић, А. (ур.): *Даровити у процесу глобализације*, Зборник 16 (261-269). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов” – Вршац. Арад: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”.
95. Јелић, М., Јовановић, Б. (2011). Сиромаштво као фактор школског неуспеха ученика. *Социјална мисао*, 18 (4), 79-95.
96. Јовановић, Б. (2004). *Школа и васпитање*. Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.
97. Јовановић, Б. (2004). Педагошко комуницирање. У: *Комуникација и медији - зборник радова* (266-280). Јагодина: Учитељски факултет. Београд: Институт за педагошка истраживања.
98. Јовановић, Б. (2006). Методолошко-теоријске варијанте детерминанте развијања комуникационих компетенција наставника и ученика. Зборник радова: *Развијање комуникационих компетенција*, Педагошки факултет у Јагодини, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, Јагодина, 61-70.
99. Јовановић, Б. Р., Ђурић, И. Р. (2015). Одељењски старешина у систему васпитног рада школе. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 45 (1), 185-208.
100. Јовановић, Б., Николић, Р. (2003). *Школска и породична педагогија-практикум*. Јагодина: Учитељски факултет.
101. Локсимовић, С. (2004). Улога вршњака у социјалном развоју деце и младих. У Крњајић, С. (прир.): *Социјално понашање ученика* (37-60). Београд: Институт за педагошка истраживања.
102. Јолић, З. (2007). *Персонални корелати социјалне компетентности*. Магистарски рад. Београд: Филозофски факултет.
103. Jozić, S., Milas, G., Mlačić, B. (2009). Odnos Eriksonovih osnovnih snaga ličnosti, emocionalne kompetentnosti i privrženosti prema ljubavnim partnerima u osoba mlađe odrasle dobi. *Društvena istraživanja*, Zagreb, 20, 729-750.
104. Juliano, M., Stetson Werner, R., Wright Cass, K. (2006). Early correlates of preschool aggressive behavior according to type of aggression and measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27 (5), 395-410.

105. Јурковић, Ј. (2009). Улога васпитача у развоју социјалних компетенција и превенција поремећаја понашања дјече предшколске доби. *Норма*, 14 (3), 323-330.
106. Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 74-89.
107. Jurčević Lozančić, A. (2011). Redefiniranje odgojne uloge obitelji. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13 (4), 122-150.
108. Jurić, V., Mušanović, M., Stančić, S., Vrgoč, H. (2001). Konstruktivistički pristup razvoju učenika. U: *Predlog Konceptija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika*, Zagreb, Ministarstvo prosvjete i sporta, RH.
109. Каљача, С., Јапунца-Милисављевић, М. (2013). *Живот у заједници особа са интелектуалном ометеношћу*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
110. Каменарац, О. (2009). *Развој комуникацијских компетенција-потреба и нужност*. Београд: Задужбина Андрејевић.
111. Katz, L.G., McClellan, D.E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
112. Качапор, С. (2013). *Теме из педагогије*. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
113. Качапор, С., Вилотијевић, Н. (2005). *Школска и породична педагогија*. Косовска Митровица: Филозофски факултет. Београд: Учитељски факултет.
114. Keenan, K., Shaw, D. (1997). Developmental and social influences in young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin*, 121, 95-113.
115. Keresteš, G. (2002). *Dječje agresivno i prosocijalno ponašanje u kontekstu rata*. Zagreb: Naklada Slap.
116. Keresteš, G. (2006). Mjerenje agresivnog i prosocijalnog ponašanja školske djece: usporedba procjena različitih procjenjivača. *Društvena istraživanja*, 15 (1-2), 241-264.
117. Kerr, M., Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.

118. *Key Competencies for Lifelong Learning-A European Framework* (2007). Brussels: European Communities. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:c11090>
119. Klarin, M. (2002). Dimenzije obiteljskih odnosa kao prediktori vršnjačkim odnosima djece školske dobi. *Društvena istraživanja Zagreb*, 11 (4-5), 805-822.
120. Klarin, M. (2002). Socijalna kompetencija u kontekstu emocionalnih i bihevioralnih korelata. *Mediji, kultura i odnosi s javnostima*, 1 (1), 78-84.
121. Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu – roditelji, vršnjaci, učitelji kontekst razvoja djeteta*. Zadar: Naklada slap.
122. Klarin, M., Đerđa, V. (2014). Roditeljsko ponašanje i problemi u ponašanju kod adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (2), 243-262.
123. Klarin, M., Lukić, Lj., Ušljebrka, I. (2003). Kvaliteta interakcije s učiteljicom i ponašanje djeteta rane školske dobi. Zbornik radova "Učitelj-učenik-škola", 156-165. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
124. Klarin, M., Matešić, S. (2014). Vršnjačko nasilje među adolescentima u kontekstu roditeljskog ponašanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (1), 81-92.
125. Klarin, M., Vidaković, J. (2002). Socijalne vještine kao temelj ne/uspješne komunikacije. *Mediji, kultura i odnosi s javnostima*, 1/2, 164-168.
126. Kovačević, B. (2013). Medijsko modelovanje kulturnog identiteta. *Sociološki diskurs*, 3 (6), 66-79.
127. Коледин, Г., Малинић, Ј. (2012). Савремена породица као агенс социјализације у условима друштвене кризе. Ур. Бранко Јовановић, Међународни тематски зборник: *Социјализација у условима друштвене кризе*. Филозофски факултет, Косовска Митровица, 20-33.
128. Konig, E., Zedler, P. (2001). *Teorija znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
129. Компировић, Т., Минић, В. (2013). Породица као агенс развоја социјалних компетенција ученика. Ур. Бранко Јовановић, Међународни тематски зборник, *Појединац-породица-друштво у транзицији*. Филозофски факултет, Косовска Митровица, 336-357.
130. Компировић, Т. (2014). Influence of family on the development of children's social competence. *Lifelong learning: Continuous education for sustainable development*, 12 (I), 112-114.

131. Kompirović, T., Živković P. (2012). Teacher professional identity, creativity and cooperation: results of an empirical study. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2 (3), 171-179.
132. Кораћ, И. (2014). Различити приступи дефинисању компетенција наставника. *Иновације у настави*, XXVII (4), 63–71.
133. Корко, К. (2007). *Parenting, Styles & Adolescents*. Cornell University Cooperative Extension. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.419.6786&rep=rep1&type=pdf> Accessed 5 April 2015
134. Коџопељић, Ј., Пекић, Ј. (2014). Дистинктивни профил породица академски даровитих адолесцената. *Примењена психологија*, 7 (3), 449-468.
135. Коџопељић, Ј., Пекић, Ј., и Генц, Ј. (2009). Процена васпитних ставова према дводимензионалном моделу васпитања. У М. Зотовић, Ј. Петровић, и И. Мухић (Ур.), *Психолошка процена породице: могућности и ограничења* (стр. 51-61). Нови Сад: Филозофски факултет.
136. Kranželić, V., Vašić, J. (2008). Socijalna kompetencija i ponašanje djece predškolske dobi kao osnova preventivnim programima-razlike po spolu. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16 (2), 1-14.
137. Крел, А. (2005). Традиционалне такмичарске дечје игре као инструмент социјализације деце у Товаришеву. *Гласник Етнографског института*, САНУ, 53, 349-363.
138. Крњајић, С. (2002). Вршњачки односи и школско постигнуће. *Зборник института за педагошка истраживања*, 34, 213-235.
139. Крњајић, С. (2002). *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
140. Крстић, М., Јаредић, Б., Станојевић, Д. (2012). Повезаност између стилова родитељства и самопоштовања, самоефикасности и задовољства животом код адолесцената. Ур. Бранко Јовановић, *Међународни тематски зборник, Социјализација у условима друштвене кризе*. Филозофски факултет, Косовска Митровица, 34-51.
141. Кубурић, З. (1996). *Религија, породица, млади*. Београд: Теолошки институт.
142. Кубурић, З. С. (2001). *Породица и психичко здравље деце-однос између прихваћености деце у породици и психичких сметњи у адолесценцији*. Београд: Чигоја штампа.

143. Луковић, И. (2004). *Односи и вредности у породичном васпитању деце-између традиционализма и модернизма*. Зборник Института за педагошка истраживања, 36 (1), 204-221.
144. Kurtz, R., Bartram, D. (2002). Competency and Individual Performance: Modeling the World of Work. In: Robertson, T., Callinan, M. and Bartram, D. (Eds.). *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*. www.ugurzel.com/dosyalar/doc.../42-competency-at-work.html
145. Landau, S., Milich, R. (1990). Assessment of social status and social competence. In A. M. La Greca (Ed.), *Through the eyes of a child: Obtaining self reports from children and adolescents* (pp. 259-291). New York, NY: Allyn and Bacon.
146. Lane, K., Menzies, H., Barton-Arwood, S., Doukas, G., Munton, S. (2005). Designing, implementing, and evaluating social skills interventions for elementary students: stepby-step procedures based on actual school-based investigations. *Preventing School Failure*, 49, 18-26.
147. Lang, N. C. (2010). *Group work practice to advance social competence : A specialized methodology for social work*. New York: Columbia University Press.
148. Loeber, R. (1985). Patterns and development of antisocial child behavior. In G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of Child Development*, 2, 77-116.
149. Lumley, V. A., McNeil, C. B., Herschell, A. D., Bahl, A. B. (2002). An examination of gender differences among young children with disruptive behavior disorders. *Child Study Journal*, 32 (2), 89-99.
150. Maccoby, E. E., Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen, P. (Series ed.) Hertherington, E.M. (Ed.), *Handbook of Child psychology* (4th ed): Vol. 4. *Socialization, personality and social development* (pp. 1 – 101). New York: Wiley.
151. Macuka, I. (2007). Uloga dječje percepcije roditeljskoga ponašanja u objašnjenju internaliziranih i eksternaliziranih problema. *Društvena istraživanja*, 6, 1179- 1202.
152. Macuka, I. (2010). Osobne i kontekstualne odrednice roditeljskog ponašanja. *Suvremena psihologija*, 13 (1), 63-81.
153. Macuka, I., Smojver Ažić, S. (2012). Osobni i obiteljski čimbenici prilagodbe mlađih adolescenata. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48 (1), 27-43.
154. Mandarić, V. (2012). Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih. *Bogoslovska smotra*, 82 (1), 131-149.

155. Mansfield, B., Mitchell, L. (1986). *Towards a Competent Workforce*. Hampshire: Gower.
156. Marchant, G.J., Paulson, S.E., Rothlisberg, B.A. (2001.). Relations of Middle School Students' Perceptions of Family and School Contexts with Academic Achievement, *Psychology in the Schools*, 38 (6), 505-519.
157. Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78 (1), 52-58.
158. Матејевић, М., (2007). *Вредносне оријентације и васпитни стил родитеља*. Ниш: Филозофски факултет.
159. Матејевић, М., Стојковић, Ј. (2012). Васпитни стил родитеља и школски успех млађих адолесцената. *Иновације у настави - часопис за савремену наставу*, 25 (2), 37-46.
160. Матејевић, М., Тодоровић, Ј. (2012). *Функционалност породичних односа и компетентно родитељство*. Ниш: Филозофски факултет.
161. Meacham, F. R., Kline, M. M., Stoval, J. A., Sands D. I. (1987). Adaptive behavior and low incidence handicaps: Hearing and visual impairments. *The Journal of Special Education*, 21 (1), 183-196.
162. Mensah, M. K, Kuranchie, K. (2013). Influence of Parenting Styles on the Social Development of Children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, MCSER Publishing, Rome-Italy, 2 (3), 123-129.
163. Merrell, K.W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 9 (1-2), 3-18.
164. Merrell, K. W. (1993). Using Behavior Rating Scales to Assess Social Skills and Antisocial Behavior in School Settings: Development of the School Social Behavior Scales. *School Psychology Review*, 22, 115-133.
165. Merrell, K. W. (2000a). Informant report: Rating scale measures. In E. S. Shapiro & T. R. Kratochwill (Eds.), *Conducting school-based assessments of child and adolescent behavior* (pp. 203–234). New York: Guilford Press.
166. Merrell, K. W. (2000b). Informant reports: Theory and research in using child behavior rating scales in school settings. Em E. S. Shapiro, T. R. Kratochwill (Orgs.), *Behavioral assessment in schools* (2a ed.; pp. 233-256). New York: Guilford Press.

167. Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales*. (2nd ed.) Eugene OR: Assessment Intervention Resources.
168. Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. (2nd ed.) Mahwah, NJ: Erlbaum.
169. Merrell, K. W., Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
170. Миливојевић, З. (2009). *Мала књига за велике родитеље*. Нови Сад: Психополис институт.
171. Милић, А. (2007). *Социологија породице*. Београд: Чигоја штампа.
172. Миловановић, Р. (2010). *Интеракција и комуникација у васпитном раду*. Јагодина: Педагошки факултет.
173. Миловановић, Р. (2011). Емоционалне компетенције васпитача. Зборник радова ВШССОВ: *Компетенције васпитача за друштво знања*, Кикинда, VI (2), 145-161.
174. Миловановић, Р. (2012). Социјалне компетенције кандидата за педагошки факултет. *Настава и васпитање*, 61 (4), 662-679.
175. Милосављевић, М. (1999). Социјалноекономски аспекти функционисања породице у условима економске кризе. *Социјална мисао*, 1-2, 33-57.
176. Милошевић, Н.М. (2002). Утицај сарадње породице и школе на социјално понашање и школско постигнуће ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 34, 193-212.
177. Милић, В. Л., Компировић, Т. (2014). Функције и проблеми савремене породице у васпитању деце раног узраста. *Зборник радова Учитељског факултета*, Призрен-Лепосавић, (8), 27-40.
178. Митровић, Д., Смедеревац, С., Грујичић, С. и П. Чоловић (2006). *Типолошки приступ ризичном понашању адолесцената*. Зборник Института за педагошка истраживања, 38 (1), 264-278.
179. Милић, И. (2005): Улога васпитног стила родитеља у процени породице. У М. Францешко и М. Зотовић (ур.): *Психосоцијални аспекти друштвене транзиције у Србији*. Нови Сад: Филозофски факултет.
180. Милић, И. (2007). *Родитељство у породицама са адолесцентом: фактори квалитета*. Београд: Задужбина Андрејевић.

181. Мухић, И. (2010). Укљученост оца у бригу о детету: ефекти очевих искустава из породице порекла и квалитета релација у породици прокреације. *Примењена психологија*, 3, 197-222.
182. Мухић, И., Зотовић, М., и Петровић, Ј. (2006). Социодемографске карактеристике породице, подела посла у кући и васпитни стилови родитеља у породицама на територији Војводине. *Педагошка стварност*, 1-2, 118-134.
183. Мухић, И., Зотовић, М., Петровић, Ј., и Авић, Б. (2009). Васпитни процеси у породици: повезаност квалитета дијадних и тријадних односа. *Зборник института за педагошка истраживања*, 41, 100-115.
184. Мухић, И., и Капор Стануловић, Н. (2007). Уверења о улогама родитеља у породицама на територији Војводине. *Педагошка стварност*, 1-2, 111-127.
185. Младеновић, У. (1976). *Улога пола коме дете припада и прихватање те улоге*. Магистарски рад, Београд: Филозофски факултет.
186. Mlinarević, V., Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Ladertina*, 5 (5), 143-158.
187. Moss, E., Gosselin, C., Parent, S., Rousseau, D., Dumont, M. (1997). Attachment and joint problem-solving experiences during the preschool period. *Social Development*, 6 (1), 1-17.
188. Mueller, E. (1979). Toddlers + toys = an autonomous social system. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.): *The child and its family: The genesis of behavior* (169-194). New York: Plenum.
189. Murawski, M. M., Miederhoff, P., Rule, W. R. (2006). Birth order and communication skills of pharmacy students. In W. R. Rule & M. Bishop eds.): *Adlerian lifestyle counseling, practice and research*, (p. 249-254), New York, London: IG Routledge Taylor & Francis group.
190. Murphy, B. C., Eisenberg, N. (1997). Young Children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer's anger. *Social Development*, 6 (1), 19-36.
191. Mušanović, M. (2000). Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. U: *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraženja* (28-35). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Mariboru.
192. McConnell, S. R., Odom, S. L. (1986). Sociometrics: Peer-referenced measures and the assessment of social competence: Development, assessment, and modification'. in Strain, P. S., Guralnick, M. S., Walker, H. (eds), *Children's social behavior:*

- Development, assessment, and modification.* Academic Press, New York, NY, 215-284.
193. Mcfall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33
194. McKinney, C., Renk, K. (2008). Differential parenting between mothers and fathers: Implications for late adolescents. *Journal of Family Issues*, 29 (6), 806-827.
195. Недимовић, Т., Бешлин, Љ. (2008). Утицај васпитних ставова родитеља на развој даровите деце. Ур. Грозданка Гојков, Зборник 14, *Породица као фактор подстицања даровитости* (456-464). Вршац : Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“. Вршац : Тули.
196. Недимовић, Т., Биро, М. (2011). Фактори ризика за појаву вршњачког насиља у основним школама. *Примењена психологија*, 3, 229-244.
197. Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A metaanalytic review of popular, rejected, neglected, and controversial sociometric status, *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
198. Николић, Р. (2011). Процена ефикасности васпитних поступака у породици. *Зборник радова Учитељског факултета*, Ужице, 13, 83-88.
199. Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N., Vilaregut, A. (2009). Training emotional and social competences in higher education: The seminar methodology. *Higher Education in Europe*, 34 (3-4), 523-533.
200. Obradović, J., Čudina-Obradović, M. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10 (1), 45-68.
201. Опсеница, С. (2013). Компатибилност васпитних ставова очева и мајки. *Нова школа*, 11, 103-112.
202. Павићевић, М., Крстић, М. (2013). Васпитни ставови и задовољство породицом код студената. Ур. Бранко Јовановић, Међународни тематски зборник, *Појединац, породица, друштво у транзицији*. Филозофски факултет, Косовска Митровица, 317-336.
203. Pakaslahti, L. i Keltikangas-Järvinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher and self assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology*, 20, 177-190.
204. Pallant, J. (2009). *SPPS: priručnik za preživljavanje*. Beograd: Mikro knjiga.

205. Palmer, E. J. i Hollin, C. R. (2001). Sociomoral reasoning, perceptions of parenting and self-reported delinquency in adolescents. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 85-100.
206. Parker, J.G., Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102 (3), 357-389.
207. Pašalić Kreso, A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Prilog sistematskom razumijevanju obitelji i obiteljskog odgoja. Sarajevo: Jež.
208. *Педагошки речник 2* (1967). Београд: Институт за педагошка истраживања. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
209. Пекић, Ј. (2012). Васпитни поступци родитеља као чиниоци актуализације даровитости. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, Књига XXXVII, 201–213.
210. Pešić, J. (2006). Persistence of traditionalist value orientations in Serbia. *Sociologija*, XLVIII (4), 289-307.
211. Петровић, Ј. (2007). *Емоционални темељи социјалне компетенције*. Београд: Задужбина Андрејевић.
212. Петровић, Ј. (2007). Односи у породицама у Војводини: подела улога, васпитно понашање родитеља и породична клима, у: М. Зотовић (ур.): *Породице у Војводини: карактеристике и функционалност*, Нови Сад: Филозофски факултет.
213. Петровић, Ј. (2008). Социјална компетенција - концептуална и теоријска питања. *Теме*, 32 (3), 611-623.
214. Петровић, Ј., Зотовић, М. (2007). Прихваћеност у групи вршњака и емоционална компетенција деце преадолесцентног узраста, *Психологија*, 40 (3), 431-445.
215. Петровић, Ј., Михић, И., Зотовић, М., Капор-Стануловић, Н. (2010). Породичне улоге мајке и оца у породицама у процесу транзиције. *Зборник Матице Српске за друштвене науке*, 128, 31-46.
216. Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444-458.
217. Pianta, R.C. (1994). Partners of relationships between children and kindergaten teacher. *Journal cher of School Psychology*, 32, 15-32.
218. Pianta, R.C. (1999). *Enhacing relationships betwen children and teacher*. Washington: American Psychological Association.

219. Piko, B. F., Keresztes, N., Pluhar, Z. F. (2006). Aggressive behavior and psychosocial health among children. *Personality and Individual Differences*, 40, 5, 885-895.
220. Piorkowska-Petrović, K. (1995). Uloga porodice u razvoju prosocijalne orijentacije mladih. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 27 (45-64). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
221. Поткоњак, Н. М., и др., ур. (1996). *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
222. Raboteg Šarić, Z., Sakoman, S. i Brajša-Žganec, A. (2002). Stilovi roditeljskoga odgoja, slobodno vrijeme i rizično ponašanje mladih. *Društvena istraživanja*, 11 (3), 239-265.
223. Radosavljev Kirćanski, J. (2014). *Emocionalni i bihejvioralni problemi adolescenata izloženih nasilju u zajednici*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
224. Raver, C. C., Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (4), 363-385.
225. Радловић, Ј. (2007). Стандардизација компетенција наставника као један од приступа професији наставника – критички осврт. У: Алибабић, Ш. и Пејатовић, А. (ур.). *Андрогогија на почетку трећег миленијума* (383–393). Београд: ИПА.
226. Reitz, S. (2012). *Improving social competence via E-learning? The example of human rights education*. Frankfurt: Lang, Peter, GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
227. Rigby, K. (2013). Bullying in schools and its relation to parenting and family life. *Family matters*, 92, 61-67.
228. Riggio, R. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
229. Roe, R. A. (2002). What Makes a Competent Psychologist? *European Psychologist*, 7 (3), 192-202.
230. Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review, *Social Development*, 6 (1), 111-135.
231. Rosić, V., Zloković, J. (2002). *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Rijeka: Graftrade, Filozofski fakultet.

232. Рот, Н. (1994). Основи социјалне психологије (девето издање). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
233. Рот, Н., Радоњић, С. (2009). *Психологија*. Београд: Завод за уџбенике.
234. Rowe, S. (2007). *Sezamov englesko-srpski rečnik* (Priredila Suzana Rowe). Zrenjanin: Sezam book. Beograd: Beoknjiga.
235. Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. In V. B. Van Hassett & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development*. New York, Plenum (283-323).
236. Rule, W. R. (2006). Birth order and sex as related to memory of parental strictness-permissiveness. In W. R. Rule & M. Bishop eds.) *Adlerian lifestyle counseling, practice and research* (p. 273-276), New York, London: IG Routledge Taylor & Francis group.
237. Rule, W. R., Comer, A. T. (2006). Family constellation and birth order: Variables related to vocational choice of dentistry. In W. R. Rule & M. Bishop eds.): *Adlerian lifestyle counseling, practice and research* (p. 255-263), New York, London: IG Routledge Taylor & Francis group.
238. Russel, A., Hart, C. H., Robinson, C. C., Olsen, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behaviour with peers: A comparison of the US and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (1), 74-86.
239. Simel, S., Špoljarić, I., Buljubašić Kuzmanović, V. (2010). Odnos između popularnosti i prijateljstva. *Život i škola*, 23 (56), 91-108.
240. Службени гласник Републике Србије, бр. 68/2015. *Закон о основама система образовања и васпитања*.
241. Службени гласник Републике Србије, бр. 72/2009. *Закон о основама система образовања и васпитања*.
242. Спасеновић, В. (2003). Вршњачка прихваћеност/одбаченост и школско постигнуће. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 35, 267-288.
243. Спасеновић, В. (2004). Теоријско-методолошки проблеми проучавања социјалне компетенције. У Крњајић С.: *Социјално понашање деце*. Зборник Института за педагошка истраживања. Београд: Института за педагошка истраживања.
244. Спасеновић, В., Мирков, М. С. (2007). Интервентни програми развијања социјалних вештина ученика. *Настава и васпитање*, 56 (1), 56-65.

245. Spence, S. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84-96.
246. Sremić, I., Rijavec, M. (2010). Povezanost percepcije majčinog i očevog roditeljskog ponašanja i školskog uspeha kod učenika osnovne škole. *Odgojne znanosti*, 12, 2 (20), 347-360.
247. Станковић Ђорђевић, М., Тодоровић, Ј. (2011). Контекстуални модел родитељских васпитних утицаја. *Настава и васпитање*, 60 (3), 443-460.
248. Станојевић, Д., Јаредић, Б., Манић, С. (2012). Депресивност код адолесцената на Косову и Метохији. *Тимочки медицински гласник*, 37 (4), 223-228.
249. Stattin, H., Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child development*, 71 (4), 1072-1085.
250. Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child development*, 63 (5), 1266-1281.
251. Stevanović, M. (2000). *Obiteljska pedagogija*. Varaždinske toplice: „Tonimir“.
252. Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P., Hawley, P. H. (2009). Theories of social competence from the Top-Down to the Bottom-up: A case for considering foundational human needs. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 23). New York: Springer.
253. Schwartz, W. (1999). *Developing social competence in children*. New York: Choices Brifes.
254. Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
255. Тодоровић, Ј. (2006). Васпитање и особине личности. У Видановић, С., Тодоровић, Ј., Хедрих, В.: *Породица и посао, изазови и могућности*. Ниш: Филозофски факултет. Ниш: Круг.
256. Тодоровић, Ј. А. (2005). *Васпитни стилови родитеља и самопоштовање адолесцената*. Ниш: Просвета.
257. Тодоровић, Ј., Симић, И. (2014). Традиционално схватање родних улога и комуникација у породици. Ур. Бојана Димитријевић, Тематски зборник радова, *Наука и савремени универзитет*. Филозофски факултет, Ниш, III ТОМ, 9-22.
258. Трбојевић, Ј. (2013). Вршњачки односи и вршњачко учење као корелати академског постигнућа. *Настава и васпитање*, 62 (3), 479-493.

259. Требјешанин, Ж. (1991). *Представа о детету у српској култури*. Београд: Српска књижевна задруга.
260. Требјешанин, Ж., Лалевић, Л. (2011). *Појединац у групи*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
261. Трифуновић, В., Миловановић, Р. (2010). Професионалне компетенције и функције учитеља данас. Ур. Виолета Јовановић, Зборник радова са међународне конференције, *Унапређење образовања учитеља и наставника од селекције до праксе*. Педагошки факултет у Јагодини, Том II, Волуме III, 47-57.
262. Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (1995). *Педагогија*. Београд: Научна књига комерц.
263. The European Parliament and the Council of the European Union (2006/962/EC). *Key competences for lifelong learning: A European reference framework*. Official Journal, L 394/10. of 30.12.2006.
264. Fantuzzo, J. W., Hampton, V. R. (2000). Penn Interactive Peer Play Scale – A parent and teacher rating system for young children. U: Gitlin-Weiner, K., Sandgrund, A., Schaefer, C. (ur.). *Play diagnosis and assessment* (2. izd.). New York: Wiley.
265. Ferić, M., Kranželić Tavra, V. (2003). Trening socijalnih vještina- planiranje, primjena i evaluacija. *Kriminologija & socijalna integracija*, 11 (2), 143-149.
266. Fletcher, A. C., Steinberg, L., Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child development*, 75 (3), 781-796.
267. Hamilton, C. E., Howes, C. (1992). A comparison of young children`s relationships with mother and teacher. U: Pianta, R. C. (Ur.). *Relationships between children and non-parental adults: New direction in child development* (str. 45-54). San Francisco: Jossey-Bass.
268. Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2000). Early teacher-child relationships and the trajectory of children`s school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
269. Harralson, T. L., Lawler, K. A. (1992). The relationship of parenting styles and social competency to Type A behavior in children. *Journal Psychosomatic Research*. 36 (7), 625-34.
270. Hock, R. R. (2004). *Četrdeset znanstvenih studija koje su promijenile psihologiju*. Рођено прво, рођено паметније (str. 141-148), Zagreb: Naklada Slap.
271. Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.

272. Hornby, A. S. (1995). *Oxford advanced learner's dictionary of current English*. Oxford: Oxford University Press.
273. Howes, C. (1987). Social competency with peers: contributions from child care. *Early Childhood Quarterly*, 2, 155-167.
274. Hrnčić, J. (2011). *Depresija i delinkvencija*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
275. Husein, V. P., Oers, V. B. and Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. In: Hyland, T. (Ed.). *Competence, education and NVQs: Dissenting perspectives*, *Journal of Curriculum Studies*, 37/3, 267-290.
276. Cadwell, L. (2003). *Bringing learning to life*. New York: Teachers College Press.
277. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11 (4), 302-6.
278. Cavell, T. A., (1990). Social Adjustment, Social performance and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (2), 111-122.
279. Collins, W. A., Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationship in middle childhood and adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review*, 11, 99-136.
280. Connolly, J. (1983). A review of sociometric procedures in the assessment of social competencies in children. *Applied Research in Mental Retardation*, 4, 315-327.
281. Corey, G. (2004). Teorija i praksa psihološkog savjetovanja i psihoterapije. 5. poglavlje: Terapija Alfreda Adlera. Zagreb: Naklada Slap, 108-143.
282. Corey, G. (2004a). Teorija i praksa psihološkog savjetovanja i psihoterapije, 13. poglavlje: Terapija obiteljskih sistema. Zagreb: Naklada Slap, 387-453.
283. Cowen, E. L., Pederson, A., Babigan, H., Izzo, L. D., Trost, M. A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41 (3), 438-446.
284. Чиџмански, А., Петровић, Ј., Зотовић, М. (2008). Повезаност агресивног понашања код деце и адолесцената са социометријским статусом и перцепцијом васпитних ставова родитеља. *Настава и васпитање*, 57 (3), 303-317.
285. Ćudina-Obradović, M., Obradović, J. (2000.). Obitelj i zaposlenost izvan kuće: međusobno ometanje i/ili pomaganje. *Revija za socijalnu politiku*, 7 (2), 131-145.

286. Шевкушић Мандић, С. Г. (1994). Ефекти кооперативног учења на просоцијално понашање ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 26, 149-165.
287. Špeh Vujadinović, S. (2008), Self management - Upravljanje sobom, u: Stojilović, I. (urednik) *Socijalne veštine*, Centar za demokratiju i pomirenje u Jugoistočnoj Evropi i IAN, Beograd.
288. Шурбановска, О. (2012). Корелати социјалног понашања детета у школској средини. *Примењена психологија*, 5 (1), 25-41.

VII ПРИЛОЗИ

7.1. Инструмент бр. 1

СОЦИОДЕМОГРАФСКИ УПИТНИК

Драги учениче,

пред тобом се налази низ питања о теби и твојој породици. Молимо те да на питања одговориш искрено, водећи рачуна да не пропустиш ниједно питање. Добијени подаци биће искоришћени за израду докторске дисертације под насловом: *Утицај породице на развој социјалних компетенција ученика*. На упитнику није потребно уписивати име и презиме, истраживање је анонимно.

Унапред хвала на учешћу!

Назив основне школе _____ Место _____

Одељење _____ Редни број у дневнику _____ Пол (заокружи): М – Ж

Успех на крају првог полугодишта (заокружи): 1 2 3 4 5

Образовање твоје мајке је (заокружи):

- а) незавршена основна школа
- б) основна школа
- ц) средња школа
- д) виша школа
- е) факултет и више

9. Образовање твог оца је (заокружи):

- а) незавршена основна школа
- б) основна школа
- ц) средња школа
- д) виша школа
- е) факултет и више

Радни статус твоје мајке је (заокружи):

- а) у сталном је радном односу
- б) запослена је, али не прима плату
- ц) повремено је запослена
- д) незапослена
- е) пензионер
- ф) остало _____

Радни статус твог оца је (заокружи):

- а) у сталном је радном односу
- б) запослен је, али не прима плату
- ц) повремено је запослен
- д) незапослен
- е) пензионер
- ф) остало _____

Колико укупно имаш браће? _____ (број) и сестара? _____ (број)

Које си дете по реду? _____

Колико особа чини твоју породицу? _____

Наброј с ким све живиш у својој породици: _____

7.2. Инструмент бр. 2

СКАЛА ВАСПИТНИХ СТАВОВА (ВС СКАЛА)

УПУТСТВО:

Пред тобом се налазе описи различитих васпитних поступака твојих родитеља. Прочитај пажљиво опис и на скали од 1 до 5 означи (заокружи) колико, по твом мишљењу, опис одговара начину васпитања твог оца, односно твоје мајке.

Бројеви имају следеће значење:

1 – уопште се не слажем

2 – углавном се не слажем

3 – неодлучан сам

4 – углавном се слажем

5 – потпуно се слажем

		ОТАЦ	МАЈКА
1.	Ретко ми нешто забрањује.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.	Често говори да није задовољан мојим понашањем.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3.	Према мени се опходи врло присно.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4.	Не захтева од мене да се строго придржавам правила која су уобичајена у нашој породици.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5.	Често награђује моје понашање.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6.	Меша ми се у избор пријатеља.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7.	Често ми пребацује да је због мене много тога жртвовао.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.	Води рачуна и о мојим особинама и о околностима, а не само о својим правилима, када процењује моје поступке.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

		ОТАЦ	МАЈКА
9.	Стално ме контролише у страху да га не осрамотим.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10.	Што сам старији све више ми допушта самосталност у доношењу одлука.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11.	Понаша се према мени незаинтересовано.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12.	Не дозвољава ми да доведем у питање његово мишљење.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13.	Прихвата ме онаквим какав сам.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14.	Када прекршим забрану обично ме кажњава.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15.	Подстиче ме да што пре постанем „свој човек“.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16.	Захтева од мене да се строго придржавам правила.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17.	Мало разговара са мном.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18.	Окружује ме топлином и поверењем.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19.	Жели да зна и моје најскривеније мисли.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20.	Када сам у неприлици могу да се ослоним на њега.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21.	Моје мишљење за њега није битно.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22.	Не поставља ми сувише круте захтеве.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23.	Зна ме и физички казнити.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24.	У сваком тренутку мора да зна где сам.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25.	Када према мени поступи на одређени начин, објасни ми због чега.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.	Често имам утисак да га моји проблеми не занимају.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27.	Пружа ми осећај сигурности.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28.	Зна да буде толерантан и према мојим грешкама.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29.	Окружује ме са пуно љубави.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30.	Правила и забране ставља у први план.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31.	Препушта ми да сам одлучим како ћу се понашати.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32.	Спутавала ме.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

		ОТАЦ	МАЈКА
33.	Када нешто погрешим, обично покушава да пронађе оправдање за моје понашање.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34.	Често ми помаже неким добрим саветом.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35.	Ретко ме хвали.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36.	И када имам другачији став од његовог слободно га могу исказати.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37.	Понаша се према мени претежно одбојно и раздражљиво.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
38.	Не поставља много правила којих се морам придржавати.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39.	Моје поступке вреднује, пре свега, у односу на то да ли су у складу са правилима.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
40.	Према мени је обично хладан и дистанциран.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
41.	Ретко ме кажњава.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
42.	Ретко ми објашњава зашто на одређени начин поступа.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
43.	Прихвата ме и кад сам у нечему неуспешан.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
44.	Намеће ми многа правила и забране.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Х в а л а !

7.3. Инструмент бр. 3

СКАЛА СОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА У ШКОЛИ

Поштовани наставници,

пред Вама се налазе два упитника од 32 тврдње, које се односе на понашање ученика у школској средини. Занима нас како Ви процењујете понашање ученика којима сте одељењски старшина, у школи. Молимо Вас да пажљиво прочитате сваку тврдњу и одговорите колико често се описана понашања ученика појављују. Добијени подаци биће искоришћени за израду докторске дисертације под насловом: Утицај породице на

развој социјалних компетенција ученика. На упитнику није потребно уписивати име и презиме, истраживање је анонимно.

Унапред хвала на учешћу!

Општи подаци:

Назив основне школе _____ Место

Одељење _____ Редни број ученика у дневнику

Упутство

Након што попуните део о *Општим подацима*, процените понашање ученика користећи варијабле приказане на скали А и скали Б. Процена треба да буде утемељена на Вашој опсервацији ученика. Након сваке варијабле следи рејтинг-листа следећег формата:

Никад Уколико ученик не испољава одређено понашање, или уколико Ви нисте имали прилику да уочите такво понашање код ученика, заокружите 1, што указује на *Никад*.

Учестало Уколико ученик често испољава одређено понашање, заокружите 5, што значи *Учестало*.

Понекад Заокружите број 2, 3, или 4, уколико ученик испољава понашања, која се по својој учесталости појављувања не могу сврстати нити у један од претходних нивоа.

Рејтинг-листа која се налази након сваке варијабле има следећи формат:

НИКАД

ПОНЕКАД

УЧЕСТАЛО

1

1 2 3

4

Важно је да попуните све тврдње. Уколико имате неких додатних коментара о ученику напишите их на страници 4 у за то предвиђен простор.

СКАЛА - А		Никад	Понекад			Учестало	Кључ за проц.		
1.	Сарађује са другим ученицима	1	2	3	4	5			
2.	Нема тешкоће при преласку са једне на другу активност	1	2	3	4	5			
3.	Извршава школске задатке без потребе да га на то подсећају	1	2	3	4	5			
4.	Нуди помоћ другим ученицима када им је потребна	1	2	3	4	5			
5.	Ефикасно учествује у групним дискусијама и активностима	1	2	3	4	5			
6.	Разуме проблеме и потребе других ученика	1	2	3	4	5			
7.	Остаје прибран када искрсну проблеми	1	2	3	4	5			
8.	Пажљиво слуша и извршава упутства наставника	1	2	3	4	5			
9.	Позива друге ученике да учествују у активностима	1	2	3	4	5			
10.	На примерен начин тражи појашњење датих упутстава	1	2	3	4	5			
11.	Има вештине или способности које његови вршњаци високо цене	1	2	3	4	5			

12.	Прихватање од стране других ученика	1	2	3	4	5			
13.	Самостално извршава школске обавезе и друге задатке	1	2	3	4	5			
14.	Школске задатке извршава на време	1	2	3	4	5			
15.	Спреман је да попусти и направи компромис са вршњацима када је то примерено ситуацији	1	2	3	4	5			
16.	Поштује правила која важе у школи и разреду	1	2	3	4	5			
17.	У школи се понаша примерено	1	2	3	4	5			
18.	Тражи помоћ на одговарајући начин	1	2	3	4	5			
19.	Ступа у контакт са широким кругом вршњака	1	2	3	4	5			
20.	Резултати његовог рада су у складу са његовим способностима	1	2	3	4	5			
21.	Успешно започиње или се укључује у разговор са вршњацима	1	2	3	4	5			
22.	Показује осетљивост за емоције других ученика	1	2	3	4	5			

23.	Примерено реагује када га наставник исправи	1	2	3	4	5			
24.	Контролише се када је бесан	1	2	3	4	5			
25.	Прикладно се укључује у активности вршњака	1	2	3	4	5			
26.	Има развијене вештине вође	1	2	3	4	5			
27.	Понаша се у складу са очекивањима која важе у различитим околностима	1	2	3	4	5			
28.	Уме да примети и похвали постигнућа других	1	2	3	4	5			
29.	На адекватан начин се залаже за своје потребе	1	2	3	4	5			
30.	Вршњаци га укључују у њихове активности	1	2	3	4	5			
31.	Испољава самоконтролу	1	2	3	4	5			
32.	Он је «особа на коју се може угледати» или је поштован од стране других ученика	1	2	3	4	5			
Укупно:									
							ОВ	СА	АП

СКАЛА - Б		Никад	Понекад			Учестало	Кључ за проц.		
1.	Друге криви за своје проблеме	1	2	3	4	5			
2.	Узима туђе ствари без питања	1	2	3	4	5			
3.	Пркоси наставницима и другом школском особљу	1	2	3	4	5			
4.	Вара у изради школских задатака или игарама са вршњацима	1	2	3	4	5			
5.	Упада у туче	1	2	3	4	5			
6.	Неискрен је; лаже	1	2	3	4	5			
7.	Задиркује и исмева друге ученике	1	2	3	4	5			
8.	Неучтив је или «безобразан» (дрзак)	1	2	3	4	5			
9.	Лако га је испровоцирати; има "кратак фитиљ"	1	2	3	4	5			
10.	Игнорише наставнике или друго школско особље	1	2	3	4	5			
11.	Понаша се као да је бољи/боља од осталих	1	2	3	4	5			
12.	Уништава или оштећује школски инвентар	1	2	3	4	5			

13.	Не дели ствари са другим ученицима	1	2	3	4	5			
14.	Склон је "праскању" или нападима беса	1	2	3	4	5			
15.	Занемарује осећања или потребе других ученика	1	2	3	4	5			
16.	Претерано захтева пажњу наставника	1	2	3	4	5			
17.	Прети другим ученицима; вербално је агресиван	1	2	3	4	5			
18.	Псује или користи увредљиве речи	1	2	3	4	5			
19.	Физички је агресиван/а	1	2	3	4	5			
20.	Вређа вршњаке	1	2	3	4	5			
21.	Гунђа и жали се	1	2	3	4	5			
22.	Препире се или свађа са вршњацима	1	2	3	4	5			
23.	Тешко га је контролисати	1	2	3	4	5			
24.	Омета и узнемирава друге ученике	1	2	3	4	5			
25.	Упада у неприлике у школи	1	2	3	4	5			

26.	Омета активности које су у току	1	2	3	4	5				
27.	Воли се хвалити	1	2	3	4	5				
28.	Непоуздан је	1	2	3	4	5				
29.	Окрутан је према другим ученицима	1	2	3	4	5				
30.	Реагује импулсивно, без размишљања	1	2	3	4	5				
31.	Лако се изнервира	1	2	3	4	5				
32.	Захтева помоћ других ученика	1	2	3	4	5				
							Укупно			
								НР	АА	ПД

Додатне информације

Уколико сматрате да би, за боље разумевање учениковог социјалног понашања, требали имати још неке информације о ученику, молимо Вас да их наведете у овом простору.

Хвала на сарадњи!

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а

ТАТЈАНА КОМПИРОВИЋ

број индекса

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

"УТИЦАЈ ПОРОДИЦЕ НА РАЗВОЈ СОЦИЈАЛНИХ
КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА"

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

Т. Компировић

У Косовској Митровици, 24. VI 2016.

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора ТАТЈАНА КОМПИРОВИЋ
Број индекса _____
Студијски програм ПЕДАГОГИЈА
Наслов рада "УТИЦАЈ ПОРОДИЦЕ НА РАЗВОЈ СОЦИЈАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА"
Ментор ПРОФ. ДР БРАНКО ЈОВАНОВИЋ
Потписани/а ТАТЈАНА КОМПИРОВИЋ

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу Дигиталног репозиторијума Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.

Потпис докторанда

Татјана Компировић

У Косовској Митровици, 24. VI 2016.

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици унесе моју докторску дисертацију под насловом:

"УТИЦАЈ ПОРОДИЦЕ НА РАЗВОЈ СОЦИЈАЛНИХ
КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА"

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

Јовица Димитријевић

У Косовској Митровици, 24. VI 2016.

1. Ауторство - Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.