

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/348011184>

VRŠNJAČKO NASILJE U ŠKOLI

Book · December 2020

DOI: 10.46630/vns.2020

CITATIONS

0

READS

1,899

1 author:



Marija Markovic
University of Niš

27 PUBLICATIONS 33 CITATIONS

SEE PROFILE

Marija R. Marković

VRŠNJAČKO NASILJE U ŠKOLI

Kakvi su akademski i socijalni korelati
za uključene učenike?



Filozofski fakultet u Nišu
2020.

<https://doi.org/10.46630/vns.2020>

Urednik izdavačkog centra
Prof. dr Dušan Stamenković

Recenzenti

Prof. dr Zorica Stanisavljević Petrović,
Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju

Prof. dr Vera Spasenović,
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za pedagogiju
i andragogiju

Doc. dr Ivana Jeremić,
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za pedagogiju
i andragogiju

SADRŽAJ

PREDGOVOR	7
VRŠNJAČKO NASILJE – POJAM I KARAKTERISTIKE	11
Određenje vršnjačkog nasilja	11
Vrste nasilničkog ponašanja	17
Teorijski pristupi proučavanju agresivnosti/nasilja	22
Teorije o biološkim osnovama agresivnosti	22
Frustraciona teorija agresivnosti	22
Teorije agresivnosti kao ishoda socijalnog učenja	24
Teorija obrade socijalnih informacija	25
Teorija „uma”	26
Teorije o nasilju kao grupnom fenomenu	27
Teorija socijalne dominacije	27
Teorija homofilnosti	29
Teorija privlačnosti	30
Ekološki (sistemski) pristup	30
Koncept rizičnih i zaštitnih faktora	33
Rizični faktori za nasilničko ponašanje	34
Rizični faktori individualnog nivoa	36
Rizični faktori vršnjačkog nivoa	41
Rizični faktori porodičnog nivoa	42
Rizični faktori na nivou škole	43
Rizični faktori na nivou zajednice	46
Protektivni faktori	47
Međudejstvo rizičnih i zaštitnih faktora	49
Koncept otpornosti	51
Socijalni kontekst odrastanja i učestalost vršnjačkog nasilja kod nas	54
Posledice vršnjačkog nasilja	58
SOCIJALNI ODNOSI I INDIVIDUALNI RAZVOJ POJEDINCA	65
Individualne karakteristike pojedinca i njegov socijalni razvoj	65
Temperament kao činilac socijalnog razvoja pojedinca	65
Socijalna povučenost i stidljivost i socijalni razvoj	74
Agresivno ponašanje i socijalni razvoj	78
Prosocijalno ponašanje i socijalni razvoj	83
Samopouzdanje kao determinanta socijalnog razvoja pojedinca	89
Emocionalno vaspitanje i povezanost socijalnog i emocionalnog razvoja	92
Roditelji kao činiooci socijalnog razvoja dece	100
Specifičnosti vršnjačke interakcije kod dece	109
Dečija prijateljstva	125
Socijalne kompetencije u dečijim interpersonalnim odnosima	134
Specifičnosti školskog konteksta kao činiooci socijalnog razvoja dece	143

SPECIFIČNOSTI PROUČAVANJA VRŠNJAČKOG NASILJA KAO GRUPNOG FENOMENA	149
Pristup nasilju kao grupnom fenomenu	149
Teorija učesničkih uloga u vršnjačkom nasilju	155
Uloga nasilnika	160
Uloga žrtve i nasilnika/žrtve	164
Uloge posmatrača	167
Metodološki pristupi proučavanju vršnjačkog nasilja	172
ČINIOCI ŠKOLSKOG USPEHA/NEUSPEHA UČENIKA	179
Faktori individualnog nivoa	181
Faktori vršnjačkog nivoa	184
Faktori porodičnog nivoa	190
Faktori na nivou škole	193
Faktori na nivou zajednice	197
PREGLED PRETHODNIH ISTRAŽIVANJA O POVEZANOSTI ULOGA U VRŠNJAČKOM NASILJU I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA	199
MOGUĆNOSTI PRIMENE SOCIOMETRIJSKIH ISTRAŽIVANJA U PROUČAVANJU VASPITNIH PROBLEMA	207
Teorijsko-metodološke osnove sociometrije	207
Osnovni sociometrijski postupci i metode	215
Osnovne sociometrijske orijentacije	225
Metode prikupljanja sociometrijskih podataka	227
Obrada sociometrijskih podataka	234
Mogućnosti primene sociometrije u proučavanju društvenih grupa	241
Specifičnosti primene sociometrije pri proučavanju vaspitnih fenomena	252
Karakteristike učenika različitog sociometrijskog statusa	261
Pregled empirijskih istraživanja o povezanosti sociometrijskog statusa i drugih značajnih varijabli	268
EMPIRIJSKO PROUČAVANJE POVEZANOSTI ULOGA U VRŠNJAČKOM NASILJU I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA	273
Metodološki pristup istraživanju	273
Rezultati istraživanja	284
Distribucija uloga u vršnjačkom nasilju	284
Stepen prihvatanja različitih uloga u nasilju	285
Distribucija učesničkih uloga prema dominantnoj ulozi u vršnjačkom nasilju	286
Distribucija uloga unutar kategorije učenika s nekoliko dominantnih uloga u vršnjačkom nasilju	288
Povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i sociometrijskog statusa učenika	290
Distribucija kategorija sociometrijskog statusa na celom uzorku i posebno po ispitivanim školama	290
Povezanost stepena prihvatanja određene uloge u vršnjačkom nasilju i kategorije sociometrijskog statusa	292
Povezanost dominantne uloge u vršnjačkom nasilju i kategorije sociometrijskog statusa kojoj učenik pripada	295

Povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika	298
Poređenje školskog uspeha učenika iz različitih škola	298
Korelacije između školskog uspeha učenika i stepena prihvatanja svake od uloga u nasilju	300
Odnos školskog uspeha i dominantne uloge učenika u vršnjačkom nasilju ...	302
Povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i pola učenika	306
Povezanost stepena prihvatanja uloga u nasilju i pola učenika	306
Distribucije dominantnih uloga u vršnjačkom nasilju kod ispitanika različitog pola	307
Povezanost uloge u nasilju, pola i školskog uspeha učenika	309
Moderatorski efekat pola na vezu uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha	311
Povezanost uloge učenika u vršnjačkom nasilju, sociometrijskog statusa i školskog uspeha učenika	314
Povezanost učestalosti vršnjačkog nasilja na nivou odeljenja i školskog uspeha učenika	318
Korelacije između školskog uspeha i grupa nezavisnih varijabli na nivou pojedinačnih odeljenja	321
Rezultati postupka hijerarhijske regresije za predviđanje opšteg uspeha na osnovu svih grupa nezavisnih varijabli zajedno	322
Broj sociometrijskih izbora koje su učenici navodili	324
Povezanost učestalosti vršnjačkog nasilja na nivou škole i školskog uspeha učenika	326
LITERATURA	329
SUMMARY	367
INDEKS AUTORA	377
INDEKS POJMOVA	385

PREDGOVOR

U ovoj knjizi se razmatra problematika socijalnih odnosa koji se uspostavljaju među učenicima u školi, kao i povezanost socijalnih odnosa učenika sa njegovim školskim postignućem. Proučavanju socijalnih odnosa učenika prevashodno se pristupa sa aspekta vršnjačkog nasilja kao izrazito negativne dinamike koja se uspostavlja unutar vršnjačke grupe, pri čemu se objašnjava povezanost između različitih uloga koje učenici zauzimaju u vršnjačkom nasilju, sociometrijskog statusa i školskog postignuća učenika. Opređenje za proćavanje povezanosti vršnjačkog nasilja sa drugim značajnim varijablama individualnog nivoa nastalo je kao rezultat nastojanja za sagledavanje važnih aspekata školskog obrazovanja, u vreme kada je problem vršnjačkog nasilja postao predmet značajnog naućnog interesovanja, uz razmatranje mogućnosti njegove prevencije i kod nas. Uporedo sa nastojanjem da se temeljnije sagleda specifićnost datog fenomena i njegova povezanost sa drugim značajnim varijablama važnim za obrazovne ishode svih ućenika, dato istraživanje inicirano je i praktićnim potrebama koje iziskuje realizacija nastave u okviru predmeta Školska pedagogija 2, Pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju i Vršnjaćko nasilje u vaspitno-obrazovnim ustanovama koje studenti izućavaju na Departmanu za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu. Zbog složenosti proućavanih fenomena, pri pisanju monografije zastupljen je interdisciplinarni pristup, s ciljem dubljeg razumevanja proućavanih vaspitnih fenomena.

Monografija predstavlja rezultat rada na projektu „Unapređenje profesionalnih kompetencija budućih pedagoga u okviru osnovnih akademskih studija pedagogije” (360/1-16-5-01) koji se sprovodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu. Rad na pisanju monografije je finansijski podrćalo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Škola predstavlja važan činilac procesa vaspitanja i obrazovanja svakog pojedinca. Najorganizovanije, najsistematićnije, svrsishodno, tokom dugog niza godina ona nastoji da doprinese što celovitijem razvoju lićnosti svakog ućenika, delujući na intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj. Teži se, između ostalog, tome da pored određenog fonda znanja, ućenici usvoje odgovarajuće obrasce socijalno prihvatljivog ponašanja, kao i niz veština koje će im olakšati dalje školovanje i doprineti adekvatnijoj integraciji u širu društvenu zajednicu. Proces socijalizacije, ćiji je škola jedan od ključnih agenasa, omogućavaju da se kod pojedinaca formiraju za život u društvu važne osobine i načini ponašanja i da se razvije njihova lićnost sa svim svojim osobenostima. Međutim, taj proces ne odvija se podjednako uspešno i sa istom lakoćom kod svih pojedinaca, niti u

svim školama. Na to ukazuje i činjenica da nasilje među vršnjacima predstavlja problem prisutan u gotovo svim savremenim školskim sistemima. Možda razlog tome što je nasilje u školi danas u tolikoj meri prisutno treba tražiti i u činjenici da je savremena škola, pre svega okupirana ostvarivanjem svojih obrazovnih zadataka, dugi niz godina zanemarivala ili neadekvatno ispunjavala svoju vaspitnu ulogu. Stoga se postavlja pitanje da li ona predstavlja mesto sigurnog i zdravog odrastanja onih kojima je u prvom redu namenjena, kao i može li se njeno delovanje u tom pogledu unaprediti.

Nasilje među decom predstavlja pojavu koja je prisutna u školskim sistemima gotovo svih zemalja na svetu, bez obzira na stepen njihovog društveno-ekonomskog razvoja. Rezultati empirijskih istraživanja realizovanih u drugim zemljama, kao i kod nas govore o prisutnosti navedenog problema, ali i o posledicama koje ostavlja po sve učenike, a ne samo po one uključene u nasilje u ulogama nasilnika i žrtve. Zbog toga je danas sve prisutniji stav da vršnjačko nasilje treba posmatrati kao grupni, a ne kao individualni fenomen, odnosno kao pojavu kojoj u značajnoj meri doprinosi i ponašanje ostalih učenika u odeljenju. Pokazalo se da koreni neadekvatnog ponašanja učenika leže u prisustvu određenih rizičnih faktora na različitim ekološkim nivoima.

S druge strane, ustanovljeno je da školski neuspeh s kojim se pojedini učenici susreću ostavlja, takođe, brojne posledice po njihovu ličnost i budućnost. Pojava i kontinuitet školskog neuspeha može, takođe, biti povezan sa prisustvom određenih rizičnih faktora.

Polazeći od ekosistemskog pristupa i stava da vršnjačko nasilje/viktimizacija i školski uspeh u osnovi imaju iste korene (odnosno činioce koji ih uslovljavaju), uspeli smo da proučavanjem relevantne literature izdvojimo izvesne rizične faktore oko kojih postoji saglasnost autora koji se bave datom problematikom. Tako smo ustanovili da se mogu izdvojiti određene grupe faktora na svakom od ekoloških nivoa (na individualnom, vršnjačkom i porodičnom nivou, na nivou škole i nivou lokalne zajednice) koje su zajedničke za pojavu nasilničkog ponašanja/viktimizacije i školskog uspeha/neuspeha.

S obzirom na to da se pokazalo, prema našim saznanjima, da u našoj sredini do sada nije bilo proučavanja vršnjačkog nasilja kao grupnog fenomena kroz usvajanje pristupa o učesničkim ulogama u nasilju, niti dovođenje svake od učesničkih uloga (nasilnik, žrtva, asistent, podstrekač, autsajder, branilac) u vezu sa školskim uspehom/neuspehom, smatrali smo važnim da sprovedemo jedno takvo istraživanje.

U teorijskom okviru istraživanja razmotrena su određena pitanja važna za razumevanje problema vršnjačkog nasilja i školskog uspeha/neuspeha, kao i naučna saznanja o povezanosti vršnjačkog nasilja i školskog uspeha. Prva celina u okviru teorijskog dela odnosi se na fenomen vršnjačkog nasilja. Ovom problemu pristupili smo razmatrajući njegova terminološka određenja, potom vrste nasilničkog ponašanja, teorijske pristupe proučavanju nasilja, socijalni kontekst odrastanja i učestalost vršnjačkog nasilja kod nas, kao i posledice vršnjačkog nasilja.

U drugom delu teorijskog okvira istraživanja razmatra se značaj socijalnih odnosa za individualni razvoj pojedinaca kroz ukazivanje na: karakteristike pojedinca i njegov socijalni razvoj, uticaj roditelja na socijalni razvoj dece, specifičnosti socijalne interakcije kod dece, socijalne kompetencije u dečijim interpersonalnim odnosima, kao i specifičnosti školskog konteksta kao činilaca socijalnog razvoja dece.

Treći deo teorijskog okvira istraživanja odnosi se na razmatranje specifičnosti proučavanja nasilja kao grupnog fenomena kroz sagledavanje: odlika socijalne interakcije učenika u odeljenju, specifičnosti pristupa nasilju kao grupnom fenomenu, osnovnih postavki teorije učesničkih uloga u vršnjačkom nasilju, specifičnosti uloge nasilnika, žrtve, nasilnika/žrtve i posmatrača, kao i metodoloških pristupa proučavanju vršnjačkog nasilja.

Četvrti deo teorijskog okvira istraživanja odnosi se na razmatranje faktora koji su povezani sa pojavom školskog uspeha/neuspeha učenika. Nastojali smo, takođe, da u sklopu navedene celine izvršimo sintezu naučnih saznanja o rizičnim faktorima individualnog, vršnjačkog, školskog, porodičnog nivoa i nivoa zajednice, koji su zajednički kako za školski uspeh tako i za vršnjačko nasilje.

Peti deo teorijskog okvira istraživanja odnosi se na razmatranje povezanosti uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika. Razmatrani su nalazi prethodnih istraživanja u kojima je prevashodno proučavana povezanost između uloga nasilnika i/ili žrtve i školskog uspeha, i dat je komparativni pregled rizičnih faktora za pojavu školskog neuspeha i nasilničkog ponašanja/viktimizacije.

U šestom delu teorijskog okvira istraživanja razmatrane su mogućnosti primene sociometrijskih istraživanja u proučavanju vaspitnih fenomena, kroz ukazivanje na: teorijsko-metodološke osnove sociometrije, osnovne sociometrijske postupke i metode, osnovne sociometrijske orijentacije, metode prikupljanja sociometrijskih podataka, načine obrade sociometrijskih podataka, mogućnosti primene sociometrije u proučavanju društvenih grupa i specifičnosti primene sociometrijskih istraživanja u proučavanju vaspitanja. Pored toga, ukazuje se na karakteristike dece različitog sociometrijskog statusa i daje pregled empirijskih istraživanja o povezanosti sociometrijskog statusa i drugih značajnih varijabli. Cilj je da se ukaže na mnogostruke povezanosti sociometrijskog statusa sa drugim varijablama, koje uslovljavaju razvojne ishode pojedinca i trebalo bi ih imati u vidu prilikom tumačenja rezultata empirijskog istraživanja.

U metodološkom pristupu istraživanju definisani su: predmet i značaj istraživanja, osnovni pojmovi važni za razumevanje i tumačenje nalaza empirijskog istraživanja, ukazano je na cilj, zadatke, hipoteze i varijable istraživanja. Opisane su metode, tehnike i instrumenti istraživanja, uzorak istraživanja, organizacija i tok istraživanja, kao i načini obrade podataka.

Rezultati istraživanja predstavljeni su kroz osam celina, u skladu sa postavljenim zadacima istraživanja. U okviru datih celina prikazani su i analizirani rezultati empirijskog istraživanja kroz razmatranje: distribucije uloga u vrš-

njačkom nasilju; povezanosti uloge u nasilju i sociometrijskog statusa učenika; povezanosti uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika; povezanosti uloge u vršnjačkom nasilju i pola učenika; povezanosti uloge u nasilju, pola i školskog uspeha učenika; povezanosti uloge učenika u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha s obzirom na sociometrijski status učenika; povezanosti učestalosti vršnjačkog nasilja na nivou odeljenja i školskog uspeha učenika, kao i učestalosti nasilja na nivou škole i školskog uspeha učenika. Smatramo da dobijeni rezultati mogu da posluže kao podsticaj za dalja proučavanja problema vršnjačkog nasilja i školskog uspeha učenika, ali i za unapređivanje preventivnog i interventnog delovanja škole.

U knjizi je korišćen deo materijala iz doktorske disertacije pod nazivom „Uloge u vršnjačkom nasilju i školski uspeh učenika”, odbranjene na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (2015). Proučavanje fenomena vršnjačkog nasilja i njegove povezanosti sa školskim uspehom učenika dopunjeno je teorijskim proučavanjem: značaja socijalnih odnosa za individualni razvoj pojedinca, povezanosti vršnjačkih odnosa i školskog uspeha učenika, mogućnosti primene sociometrije u proučavanju vaspitanja i ukazivanjem na karakteristike učenika različitog sociometrijskog statusa, kao i pregledom empirijskih istraživanja o povezanosti sociometrijskog statusa i drugih značajni varijabli. Dati podnaslovi predstavljaju potpuno nove celine za koje smo smatrali da mogu značajno doprineti dubljem razumevanju problematike kojom smo se bavili.

Pri pisanju ove knjige naišla sam na svesrdnu podršku, razumevanje i stručnu pomoć recenzentata, na čemu im se neizmerno zahvaljujem. Veliku zahvalnost dugujem i direktorima škola, koji su imali razumevanja za značaj realizacije istraživanja na posebno osetljivu temu kakva je vršnjačko nasilje i odobrili prikupljanje podataka u školama kojima rukovode, kao i odeljenskim starešinama učenika odeljenja u kojima je realizovano istraživanje, bez čije kolegijalne pomoći u prikupljanju saglasnosti roditelja realizacija istraživanja ne bi bila moguća. Posebnu zahvalnost dugujem svojoj porodici, za razumevanje, strpljenje i pruženu podršku tokom pisanja knjige.

Autorka

VRŠNJAČKO NASILJE – POJAM I KARAKTERISTIKE

Određenje vršnjačkog nasilja

S obzirom na to da je nasilje u školi problem koji je prisutan u školskim sistemima gotovo svih zemalja sveta, već dugu niz godina postoji značajno zalaganje brojnih stručnjaka da se razume suština i priroda ovog problema. Ipak, zbog složenosti samog fenomena i brojnosti načina njegovog ispoljavanja, za sada ne postoji opšteprihvaćena definicija nasilja kojom bi ova pojava bila najpotpunije opisana u svojoj složenosti. Precizno određenje pojave nasilja i njeno razlikovanje od drugih oblika agresivnog ponašanja važno je zato što se načini prevencije i intervencije u pogledu različitih oblika agresivnog ponašanja međusobno razlikuju, pa će se u zavisnosti od toga šta se pod nasiljem podrazumeva i šta ono obuhvata razlikovati primenjene preventivne i interventne mere i aktivnosti (Gordon Murphy, 2009; Rigby, 2003). Mere prevencije i intervencije koje daju najbolje rezultate u pogledu smanjenja nasilja mogu biti nedovoljno efikasne kada se primene, na primer, u slučaju konflikata.

Definicije variraju u zavisnosti od teorijskih i praktičnih potreba istraživača i praktičara, pri čemu neki autori obično izostavljaju pojedine segmente značenja pojma nasilja koje drugi autori smatraju važnim (Thompson, Arora and Sharp, 2002). Neusaglašenost u pogledu definisanja proističe iz toga što se autori iz različitih uglova i sa različitim ciljevima usredsređuju na različite aspekte ovog složenog fenomena (Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2014). Raznolike definicije nasilja koje istraživači koriste doprinose teškoćama u tumačenju nalaza istraživanja iz različitih kultura i otežavaju generalizovanje zaključaka koji se odnose na prirodu i učestalost vršnjačkog nasilja (Griffin and Gross, 2004; McEvoy and Welker, 2000; Popadić, Plut i Pavlović, 2014).

Pre nego što pređemo na analizu definicija nasilja pojedinih autora, važno je da ukažemo na određene terminološke dileme i teškoće koje se javljaju u našoj sredini prilikom korišćenja pojma nasilje. Naime, u srpskom jeziku se ovaj izraz često koristi za označavanje relativno srodnih, ali ipak različitih fenomena. Zapravo, često se prilikom prevoda sa engleskog jezika ne pravi distinkcija između pojmova koji imaju različito značenje. Terminološke nejasnoće o kojima govorimo prevashodno se odnose na prevod reči *aggression*, *violence* i *bullying*.

Ako pogledamo način na koji autori sa engleskog govornog područja određuju pojam *aggression*, možemo uočiti da je u definicijama koje daju *namera* da se neko povredi centralna. Autori obično agresiju određuju kao bilo koje pona-

šanje usmereno prema drugoj osobi koje se sprovodi sa neposrednom namerom povređivanja te osobe. Slučajno povređivanje ne smatra se agresivnim ponašanjem, jer u njegovoj osnovi nije postojala namera povređivanja (Anderson and Bushman, 2002, prema Griffin and Gross, 2004: 380; Taylor, Papleu and Sears, 2006; Zebrowitz, 1996).

Engleska reč *aggression* kod nas bi se mogla prevesti kao *agresija*. Međutim, u srpskom jeziku je daleko uobičajenije da se koristi reč *nasilje* nego *agresija*. Opet, reči *agresija* i *nasilje* u svojoj uobičajenoj upotrebi u srpskom jeziku nemaju isto značenje. „Dok je kod agresije namera centralna, a sama šteta nije uvek nužna, kod nasilja je (neopravdana) šteta centralna, a namera nije uvek nužna” (Popadić, 2009: 15).

I reč *violence* se u srpskom jeziku često prevodi kao nasilje. Iako među autorima ne postoji potpuna saglasnost u definisanju pojma *violence*, njime se obično označava „fizička agresija, ili ekstremna fizička agresija, ili ekstremna agresija bilo koje vrste. Kada se napravi razlika između agresije i nasilja s obzirom na ozbiljnost povreda, nasilje se određuje kao podvrsta agresije ili nekad se, obrnuto, o agresiji govori kao o specifičnom (blagom) obliku nasilja” (Popadić, 2009: 25).

Dodatna teškoća javlja se i kod prevoda termina *bullying*, za koji se u domaćoj literaturi često koristi reč *nasilje*, ali su u upotrebi i izrazi *siledžijstvo*, *zlostavljanje* ili *maltretiranje*. U engleskom jeziku se pojmom *bullying* označava samo jedan od mogućih vidova agresije (*aggression*), te je *bullying* užiji pojam, koji ne obuhvata sve moguće oblike agresivnog ponašanja. Termin *bullying* se prevashodno odnosi na agresivno ponašanje u čijoj osnovi postoje: svesna namera počinioaca, razlika u moći između nasilnika i njegove žrtve, neizazivanje takvog ponašanja od strane žrtve i ponavljanje agresivnog ponašanja. Možda bi, kako Popadić (2009) navodi, najadekvatnija reč bila *kinjenje*, ali ona nije uobičajena u stručnoj literaturi na našem jeziku i zvučala bi isuviše rogovatno.

S obzirom na to da u našoj sredini ne postoji usaglašenost oko korišćenja reči koje bi odgovarale pojmovima *aggression*, *violence* i *bullying*, pri čemu se često za njih upotrebljava ista reč (nasilje), smatramo da je neophodno precizno ukazati na to koji termini će se u radu koristiti i u kom značenju. Mi smo se opredelili za korišćenje izraza nasilje kada razmatramo fenomen koji se u engleskom jeziku označava kao *bullying*. U skladu sa tim, u ovoj knjizi pod *nasiljem* podrazumevamo vrstu *agresivnog ponašanja (agresije)*, koju odlikuju neke specifične karakteristike, o kojima će biti više reči u nastavku teksta. Reč *violence* korišćiće se prevashodno u značenju srpske sintagme *fizičko nasilje*. Termin *victimization* prevodićemo kao *viktimizacija*, podrazumevajući pod tim da je određeni pojedinac (ili pojedinci) izložen nasilju.

Iako različiti autori na različite načine određuju pojam nasilja, ipak je moguće u postojećim definicijama uočiti i mnoge zajedničke elemente, što pojedini autori i čine. Na primer, da bi došao do potpunije slike o osnovnim komponent-

tama problema nasilja Grin (Greene, 2003) polazi od analize definicija različitih autora. On je utvrdio da se kao osnovne odlike nasilja mogu izdvojiti četiri ključne komponente. Prvo, nasilje je vrsta agresivnog ponašanja u kojoj nasilnik *nastoji* da povredi, uznemiri ili izazove strah kod žrtve. Drugo, nasilje uvek uključuje opaženu ili stvarnu *razliku u moći* između nasilnika i žrtve. Treće, nasilničko ponašanje se uopšteno prepoznaje kao *forma proaktivne agresije*, čije ispoljavanje ničim nije izazvano. I četvrto, nasilničko ponašanje podrazumeva *ponavljanje* takvog ponašanja. Dakle, navedene četiri karakteristike predstavljaju bitne odlike nasilničkog ponašanja koje bi trebalo imati u vidu pri radu na prevenciji vršnjačkog nasilja.

Pirs (Pearce, 2002: 74) kao tri elementa koja su uvek prisutna u definicijama nasilja brojnih autora koje je analizirao navodi: „namerno korišćenje agresije, neravnopravan odnos snaga između nasilnika i žrtve, i izazivanje fizičkog bola i/ili emocionalne uznemirenosti”. Dakle, ovaj autor ponavljanje ne izdvaja kao bitnu komponentu nasilja. Takođe, ni autorka Fild (Field, 2007: 16) ponavljanje, kao ni nameru nasilnika ne smatra suštinskom odlikom nasilja. Ona kao važne komponente izdvaja sledeće: „nasilje uključuje psihološko, emocionalno, socijalno ili fizičko zlostavljanje; ključna karakteristika je percepcija: žrtva se oseća nemoćnom; ključno pitanje je obim štete nanete žrtvi; nasilnik može ili ne mora imati nameru da povredi”.

Robinson i Meins (Robinson and Maines, 2008), pored ostalih komponentata, ističu i *grupni karakter nasilja* kao njegovu važnu odliku. Prema njima, nasilje predstavlja socijalno ponašanje koje često uključuje grupe; odvija se više puta, tokom određenog vremenskog perioda; podrazumeva neravnotežu moći; zadovoljava potrebe onih koji imaju moć; nanosi štetu onima koji su nemoćni da ga zaustave; i, može se javiti u više oblika: verbalnom, fizičkom i psihološkom.

Rigbi (Rigby, 2003: 6) na osnovu ranijih istraživanja daje definiciju nasilja koja, čini se, ne izostavlja bilo koju od značajnih komponentata: „nasilje podrazumeva želju da se neko povredi + postupke kojima se nanosi šteta + neravnotežu moći + nepravedano korišćenje snage/moći + (tipično) ponavljanje + očigledno uživanje od strane agresora + osećaj ugnjetenosti od strane žrtve”.

Iako različiti istraživači daju različite definicije nasilja, Grin (Greene, 2000, prema Griffin and Gross, 2004: 383) ukazuje na pet osobina nasilništva (tj. vršnjačkog nasilja) oko kojih postoji saglasnost izvesnog broja istraživača: „a) nasilnik namerava da nanese štetu ili zastraši žrtvu, b) agresija prema žrtvi se ponavlja, c) žrtva ne izaziva nasilničko ponašanje putem verbalne ili fizičke agresije, d) nasilje se dešava u okviru poznatih društvenih grupa, i e) nasilnik je moćniji od žrtve (bilo stvarno ili se tako doživljava)”.

Definicije nasilja koje se mogu naći kod pojedinih autora međusobno se razlikuju po tome koja je od navedenih komponentata u njima naglašena, tj. eksplicitno navedena. Imajući u vidu komponente nasilja koje izdvaja Grin (Greene, 2000, prema Griffin and Gross, 2004: 383; Greene, 2003), nastojaćemo da analiziramo

definicije pojedinih autora u smislu primarnog značaja koji pridaju nekoj od komponenata i da dođemo do formulacije naše definicije nasilja koja će biti od značaja za potrebe teorijskog istraživanja, kao i realizaciju empirijskog istraživanja i interpretaciju nalaza.

U definiciji nasilja koju daje norveški autor Den Olweus (Olweus, 1998), jedan od pionira u ovoj oblasti, akcenat je stavljen na *ponavljanje* nasilničkog ponašanja. Olweusova definicija predstavlja najčešće korišćenu operacionalnu definiciju nasilja. Njegovu definiciju su u svojim istraživanjima koristili: Ešli i saradnici (Eslea et al., 2003), O'Mur (O'Moore, 2002), Pereira i saradnici (Pereira et al, 2004), Vinstra i saradnici (Veenstra et al., 2007), Vuds i Volke (Woods and Wolke, 2004), i dr. Ovaj autor (Olweus, 1998: 19) smatra da je učenik/ca „zlostavljan/a ili viktimiziran/a kada su ona/on ponovljeno i trajno izloženi negativnim postupcima od strane jednog ili više učenika”. Međutim, u objašnjenju koje prati definiciju, autor, takođe, naglašava da je potrebno da postoji razlika u moći da bi se neki postupak nazvao nasiljem.

Ponavljanje kao bitnu komponentu nasilja ističu i Bauers, Smit i Bini (Bowers, Smith and Binney, 1994, prema Lee, 2004: 12). Prema njima, „nasilje [...] je [...] sistematsko, javlja se u više navrata i obuhvata različite štetne postupke, uključujući i nazivanje pogrđnim imenima, socijalno isključivanje, uzimanje novca ili oštećenje imovine, kao i očiglednije fizičke oblike kao što su udaranje i šutiranje.”

Slično određenje daje i Lajns (Lines, 2008: 19): „nasilničko ponašanje obuhvata stalne fizičke, psihološke, socijalne, verbalne ili emocionalne načine zastrašivanja od strane pojedinca ili grupe. Nasilje je bilo koji postupak, kao što je udaranje ili nazivanje pogrđnim imenima, koji čini da se osećamo ljutim, povređenim ili uznemirenim”.

Neki drugi autori, pak, u svojim definicijama naglašavaju postojanje *namere* da se neko povredi. Tako, npr. Lejn (Lane, 1988, prema Carey, 2003: 17) definiše nasilje kao „ bilo koje delo čija je namera da se izazove strah ili nelagodnost”. Sličnu definiciju nalazimo i kod Tatuma i Herberta (Tattum and Herbert, 1997, prema Thompson, Arora and Sharp, 2002: 55) koji smatraju da je nasilje „namerna, svesna želja da se neko povredi, zapreti mu se ili se on/ona zaplaši”. Slično tome, Rendal (Randall, 1997: 4) smatra da je „nasilje agresivno ponašanje koje je proisteklo iz svesne namere da se izazove fizička ili psihološka patnja drugih”.

Pojedini autori pri definisanju nasilja u prvi plan ističu *razliku u moći*. Značaj razlike u moći između nasilnika i žrtve ističe Kon (Conn, 2004), ali ona u radu koji smo analizirali pre svega razmatra definicije drugih autora i ne daje sopstvenu definiciju nasilja.

Neki autori, pak, u svojim definicijama nasilja obuhvataju određene komponente tog fenomena, dok druge izostavljaju. Tako, na primer, Smit i Šarp (Smith and Sharp, 1994, prema Randall, 1997: 3) u svojoj definiciji nasilja prevashodno

ističu *ponavljanje* takvog ponašanja i *razliku u pogledu moći* između nasilnika i žrtve. Definicija koju daju glasi: „nasilje se može opisati kao sistematska zloupotreba moći”.

Značaj razlike u moći i ponavljanja nasilja ističu i Dol, Song i Simers (Doll, Song and Siemers, 2008: 161). Prema njima, „nasilničko ponašanje je posebna vrsta agresivne vršnjačke interakcije u kojoj moćniji vršnjak iz odeljenja neprestano zastrašuje, eksploatiše i viktimizira slabijeg vršnjaka”.

Slično određenje daje i Rigbi (Rigby, 2007: 15): „nasilje je ponovljeno ugnjetavanje, psihološko ili fizičko, neke manje moćne osobe od strane moćnijeg pojedinca ili grupe pojedinaca”.

Drugi, pak, smatraju da je – da bi se neko ponašanje moglo okarakterisati kao nasilje – potrebno da postoji *ponavljanje* takvog ponašanja i njegov *namerni karakter*. Tako, na primer, Jenson i Ditrič (Jenson and Dieterich, 2007: 286) nasilje definišu kao „socijalni proces u kome dete ili adolescent na negativan način vrši uticaj na drugog učenika sa ciljem da postigne željeni efekat ili ishod”.

Značaj ponavljanja ponašanja i nameru koja je u njegovoj osnovi ističe i Bin (Beane, 2008: 2): „nasilničko ponašanje je oblik otvorenog i agresivnog ponašanja koje je namerno, bolno i uporno (ponavlja se). Zlostavljanu decu jedan ili više pojedinaca zadirkuju, uznemiravaju, socijalno odbacuju, prete im, omalovažavaju ih, vređaju ili napadaju (verbalno, fizički, psihički).” Ipak, iako to eksplicitno ne navodi u definiciji nasilja koju daje, autor dodaje da je važna komponenta nasilja i *razlika u pogledu moći* između nasilnika i žrtve.

Autorka Salmivali (Salmivalli, 2010) pri određenju nasilja kao podtipa agresivnog ponašanja u kojem pojedinac ili grupa pojedinaca iznova napada, ponižava, i/ili isključuje slabiju osobu, naglašava *stabilnost* nasilničkog ponašanja tokom vremena i njegovu *zavisnost od socijalnog konteksta* u kome se odvija, kao i *namerni karakter* takvog ponašanja. U istraživanjima vezanim za uloge učenika u nasilju koja je sa saradnicima realizovala (Salmivalli et al., 1996: 4; Salmivalli et al., 2004: 257; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998: 209), deci je predstavljena sledeća definicija: „jedno dete je stalno izloženo nasilju i napadima od strane jednog deteta ili nekoliko dece: nasilje i napadi mogu biti, na primer, guranje ili udaranje drugog, nazivanje pogrđnim imenima ili pravljenje viceva o pojedincu, njegovo izostavljanje iz grupe, uzimanje njegovih stvari ili bilo kakvo drugo ponašanje sa namerom da se druga osoba povredi.”

Kada je reč o *razlici u moći* koja postoji između nasilnika i žrtve i *svesnoj nameri nasilnika*, važnost navedenih komponenata, između ostalih, naglašava i Ficzgerald (FitzGerald, 1995, prema Carey, 2003: 17) koji smatra da je nasilje: „zloupotreba moći koja uključuje svesnu želju da se neko povredi, zaplaši ili mu se zapreti”.

Takvu definiciju daje i Braun (Brown, 2002: 93), prema kome nasilje predstavlja „upotrebu sile od strane jedne ili više osoba sa namerom da se naškodi, povredi ili negativno utiče na prava i potrebe drugog ili drugih”.

Na sličan način nasilje određuju i Stivenson i Smit (Stephenson and Smith, 2002: 12); oni ga definišu kao: „interakciju u kojoj dominantniji pojedinac ili grupa namerno uznemirava manje dominantnog pojedinca ili grupu [...]. Nasilnik je dominantniji pojedinac, a žrtva nema moć, snagu ili volju da se odupre. Nasilje je, u suštini, zloupotreba moći. [...] Namera koja stoji iza postupka, kao i sam postupak je ono što je važno” (Stephenson and Smith, 2002: 13). Stivenson i Smit ne smatraju ponavljanje bitnom karakteristikom nasilja. Naprotiv, ovi autori zastupaju gledište da i u jedinstvenim slučajevima ispoljavanja nasilja treba preduzeti odgovarajuće mere, imajući u vidu potencijalne štetne posledice koje ono može izazvati. Takav stav iznosi i Herbert (Herbert, 1996, prema Lee, 2004: 12).

Farrington (Farrington, 1993, prema Holmes and Holmes-Lonergan, 2004: 113) smatra da nasilje predstavlja ponašanje koje obuhvata „fizičke, verbalne ili psihološke napade ili zastrašivanja sa namerom da se izazove strah, uznemirenost ili povredi žrtva, pri čemu osoba koja je jača ugnjetava osobu koja je slabija”.

Askju (Askew, 1989, prema Lee, 2004: 12), pak, razliku u moći ne smatra određujućom odlikom nasilja, već nasilje vidi kao *sredstvo sticanja moći i ostvarivanja dominacije nad drugima*. Definicija koju daje glasi: „nasilje je kontinuum ponašanja koji podrazumeva pokušaj da se stekne moć i ostvari dominacija nad drugim.”

Neki autori smatraju da je nasilje ono ponašanje koje u sebi sadrži aspekte *ponavljanja, namere i razlike u moći*. Tako, na primer, Held (Heald, 1994, prema Thompson, Arora and Sharp, 2002: 4) ističe da: „nasilje je dugogodišna agresija, fizička ili psihička, sprovedena od strane pojedinca ili grupe i usmerena protiv pojedinca koji nije u stanju da se brani u konkretnoj situaciji, sa svesnom željom da povredi, pretili i uplaši tog pojedinca ili ga dovede u stresnu situaciju.”

Smatramo da samo ponavljanje nekog agresivnog ponašanja nije dovoljno da ono bude okarakterisano kao nasilničko ponašanje. Neka ponašanja koja postoje među decom u vidu zadirkivanja, gurkanja, zbijanja šala i dr. ne mogu se smatrati oblicima nasilničkog ponašanja samo na osnovu njihovog ponavljanja. Da bismo takva ponašanja mogli nazvati nasiljem važno je da u njihovoj osnovi postoji namera povređivanja druge osobe. Ako ne postoji namera povređivanja, onda to i nije ponavljanje agresivnog ponašanja, pa samim tim nije ni nasilje. Međutim, treba naglasiti da je na utvrđivanju namere da se neko povredi teško insistirati u istraživačkim situacijama zbog teškoća ili nemogućnosti da se sa sigurnošću odredi da je namera koju nasilnik ima da povredi žrtvu, a ne da uspostavi svoju dominaciju nad drugima. Međutim, namera svakako predstavlja važnu komponentu nasilja (Lines, 2008; Nishina, 2004; Thompson, Arora and Sharp, 2002).

Kada je reč o razlici u moći, trebalo bi imati u vidu da se ona ne odnosi samo na razliku u pogledu fizičke snage (Rigby, 2003, 2007). Neka deca se nameću drugima zbog karakteristika sopstvene ličnosti. Ona su mentalno čvršća, odlučnija, ponekad manje osetljiva. Ona mogu da imaju određene veštine koje im omogućavaju da povrede druge, a da sama ne budu povređena. To može da uklju-

čuje neke fizičke veštine, ali i dobro razvijene verbalne sposobnosti, hitrost uma i jezika, koji omogućavaju takvim pojedincima da ismevaju druge. Pored takvih sposobnosti, koje se lako mogu zloupotrebiti, neka deca su moćnija od drugih, jer su stekla dominantan status u grupi i imaju podršku drugih.

Čini se da najpotpunije određenje, tj. definiciju nasilja koja obuhvata eksplicitno navedene sve četiri karakteristike, nalazimo kod autorke Besidž (Besage, 1989, prema Ma, Stewin and Mah, 2001: 249). Ona ovaj pojam definiše na sledeći način: „nasilništvo predstavlja ponovljene napade – fizičke, psihičke, socijalne ili verbalne prirode – od strane onih koji su u poziciji moći, koja je formalno ili situaciono određena, nad onima koji su nemoćni da se odupru, s ciljem da povrede drugoga zarad lične dobiti ili zadovoljstva”.

Kada je reč o vršnjačkom nasilju u školi, učesnici u toj interakciji pojavljuju se kao nosioci uloga koje su im dodeljene u školi. Takva uloga jeste najdominantnija dok se akteri nalaze u prostoru škole, ali se ne vezuje samo za školski prostor. Interakcija iz tih uloga može se produžiti i van škole (Popadić, 2009).

Ukratko, analiza značajnog broja definicija koje daju autori koji se bave datom problematikom pokazuje da među njima ne postoji saglasnost u pogledu toga koje komponente predstavljaju sastavne činioce nasilničkog ponašanja (bullying). Iz tih razloga pri tumačenju nalaza koje pojedini autori daju treba uvek imati u vidu njihovo razumevanje nasilja, jer način na koji definišu navedeni pojam utiče na to na koje će se aspekte usmeravati pažnja pri empirijskom istraživanju. Mi smatramo da **vršnjačko nasilje** predstavlja *ponovljeno agresivno ponašanje fizičke, verbalne i relacione prirode od strane pojedinaca koji imaju veću moć u okviru vršnjačke grupe i svesno zloupotrebljavaju tu moć zarad povređivanja osobe koja je nemoćna da se suprotstavi, pri čemu žrtva ničim nije izazvala takvo ponašanje nasilnika*.

Vrste nasilničkog ponašanja

Nasilničko ponašanje se može javiti u različitim oblicima. Takvo ponašanje je raznovrsno i složeno onoliko koliko je i sama ljudska komunikacija raznovrsna i složena (Popadić, 2009). Međutim, moguće je nasilnička ponašanja klasifikovati u okviru određenih kategorija. Različiti autori daju svoje klasifikacije vrsta nasilničkog ponašanja. Zarad sistematičnijeg prikaza klasifikacija pojedinih autora, ukazaćemo na ključne kriterijume kojima su se vodili.

a) Oblici ispoljavanja nasilja

Kada se kao kriterijum pri klasifikovanju nasilja uzimaju oblici njegovog ispoljavanja, možemo razlikovati različite vidove *direktnog* i *indirektnog* nasilja, koje može biti *fizičke, verbalne ili psihosocijalne prirode*. Tako, na primer, Rivers i Smit (Rivers and Smith, 1994, prema Sanders, 2004: 65) smatraju da postoje tri vrste agresije koje su uključene u nasilje: direktna fizička agresija, direktna

verbalna agresija i indirektna agresija. *Direktna fizička agresija* podrazumeva opipljiva ponašanja kao što su udaranje, guranje i šutiranje. *Direktna verbalna agresija* uključuje nazivanje pogrdnim imenima i pretnje. Najmanje identifikovan i najteže dokaziv oblik nasilja je *indirektna agresija*. Ona obuhvata ponašanja kao što su širenje glasina i spletkarenje. Direktna agresija se eksplicitno ispoljava od strane agresora prema žrtvi, dok indirektna agresija uključuje treću osobu. Na isti način oblike nasilja klasifikuje i Gordon Marfi (Gordon Murphy, 2009), kao i autori Smit i Šarp (Smith and Sharp, 1994).

Slično navedenim klasifikacijama, Lavenštajn (Lowenstein, 2002: 290) klasifikuje vrste nasilja na sledeći način: „1) fizički napadi putem agresije, 2) verbalni napadi, 3) socijalna manipulacija nad žrtvama, 4) napadi na imovinu žrtava, i 5) razne vrste indirektnog nasilja”.

Fild (Field, 2007) razlikuje četiri glavne vrste nasilja: zadirkivanje, isključivanje, fizičko nasilje i uznemiravanje.

- 1) *Zadirkivanje* određuje kao verbalno nasilje, koje smatra najopasnijim i dugotrajnijim oblikom nasilja. Najčešći oblici zadirkivanja odnose se na izgled, seksualnost i socijalnu prihvaćenost. Zadirkivanje je bolno zbog namere nasilnika, sarkastičnog načina izražavanja, tona, izraza lica i redovnosti ponavljanja.
- 2) *Isključivanje* ili „*relaciono*” nasilje se zasniva na načelima socijalne manipulacije i može se otvoreno izražavati – „Ne možeš da sediš s nama.” – kao i uključivati indirektna, suptilna, prikrivena ponašanja ili neverbalni govor nasilnika i drugih. Nasilnik može manipulirati grupom bez svog direktnog učesnika, putem zloupotrebe sopstvenog socijalnog statusa zarad napada na žrtvu. Cilj socijalnog isključivanja je da se formira grupni identitet koji predstavlja snažan mehanizam kontrole. Svaki član grupe zna da ako pokuša da zaštiti žrtvu, on može biti sledeća žrtva.
- 3) *Fizičko nasilje* podrazumeva redovno napadanje nekoga ko je slabiji. Može da bude direktno agresivno, kao što je udaranje, šutiranje i pljuvanje, ili indirektno, kao što je povređivanje gestom, sugestijom, uhođenjem i uništavanjem ili skrivanjem imovine. Ono može da uključuje hvatanje žrtve za odeću i cepanje odeće ili tuče u kojima žrtva ne može da se odbrani.
- 4) *Uznemiravanje* obično podrazumeva ponovljena pitanja, izjave ili napade u pogledu seksualnih, rodnih, rasnih, verskih karakteristika ili nacionalne pripadnosti.

Popadić (Popadić, 2009) navodi u stručnoj literaturi opšteprihvaćenu podelu nasilničkog ponašanja, prema kojoj se ono grubo može razvrstati na *verbalno* i *neverbalno*, i može se manifestovati u vidu *fizičkog povređivanja*, *nanošenja materijalne štete* ili *psihološkog povređivanja* kakvo je zastrašivanje, sramoćenje, socijalna izolacija i slično.

Rigbi (Rigby, 2007) smatra da treba praviti razliku, pre svega, između fizičkih i psiholoških oblika nasilja. U *fizičke oblike* uključuje: udaranje, premlaćivanje, šutiranje; *psihološki oblici* nasilja uključuju: verbalno zlostavljanje, nazivanje pogrdnim imenima, preteće gestove, proganjanje, zlonamerne telefonske pozive upućene pojedincu, skrivanje nečijih stvari, izostavljanje pojedinca iz željenih aktivnosti i širenje zlonamernih glasina o njemu. Neki od ovih oblika nasilja se mogu opisati kao *direktni*, kao kada učenik uporno udara ili ismeva drugoga, drugi kao *indirektni*, poput širenja glasina o nekome. Na isti način oblike nasilja klasifikuje i Šarif (Shariff, 2009), kao i autori Stivenson i Smit (Stephenson and Smith, 2002).

Li (Lee, 2004) smatra da nasilje pretpostavlja i *direktne* i *indirektne* oblike, odnosno da je moguće vršiti nasilje i bez prisustva žrtve. Prema njemu, postoje tri osnovna tipa nasilja:

1. *Fizičko nasilje*. Fizičko nasilje obuhvata ne samo udaranje i šutiranje, već može podrazumevati i indirektne oblike takvog ponašanja, kao što su uzimanje imovine, oštećenja imovine ili školskog pribora sa ciljem onesposobljavanja pojedinca, odnosno da postoji fizička manifestacija nasilja, ali ne i fizički bol. U takve oblike nasilja uključena je i iznuda (kod koje pretnja nasiljem vodi ka tome da se žrtva odriče novca ili imovine), kao i pretnja fizičkim nasiljem ili gestovi i govor tela koji su zastrašujući. U slučajevima kada je neslaganje između učenika kulminiralo tučom retko možemo govoriti o nasilju, jer nema namere onesposobljavanja. Naravno, postoji namera da se povredi druga strana i pojedinci mogu osećati bol, ali se takva interakcija razlikuje od nasilja zbog jednake socijalne moći onih koji su se potukli.
2. *Verbalno nasilje*. Predstavlja jedan od najčešćih oblika nasilja, jer može imati neposredan uticaj, često pred publikom, uz vrlo malo truda od strane počinioca. Nazivanje pogrdnim imenima i uvredljive, preteće i neugodne opaske su oblici kojima se to može učiniti i mogu biti usmereni na jednog ili više pojedinaca (kada se nastoje stvoriti ranjive grupe pojedinaca). Seksualna orijentacija, etnička pripadnost i teškoće u učenju su faktori koji su od značaja za one koji žele da ostvare moć na račun drugih. Pored toga, pojava nasilja putem mobilnog telefona i računara pruža nove načine na koje verbalno nasilje može da se izvršava bez neposrednog fizičkog prisustva žrtve.
3. *Socijalno nasilje*. Ovaj oblik nasilja uključuje namerno isključivanje iz društvenih grupa ili zastrašivanja u okviru grupe. Kao i drugi oblici nasilja, socijalno nasilje može biti *direktno*, pri čemu žrtva doživljava isključivanje, ili *indirektno*, tj. sprovedeno bez prisustva žrtve i ona ga ne doživljava dok ne bude informisana o njemu ili pokuša da se pridruži grupi pa bude odbačena. Na isti način oblike nasilja klasifikuje i Bin (Beane, 2008).

b) Namera počinioca

S obzirom na to da je nasilje podvrsta agresivnog ponašanja, autori pri određivanju vrsta nasilja polaze od prirode i motiva agresije koja je u njegovoj osnovi. Tako, na primer, Dodž (Dodge, 1991, prema Thompson, Arora and Sharp, 2002: 22) pravi razliku između reaktivne i proaktivne agresije. *Reaktivna agresija* je agresija koja se javlja kao emocionalni odgovor na neku provokaciju. Zbog izražene osetljivosti i eksplozivnosti žrtava kod kojih je dominantna reaktivna agresija, vršnjaci mogu namerno izazivati ovakvu decu. U svakom slučaju, ova deca ispoljavaju agresivnost na neadekvatan način, jer njihovo ponašanje ima suprotan efekat po njih same. Nasuprot tome, *proaktivna agresija* predstavlja spontanu ili ničim izazvanu agresiju u čijoj osnovi se nalazi svesna namera nasilnika da sebi pribavi materijalnu ili psihološku korist.

Slično tome, Rendal (Randall, 1997) pravi razliku između afektivne agresije i instrumentalne agresije. *Afektivna agresija* je ona koja je praćena jakim negativnim emocijama kod nasilnika/žrtve. Takve negativne emocije su izazvane nekom provokacijom i agresija ima za cilj odmazdu prema onome ko je uputio tu provokaciju. Svakako, ovaj osećaj isprovociranosti ne mora da izazove agresivno ponašanje, iako emocija besa koja se nalazi u njegovoj osnovi može biti izuzetno jaka. Često je slučaj da su žrtve veoma ljute na nasilnike, a da se ipak, iz bilo kog razloga, osećaju nemoćnim da kazne svoje progonitelje. Negativne emocije se mogu, takođe, javiti i kod onih koji nasilju samo prisustvuju u vidu svedoka, a da ipak kod njih ne dođe do ispoljavanja afektivne agresije. Nasuprot afektivnoj agresiji, *instrumentalna agresija* je ponašanje koje nema jaku emocionalnu osnovu, a ipak može biti izuzetno negativno. Ljudi mogu da napadaju druge sa namerom da im naude, a da pritom ne moraju nužno da osećaju ikakvu ljutnju prema svojim žrtvama. Stoga je instrumentalna agresija sredstvo za ostvarivanje nekog željenog cilja. Jasno je da se nasilje može javiti u oba vida, u obliku afektivne i instrumentalne agresije, u zavisnosti od motiva nasilnika.

Lajns (Lines, 2008) opisuje niz ponašanja, od kojih su neka zasigurno nasilnička ponašanja, a druga zavise od konteksta i motiva počinioca. *Bezdušno fizičko nasilje* (heartless violence) je ekstremni vid nasilja koje nasilnik manifestuje bez imalo empatije i bez ikakvih moralnih dilema u pogledu opravdanosti takvog ponašanja. *Strateško nasilje* (strategic bully) predstavlja zloupotrebu moći koju nasilnik poseduje u odnosu na svoju žrtvu. Takvo nasilje je planirano i kontinuirano. *Nasilje iz zabave* (bullying for kicks), kao što sam naziv kaže, ima za cilj da zabavi počinioca. *Nasilje radi samopotvrđivanja* (bullying for approval) predstavlja vid nasilja u koje se deca i mladi uključuju kako bi ostvarili bolji socijalni status unutar vršnjačke grupe. *Impulsivno „nasilje“* (impulsive ‘bullying’) predstavlja nepromišljeno reagovanje, pri čemu se čini da je takav način reagovanja, zapravo, naučeno ponašanje. Lajns kod ovog vida nasilja ističe značaj odraslih kao modela takvog ponašanja. *Reaktivno „nasilje“* (reactive ‘bullying’), takođe, nema smišljen ishod osim primarne odbrane. Ono se javlja kao reakcija na nagomilane frustracije izazvane od strane moćnijih.

U pogledu namere nasilničkog ponašanja Rigbi (Rigby, 2002, 2007) smatra da treba praviti razliku između: (a) malignog nasilja i (b) nemalignog nasilja.

Maligno nasilje (malign bullying) predstavlja namernu zloupotrebu razlike u moći. Takvo nasilje u sebi sadrži sedam osnovnih elemenata: 1) inicijalnu želju da se neko povredi, 2) takva želja se izražava putem neke akcije, 3) neko biva povređen, 4) usmereno je od strane moćnijeg pojedinca ili grupe protiv nekoga ko je manje moćan, 5) ne postoji opravdanje za takvo ponašanje, 6) obično se ponavlja, i 7) postoji očigledno uživanje počinioca.

Nasuprot tome, *nemaligno nasilje* (non-malign bullying) nije motivisano lošom namerom nasilnika. Međutim, gledano sa stanovišta žrtve, takvo ponašanje može biti podjednako bolno. Rigbi smatra da možemo razlikovati dve vrste nemalignog nasilja: jedno, koje možemo nazvati „*nemarno nasilje*” (mindless bullying), i drugo, „*obrazovno nasilje*” (educational bullying). Njima je zajednički element nedostatak svesnosti kod počinioca.

c) Korišćena sredstva

U novije vreme je opravdano kao kriterijum pri klasifikovanju nasilja uzeti u obzir sredstva koja se koriste za njegovo ispoljavanje. U tom pogledu možemo praviti razliku između klasičnog i elektronskog nasilja (Cowie and Jennifer, 2008; Gordon Murphy, 2009; Đorić, 2009; Rigby, 2007). *Klasično nasilje* se zasniva na korišćenju tradicionalnih, uobičajenih metoda interakcije i komunikacije. *Elektronsko nasilje* podrazumeva upotrebu modernih sredstava komunikacije, pre svega interneta, mejlova, sajtova, mobilnih telefona za socijalno diskreditovanje potencijalne žrtve i njeno uznemiravanje. Treba napomenuti da je elektronsko nasilje „školsko” u onoj meri u kojoj svoj sadržaj crpi iz interakcije koja je uspostavljena u školi” (Popadić, 2009: 47).

d) Grupa/pojedinac

Rigbi (Rigby, 2003), takođe, smatra da se razlika može praviti između nasilja počinjenog od strane *pojedinaca* i nasilja počinjenog od strane *grupa*. Takvu razliku je ponekad teško napraviti, jer pojedine nasilnike često podržavaju grupe ili saradnici. Ali, izvestan deo nasilja se isključivo odvija između dva pojedinca, a drugi od strane grupe protiv pojedinca koji može biti učenik, nastavnik ili roditelj.

Dakle, nezavisno od kog kriterijuma autori polaze pri određivanju vrsta nasilničkog ponašanja, važno je uočiti da ono može poprimiti različite forme, koje zavise od namere počinioca, sredstava koja se koriste, broja počinitelaca i isplativosti određenog oblika nasilja. Isplativost određenog oblika nasilničkog ponašanja podrazumeva svesnost nasilnika o mogućim posledicama, u smislu nagrađivanja ili kažnjavanja takvog ponašanja od strane osoba iz okruženja, kao i dobiti koje sam može imati od takvog ponašanja. Smatra se da nasilnici svesno procenjuju odnos između mogućih dobitaka i negativnih posledica nasilničkog ponašanja. Ukoliko je dobitak u odnosu na gubitak veći, smatra se da će se nasilnici odlučiti za ispoljavanje nasilničkog ponašanja. Za potrebe našeg istraživanja u razmatranje će biti uključeni sledeći oblici vršnjačkog nasilja u školi: *fizičko*,

verbalno i relaciono nasilje. Pritom, treba imati u vidu da se pojedini oblici nasilja ne javljaju samostalno, već su učenici koji trpe nasilje svojih vršnjaka, u toku određenog vremenskog perioda koji može potrajati i po nekoliko godina, najčešće istovremeno izloženi različitim formama nasilja (Benbenishty and Avi Astor, 2005; Rigby, 2002, 2003, 2007).

Teorijski pristupi proučavanju agresivnosti/ nasilja

Moglo bi se izdvojiti više širih teorijskih pristupa kojima se istraživači u oblasti nasilja, ili, specifičnije, školskog nasilja, rukovode. Ovi pristupi najčešće nisu međusobno isključivi, već predstavljaju pokušaje da se istom problemu priđe sa različitih strana, što je u istraživanju tako složenog fenomena više nego dobrodošlo (Popadić, 2009). Različite teorije obuhvataju različite važne aspekte, kao i faktore nastanka i održavanja agresivnosti kod dece i adolescenata. Međutim, nijedna teorija ne daje potpunu sliku agresivnog/nasilničkog ponašanja, zbog čega je u okviru teorijskog sagledavanja važno uzeti u obzir različite pristupe datom fenomenu.

Postoji veći broj pokušaja da se objasni priroda agresivnog/nasilničkog ponašanja. Te pokušaje možemo svrstati u nekoliko grupa: 1) teorije o biološkim osnovama agresivnosti, 2) frustraciona teorija agresivnosti, 3) teorije agresivnosti kao ishoda socijalnog učenja, 4) teorije obrade socijalnih informacija, 5) teorija „uma“, 6) teorije o nasilju kao grupnom fenomenu, 7) ekološki (sistemski) pristup, 8) koncept rizičnih i zaštitnih faktora, 9) koncept otpornosti. U tekstu koji sledi biće ukratko ukazano na suštinu svakog od navedenih teorijskih koncepata.

Teorije o biološkim osnovama agresivnosti

Teorije o biološkim osnovama agresivnosti izvor nasilničkog ponašanja nalaze u genetskim predispozicijama pojedinca. Prema ovim teorijama, agresivnost proizilazi iz filogenetski programiranog, urođenog instinkta koji traži rasterećenje i povoljne okolnosti da se ispolji. Ona se pojavljuje zato što su ljudska bića genetski ili konstituciono programirana za ovakvo ponašanje. Među naučnicima koji su podržavali ovo opšte gledište, najpoznatiji pobornici instinktivističkog pristupa bili su S. Frojd i K. Lorenc (Dimitrijević, 2005; Nedimović, 2010; Popadić, 2009; Rot, 2008).

Frustraciona teorija agresivnosti

Frustraciona teorija agresivnosti se najkraće može definisati kao koncept o psihološkom mehanizmu koji agresiju objašnjava kao posledicu frustracije, a agresiju u obliku crte ličnosti kao posledicu trajnog delovanja frustracionih izvora u procesu razvoja ličnosti (Dimitrijević, 2005). Glavna teza teoretičara ove orijen-

tacije jeste da svi oblici agresivnog ponašanja imaju svoj krajnji izvor u frustraciji (osujećenju) ponašanja koje je usmereno ka zadovoljenju neke, biološki relevantne, potrebe (Tomić, 2003).

Prema ovoj teoriji, u osnovi agresivnog ponašanja stoji agresivni nagon. Kao i drugi nagoni, agresivni nagon motiviše ponašanje, podstiče i aktivira ga, ali ne određuje njegov smer, što znači da se agresija stvorena frustracijom neće nužno usmeriti prema izvoru frustracije, već se može pomeriti ka drugim objektima prema kojima se može lakše i nekažnjeno ispoljiti. Frustraciona teorija ne bavi se time da li je taj mehanizam koji za posledicu ima agresiju urođen ili stečen, već faktički samo konstatuje empirijsku vezu, mada se implicitno ukazuje da postoji urođeni mehanizam koji vodi od frustracije do agresije. Zagovornici ove teorijske orijentacije tvrde da se ta veza modifikuje učenjem, ali da nije samo stečena. Frustracioni izvori mogu biti i unutrašnji, obično u obliku nedovoljno razvijenih sposobnosti da se postigne neki cilj ili u vidu unutrašnjih barijera koje zabranjuju ili onemogućavaju postizanje postavljenih ciljeva (Dimitrijević, 2005; Popadić, 2009).

Prema ovoj teoriji, ne prihvata se da se agresivnost automatski gomila sama po sebi. Do nje dolazi usled sprečavanja zadovoljenja potreba i motiva, usled frustracije. Ako se frustracije ponavljaju, dolazi do gomilanja agresivnosti. Prema koncepciji Milera i Dolarda (Miller and Dollard, 1941, prema Rot, 2008: 273), poznatoj kao *teorija traženja žrtve*, frustracijom izazvana i nagomilana agresivnost usmerava se kod čoveka i na najpristupačnije mete, pre svega na razne manjinske grupe. Ne zbog toga što bi te grupe bili faktori koji ometaju zadovoljenje motiva čoveka, nego zbog toga što je usled frustracije došlo do nagomilane agresivnosti, a te grupe predstavljaju objekte prema kojima je najjednostavnije usmeriti agresivnost, uz najmanje straha od nepoželjnih posledica po izvršioca.

U stručnoj literaturi, frustraciona teorija ima priznat, ali ograničen domen važenja (Popadić, 2009). Ona je od pomoći kada nastojimo objasniti reaktivnu (neprijateljsku) agresiju, praćenu jakim emocijama i neposredno isprovociranu (opravdano ili neopravdano) tuđim postupcima. Međutim, kako se u istraživanjima agresije učenika fokus pomerao ka fenomenu nasilja, u prvi plan su dolazili oblici instrumentalne (proaktivne) agresije, o kojima druge teorije mogu znatno više da otkriju od frustracione teorije.

Frustracionoj teoriji iznosi se mnogo prigovora, među ostalim: da ne dovode sve frustracije do agresivnosti; da reakcije na frustraciju nisu samo agresivno ponašanje nego da i drugačije ponašanje može biti posledica frustracije; da može biti agresivnosti i bez ikakve frustracije. Mnogi autori smatraju da su ovakvi prigovori opravdani. Ti prigovori, međutim, prema njihovom mišljenju, ne znače da ipak frustracija u određenim uslovima ne izaziva agresivnost. Frustraciona teorija ne može da nam do kraja objasni javljanje agresivnosti, ali ona je zacemento u pravu ukazujući na to da i frustracija predstavlja čest izvor agresivnosti (Rot, 2008).

Teorije agresivnosti kao ishoda socijalnog učenja

Prema teoriji o ponašanju kao rezultatu socijalnog učenja objašnjava se da se agresivnost može naučiti i održavati kroz proces opažanja i klasičnog i instrumentalnog uslovljavanja. Sa stanovišta teorija učenja, za agresivno ponašanje važi ono što važi za svako ponašanje – dete uči da to ponašanje izvodi, uči u kojim situacijama će ga ispoljavati, na koje načine, s kojim ciljem. Pritom, samo ponašanje svojim upražnjavanjem postaje navika. Dete, pored toga, uči i šta će zvati agresivnim ponašanjem, a šta ne. U skladu s tim, autori ove teorijske orijentacije smatraju da se agresivnost uči kroz opažanje i klasično uslovljavanje, a održava se pomoću mehanizama instrumentalnog uslovljavanja. Ove teorije nastoje da agresivnost objasne kroz stečena iskustva, pa je agresivno ponašanje shvaćeno kao odgovor na specifične sredinske okolnosti. Smatra se da ljudska bića povređuju druge zbog toga što su dobila agresivne odgovore tokom prošlog iskustva, dobijaju ili anticipiraju različite forme nagrade za izvođenje takvih aktivnosti, ili ih specifični socijalni ili sredinski uslovi direktno podstiču na agresiju (Dimitrijević, 2005; Ma, 2004; Nedimović, 2010; Popadić, 2009; Rot, 2008).

Rečeno terminima teorije učenja, agresivnost je naučeni način postizanja cilja u socijalnim odnosima, čiji će uspeh zavisiti od socijalnog konteksta. Procesom klasičnog uslovljavanja, dotle neutralne draži, ako se javljaju zajedno sa dražima koje izazivaju agresiju ili emocionalna stanja koja vode agresiji, počinju vremenom i sama da izazivaju ista emocionalna stanja.

Agresivni postupci jačaju ili slabe zavisno od toga da li su praćeni pozitivnim ili negativnim posledicama. U okviru teorije učenja govori se o pozitivnom potkrepljenju (postizanju nekog željenog cilja), negativnom potkrepljenju (izbegavanju neprijatne situacije), pozitivnoj kazni (delovanju averzivne draži) ili negativnoj kazni (uskraćivanju prijatne draži). Jednostavnije se može govoriti o nagradama i kaznama, ali se pritom mora imati na umu da posledice koje u ovom kontekstu zovemo nagradama i kaznama nisu uvek proizvedene namerno, s ciljem nagrađivanja ili kažnjavanja. Nagrade i kazne deluju postepeno. Nagrađivani postupci bivaju učvršćivani, kažnjavani slabljeni, a da dete ne mora da bude svesno tih promena niti mora najpre da uoči neko pravilo iz kojeg će zaključivati. Učenje agresije znači i da dete uči da diskriminiše situacije u kojima vladaju različita pravila ili osobe prema kojima može biti agresivno i da generalizuje ponašanje naučeno u jednoj situaciji i prema određenim osobama na druge situacije i druge osobe. U okviru teorija o agresivnosti kao rezultatu socijalnog učenja razlikujemo teorijske pristupe koji govore o *klasičnom uslovljavanju*, *instrumentalnom uslovljavanju* i *učenju po modelu*.

Važnost socijalnog učenja za sticanje agresivnog ponašanja deteta, između ostalog, potvrđuju i podaci o povezanosti agresivnog ponašanja i načina podizanja dece i vaspitnih postupaka roditelja (Barnow, Lucht and Freyberger, 2001; Coplan, Bowker and Cooper, 2003; Ellickson and McGuigan, 2000). Ukoliko je u vaspitanju dece prisutno isuviše zabrana, učestalo kažnjavanje, posebno fizičko,

agresivno ponašanje javlja se kao češći oblik ponašanja nego tamo gde postoji tolerancija i razumevanje za decu. Rezultati istraživanja pokazuju da su deca koju roditelji tolerišu ili čak ohrabruju, pa i nagrađuju njihovu agresivnost, agresivnija od one koju roditelji vaspitavaju da ograničavaju manifestovanje agresivnih impulsa (Stevens, Bourdeaudhuij and Oost, 2002).

Kad je reč o uticaju drugih kao modela za sopstveno ponašanje, savremenim multivarijantnim istraživanjima u psihologiji utvrđeni su modeli nastanka antisocijalnog ponašanja kod dece. Kao značajan izdvaja se *model stadijuma socijalne interakcije*, koji opisuje četiri faze razvoja antisocijalnog ponašanja (Hrnčić, 1999: 23-24). Model je dinamičan i dvosmeran. Završetak svake faze određuje verovatan, ali ne i nužan prelazak u sledeću fazu. Krajnji ishod je antisocijalna karijera u odraslom dobu. Prva faza počinje sa slomom roditeljske efikasnosti u disciplinovanju. Neefikasnost se definiše kao verbalna agresivnost (zameranje, vika, psovanje i pretnja fizičkim kaznama bez izvršenja). Takvi roditelji teško uočavaju i klasifikuju problematično ponašanje, često pogrešno etiketiraju ponašanje dece kao devijantno, a izostaje korišćenje efikasnih načina kažnjavanja. Ovakvo ponašanje roditelja ima za posledicu da dete prepoznaje sopstveno agresivno ponašanje kao efikasno, jer neutrališe averzivno ponašanje ostalih članova porodice.

Reakcija socijalnog okruženja je druga faza, koju karakteriše agresivno ponašanje antisocijalnog deteta (eksplozivni napadi besa, odbijanje poslušnosti i sl.), što za posledicu ima odbacivanje od strane vršnjaka koji se ponašaju neagresivno i slab školski uspeh. Odbacivanje je dvostruko i od roditelja i od vršnjačke grupe, a to dovodi do neuspeha u razvoju socijalnih veština i poremećaja u procesu socijalizacije. Takvo dete je često u situaciji da je ismevano i kažnjavano, a sve to dovodi do razvijanja antisocijalnih stavova i agresivnog i nasilnog ponašanja. Na uzrastu 10–11. godine ovakvo socijalno okruženje nužno gura dete u sledeću fazu koju karakterišu devijantni vršnjaci i učenje antisocijalnih veština. Odbačena deca, podvrgnuta agresivnom i nasilnom ponašanju, identifikuju se sa devijantnom grupom vršnjaka koji imaju izrazito negativan stav prema školi i ostalim adolescentima.

Četvrta faza, karijera antisocijalnog odraslog, nužna je za one osobe koje su prošle kroz prethodne faze. Socijalnu sudbinu onih koji dođu u ovu fazu karakteriše marginalizovana egzistencija, nezaposlenost, neuspeli brakovi, razvodi, izvršenje krivičnih dela, hapšenja, mentalne bolesti i antisocijalna deca.

Teorija obrade socijalnih informacija

Autori teorije obrade socijalnih informacija, Krik i Dodž (Crick and Dodge, 1994, prema Nedimović, 2010: 33) pokušali su njome da objasne pojavu agresivnosti i ponašanje agresivne dece. Oni smatraju da kod dece koja se suočavaju sa situacijama koje potencijalno mogu izazvati agresivnost dolazi do specifične kognitivne obrade takvih događaja.

Kognitivna obrada informacija i ponašanje agresivne dece u socijalnim situacijama prolazi kroz nekoliko faza koje imaju određene osobenosti. Deca prvo dekodiraju događaj i sakupljaju informacije o njemu iz okoline. U ovoj fazi, socijalno agresivna deca koriste manje pokazatelja i prikupljaju manje informacija o problemskoj situaciji pre donošenja odluke. U sledećoj fazi, deca na osnovu tih oskudnih informacija prikupljenih iz okoline, interpretiraju događaj, posmatraju ga u odnosu na svoje ciljeve, u skladu sa svojim prethodnim iskustvima i pokušavaju da naprave procenu. Prilikom interpretacije, socijalno agresivna deca pridaju događajima neprijateljske uzroke. Nakon toga, u narednoj fazi, dete traži moguću reakciju na događaj. U ovoj fazi, socijalno agresivna deca proizvode više načina reagovanja (od kojih je većina agresivne prirode), nego što je to slučaj kod neagresivnih vršnjaka. U fazi donošenja odluke, procenjuje se adekvatnost svake moguće reakcije i bira rešenje koje je za dete adekvatno. Agresivna deca su sklona agresivnim rešenjima. Na kraju, dete svoju odluku sprovodi u delo, i to se manifestuje u ponašanju. Socijalno agresivna deca manje koriste verbalne metode i prosocijalne veštine u rešavanju problema, a češće upotrebljavaju fizičku silu.

Jedan od ključnih aspekata ove teorije nastanka agresivnosti kod dece je koncept tendencije ka neprijateljskim atribucijama. Naime, deca sa ovakvim kognitivnim stilom ostalu decu, kao i okruženje uopšte, doživljavaju kao neprijateljski nastrojene prema njima. Često drugima u svom okruženju pripisuju neprijateljske namere, što je posebno izraženo u nedovoljno jasnim i diferenciranim situacijama (Nedimović, 2010; Popadić, 2009; Sanders, 2004). Dakle, u ovom modelu značajna uloga pripisuje se prethodnim socijalnim iskustvima deteta, kao i kognitivnom modelu iskrivljenih atribucija.

Ova teorija je značajna zato što je izdvojila i naglasila niz procesa koji su od važnosti za razvoj i ispoljavanje agresivnosti (Moeller, 2001, prema Nedimović, 2010: 34). Faza dekodiranja je važna, jer ukazuje na značaj nedostatka adekvatnih kognitivnih sposobnosti i odgovarajućih sposobnosti socijalne percepcije u nastanku agresivnog ponašanja kod dece. U fazi interpretacije, dete sprovodi kognitivnu obradu frustrirajuće situacije. U procesu biranja reakcije, značajno je razumeti da dete sklono agresivnom ponašanju bira samo jednu reakciju, koja je direktno agresivna i tako je detetov izbor reakcije već unapred određen. Navedene činjenice od značaja su za interventne i preventivne aktivnosti škole, roditelja i društva. Svakako, učenje, odnosno prethodno iskustvo deteta utiču na to kako će se odvijati pojedinačni procesi postulirani modelom socijalne obrade informacija. Dete biva naviknuto da situacije tumači na određeni način, asociira na određeni način itd.

Teorija „uma”

U okviru ove teorijske orijentacije ističe se da pojedinac poseduje svojevrsnu teoriju „uma”. Razumevanje želja drugih ljudi, njihovih verovanja i interpretacija sveta od strane pojedinca često se naziva njegovom teorijom „uma”

(Cowie, 2004). Ovo razumevanje se naziva *teorijom*, jer se um ne može videti niti dodirnuti, pa zaključci predstavljaju sudove o mentalnim stanjima drugih. Saton i njegovi saradnici smatraju da neki nasilnici zaista poseduje „superiornu” teoriju uma. Saton (Sutton, 2001, prema Sanders, 2004: 10) je opisao teoriju uma kao „sposobnost pojedinaca da pripiše mentalna stanja sebi i drugima, kako bi objasnio i predvideo njihovo ponašanje”. Smatra se da će pojedinci koji imaju dobro razvijene veštine teorije uma biti veštiji u prepoznavanju i razumevanju osećanja i emocija drugih ljudi. Nasuprot prethodno opisanoj teoriji, ovde se smatra da njima ne nedostaju socijalne veštine. Naprotiv, smatra se da oni imaju razvijenije sposobnosti anticipiranja posledica sopstvenog ponašanja po druge ljude.

Prema ovoj teoriji, nasilnici imaju visoko razvijene kognitivne veštine razumevanja mentalnih stanja drugih i predviđanja njihovog ponašanja. Nasilnici takve svoje sposobnosti koriste na negativan način, tj. za manipulisanje drugima (Cowie, 2004; Sanders, 2004). Ove veštine bi mogle biti potencijalno korisne veštine u svim aspektima nasilja, posebno u pogledu indirektnog nasilja, koje podrazumeva širenje glasina, isključivanje žrtve iz socijalne grupe i izbegavanje da budu kažnjeni za svoje nasilničko ponašanje. Na primer, da bi nasilnik socijalno isključio žrtvu, trebalo bi da razume osećanja drugih u socijalnom kontekstu kako bi njima manipulisao i postigao da grupa izoluje i odbaci žrtvu.

Dilema o tome da li nasilnici imaju superiornije ili nedovoljno razvijene socijalne veštine mogla bi se protumačiti s aspekta vrste agresije koja se koristi. Tako posmatrano, moglo bi se reći da kod neke nasilne dece, prevashodno one sklone reaktivnoj agresiji, agresija može proizilaziti iz neadekvatnog tumačenja socijalne situacije i neodgovarajućeg izbora najprimerenijeg postupka. Nasuprot tome, nekoj drugoj deci, pre svega onoj sklonoj reaktivnoj agresiji, upravo njihove socijalne veštine mogu omogućavati da dugotrajno zlostavljaju drugo dete i da za to dobijaju socijalnu podršku druge dece (Popadić, 2009).

Teorije o nasilju kao grupnom fenomenu

Kada se pri razmatranju nasilja u prvi plan ističe njegov grupni karakter, moguće je uočiti nekoliko različitih subteorija unutar ove teorijske orijentacije. Pre svega, razlikujemo sledeće teorijske pristupe: 1) teoriju socijalne dominacije, 2) teoriju homofilnosti, 3) teoriju privlačnosti, i 4) teoriju učesničkih uloga. U pasusima koji slede ukratko će biti opisana suština prva tri teorijska pristupa, dok će o shvatanju nasilja kao grupnog fenomena i teoriji učesničkih uloga biti više reči kasnije, u okviru treće celine teorijskog dela.

Teorija socijalne dominacije

Teorija socijalne dominacije predstavlja tumačenje nasilja kao grupnog procesa, nasuprot prethodno opisanim teorijskim gledištima koja ovaj fenomen posmatraju prevashodno sa individualnog stanovišta. Kako se nasilje dešava u socijalnom kontekstu, smatra se da su činioци socijalnog konteksta možda važniji

za razumevanje nasilja od faktora individualnog nivoa (karakteristika nasilnika i žrtve). U okviru teorije socijalne dominacije ističe se da nasilje predstavlja način da se uspostavi hijerarhijska struktura moći unutar vršnjačke grupe (Sidanius and Pratto, 1999, prema Popadić, 2009: 208). Smatra se da grupa predstavlja hijerarhijski, vertikalno strukturisan sistem odnosa, a unutargrupni procesi služe da se takva grupna stratifikacija uspostavi ili su posledica takve stratifikacije. U okviru utvrđenog hijerarhijskog sistema neki pojedinci zauzimaju dominantan položaj, imaju najveću moć i status, što im obezbeđuje, apstraktno govoreći, najlakši pristup resursima. Ostali članovi su razvrstani po hijerarhiji sve do onih na dnu lestvice. Potreba za uspostavljanjem ovakve hijerarhije pokazuje se kao vrlo jaka i čini se da predstavlja prioritetan zadatak u novoformiranim grupama. Zato se nasilje pojačava onda kad iznova treba uspostaviti odnose moći (npr. prilikom prelaska iz osnovne u srednju školu, novih pregrupisavanja učenika i sl.). Po uspostavljanju hijerarhije, članovi grupe je smatraju normom koju treba poštovati, mada odnosi nisu sasvim trajno fiksirani. Zbog toga postoji stalno nastojanje pojedinaca na nižim hijerarhijskim pozicijama da se približe vrhu i da se bore protiv onih odozdo koji im ugrožavaju poziciju. Skloni objašnjenjima koja se pozivaju na principe evolucije, zagovornici ove teorije, takođe, ističu da takva unutargrupna struktura ima izvesnu evolucionu korisnost (Popadić, 2009).

Prema ovom gledištu, nasilje se javlja zbog potrebe za dobijanjem mogućnosti pristupa ograničenim resursima, posebno za ostvarivanjem visokog socijalnog statusa u okviru grupe. Jedan od vodećih zagovornika ovog gledišta, Pelligrini, primetio je da je borba za postizanje socijalne dominacije najvidljivija kod dečaka u adolescenciji. Ona je najviše izražena nakon prelaska iz osnovne u srednju školu, kada je prisustvo dece koja se međusobno ne poznaju najveće. Pri polasku u srednju školu nasilje se obično povećava, do ustanovljavanja relativno stabilne hijerarhije društvenog statusa, nakon čega opada (Pelligrini, 2004, prema Rigby, 2007: 115).

Štaviše, teorija socijalne dominacije govori da ljudska bića imaju genetske predispozicije da stvore hijerarhije zasnovane na socijalnoj dominaciji. Smatra se da su ove težnje favorizovane u procesu evolucije, jer jasno utvrđena hijerarhija doprinosi smanjenju konflikata unutar grupe. Osim toga, grupe sa jasnom hijerarhijom su organizovanije i samim tim sposobnije da napadaju druge grupe da bi nabavile željene resurse ili da bi se odbranile od napada drugih (Nishina, 2004). Dominacija nije cilj sama po sebi. Naprotiv, ona je sredstvo da se pojedinac popne na vrh na kome najistaknutiji u grupi ima prioritet u pristupu resursima koji su u toj grupi cenjeni (Pellegrini, 2004).

Vršnjačku grupu treba posmatrati kao složenu organizaciju koja se sastoji od određenog broja podgrupa različitog statusa. Pritom, grupe unutar sebe i između sebe imaju jaku hijerarhijsku organizaciju. Pojedinci žele da pripadaju grupama koje se nalaze na višim stupnjevima ovakve hijerarhijske strukture zarad zaštite i lakšeg pristupa željenim resursima. Stoga, nasilje često poprima formu

grupnog nasilja, pri čemu podgrupa ili cela grupa maltretira pojedinca ili podgrupu dece.

Pretpostavka teorije socijalne dominacije je da nasilna deca imaju visok socijalni status među vršnjacima jer svojim nasilničkim ponašanjem doprinose održanju hijerarhijske strukture grupe, koja se smatra važnom sa stanovišta ljudske evolucije i u kojoj se pojedinci osećaju sigurnijim i zaštićenijim (Nishina, 2004). Zbog toga, društvo nasilnika koje se može zaslužiti ukoliko se učenik pokaže kao dobar sledbenik ili obožavalac, nosi sa sobom izvesne privilegije i zaštitu. Isto tako, biti u društvu deteta izloženog nasilju znači rizikovati da se zadobije marginalan status u grupi, pa i izazove odmazda od strane nasilnika. Jedna od osnovnih pretpostavki ove teorijske orijentacije jeste da će oni pojedinci kojima takva „pravila igre” idu u prilog nastojati da ih nametnu grupi i postave ih kao normu ponašanja (Popadić, 2009).

Teorija socijalne dominacije pruža objašnjenje za status odbačenosti koji učenici koji su nasilnici/žrtve najčešće imaju u okviru svojih vršnjačkih grupa. Nasilnici/žrtve su, kratko, osobe koje u zavisnosti od socijalne situacije zauzimaju ulogu nasilnika ili žrtve. Smatra se, prema ovoj teoriji, da ponašanje takvih pojedinaca pretilo da uruši postojeću hijerarhijsku strukturu grupe, zbog čega ostali članovi grupe reaguju odbacivanjem takvih pojedinaca (Nishina, 2004).

U pogledu zamerki koje se upućuju ovom teorijskom pristupu, Popadić (2009) ističe da je pristup školskom nasilju iz ugla teorije socijalne dominacije koristan i u novije vreme veoma popularan, ali nedovoljan da pruži celovit odgovor. Glavna zamerka koju autor iznosi odnosi se na to da je logično očekivati da nasilje bude srazmerno međusobnoj blizini u grupnoj hijerarhiji, s obzirom na to da, prema navedenom teorijskom objašnjenju, pojedinca najviše ugrožavaju oni neposredno ispod njega, kao što i on ugrožava one neposredno iznad sebe. Nasuprot tome, nasilju su najčešće izloženi marginalizovani članovi, koji nemaju nikakvih pretenzija na visok status. Zbog neasertivnosti i marginalizovanog položaja tipičnih žrtava, ne može se videti zašto bi takvi pojedinci konstantno bili izloženi napadu, i onda kada ne predstavljaju pretnju nečijem statusu. Ovakvo tumačenje nasilja je isuviše pojednostavljeno i zbog toga što ljudi ne napreduju samo putem postizanja dominacije, već, takođe, opstaju i napreduju zbog sopstvene sposobnosti da sarađuju i da saosećaju sa drugima (Rigby, 2007).

Teorija homofilnosti

U teoriji *homofilnosti* (*homofilnost* predstavlja oznaku za unutargrupnu sličnost) ističe se važnost koju unutar vršnjačkih grupa imaju norme sličnosti, homogenost stavova i ponašanja. Nasilju su izloženi pojedinci koji se izdvajaju iz grupe, koji su na bilo koji način različiti, pa nasilje predstavlja jednu od mera prisile prema takvim učenicima, s ciljem da se oni disciplinuju, konformiraju ili eliminišu iz grupe (Popadić, 2009). Deca u grupi mogu biti ili postati slična po neograničenom nizu atributa, ali tri grupe sličnosti (ili *homofilnosti*) su najčešće

prisutne. Prvo, deca koja se ponašaju slično i/ili imaju zajedničke ključne ciljeve i uverenja najverovatnije će biti u istoj grupi. Drugo, grupe se formiraju duž demografskih linija, uključujući pol, rasu i etničku pripadnost, uzrast i klasnu pripadnost. Treće, grupe se formiraju iz zajedničkih interesa i zabave, uključujući učešće u istim vannastavnim aktivnostima i zajedničko uživanje na pojedinim mestima, parkovima i ustanovama (Rodkin, 2008). Primenjena na nasilje, teorija homofilnosti govori o tome da učenici nastoje da se druže sa učenicima koji se na slične načine nasilnički ponašaju (Espelage, Mebane and Swearer, 2008).

Teorija privlačnosti

Teorija privlačnosti ističe da je važna funkcija vršnjačkih grupa da odgovore na potrebu mladih adolescenata za osamostaljivanjem od roditeljskih stega i pruže drugačije modele ponašanja. U ovoj teoriji se tvrdi da mlađi adolescenti, zbog izražene potrebe za odvajanjem od roditelja, počinju da pokazuju interesovanje za vršnjake koji poseduju osobine koje odražavaju nezavisnost (npr. delinkvencija, agresija, neposlušnost), a manje su im zanimljivi pojedinci koji poseduju karakteristike koje su specifične za ponašanja u detinjstvu (npr. poštovanje, poslušnost) (Espelage, Mebane and Swearer, 2008; Popadić, 2009).

Ekološki (sistemski) pristup

Ekološki pristup bi se mogao označiti kao širi teorijski pristup, odnosno kao svojevrsna metateorija iz koje proizilaze specifičniji teorijski pristupi (Nedimović, 2010). Nastao je na osnovu ideja Kurta Levina, a zasniva se na Bronfenbrennerovoj teoriji ekoloških sistema. Prema ovom modelu, socijalni kontekst treba posmatrati kao kontekst koji se sastoji iz više nivoa koji, kao slojevite ekološke strukture između kojih postoji složena interakcija i snažna međuzavisnost, utiču na razvoj individue. Bronfenbrenner je smatrao da postoji pet ekoloških sistema unutar kojih se razvija svaka osoba: biosistem, mikrosistem, mezosistem, egosistem i makrosistem. Aktivnosti, uloge i relacije sa drugim ljudima unutar životnih konteksta određuju razvoj pojedinca na taj način što širi konteksti (npr. škola, država i sl.) uzrokuju promene u makrosistemu osobe, a promena makrosistema sledstveno dovodi do promene ponašanja. Prema ovom teorijskom pristupu, nasilje se ne dešava izolovano. Ovaj fenomen se podstiče i/ili inhibira kao rezultat kompleksnih veza između pojedinca, porodice, vršnjačke grupe, škole, zajednice i kulture (Espelage and Swearer, 2003, 2010; Kon, 1991; Popadić, 2009; Swearer and Espelage, 2008).

Posmatranjem agresivnosti kao ekološkog fenomena, naglašava se postojanje složene interakcije između intraindividualnih i interindividualnih varijabli. U skladu sa ovim modelom, individualne karakteristike su pod uticajem različitih ekoloških konteksta, kao što su škola, porodica, vršnjačke grupe, šira zajednica. Dakle, naglašava se da nasilje u školi nije izolovan fenomen, da na njega uti-

če ono što se dešavalo i što se dešava u širem društvenom okruženju, te da se usmeravanjem preventivnog i interventnog delovanja samo na pojedince ili školu fenomen nasilja u školama ne može u potpunosti ni razumeti niti otkloniti. Da bi se razumelo školsko nasilje, ono se mora posmatrati u znatno širem kontekstu. Na taj način se može videti koliko je ono zavisno od vanškolskih uticaja koji dolaze iz makrosistema, kada se školsko nasilje posmatra kao element šireg istorijskog i društvenog konteksta čiji uticaj se ne može izbeći.

Osnovna postavka ekološkog pristupa jeste da osnovu razvoja čini stalna interakcija individue s okruženjem, pri čemu spoljašnji uticaji sredine predstavljaju presudne faktore u indukovanju promena u razvoju (Bronfenbrenner, 1997). S druge strane, naglašava se i postojanje dinamičkog jedinstva individue s okruženjem. To znači da je sagledavanje interakcija između individue i socijalnog okruženja u kojem se sam razvoj odvija od ključnog značaja za razumevanje socijalnog razvoja i objašnjenje puteva oblikovanja ponašanja.

Na osnovnim postavkama ekološkog pristupa razvijen je *socijalno-ekološki razvojni model*, kao integrativni model objašnjenja socijalnog razvoja individue. Prema socijalno-ekološkom razvojnog modelu, individua se tokom svog razvoja, čitavog života, nalazi unutar međusobno povezanih nivoa ekološkog sistema. Ovi nivoi ekološkog sistema raspoređeni su oko individue u vidu koncentričnih krugova i od presudnog su značaja za njen socijalni razvoj i oblikovanje socijalnog ponašanja. Dejstvo različitih nivoa ekološkog sistema na razvojne ishode pojedinca potvrđuju i rezultati brojnih istraživanja (npr. Costa, et al., 2005; Dodge, Bates and Pettit, 1990; Griffin et al., 1999; Lang et al., 2010; Marchand, Schedler and Wagstaff, 2004; Molnar et al., 2008; Polovina i Đerić, 2009; Ram and Hou, 2005; Romano et al., 2005; Salzinger et al., 2006; Vick Whittaker et al., 2011; Vitaro et al., 2006; Vrstelja, Sučić i Franc, 2009).

Pored same individue, koja čini tzv. **individualni nivo** ekološkog sistema, razlikuju se još četiri ključna podsistema ekološkog sistema koji ukazuju na postojanje četiri nivoa delovanja socijalnog okruženja. To su: **mikrosistem**, **mezosistem**, **egzosistem** i **makrosistem** (Bronfenbrenner, 1997; Bronfenbrenner and Morris, 1998 prema: Popović-Čitić, 2005: 26; Espelage and Swearer, 2003; Popović-Čitić i Žunić-Pavlović, 2005). Svaki od ovih podsistema ili nivoa ekološkog sistema obuhvata veći broj elemenata koji se nalaze u međusobnoj interakciji, kako unutar jednog ekološkog nivoa tako i između različitih nivoa ekološkog sistema.

Mikrosistem, kao *najuži podsistem ekološkog sistema*, predstavlja neposredno okruženje individue. Ovaj nivo obuhvata sve one konkretne uslove u kojima pojedinac živi, radi i deluje. Mikrosistem predstavlja *uže socijalno okruženje*, koje čini veći broj elemenata, među kojima se naročito izdvajaju porodica, predškolske i školske ustanove, vršnjačke grupe, susedstvo i sve one grupe sa kojima pojedinac ima neposredan odnos i sa njima stupa u direktne socijalne kontakte i interakcije. Usled toga se opravdano očekuje da elementi mikrosistema ostvaruju i najveći uti-

caj na oblikovanje socijalnog ponašanja. Značajno je istaći da pojedinac u razvoju nije pasivan objekat koji trpi uticaje elemenata mikrosistema, već subjekat koji aktivno učestvuje u interakcijama sa sopstvenim okruženjem. Naime, individua u ove interakcije unosi svoje lične kvalitete i karakteristike – individualne faktore koji, delujući kao neka vrsta filtera, daju prirodu i ton ovim interakcijama, te time sama individua povratno ostvaruje uticaj na sopstveno okruženje. To znači da na nivou mikrosistema postoje interakcije koje idu u dva pravca: *od individue ka sredini i od sredine ka individui*.

Drugi ekosistemski nivo socijalnog uticaja je **mezosistem**, koji obuhvata *interakcije između elemenata mikrosistema*. Tu spada čitav niz formalnih ili neformalnih socijalnih veza i odnosa koji se uspostavljaju između porodice, vaspitno-obrazovnih ustanova, susedstva, vršnjačkih i drugih relevantnih grupa u neposrednom okruženju. U tim interakcijama pojedinac ne učestvuje neposredno, već interakcije posredno ostvaruju uticaj na oblikovanje socijalnog ponašanja. Interakcije između elemenata mikrosistema imaju različit uticaj na socijalni razvoj pojedinca, u zavisnosti od razvojnog stupnja na kojem se taj pojedinac nalazi.

Treći nivo ekološkog sistema je **egzosistem**. Egzosistem se odnosi na *socijalno okruženje* koje nema direktan uticaj na razvoj individue, ali *koje je u direktnim interakcijama sa mikrosistemom individue* i time uslovljava promene u komponentama mikrosistema, čime posredno vrši uticaj na oblikovanje pojedinca. To su različite prosvetne, socijalne, ekonomske, političke, kulturne, verske i druge institucije, organizacije, asocijacije i klubovi koji deluju na lokalnom nivou. Iako ovde individua nema direktnu aktivnu ulogu, egzosistem, kao nadsistem elemenata mikrosistema individue, svojim uticajima može usloviti promene u konkretnom okruženju i time se posredno odraziti na socijalni razvoj pojedinca.

Makrosistem, kao četvrti nivo ekološkog sistema, predstavlja najširi nivo socijalnog uticaja koji obuhvata široku skalu *ideološko-vrednosnih i kulturoloških odlika sredine*. Reč je o ideologijama, zakonima, normama, vrednostima, religijama i običajima jedne kulture koji se prenose s generacije na generaciju. Makrosistem, kao najširi socijalni kontekst, obuhvata politički, ekonomski, socijalni i pravni sistem, unutar kojeg se elementi mikrosistema, mezosistema i egzosistema pojavljuju kao konkretne manifestacije. Aspekti makrosistema imaju direktno delovanje na elemente egzosistema, koji dalje uslovljavaju promene u mikrosistemu, što se, u krajnjoj liniji, odražava na oblikovanje ponašanja pojedinaca.

Pored ova četiri nivoa ekološkog sistema koji se odnose na socijalno okruženje, ističe se postojanje još jednog ekosistema koji se naziva **hronosistem**. Hronosistem je po svojoj prirodi bitno drugačiji od prethodno opisanih ekosistema. Odnosi se na *vremenski tok* u kojem dolaze do izražaja različiti životni događaji i situacije koje uslovljavaju promene u samoj individui ili njenom socijalnom okruženju. U pitanju je kumulativno iskustvo pojedinca u vezi s procesima, događajima i situacijama koje su se odigrale u toku određenog vremenskog perioda. To mogu biti spoljašnji elementi, kao što su smrt ili razvod roditelja, ili unutrašnji

elementi u vidu izvesnih psiholoških promena koje prate razvoj deteta. Pri tome, uticaji elemenata hronološkog sistema variraju u zavisnosti od stadijuma razvoja na kome se individua nalazi.

Unutar svih pet ekosistema, odnosno u okviru svih navedenih elemenata nivoa ekološkog sistema koji su u međusobnoj interakciji, do izražaja dolazi delovanje raznovrsnih *faktora socijalnog razvoja*, koji svojim uticajima determinišu socijalni razvoj i oblikovanje socijalnog ponašanja individua (Bronfenbrenner, 1995, prema Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005: 28). Ti faktori socijalnog razvoja se mogu razvrstati na sledeći način:

- *individualni ili intrapersonalni* faktori,
- *interpersonalni* faktori koji deluju na nivou mikrosistema,
- *institucionalni ili organizacioni* faktori koji deluju unutar mezosistema,
- *faktori zajednice* unutar egzosistema i
- *faktori politike društva* unutar makrosistema.

Koncept rizičnih i zaštitnih faktora

Slično ekosistemskom pristupu, koncept rizičnih i protektivnih faktora uvažava široko prihvaćeno naučno stanovište da je većina bihejvioralnih problema višestruko determinisana, odnosno uslovljena nizom različitih determinanti. Rizični i protektivni faktori, kao činioci koji stoje u vezi s poremećajima u ponašanju, identifikovani su brojnim empirijskim studijama različitog istraživačkog dizajna.

Rizični faktori se određuju kao činioci koji predviđaju povećani rizik za razvoj bihejvioralnih problema, dok se *protektivni faktori*, s druge strane, smatraju činiocima koji pružaju otpor rizičnim faktorima, povećavaju individualnu otpornost na njihovo delovanje i inhibiraju razvoj problema, čak i u situacijama izloženosti rizicima. Jednostavnije rečeno, *rizični faktori* bili bi činioci koji povećavaju verovatnoću ispoljavanja antisocijalnog ponašanja, dok bi *protektivni faktori* delovali u pravcu redukovanja te verovatnoće. Rizični i protektivni faktori se ne uzimaju kao činioci koji isključivo predviđaju povećanje ili smanjenje verovatnoće nastajanja, razvijanja i održavanja problematičnog ponašanja. Prisustvo ili odsustvo pojedinih faktora nije garancija razvijanja ili nerazvijanja problematičnog ponašanja. Krajnji ishod uslovljen je kako dinamičkom prirodom i kumulativnim dejstvom rizičnih, odnosno protektivnih faktora, tako i njihovom međusobnom interakcijom. Stoga se koncept rizičnih i protektivnih faktora smatra *probabilističkim modelom* objašnjenja nastajanja i održavanja različitih oblika antisocijalnog ponašanja (Popović-Ćitić, 2005, 2007; Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005).

Identifikovana su tri tipa rizičnih faktora: *poveznici*, koji su povezani s pojavom problematičnog ponašanja, *prediktivni rizični faktori*, koji prethode problematičnim ponašanjima, i *kauzalni faktori*, za koje se može kroz eksperimente ili intervencije dokazati da dovode do promena u ponašanju. Međutim, sami rizični faktori daju malo informacija o tome kako je i zašto neko dete u riziku.

Rizični procesi objašnjavaju gde i kako rizični faktori dovode do visoke ranjivosti pojedine dece (Bašić, 2009).

Usvajanje ove paradigme nametnulo je potrebu selekcije, deskripcije i klasifikacije rizičnih i protektivnih faktora za potrebe praktične primene koncepta. Najznačajniji doprinos na planu konkretizacije koncepta rizičnih i protektivnih faktora u oblasti prevencije antisocijalnog ponašanja dali su istraživači Grupe za izučavanje socijalnog razvoja (*Social Development Research Group*) sa vašingtonskog Univerziteta iz Sijetla (Hawkins, Catalano, Barnard, Gottfredson, Holmes, Miller, prema Popović-Čitić i Popović, 2009: 45).

Rizični faktori za nasilničko ponašanje

Brojni faktori mogu doprineti pojavi i učvršćivanju nasilnih obrazaca ponašanja među decom i mladima. Pored drugih autora, i Gordana Budimir-Ninković bavi se ovom problematikom i faktore koji utiču na ispoljavanje nasilja deli u dve velike grupe – spoljašnje i unutrašnje. Faktore koji utiču na ispoljavanje nasilja deli na unutrašnje i spoljašnje (Budimir-Ninković, 2009). *Unutrašnji faktori* su vezani za ličnost pojedinca (nasledene i stečene osobine – psihofizičke karakteristike), a *spoljašnji* se odnose na društvenu sredinu (porodicu, školu, vršnjake). To nam govori da uzroke nasilničkog ponašanja, između ostalog, treba tražiti i u uslovima života u porodici, porodičnim – međuljudskim odnosima, (ne)razumevanju roditelja i dece, kao i dece međusobno, u vaspitnim postupcima i stavovima roditelja itd. (Cote et al., 2006; Ram and Hou, 2003). Ali, uzroke treba tražiti i u funkcionisanju deteta u školi i to najčešće zbog: nižih ocena, nesporazuma sa nastavnicima, kašnjenja, nedolaska u školu, nerazumevanja vršnjaka, nasilja mladih da bi se osećali jakim, „velikim”, značajnim, zbog nedostatka empatije prema žrtvi i prejake želje za dokazivanjem itd. (Romano et al., 2005). Pored toga, uzroke treba tražiti i u društvu zbog: ekonomsko-političke, socijalne i moralne krize, ratova, nezaposlenosti, poremećaja sistema vrednosti itd. (Romano et al., 2005).

Nivoi na kojima pojedinac stupa u interakcije sa okruženjem nazivaju se *životnim domenima* ili *područjima*. Tako se, u većini slučajeva, rizični i protektivni faktori, koji dolaze do izražaja na svim nivoima uticaja, organizuju u pet osnovnih životnih domena. To su: porodica, škola, vršnjačke grupe, zajednica i šire društveno okruženje. Faktori koji deluju u svakom od ovih domena nalaze se u međusobnoj dinamičkoj interakciji, koja ima recipročne efekte. Uticaji faktora iz ovih domena se direktno ili indirektno odražavaju na samog pojedinca, odnosno uslovljavaju razvoj rizičnih ili protektivnih individualnih faktora. Kumulativno delovanje faktora iz različitih životnih domena, preko pojedinca, uslovljava nastajanje, razvoj i održavanje antisocijalnog ponašanja. Formiranje jednog oblika antisocijalnog ponašanja može dalje delovati na razvoj drugih oblika (npr. zloupotreba droga može dovesti do delinkvencije i obrnuto).

Autorke Popović-Čitić i Žunić-Pavlović (2005, 2009), prema životnim domenima sumiraju rezultate brojnih istraživanja vezanih za identifikovanje ri-

zičnih faktora za bihevioralne probleme. One ukazuju da je na nivou *zajednice* identifikovano sledećih sedam rizičnih faktora: dostupnost supstanci, dostupnost vatrenog oružja, zakoni i norme zajednice koji pogoduju upotrebi supstanci, korišćenju vatrenog oružja i kriminalitetu, medijski prikazi nasilja, tranzicija (prelazak iz mlađih u starije razrede osnovne škole ili iz osnovne u srednju školu) i mobilnost (promena mesta prebivališta), nizak nivo povezanosti susjedstva i dezorganizacija zajednice (zloupotreba psihoaktivnih supstanci, delinkvencija, nasilje) i ekstremna ekonomska deprivacija (ekstremno siromaštvo, loši uslovi života i visoka stopa nezaposlenosti).

U *porodičnom* domenu do izražaja dolaze sledeća četiri rizična faktora: porodična istorija bihevioralnih problema, problemi organizovanja porodičnog života (odsustvo jasnih očekivanja vezanih za ponašanje deteta, neuspeh roditelja u nadzoru nad sopstvenom decom – neinformisanost gde su i s kim su deca – i prekomerno teško, grubo i nekonzistentno disciplinovanje), porodični konflikti i roditeljski stavovi koji pogoduju bihevioralnim problemima.

Domen *školske sredine* karakterišu dva rizična faktora: školski neuspeh koji počinje u osnovnoj školi i nedostatak privrženosti školi.

Kada je reč o domenu *vršnjačke grupe* i na *individualnom nivou* identifikovano je sledećih sedam rizičnih faktora: rano i perzistentno antisocijalno ponašanje, buntovništvo, prijatelji koji ispoljavaju bihevioralne probleme, učešće u bandi (gangu), stavovi koji pogoduju bihevioralnim problemima, rano javljanje bihevioralnih problema i konstitucijski faktori (ovi faktori obuhvataju traganje za senzacijama, često povređivanje – slabo izbegavanje povreda – i nedostatak kontrole impulsa).

Kako navode Branislava Popović-Ćitić i Vesna Žunić-Pavlović (2009), data klasifikacija danas se smatra bazičnim okvirom za planiranje preventivnih aktivnosti u domenu procene potreba zajednice za prevencijom. Naravno, njeno prihvatanje ne znači automatski negiranje uticaja drugih faktora rizika. Naprotiv, lista faktora je dinamičkog, otvorenog i fleksibilnog karaktera, te dopušta izmene u cilju razvoja i usavršavanja postupka procene zastupljenosti rizičnih faktora u konkretnoj zajednici kao preduslova adekvatnog izbora preventivnih strategija i intervencija.

Kada se razmatraju rizični faktori za nastanak nasilničkog ponašanja, trebalo bi imati u vidu razlike u značenju pojmova *uzrok*, *uslov* i *povod ponašanja* (Bouillet i Uzelac, 2007). *Uzrok* se određuje kao nužan i dovoljan uslov za javljanje neke pojave ili njene promene; *uslov* se obično određuje kao činilac ili skup činilaca koji nisu dovoljni da proizvedu neku pojavu, već omogućavaju delovanje uzroka, dok *povod* predstavlja element ili elemente koji neposredno izazivaju ispoljavanje neke pojave.

Svi navedeni etiološki činioци (uzroci, uslovi i povodi) imaju relativni karakter. Ono što u nekoj konstelaciji uslova može predstavljati povod određenog ponašanja, u izmenjenim okolnostima može imati čak i snagu uzroka. Pojave

koje uzrokuju poremećaje u ponašanju kakav je nasilje, međusobno su povezane i nalaze se u odnosu kontinuiranog međudejstva. Nemoguće je da poremećaji u ponašanju budu determinisani samo jednim faktorom ili jednom okolnošću. Zbog toga bi trebalo biti prilično obazriv pri iznošenju bilo kakvih generalizacija u pogledu faktora za koje bi se moglo tvrditi da uvek i u svim uslovima dovode do nasilja. Potrebno je proučavanju ovog problema pristupiti na individualizovan način, tj. ustanoviti koji su to determinišući faktori doveli do pojave/odsustva nasilničkog ponašanja u konkretnom slučaju, a ne iznositi uopštene stavove. To ne znači da ne bi trebalo nastaviti sa proučavanjem faktora koji u većini slučajeva doprinose nasilju. Svakako je moguće ustanoviti koji su to faktori koji se u većini individualnih slučajeva izdvajaju kao ključni i raditi na njihovom uklanjanju i prevenciji. Individualne razlike i kontekstualni faktori dovode do velikih varijacija u tome kako različiti ljudi reaguju na nasilje.

U nastavku će biti sumirani rezultati brojnih istraživanja čije smo nalaze analizirali, a koja se odnose na faktore koji mogu doprineti nasilničkom ponašanju i viktimizaciji učenika. Navedene faktore trebalo bi imati u vidu prilikom tumačenja rezultata empirijskog istraživanja, jer, s obzirom na probabilističku prirodu vršnjačkog nasilja, razmatranjem rizičnih i zaštitnih faktora na individualnom nivou moguće je objasniti varijacije u empirijskim nalazima u pogledu ishoda između pojedinaca koji su izloženi njihovom uticaju.

Rizični faktori individualnog nivoa

Kada je reč o faktorima na individualnom nivou, utvrđeno je da su faktori koji u značajnoj meri doprinose nasilju: pol, uzrast učenika, određene fizičke karakteristike deteta (gojaznost, nošenje naočara, rasna pripadnost, manja fizička snaga), kao i rasprostranjeni stereotipi (Benbenishty and Avi Astor, 2005). Pokazalo se da osobe sa invaliditetom ili osobe drugačije seksualne orijentacije (LGBT učenici) (Swearer et al., 2010), ali i daroviti učenici (Peterson and Ray, 2006), mogu postati žrtve nasilja u školi.

Takođe, utvrđeno je da pozitivan stav prema nasilju vodi ka češćem nasilničkom ponašanju učenika (Sapouna, 2010). Smatra se da je pol značajna varijabla pri određivanju stavova dece prema nasilju. Istraživanjem je utvrđeno da ženska deca najčešće imaju pozitivnije stavove prema žrtvama nasilja, zbog čega je suprotstavljanje nasilju jače među devojkama nego među dečacima (Gini, 2006a; Rigby, 2002, 2007). Pritom bi, svakako, trebalo napomenuti da postoji značajan broj izuzetaka od ovog opšteg pravila.

Ma (Ma, 2001) je utvrdio da su pol, emocionalno stanje, fizičko stanje i broj braće i sestara značajni faktori individualnog nivoa. Učenici slabijeg emocionalnog stanja najčešće su zlostavljani od strane vršnjaka, ali su i sami nasilni prema vršnjacima (tzv. nasilnik/žrtva). Učenici slabijeg fizičkog stanja, kada su nasilnici, vrše nasilje zarad indirektna kompenzacija u kojoj se svete nevinim, fizički slabijim učenicima, umesto svojim nasilnicima. Nalaz da je za učenika iz

velikih porodica veća verovatnoća da će postati nasilnik nego žrtva ukazuje na „preneseni efekat”. Učenici u velikim porodicama mogu doživljavati više nasilja od strane braće i sestara od onih u malim porodicama. Dugotrajna izloženost nasilju braće i sestara doprinosi da učenici internalizuju nasilničko ponašanje kao normalno i prihvatljivo. Oni mogu da prenesu ovo iskustvo u školu, gde nastoje da zlostavljaju druge.

Kada je reč o polu kao faktoru rizika na individualnom nivou, smatra se da je nasilje generalno učestalije među dečacima (Baldry, 2004; Benbenishty and Avi Astor, 2005; De Bruyn, Cillessen and Wissink, 2010; Espelage, Mebane and Adams, 2008; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Marsh et al., 2004; Nedi-mović i Biro 2011; Rigby, 2002, 2007; Thompson, Arora and Sharp, 2002; Tri-funović, 2006; Veenstra et al., 2007).

S obzirom na vrstu nasilja, utvrđeno je da su dečaci skloniji ispoljavanju direktnih oblika nasilja (Baldry, 2004; Baxendale, Cross and Johnston, 2012; Beane, 2008; Benbenishty and Avi Astor, 2005; Besag, 2006a; Collins, 2008; Elliott, 2002a; Espelage, Mebane and Adams, 2008; Field, 2007; Gordon Murphy, 2009; Hoff et al., 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Marsh et al., 2004; Olweus, 1998; Orue and Calvete, 2011; Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Rigby, 2002, 2003, 2007; Rivers and Smith, 1994; Roland and Idsøe, 2001; Salmivalli and Nieminen, 2002), a devojčice češće pribegavaju ispoljavanju indirektnih i relacionih oblika nasilja (Baxendale, Cross and Johnston, 2012; Beane, 2008; Benbenishty and Avi Astor, 2005; Besag, 2006a; Collins, 2008; Elliott, 2002a; Field, 2007; Gordon Murphy, 2009; Hoff et al., 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Kuppens at al., 2008; Marsh et al., 2004; Olweus, 1998; Orue and Calvete, 2011; Pellegrini and Long, 2008; Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Rigby, 2002, 2003, 2007; Rivers and Smith, 1994; Roland and Idsøe, 2001; Salmivalli and Nieminen, 2002).

Međutim, ne potvrđuju nalazi svih istraživanja takve trendove u ponašanju: npr. Baldri (Baldry, 2004) je utvrdila podjednaku učestalost indirektnog nasilja kod dečaka i devojčica. Uočeno je da devojčice danas postaju sve više fizički agresivne (Beane, 2008), što može biti posledica sve veće prisutnosti nasilja u medijima i na nivou zajednice u celini. Takođe, u studiji koju su sprovedi Espelage, Mebane i Adams (Espelage, Mebane and Adams, 2008) utvrđeno je da su dečaci i devojčice podjednako skloni korišćenju relacione agresije. Za decu oba pola uzrasta oko 14 godina verbalno nasilje je najčešći oblik zlostavljanja od strane vršnjaka u školi, dok se relaciono nasilje od strane i dečaka i devojčica ocenjuje kao najbolniji oblik nasilja (Karatzias, Power and Swanson, 2002; Rigby, 2002). Karakter nasilničkog ponašanja, i dečaka i devojčica, izgleda da se menja od direktnog i otvorenog ka indirektnom i prikrivenom nasilju što su stariji i što više razvijaju sofisticiraniji nivo socijalne inteligencije i sa njom povezane socijalne veštine. Uočeno je da sa uzrastom indirektna strategije nasilja postaju sve složenije i manipulativnije kod dece oba pola (Besag, 2006a).

Različiti oblici agresije zahtevaju različite sposobnosti. Pa tako, dok fizička agresija zahteva veću spretnost i snagu, relaciona agresija zahteva razvijene različite socijalne veštine (Popadić, 2009). Zasnovana na razlici u fizičkoj snazi, kompetitivna i agresivna priroda vršnjačkih grupa dečaka rezultira njihovom upotrebom strategija fizičke agresije prema vršnjacima u cilju uspostavljanja i održavanja dominacije (Pellegrini, 2004). S druge strane, dok su dečaci fizički agresivni, aktivni i kompetitivni, devojčice su više okupirane socijalnim odnosima koji se zasnivaju na međusobnom „savezništvu”, zbog čega je njihovo nasilje prevashodno relacione prirode (Crick et al., 2009; Owens, Shute and Slee, 2000; Pellegrini, 2004). Pritisci socijalizacije pojačavaju te razlike. Ali, svakako bi trebalo imati u vidu činjenicu da ne dovodi uvek razlika u pogledu fizičke snage do nasilja, odnosno da postoje pojedinci koji, uprkos fizičkoj snazi, ne postaju nasilnici. Takođe, postoje devojčice koje nisu izražene fizičke snage, a ipak pribegavaju fizičkom nasilju (Rigby, 2002). Dakle, razlika u snazi ne dovodi uvek do nasilja. Izvesno je da je bitnija interakcija između prisutnih rizičnih faktora od same razlike u pogledu snage ili neke druge karakteristike.

Direktni oblici agresije (udaranje, guranje, fizičko zastrašivanje) mnogo su otvoreniji i lakše ih je identifikovati i kazniti od indirektnih oblika viktimizacije. Pošto je direktno nasilje lakše i očiglednije za posmatranje, verovatno je da je nasilje devojčica bilo potcenjeno u ranijim istraživanjima (Smith and Sharp, 1994). Danas, međutim, prevladava stav da su dečaci i devojčice podjednako skloni nasilničkom ponašanju, uz postojanje dominantno različitih formi u ispoljavanju nasilja (direktno nasilje kod dečaka naspram indirektnog nasilja kod devojčica). Razloge u pogledu sklonosti devojčica ka korišćenju relacione agresije nasuprot dečacima koji su skloniji korišćenju direktnih oblika agresije, treba tražiti i u vrsti prijateljstava koja zasnivaju devojčice, a koja se kvalitativno razlikuju od prijateljstava dečaka.

Vršnjačko nasilje se češće javlja među osobama istog pola. To jest, dečaci češće zlostavljaju dečake, a devojčice češće zlostavljaju devojčice (Archer, 2002, prema Pellegrini, 2004: 182; Baldry, 2004; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Pellegrini and Long, 2008; Peterson and Ray, 2006; Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Rigby, 2002, 2003, 2007). Tokom detinjstva, ovo je posebno razumljivo s obzirom na postojanje na osnovu pola odvojenih vršnjačkih grupa. Ipak, treba napomenuti da je u nekim istraživanjima uočeno da su devojčice viktimizirane i od strane dečaka, a ne samo devojčica; kao i dečaci od strane devojčica (doduše, retko) (Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Rigby, 2002, 2003).

Kada je reč o uzrastu kao faktoru rizika za nasilničko ponašanje na individualnom nivou, uočeno je da mlađi učenici prijavljuju veću učestalost nasilja i viktimizacije od starijih učenika (Benbenishty and Avi Astor, 2005; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; O'Moore, 2002; Payne and Gottfredson, 2004; Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Rigby, 2007). Rizik od viktimizacije je mnogo veći u nižim razredima osnovne škole, dok nakon toga opada sa uzrastom učenika

(Marsh et al., 2004; O'Moore, 2002; Pellegrini and Long, 2008; Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Rigby, 2007; Thompson, Arora and Sharp, 2002), uz mogući blagi porast na početku srednje škole (Benbenishty and Avi Astor, 2005; Lines, 2008; O'Moore, 2002; Pellegrini, 2004; Pellegrini and Long, 2008; Rigby, 2002, 2007; Thompson, Arora and Sharp, 2002). Ipak, ne mora nužno biti tačno da nasilje opada sa uzrastom učenika. Moguće je da deca s godinama postaju veštija u korišćenju nasilja, odnosno da kasnije pribegavaju korišćenju indirektnih oblika nasilja koje je teže uočiti (Rigby, 2007).

U istraživanju realizovanom u našoj sredini u okviru projekta „Škola bez nasilja” poređena su deca tri uzrasta: 3–4. razred, 5–6. razred i 7–8. razred. Kada su deca razvrstana u kategorije u zavisnosti od toga da li su bila više puta viktimizirana ili su bila više puta nasilna, konstatovano je da je prisutna tendencija povećanja broja učenika sklonih nasilničkom ponašanju kod dece oba pola, s tim što se pokazalo da je na svim uzrastima više nasilnika među dečacima nego među devojkicama. Broj žrtava je bio najveći na srednjem uzrastu, s tim što je procenat žrtava približno isti i među dečacima i među devojkicama. Kada su analizirani pojedinačni oblici viktimizacije i nasilja, uočeno je da s uzrastom dolazi do smanjenja viktimizacije i povećanja sklonosti ka nasilničkom ponašanju. Kao izuzetak pojavili su se sledeći oblici verbalnog nasilja: izloženost vređanju i izloženost laganju. Vređanju su najviše bila izložena deca srednjeg uzrasta, a kod laganja nije bilo uzrasnih razlika. Svi oblici viktimizacije i nasilja bili su zastupljeniji kod dečaka nego kod devojkica, osim kod izloženosti laganju, gde su se devojkice više žalile i ta razlika se povećala na starijem uzrastu. Takođe, na starijem uzrastu povećale su se i polne razlike u udaranju, otimanju i prisiljavanju. Nalazi ukazuju na to da s uzrastom dolazi do povećanja nasilja i viktimizacije kod dece oba pola. Dečaci češće ispoljavaju i verbalno i fizičko nasilje. Kod indirektnog nasilja nisu ustanovljene značajne razlike među polovima u pogledu sklonosti učenika ka takvom ponašanju, ali su devojkice više ukazivale na to da su žrtve takvog oblika nasilja (Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2014).

U pogledu drugih faktora koji su povezani sa pojavom nasilničkog ponašanja, osim pola i uzrasta učenika, nađeno je, na primer, da je temperament deteta – tzv. *težak temperament* (impulsivnost, agresivnost), takođe, značajan faktor koji doprinosi nasilju (Beane, 2008; Georgiou and Stavrinides, 2008; Petermann i Petermann, 1996), definisan kao „skup elemenata ili osobina koji čine ličnost pojedinca” (Byrne, 1994, prema Beane, 2008: 25).

S tim u vezi, *crte ličnosti* za koje je uočeno da mogu doprinositi ispoljavanju agresije su: hiperaktivnost i impulsivnost; „glad za stimulacijom”; emocionalna hladnoća (bezosećajnost); nedostatak empatije; izvesne hormonalne, genetske i anatomske razlike između agresivne i neagresivne dece koje utiču na raspoloženja, emocije; različita unutrašnja stanja koja utiču na verovatnoću agresivnog reagovanja (Popadić, 2009).

Utvrđeno je da je viši *nivo empatije* povezan sa manje nasilničkog ponašanja kod devojkica, dok je kod dečaka takva povezanost manje izražena (Gini et

al., 2007; Espelage, Mebane and Adams, 2008; Jolliffe and Farrington, 2006), što je u skladu sa stavom da se struktura i funkcija empatije razlikuju među polovima (Feshbach, 1997, prema Espelage, Mebane and Adams, 2008: 20). I u ovom slučaju, kao i u slučaju drugih rizičnih faktora, treba se kloniti generalizacija. Rigbi (Rigby, 2002) smatra da je pogrešno misliti o svim nasilnicima kao osobama kojima potpuno nedostaje empatija ili osobama bez povremenih osećanja stida. Barem neki nasilnici su uznemireni zbog efekata koje njihovo ponašanje ostavlja po žrtve.

Kada je reč o *samopoštovanju nasilnika* kao faktoru rizika, slika je tu nejasna. Jedno vreme je preovladavalo uverenje da agresivna deca imaju niže samopoštovanje, što se može tretirati kao uticaj u oba smera (kao i u slučaju žrtava). Agresivnost može da vodi niskom samopoštovanju, jer detetovo ponašanje odstupa od socijalnih normi, dete umesto pohvala biva kritikovano i odbacivano, i samo sebe sve više vidi u negativnom svetlu. Veza, takođe, može ići i u obrnutom pravcu (Popadić, 2009). Nedosledni empirijski nalazi različitih istraživanja ukazuju da navedena povezanost nije tako jednostavna.

Utvrđeno je da je za nasilnike karakterističan *spoljašnji lokus kontrole* (Georgiou and Stavrinides, 2008; Swearer et al., 2008), odlikuje ih *egocentričnost* (Beane, 2008), *neosetljivost za potrebe drugih* (Beane, 2008), *želja za pažnjom vršnjaka* (Beane, 2008), *problemi u moralnom razvoju* (Obermann, 2011) itd. Uočeno je da nasilnici pokazuju neke nedostatke u pogledu moralnog rezonovanja, odnosno da su skloni egocentričnom moralnom rezonovanju (Menesini et al., 2003).

S druge strane, kao karakteristike dece koje su povezane sa *viktimizacijom* navode se: nesigurnost (Randall, 1997), bojažljivost (Randall, 1997;), osetljivost (Randall, 1997), anksioznost (Espelage, Mebane and Swearer, 2008; Finkelhor, 2008; Randall, 1997; Rigby, 2002; Swearer et al., 2008), depresija (Espelage, Mebane and Swearer, 2008; Finkelhor, 2008; Glew et al., 2005; Kendrick, Jutengren and Stattin, 2012; Randall, 1997; Sagebiel, 1996; Swearer et al., 2008), preterana opreznost (Randall, 1997), fizička slabost (Randall, 1997), nizak rast (Randall, 1997), deficit pažnje (Randall, 1997), hiperaktivnost (Randall, 1997), submisivnost (Randall, 1997), preteran strah od odbacivanja (Randall, 1997), preterana vezanost za odrasle (Finkelhor, 2008; Randall, 1997), nisko samopoštovanje (Popadić, 2009; Randall, 1997; Salmivalli and Isaacs, 2005), nedostatak socijalnih veština (Randall, 1997; Rigby, 2002; Thompson, Arora and Sharp, 2002), introvertnost (Thompson, Arora and Sharp, 2002), spoljašnji lokus kontrole (Georgiou and Stavrinides, 2008; Thompson, Arora and Sharp, 2002), posebne potrebe generalno (Whitney, Smith and Thompson, 1992), umerene posebne potrebe specifično (Thompson, Arora and Sharp, 2002), sklonost rizičnom i delinkventnom ponašanju (Finkelhor, 2008), prethodna viktimizacija (Finkelhor, 2008; Wynne and Joo, 2011), višestruka viktimizacija (izloženost nasilju u okviru više životnih domena – u porodici, školi, društvu) (Finkelhor, 2008), nizak socijalni status (Ge-

orgiou and Stavrinides, 2008; Richard, Schneider and Mallet, 2011; Wynne and Joo, 2011), buran temperament (Georgiou and Stavrinides, 2008) itd.

Istraživanjem je uočeno da nasilnici/žrtve i žrtve imaju najnegativnije *percepcije sopstvenog odnosa sa drugim učenicima*. Nasilnici imaju pozitivnije percepcije. To često dovodi do nedostatka „empatije” i nerazumevanja efekata sopstvenog nasilničkog ponašanja na žrtve (Bacchini, Esposito and Affuso, 2009).

Rizični faktori vršnjačkog nivoa

Kada je reč o faktorima vršnjačkog nivoa koji doprinose učestalosti nasilja, između ostalih, izdvajaju se: nedostatak prijatelja (Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Thompson, Arora and Sharp, 2002), nedostatak vršnjačke podrške (Randall, 1997), odbačenost (Randall, 1997), odobravanje i podržavanje nasilničkog ponašanja od strane vršnjaka (Hanish et al., 2008; McConville and Cornell, 2003), ljubomora (naročito među devojkicama) (Beane, 2008) i dr.

Ne uspevaju sva deca da uspostave i održe adekvatne socijalne odnose. Razlike u pogledu ekonomskog, obrazovnog, verskog ili etničkog statusa i dr. mogu dovesti do socijalne izolovanosti i odbačenosti pojedinca od strane vršnjačke grupe. Deca koja su socijalno izolovana i odbačena od vršnjačke grupe predstavljaju rizičnu grupu sklonu delinkvenciji, školskom apsentizmu, napuštanju školovanja i problemima mentalnog zdravlja (Brophy, 1996, prema Krnjajić, 2003: 71; Džejms, 2004). Povezano sa tim, prijateljstvo za neku decu može nastati prevashodno iz nužde i koristi, kao posledica njihove zajedničke izolovanosti ili društvene isključenosti iz glavnog skupa dece. S druge strane, uočeno je da čak i kada učenik ima poteškoća da uspostavi i održi prijateljstva u školi, ukoliko može da razvije prijateljstva van škole manja je verovatnoća da će iskusiti mnoge od problema koji se mogu javiti kao posledica socijalne izolovanosti ili vršnjačke odbačenosti (depresiju, anksioznost, nisko samopoštovanje i slabo razvijene socijalne veštine) (Rivers, Duncan and Besag, 2007).

Nivo podrške koju učenici opažaju od značajnih pojedinaca (npr. vršnjaka, nastavnika i roditelja) važan je za probleme nasilja i viktimizacije. Socijalna podrška se definiše na više načina, uključujući i Kobov (Cobb, 1976, prema Kerres Malecki and Kilpatrick Demaray, 2008: 212) klasičan opis *tri komponente socijalne podrške*: osećanje voljenosti, osećanje vrednosti ili cenjenosti, i pripadnost određenoj socijalnoj mreži. Ovi aspekti socijalne podrške mogu da se razlikuju za učenike koji su nasilnici ili žrtve. Na primer, žrtve najčešće ne osećaju da ih vršnjaci cene ili ne osećaju da pripadaju vršnjačkoj socijalnoj mreži, naročito ako ih druga deca iz odeljenja zlostavljaju. Socijalna podrška omogućava pojedincu da oseća da je nekom stalo do njega, da je cenjen i da je deo vršnjačke mreže, zbog čega može ublažiti negativne posledice viktimizacije za decu koja osećaju da imaju podršku od (makar i jednog) vršnjaka (Bukowski, Brendgen and Vitaro, 2007; Howe, 2010; Yin et al., 2017). Nasilnici se, takođe, mogu osećati nevoljenim ili necenjenim, jer njihovo nasilničko ponašanje može, na primer, da ih učini manje dopadljivim nastavnicima i vršnjacima.

Za učenike koji su žrtve nasilja ili za nasilnike sadržaj i mreže njihove socijalne podrške mogu da se razlikuju od socijalne podrške drugih učenika. Žrtve možda ne dobijaju emocionalnu podršku od vršnjaka ili drugova koju bi želele. One mogu, međutim, tražiti emocionalnu podršku od drugih (npr. roditelja, nastavnika, bliskih prijatelja), koja će im pomoći da se izbore sa nasiljem. Nasilnici, možda dobijaju manje emocionalne podrške od odraslih (npr. roditelja i nastavnika) zbog svog neadekvatnog ponašanja.

Rizični faktori porodičnog nivoa

Kada je reč o porodičnom domenu života pojedinca, autorka Branislava Popović-Ćitić (2007) sumira rezultate brojnih istraživanja u kojima su identifikovani porodični rizični faktori za nastanak nasilničkog ponašanja dece i omladine. Grupe faktora porodičnog konteksta za koje postoji snažna empirijska podrška i koje većina stručnjaka iz ove oblasti smatra osnovnim i ključnim jesu sledeći: neefektivno roditeljstvo (tj. neefektivne roditeljske veštine: grubo i nedosledno disciplinovanje, slaba roditeljska kontrola i nadzor, kao i nizak nivo pozitivnog angažovanja roditelja), porodično funkcionisanje (obuhvata separaciju ili razvod roditelja, porodične konflikte i porodično nasilje), struktura porodice (veličina porodice, redosled rođenja i roditeljski status), psihopatologija roditelja (bolesti zavisnosti kod roditelja, depresija majke i antisocijalni poremećaj ličnosti roditelja), zlostavljanje (seksualno i/ili fizičko maltretiranje dece od strane osoba koje su po pravilu starije i staraju se o njima) i zanemarivanje dece (obuhvata neuspeh roditelja u obezbeđivanju hrane, odeće, zaštite i medicinske nege za dete).

Roditelji imaju značajnu odgovornost za rastuće sposobnosti inhibicije agresije svog deteta (Randall, 1997). Brojni autori su na teorijskom i empirijskom nivou proučavali doprinos pojedinih faktora porodičnog konteksta nastanku nasilničkog ponašanja kod dece (npr. Beane, 2008; Benbenishty and Avi Astor, 2005; Dumas and Lafreniere, 1998; Duncan, 2008; Finkelhor, 2008; Holmes and Holmes-Lonergan, 2004; Howells and Rosenbaum, 2008; Hrnjica, 2008; Kandel and Wu, 1998; Kasen et al., 2008; Marković, 2015a; Maughan, Pickles and Quinton, 1998; Nedimović i Biro 2011; Petermann i Petermann, 1996; Pleger, 1996; Randall, 1997; Rigby, 2002; Smith and Sharp, 1994). U takvim istraživanjima je uočeno da su faktori na nivou porodice koji neposredno doprinose učvršćivanju agresije i pojavi nasilničkog ponašanja dece: netrpeljivost roditelja, nerazumevanje, česte svađe, nasilje u porodici i slične situacije, kruta disciplina, emocionalna hladnoća i dr., nepotpunost porodice, loš socio-ekonomski status, slaba kohezivnost, nedoslednost u vaspitanju, izolovanost porodice od okruženja, nedostatak roditeljskog nadzora, nedostatak socijalne podrške od strane roditelja, pozitivan stav roditelja prema nasilju i sl.

Nalazi dosadašnjih istraživanja sugerišu da postoji opšti obrazac koji je prisutan u gotovo svim individualnim slučajevima (Farver and Yiyuan, 2005). Deca koja su izložena nasilju u porodici i društvenoj zajednici generalno zaostaju

za svojim vršnjacima u pogledu razvijenosti socio-kognitivnih veština, pokazuju sklonost ka agresivnom ponašanju prema vršnjacima i imaju slabije razvijene socijalne veštine i veštine socijalne procene.

Inicijalni uzroci nasilničkog ponašanja odnose se na rana porodična iskustva (Delbert, 1994) koja uključuju: 1) slabe porodične veze, neefikasan nadzor; 2) izloženost nasilju i podsticanje nasilja kod kuće i 3) izgrađivanja očekivanja, stavova, uverenja i emocionalnih odgovora koji podržavaju ili tolerišu upotrebu nasilja.

Treba naglasiti da većina faktora rizika koji dovode do pojave nasilničkog ponašanja dece i mladih može, takođe, doprineti i njihovoj *viktimizaciji*. Naime, utvrđeno je da loši sredinski uslovi, disfunkcionalnost porodice, emocionalni deficiti i teškoće, rizična ponašanja i prethodna viktimizacija predstavljaju takve faktore visokog rizika (Finkelhor, 2008).

Kada je reč o faktorima rizika za pojavu viktimizacije, na porodičnom nivou se kao takvi izdvajaju: autoritarni stil vaspitanja, emocionalna hladnoća i distanciranost, manja spontanost u ponašanju roditelja, prezaštićivanje dece i sa tim povezana preterana vezanost za roditelje i sl. (Randall, 1997; Smokowski and Holland Kopasz, 2005; Unnever, 2005).

Duncan (Duncan, 2008) sumira rezultate istraživanja o porodičnim karakteristikama i osobinama roditelja muških i ženskih žrtava. Ona navodi da *majke muških žrtava* karakterišu sledeće osobine: one su prezaštitnički nastrojene, nastoje da kontrolišu, restriktivne su, popustljive, previše uključene u aktivnosti svoje dece, tople, dok su *očevi muških žrtava* najčešće: distancirani, kritični, odsutni. *Porodične odnose muških žrtava* karakteriše: kohezivnost, preterana povezanost (tzv. isprepletanost), toplina. S druge strane, *majke ženskih žrtava* su najčešće: neprijateljski nastrojene, odbacujuće, uskraćuju ljubav, prete, nastoje da kontrolišu, dok za *očeve* nema podataka u istraživanjima koje je autorka analizirala. *Porodice u kojima odrastaju žrtve ženskog pola* su: disfunkcionalne, karakteriše ih nedostatak komunikacije, nedostatak vezanosti, prisustvo zlostavljanja i zanemarivanja.

Kada je reč o *porodičnim karakteristikama nasilnika*, oni najčešće dolaze iz porodica koje karakteriše: odsutnost oca, niska kohezija, malo topline, visoka potreba za moći, odobravanje/podsticanje agresije, fizičko zlostavljanje, disfunkcionalnost porodice, negativna afektivna povezanost, autoritarno roditeljstvo, oštro fizičko kažnjavanje. *Porodice nasilnika/žrtava* karakterišu: fizičko zlostavljanje, nasilje u porodici, neprijateljski nastrojene majke, nemoćne majke, ravnodušni/neuključeni roditelji, zanemarivanje, nedostatak topline, nedosledno disciplinovanje, negativno okruženje.

Rizični faktori na nivou škole

Primećeno je da izvesni faktori školskog nivoa doprinose nasilničkom ponašanju i viktimizaciji. Generalno gledano, škole u kojima je velika učestalost na-

silničkog ponašanja karakteriše *negativan školski etos* (tj. negativna školska klima) (Barth et al., 2004; Beane, 2008; Holt and Keyes, 2008; Kasen et al., 2008; Konstantina and Piliou-Dimitris, 2010; McEvoy and Welker, 2000; Payne and Gottfredson, 2004; Richard, Schneider and Mallet, 2011; Rigby, 2003, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Stephenson and Smith, 2002). Važeće vrednosti i norme između vršnjaka i odraslih u pogledu ponašanja i akademskog postignuća mogu se razlikovati od škole do škole. Dok se kod učenika u jednoj školi može ceniti ponašanje u skladu sa propisanim pravilima ponašanja u učionici i postizanje visokog školskog uspeha, neposlušnost i niske ocene mogu se pozitivno vrednovati u drugoj. Sledi da bi usvajanje određenog skupa vrednosti i normi od strane učenika dovelo do njihove prihvaćenosti od strane vršnjaka u nekim školama, ali ne i u drugoj školi u kojoj su na ceni drugačije vrednosti i norme (Wentzel, 2003).

Pojam „etos” se određuje kao „kumulativni efekat pojedinačnih stavova i uverenja povezanih s tim kako bi deca trebalo da se ponašaju prema drugima” (Rigby, 2007: 94). Njega čini atmosfera koja vlada u školi. Faktori koji određuju školsku klimu obuhvataju odnos između nastavnika i učenika, način sprovođenja discipline, način ocenjivanja itd., postojeći sistem normi i vrednosti, među kojima su i sasvim specifične norme vezane za stav učenika i nastavnika prema nasilju (Popadić, 2009).

Škole, pa čak i odeljenja u okviru iste škole međusobno se razlikuju u pogledu nivoa nasilja i viktimizacije (Kuppens et al., 2008; Olweus, 1998; Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Salmivalli, 2010; Salmivalli and Nieminen, 2002; Swearer et al., 2010). Ove razlike objašnjavaju se tzv. „odeljenjskim normama” koje se odnose na nasilje (Kuppens et al., 2008; Salmivalli and Voeten, 2004). Međutim, trebalo bi imati u vidu da postoje značajne individualne razlike na nivou odeljenja. Tako, na primer, pojedina deca mogu imati stavove koji se mogu značajno razlikovati od odeljenjskih normi (Salmivalli, 2010), ali bi trebalo imati u vidu da i individualne karakteristike i porodični kontekst deteta mogu uticati na njegovo ponašanje u konkretnoj situaciji (Bašić, 2009; Popović-Citić, 2005, 2007; Popović-Ćitić i Popović, 2009; Cvetković, 2012a, 2012b).

Utvrđeno je da je viktimizacija na individualnom nivou češća u odeljenjima sa nižim nivoima kolektivne efikasnosti (Sapouna, 2010). Kolektivna efikasnost školskih odeljenja se definiše kao „kohezija i poverenje među članovima odeljenja u kombinaciji sa njihovom spremnošću da intervišu u slučaju agresivnih ili nasilnih incidenata” (Sapouna, 2010: 1912).

Pored školske klime, drugi značajni faktori školskog nivoa vezani su za *školski kontekst*. „Školski kontekst odnosi se na strukturalne karakteristike škole, kao što su veličina škole, broj učenika, broj i veličina odeljenja, lokacija škole, etnička/rasna struktura i slično” (Popadić, 2009: 170). Negativan školski kontekst, između ostalog, ometa fokusiranost učenika na postizanje školskog uspeha (Barth et al., 2004).

Ukoliko u školi postoji klima tolerancije i indirektnog nagrađivanja nasilničkog ponašanja od strane nastavnika i školskog osoblja, velika je verovatnoća da će vršnjačko nasilje biti izražen problem. Osim toga, opšta klima nepoverenja, disciplina zasnovana na moći i strahu, nepravedno nagrađivanje i kažnjavanje, podsticanje kompetitivnosti, kao i način na koji je škola organizovana mogu, takođe, podsticati učestalost nasilja. Benbenisti i Avi Astor (Benbenishty and Avi Astor, 2005) sumiraju rezultate istraživanja o faktorima koji, na nivou škole, doprinose nasilju. Najčešće identifikovani školski faktori rizika su: nedovoljna svest o problemu nasilja, neadekvatne reakcije na nasilje, negativna školska klima (slaba fokusiranost na školski uspeh, veće nezadovoljstvo učenika školom, nejasna pravila ponašanja i mere protiv nasilja, nedovoljna podrška nastavnika, slaba participacija učenika u donošenju odluka i osmišljavanju mera protiv nasilja), vršnjačke norme koje odobravaju nasilje, veličina škole i školskih odeljenja, lokacija škole i pojedina mesta u školi itd.

Između ostalih, faktori školskog nivoa za koje je utvrđeno da doprinose nasilju su veličina škole, disciplinska klima i naglasak na potrebi postizanja školskog uspeha (Ma, 2001). U malim školama, zbog malog broja učenika, deca koja su izabrana od strane nasilnika kao žrtve se u toku dugotrajnog vremenskog perioda nalaze u toj ulozi, jer nasilnik u takvim okolnostima nema mnogo mogućnosti da pronađe novu žrtvu. Stivenson i Smit (Stephenson and Smith, 2002) su, takođe, utvrdili da veličina škole predstavlja značajan faktor školskog konteksta. Ipak, trebalo bi naglasiti da su, u pogledu veličine škole kao faktora koji doprinosi nasilju, nalazi postojećih istraživanja neusaglašeni. Odnos između veličine škole i/ili odeljenja i nasilja je i dalje nedovoljno jasan (Payne and Gottfredson, 2004; Stephenson and Smith, 2002). U istraživanju u okviru projekta „Škola bez nasilja” veličina škole se pokazala kao značajan faktor u smislu da je nasilje zastupljenije u manjim školama (Popadić, Plut i Pavlović, 2014).

Uspostavljanje discipline, saradnja sa roditeljima i socijalni pritisak ka postizanju školskog uspeha obeshrabuju nasilnike i na taj način pomažu žrtvama. Socijalni pritisak ka postizanju školskog uspeha može pomoći da se smanji nasilje u školi (Kasen et al., 2008; Ma, 2001). Razlog tome krije se u činjenici da je većina učenika u školama sa izraženim naglaskom na postizanju školskog uspeha preokupirana učenjem, što rezultira time da oni imaju manje vremena da tragaju za potencijalnim žrtvama.

Korišćenje telesnog kažnjavanja od strane nastavnika, školska klima koju karakteriše visok nivo konflikata među učenicima i između nastavnika i učenika, ili, pak, klima koja podstiče učenike da se takmiče jedni protiv drugih, može da olakša nasilje, dok podržavajuća i skladna školska klima ili ona u kojoj se podstiče napredovanje svih učenika nasuprot kompeticiji među njima može da deluje kao zaštitni faktor (Kasen et al., 2008).

Kompetitivnost oko školskog postignuća može biti važna odlika školskog etosa koja doprinosi povećanju nasilja. Posmatrana s tog aspekta, kompetitivnost

je nešto čemu se na nivou škole insistira i što se podstiče od strane školskog osoblja. Međutim, ne podržavaju svi autori stav da postoji izražena kompetitivnost kod učenika koja je vezana isključivo za školsko postignuće i da ona doprinosi povećanju učestalosti nasilja. Na primer, Rigbi smatra da za mnogu decu kompeticija oko ocena u školi nije od velike važnosti, posebno među mladim učenicima među kojima se nasilje češće javlja. Autor smatra da uzroke učestalosti nasilja treba tražiti kod dečaka u „sportskom junaštvu”, a kod devojčica u „atraktivnosti i popularnosti” (Rigby, 2002: 204). Ili, ukoliko postoji uticaj kompetitivnosti na školsko nasilje, takav uticaj može biti determinisan faktorima kulture (npr. naglaskom na školsko postignuće na nivou zajednice).

Govoreći o obrazovnoj klimi kao rizičnom faktoru, Rigbi (Rigby, 2007) navodi odlike nastave koja doprinosi nasilju. Nastavni proces u školama sa većom učestalošću nasilnog ponašanja učenika karakteriše: dosađivanje učenika, nastavnik kao model nasilničkog ponašanja, autoritarni i ravnodušan vaspitni stil nastavnika i kompeticija.

Od ostalih faktora rizika školskog nivoa treba pomenuti sledeće: odobavanje nasilja od strane nastavnika (Hanish et al., 2008), nepostojanje pravila ponašanja i mera protiv nasilja na nivou škole (Rigby, 2007), pozitivne stavove prema nasilju (Rigby, 2007), ćutanje o nasilju (Rigby, 2007), postojanje bandi u školi (Wynne and Joo, 2011), dostupnost droge (Đorić, 2009; Wynne and Joo, 2011), slabu kohezivnost unutar odeljanja (Popadić, Plut i Pavlović, 2014), vidljivost gangova u školi i školskom okruženju (Popadić, Plut i Pavlović, 2014), kraći radni staž nastavnika (Popadić, Plut i Pavlović, 2014) itd. Nasuprot tome, kao faktori koji doprinose smanjenju učestalosti nasilja, između ostalih, navode se: donošenje i pravilno sprovođenje školskih pravila i stalna fokusiranost na školski uspeh učenika (Wynne and Joo, 2011).

Škola kao vaspitno-obrazovna ustanova ima veoma važnu ulogu u prevenciji vršnjačkog nasilja kod učenika. Ostvarivanje preventivnog delovanja škole odvija se kroz sprovođenje niza mera i aktivnosti koje čine sastavni deo vaspitno-obrazovnog rada škole, kao i kroz primenu internih ili eksternih preventivnih i/ili interventnih programa. Preventivne mere i aktivnosti usmerene su na sprečavanje javljanja i razvijanja nepoželjnih oblika ponašanja, a interventne mere i aktivnosti na strategije reagovanja u slučaju kada su određeni učenici u većem riziku od ili su već ispoljili nasilničko ponašanje, odnosno izloženi su viktimizaciji. Postoje brojni načini na koje se u školi može uticati na smanjenje vršnjačkog nasilja (Marković, 2014, 2015b, 2017; Stanisavljević Petrović i Cvetković, 2012a, 2012b).

Rizični faktori na nivou zajednice

Neke karakteristike neposrednog okruženja mogu, takođe, pružati prilike za učenje nasilničkog ponašanja i uključivanje u nasilje (Cowie and Jennifer, 2008; Delbert, 1994; Finkelhor, 2008; Randall, 1997). Između ostalog, prisustvo bandi ili ilegalnog tržišta, posebno mreža distribucije droge, ne samo da ukazuju na visok nivo

izloženosti nasilju, već predstavljaju modele nasilničkog ponašanja i pozitivno nagrađivanje za ozbiljne nasilne postupke. Lokalne društvene zajednice koje pogoduju nasilničkom ponašanju pojedinca karakteriše prisustvo velikog broja nepotpunih porodica, učestalost neefektivnog roditeljstva, prisustvo školskog nasilja, veliki broj učenika koji napuštaju školu, nagrađivanje nasilničkog ponašanja dece van kuće (prema vršnjacima), veliki broj adolescentskih trudnoća, zloupotreba droga i visoka stopa nezaposlenosti. Kao značajan faktor na nivou zajednice izdvaja se odobravanje i rasprostranjenost nasilja u zajednici (Benbenishty and Avi Astor, 2005).

Nalazi o povezanosti između lokacije škole i nasilja nisu jednoznačni (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Payne and Gottfredson, 2004). U nekim istraživanjima je takva povezanost potvrđena, u nekima nije. U istraživanju sprovedenom kod nas (Trifunović, 2006) utvrđeno je da su nasilju unutar školske populacije izloženiji učenici koji žive u gradu, nasuprot učenicima koji žive na seoskom području. S druge strane, rezultati istraživanja u okviru „Škole bez nasilja” pokazuju da veličina mesta u kome se škola nalazi nije značajan prediktor učestalosti vršnjačkog nasilja (Popadić, Plut i Pavlović, 2014).

Od ostalih faktora na nivou zajednice, pored navedenih, izdvajaju se: socijalna ugroženost područja na kome se škola nalazi (Stephenson and Smith, 2002); niži socio-ekonomski status suseda (radničke porodice) (Rigby, 2007); prisutnost nasilja u medijima (Beane, 2008; Đorić, 2009; Rigby, 2007); postojanje društvenih stereotipa i predrasuda (Beane, 2008; Rigby, 2007); visoka koncentracija mladih u komšiluku i postojanje velikog broja mladih iz nepotpunih porodica (Finkelhor, 2008), preseljenje (Finkelhor, 2008) i dr.

Protektivni faktori

S druge strane, istraživanja rizičnih faktora za delinkvenciju dovela su do rasprava i proučavanja onih uticaja koji moderiraju povezanost između prisutnosti rizičnih činilaca i prvog pojavljivanja delinkvencije. Ti uticaji nazvani su *zaštitnim faktorima*. Kako se ponekad ističe, istraživanja zaštitnih faktora nastala su gotovo slučajno, jer je uočeno da deca koja su odrastala u visoko rizičnim uslovima i situacijama ili su bila suočena sa stresnim ili traumatičnim događajima, nisu razvila poremećaje u ponašanju i u odraslom dobu nisu pokazivala probleme mentalnog zdravlja zato što su posedovala neke individualne karakteristike i/ili potporu u okruženju. Izučavanje tih karakteristika dece ili mladih, odnosno tzv. karakteristika psihološke neranjivosti, dovelo je do novog pojma – *pojma otpornosti* i proučavanja njegovog značenja u relacijama rizik–zaštita (Bašić, 2009). Faktori zaštite označavaju određene socio-ekonomske i kulturne činioce, kao i individualna obeležja, koji pomažu u zaštiti dece od verovatnoće upuštanja u kriminalna ponašanja u budućnosti.

Uz relativno jasne definicije zaštitnih faktora, istraživači se još uvek potpuno ne slažu oko toga šta ih konstituše. Ranije se smatralo da zaštitni činioци znače odsutnost rizika ili nešto što je konceptualno potpuno različito od rizika. Zatim

su zaštitni činioci označavali jedan kraj kontinuuma, tj. nešto što je suprotno od rizičnih činilaca. Danas se ističe da su zaštitni činioci karakteristike ili uslovi koji u interakciji sa rizičnim činiocima deluju na smanjenje njihovog uticaja na nasilničko ponašanje (Bašić, 2009). Zaštitni činioci su stoga obeležja koja mogu jačati otpornost i sprečiti pojavu određenog problema.

Zaštitni faktori su na strani deteta i/ili njegove okoline i kao štitnici stoje između razvoja poremećaja u ponašanju i pozitivnog razvoja dece i mladih. Zaštitni faktori najčešće navođeni u literaturi su (Bašić, 2009):

- a) *individualni faktori*: ženski pol, viši koeficijent inteligencije, otpornost, pozitivan temperament, zdrava uverenja, prosocijalna orijentacija, sposobnost za prilagođavanje i oporavak nakon stresne situacije, veštine rešavanja socijalnih problema, samodisciplina;
- b) *vršnjački faktori*: pozitivna grupa vršnjaka, veštine rešavanja problema, komunikacijske veštine, veštine pozitivnog rešavanja konflikata, pozitivna slika o sebi, preuzimanje odgovornosti za vlastito ponašanje, empatija i osetljivost prema drugima, prosocijalne vršnjačke grupe;
- c) *porodični faktori*: pozitivna uloga odraslih kao modela, pozitivna komunikacija sa porodicom, uključenost roditelja u život mladih, jasna pravila i posledice unutar porodice i škole, jaka povezanost s roditeljima, dogovaranje s porodicom, podržavajuća porodična klima, tj. porodična potpora;
- d) *školski faktori*: povezanost sa školom, podržavajuće školsko okruženje, učestvovanje u školskim aktivnostima, uspešno uključivanje u školu, školsko postignuće pojedinca, snažan naglasak na školskom postignuću na nivou škole;
- e) *faktori susedstva*: povezanost sa zajednicom, pozitivne i jasne norme i vrednosti u zajednici, uspešna preventivna politika, odsutnost oružja i oružanih sukoba.

U kontekstu vršnjačkog nasilja, uočeno je da prijateljstvo može biti zaštitni faktor protiv viktimizacije, jer vršnjaci koji su prijatelji mogu ustati u zaštitu žrtve (Bollmer et al., 2005; De Bruyn, Cillessen and Wissink, 2010; Field, 2007; Finkelhor, 2008; Fox and Boulton, 2006; Kendrick, Jutengren and Stattin, 2012; Nishina, 2004; Pellegrini and Long, 2008; Rigby, 2007). Generalno, broj i kvalitet prijateljstava štite pojedince od viktimizacije. Čini se da mladi koji imaju prijatelje, a posebno prijatelje koji su snažni i popularni, inhibiraju nasilnike da se ustreme na njih.

Nepopularni i nevoljeni učenici koji postanu mete vršnjačkog nasilja su najčešće uhvaćeni u samokrećući spiralu. Zbog nedostatka podrške vršnjaka, potrebe vršnjaka sa visokim statusom da takav status zadrže i oklevanja ostatka vršnjačke grupe da ustanu u njihovu odbranu, oni predstavljaju manje rizične mete viktimizacije i mete povećane marginalizacije. Na taj način individualni i grupni faktori dinamike vršnjačkog sistema doprinose daljoj viktimizaciji (De Bruyn,

Cillessen and Wissink, 2010).

U istraživanju koje su sproveli Salmivali, Voiten i Poskiparta (Salmivalli, Voeten and Poskiparta, 2011) ispitivano je da li su ponašanja posmatrača – podsticanje nasilnika naspram branjenja žrtve – u situacijama nasilja povezana sa učestalošću nasilja u odeljenju. Uzorak se sastojao od 6764 učenika od 3. do 5. razreda (9–11 godina), iz 385 odeljenja iz 77 osnovnih škola. Rezultati ovog istraživanja ukazuju da je branjenje žrtve negativno povezano sa učestalošću nasilja u odeljenju, dok je efekat podsticanja nasilnika pozitivan i jak. Nalazi istraživanja pokazuju da odgovori posmatrača značajno utiču na učestalost nasilja.

Međutim, nije sasvim tačno da u svim slučajevima prijateljstvo predstavlja zaštitni faktor protiv nasilja. Istraživanjem je utvrđeno da se značajan procenat (25–30%) situacija nasilja javlja u kontekstu prijateljstava (Hsi-Sheng and Jonson-Reid, 2011). Možda objašnjenje za viktimizaciju od strane prijatelja treba tražiti u motivima uspostavljanja i održavanja prijateljstava. Naime, smatra se da neke žrtve svesno prihvataju svoju nepovoljnu poziciju i biraju za prijatelje nasilne pojedince u nameri da im se približe, ukoliko se oni nalaze pri vrhu socijalne hijerarhije odeljenja.

Pored kvaliteta prijateljstava i samog broja prijatelja, popularnost među vršnjacima, takođe, štiti od viktimizacije. Popularnost štiti od nasilja, jer biti prihvaćen i popularan među vršnjacima podrazumeva mogućnost primene socijalnih sankcija ili odmazde prijatelja protiv nasilnika. Ako učenik viktimizira pojedinca koji je popularan među velikim brojem vršnjaka, on je u veoma realnom riziku od odmazde, javnih sankcija i vršnjačkog neodobravanja. Stoga se nasilnici izuzetno retko i bezuspešno usremljuju na popularne učenike kao svoje mete (Pellegrini and Long, 2008).

Međudejstvo rizičnih i zaštitnih faktora

Rizični i protektivni faktori imaju kumulativno dejstvo. Prisustvo većeg broja rizičnih faktora u razvojnom okruženju pojedinca neminovno povećava i stepen verovatnoće javljanja i ponavljanja prestupničkih oblika ponašanja. Nasuprot tome, prisustvo većeg broja protektivnih faktora deluje u pravcu smanjenja te verovatnoće (Bašić, 2009; Popović, 2012; Popović-Ćitić, 2005; Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005). Međutim, pravac socijalnog razvoja ne zavisi samo od prostog broja i vrste prisutnih rizičnih i protektivnih faktora, već i od svojevrsne interakcije ovih faktora koji se nalaze u dinamičkom sadejstvu.

Postoje određeni modeli za razumevanje interakcija rizičnih i zaštitnih činilaca. Rizični i zaštitni faktori ne deluju izolovano jedni od drugih, već između njih postoji svojevrsna dinamička interakcija, odnosno ovi faktori se menjaju u zavisnosti od individualnog životnog toka. Opisana su tri takva modela, koji objašnjavaju način na koji su rizični i zaštitni činoci u interakciji i kako utiču na stvaranje kompetencija kod dece (Bašić, 2009; Kretman et al., 2009; Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005):

1. model nadopunjavanja,

2. model podsticaja ili zaštitni model,
3. uzročni model.

Za *model nadopunjavanja* važno je da se rizični činioci kombinuju, dodatno pojačavajući međusobne uticaje. Smatra se da je reč o nakupljajućem modelu rizičnih činilaca, pre nego o uticaju bilo kojeg pojedinačnog rizičnog činioca na negativne razvojne ishode. Generalno se može reći da višestruki činioci rizika podstiču jedni druge.

Model podsticaja ili zaštitni model opisuje odnos u kojem stres koji nije prejak, kao rizični činilac, povećava kompetencije. Zaštitni model tako objašnjava da zaštitni činioci moduliraju ili zaustavljaju uticaje rizičnih činilaca.

Uzročni model pretpostavlja uzročne lance koji pomažu u razumevanju rizičnih i zaštitnih mehanizama. Jedan događaj izaziva više drugih i stvara lanac koji vodi do negativnih ishoda. Taj lanac je recipročne prirode (npr. recipročne interakcije deteta i roditelja).

Za koncept rizičnih i zaštitnih činilaca važno je da nijedan činilac rizika ili nepovoljna situacija sami po sebi ne mogu u potpunosti biti odgovorni za negativne ishode – različita rizična ponašanja dece i mladih. Proces interakcije između više činilaca rizika i činilaca zaštite dovodi do negativnih ishoda. Reč je o vrlo složenoj interakciji u kojoj postoji veliki broj (gotovo neograničen) lančano povezanih akcija i reakcija. Trenutno znanje i rezultati naučnih istraživanja u tom području potvrđuju da još uvek nije sve potpuno objašnjeno. Istraživanja su pokazala da (Bašić, 2009):

- rizični i zaštitni činioci jesu verovatni, ali ne i savršeni prediktori poremećaja u ponašanju dece i mladih,
- mnogi mladi čiji sadašnji rizični i zaštitni status indicira visoku rizičnost od negativnih ishoda i problema u ponašanju ipak ne razvijaju poremećaje u ponašanju, dok neki niskorizični mladi razvijaju ozbiljne probleme u ponašanju,
- programi prevencije i intervencije koji uključuju decu i mlade na osnovu procene rizičnih i zaštitnih činilaca moraju isključiti niskorizične pojedince kojima nisu potrebne intervencije i visokorizične pojedince koji će izbeći poremećaje u ponašanju.

Da sumiramo, postoje brojni činioci koji predstavljaju faktore rizika za pojavu nasilničkog ponašanja. Nalazi istraživanja ukazuju da postoji čitav niz takvih faktora koji mogu doprineti pojavi nasilničkog ponašanja kod pojedinca. Lista rizičnih činilaca za nasilničko ponašanje nije konačna i govori samo o onima koji su utvrđeni u do sada realizovanim istraživanjima. Takođe, u nekim istraživanjima je za određene faktore utvrđeno da mogu predstavljati rizične faktore, dok su u drugim utvrđeni drugačiji rezultati. Stoga, ne možemo reći da su nalazi svih istraživanja jednoznačni i usaglašeni u pogledu svih navedenih faktora. Izvesno je da se za neke činioce sa većom sigurnošću može govoriti da predstavljaju faktore rizika (npr. porodična disfunkcionalnost), dok se za neke to ne može po-

uzdano reći (npr. pol učenika, uzrast učenika, veličina škole itd.).

Važno je istaći da neće svi od navedenih rizičnih faktora doprineti pojavi nasilničkog ponašanja u svakom individualnom slučaju. Istraživanjima je utvrđeno da ne postaju sva deca izložena rizičnim faktorima nasilnici i žrtve, već da pored rizičnih faktora u sredini u kojoj dete odrasta deluju i zaštitni faktori koji mogu uticati u smeru smanjivanja verovatnoće za pojavu nasilja i/ili viktimizacije. Zapravo, *specifična interakcija između rizičnih i zaštitnih faktora* određuje u svakom konkretnom slučaju da li će doći do nasilja i/ili viktimizacije. Iz tih razloga je koncept rizičnih i zaštitnih faktora prevashodno *probabilističke prirode*. Koncept samo ukazuje na verovatnoću javljanja nasilja i/ili viktimizacije kod pojedinaca izloženih delovanju rizičnih i zaštitnih faktora.

Koncept otpornosti

Iako se većina istraživača fokusira na faktore rizika povezane sa nasiljem adolescenata i drugim problematičnim ponašanjima, rezultatima sprovedenih istraživanja oni uspevaju da objasne samo određeni broj varijacija u ovim ponašanjima. Pored toga, pokazalo se da je delovanje prvenstveno na rizične faktore nedovoljno, a često i nemoguće. Zbog toga među praktičarima preovladava mišljenje da je racionalnije i delotvornije unapređivanje rezilijentnosti umesto otklanjanja rizika (Pavlović i Žunić-Pavlović, 2012).

S obzirom na to da je ustanovljeno da kod više od polovine mladih izloženih faktorima rizika ne dolazi do pojave negativnih ishoda povezanih sa efektima ovih faktora (Rutter, 1987, Garnezy, 1991, prema Kretman et al., 2009: 220), potrebno je daljim istraživanjima utvrditi razloge otpornosti kod ovih mladih. *Teorija otpornosti (rezilijentnosti)* pruža teorijski okvir za pristup zasnovan na snagama pojedinca i pomaže razumevanju zašto neki mladi odrastaju u zdrave osobe uprkos nepovoljnim okolnostima. Ustanovljeno je da deca koja su se uspešno suočila sa negativnim efektima delovanja faktora rizika i razvila pro-socialno ponašanje poseduju izvesne individualne karakteristike, odnosno lične snage ili unutrašnje prednosti koje ih, na neki način, čine otpornim i elastičnim na delovanje rizičnih faktora (Benard, 1991, prema Popović -Čitić i Žunić-Pavlović, 2005: 35). Otpornost bi se na taj način mogla definisati kao sklop tih personalnih karakteristika i kvaliteta.

Otpornost predstavlja individualnu karakteristiku koja se odražava na razvoj visoko efikasnih strategija suočavanja sa negativnim uticajima sredine. Pojedinaca možemo okarakterisati kao uspešnog ukoliko je prethodno pokazao uspešnu adaptaciju na stresne događaje i situacije (Thompson, Arora and Sharp, 2002).

Otpornost obično uključuje: (1) prevazilaženje teškoća – izbegavanje negativnih efekata rizika; (2) postojanu kompetentnost uprkos stresu – pozitivno funkcionisanje kao odgovor na stres; i (3) oporavak od trauma – sposobnost ponovnog normalnog funkcionisanja nakon preživljene traume (Fraser and Terzian, 2005).

Istraživanja su pokazala da je rezilijentnost povezana sa sledećim ličnim

osobinama: asertivnošću; posedovanjem veština rešavanja problema; samosvesću; doživljenom socijalnom podrškom od drugih (porodice, prijatelja i nastavnika); optimističnim stavom prema životu i budućnosti; empatijom; posedovanjem jasnih ciljeva, težnji i ambicije; odgovornim odnosom prema upotrebi alkohola, smislom za humor. U pogledu socijalne podrške, otporni učenici imaju socijalnu mrežu podrške sastavljenu od članova porodice i prijatelja koji predstavljaju pozitivne mentore i modele ponašanja; imaju smislene odnose sa drugima u kojima postoji emocionalna povezanost, i potpuno su integrisani u potkulturu vršnjačke grupe (Rivers, Duncan and Besag, 2007).

Na sličan način faktore koji u značajnoj meri doprinose rezilijentnosti navode i autori Pavlović i Pavlović (2012: 39): „Od značaja za rezilijentnost su faktori ličnosti, biološki faktori, sistemski faktori, kao i interakcija ovih faktora. Indikatori rezilijentnosti kod dece su: uspeh u školi, simptomi depresije i anksioznosti, socijalne veštine, zloupotreba supstanci i delinkvencija, a indikatori kod odraslih su: zaposlenost, beskućništvo, zloupotreba supstanci i kriminal. Faktori povećanja rezilijentnosti mogu da se podele na: mere javnog zdravlja, vladine mere, razvoj dece, mentalno zdravlje na radnom mestu i unapređenje kognitivnih rezervi kod starijih”.

Faktori *ličnosti* za koje se smatra da utiču na otpornost su: „otvorenost, ekstrovertnost, kooperabilnost (prijatnost), unutrašnja tačka kontrole, sposobnost, samoeфикаsnost, samouverenost, pozitivna interpretacija događaja, kohezivna integracija nedaća i optimizam, intelektualno funkcionisanje, kognitivna fleksibilnost, socijalno vezivanje, pozitivan self-koncept, emocionalna regulacija, pozitivne emocije, duhovnost, aktivno prevazilaženje, otpornost, optimizam, nada, snalažljivost, adaptabilnost” (Joseph, 2006, prema Pavlović i Pavlović, 2012: 40).

Biološki faktori se odnose na: „promene veličine mozga, neuronskih mreža, senzitivnosti receptora, sinteze i ponovnog preuzimanja neurotransmitera” (Joseph, 2006, prema Pavlović i Pavlović, 2012: 40). Takve promene mogu uticati na osetljivost organizma na stresne situacije.

Faktori *okoline* koji doprinose rezilijentnosti su: „sigurna povezanost sa majkom, porodicom, stabilnost, sigurna veza sa roditeljem koji ne zlostavlja dete, dobre sposobnosti roditeljstva, odsustvo depresije majke ili bolesti zavisnosti” (Joseph, 2006, prema Pavlović i Pavlović, 2012: 41). Osim porodice, podržavajuću ulogu imaju i vršnjaci, nastavnici i drugi odrasli. Nije zapravo samo postojanje podrške to koje deluje zaštitno, već i uverenje da su drugi spremni da pruže emocionalnu podršku (Thompson, Arora and Sharp, 2002).

Na nivou *zajednice*, faktori koji doprinose rezilijentnosti pojedinca su: „dobre škole, socijalne službe, mogućnosti za bavljenje sportom i umetnošću, kulturni faktori, duhovnost i religija i neizloženost nasilju” (Joseph, 2006, prema Pavlović i Pavlović, 2012: 41).

Zasnovano na ideji da deca različito reaguju na nedaće, javljaju se različiti modeli otpornosti. Razlikuju se aditivni i interaktivni model otpornosti (Fraser and Terzian, 2005). U okviru *aditivnog modela*, otpornost se tumači kao glavni

efekat faktora, pri čemu se rizik i zaštita posmatraju kao suprotni krajevi iste dimenzije (npr. nizak nivo socijalne podrške nasuprot visokom nivou socijalne podrške). Dakle, razvojni ishodi i adaptacija na stres se predviđaju na osnovu relativne ravnoteže između rizičnih i zaštitnih uticaja u životu deteta.

Alternativno, u *interaktivnim modelima*, otpornost se tumači kao rezultat međudejstva zaštitnih faktora i različitih nivoa rizika. Iz ove perspektive, snage koje povećavaju ranjivost su u međusobnoj nelinearnoj interakciji sa snagama koje umanjuju ranjivost. Protektivni faktori mogu biti bez uticaja u situacijama u kojima je rizik nizak, ali mogu imati značajan uticaj kada je rizik visok.

Na osnovu pregleda 24 studije otpornosti Kimči i Šafner (Kimchi and Sc-haffner, prema Thompson, Arora and Sharp, 2002: 82) sačinili su *profil otpornog adolescenta*. Njega opisuju kao osobu koja: dobro funkcioniše, aktivna je, energična, orijentisana na budućnost, orijentisana na postignuća, odgovorna, brižna, pažljiva, socijalno osećajna i socijalno zrela. Takva osoba ima sledeće osobine: pozitivan doživljaj sebe, internalizovani lokus kontrole, veruje da sama sebi može pomoći, ima visoko internalizovane vrednosti.

Na sličan način i autorke Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović (2005) navode karakteristike otporne dece, klasifikujući ih u četiri široke kategorije:

- *socijalna kompetencija* (pouzdanost, odgovornost i poverljivost; veštine komunikacije; empatija, briga; saosećanje, altruizam i sposobnost opraštanja);
- *veštine rešavanja problema* (sposobnost planiranja; fleksibilnost; snalažljivost i socijalna analitičnost, kritičko mišljenje i sposobnost uviđanja);
- *autonomija* (pozitivni identitet; samokontrola, kao sposobnost uspešne kontrole sopstvenih nagonских impulsa, afekata i emocija; uspešnost, koja se izražava kroz stepen realizacije postavljenih ciljeva; adaptivno distanciranje i pružanje otpora disfunkcionalnim i dezorganizovanim socijalnim institucijama ili grupama; svest o sebi i smisao za humor, koji pojedincu omogućavaju da ima dobar uvid u sebe, svoje sposobnosti, potrebe, osećanja i konflikte, da se distancira sam od sebe i da sa vedrije strane sagleda svoj život, sopstvene mane i nedostatke);
- *sposobnost opažanja svrhe, značenja i budućnosti* (sposobnost postavljanja ciljeva; motivacija za postignuće i obrazovne aspiracije; posebna interesovanja, kreativnost i mašta; optimizam i nada; vera i spiritualnost).

Garmezi (Garmezy, 1985, prema Bašić, 2009: 198), vodeći autor u području istraživanja rizika i otpornosti dece i mladih, identifikovao je tri kategorije zaštitnih varijabli koje doprinose otpornosti kod dece:

- *dispozicijski atributi* (činioci temperamenta, socijalna orijentacija i odgovori na promene, kognitivne sposobnosti i veštine sučeljavanja),
- *porodična sredina* (pozitivan odnos sa bar jednim roditeljem ili rodi-

teljskom figurom, kohezija, toplina, harmonija i odsustvo zanemarivanja),

- *spoljašnji činioci okruženja* (spoljašnji uslovi i široka socijalna potpora, kao i individualno korišćenje tih uslova).

Na kraju, trebalo bi istaći da je utvrđeno da postoje izvesne razlike u pogledu pola u vezi s različitim socijalnim činiocima koji doprinose razvoju otpornosti devojčica, odnosno dečaka (Bašić, 2009). Za *devojčice* je važno da imaju iskustvo privrženosti i voljenosti dok su male; majku koja je kompetentna i zaposlena i oca s visokim stupnjem obrazovanja; iskustvo malog broja problema u ponašanju pre desete godine života; brižne odrasle izvan porodice, uključujući nastavnike, popularnost među vršnjacima u vreme adolescencije i pozitivno školsko iskustvo. Za *dečake* je važno da su bili aktivno malo dete sa malo problematičnih navika u periodu detinjstva, da imaju majku koja je višeg obrazovanja i oca ili drugu odraslu figuru koja se ponaša kao pozitivan model; u vreme adolescencije da imaju visoka postignuća, realistične planove u pogledu obrazovanja i stručnog usmerenja, kao i nastavnike koji se prihvataju kao mentori.

Socijalni kontekst odrastanja i učestalost vršnjačkog nasilja kod nas

Pregled teorijskih pristupa nastanku i razvoju nasilničkog ponašanja, a posebno različiti koncepti u okviru ekološkog pristupa, ukazuju na značaj razumevanja uticaja šireg društvenog konteksta u proučavanju nasilja. To, između ostalog, ukazuje da bi u proučavanju nasilja kod nas trebalo imati u vidu specifičnosti socijalnog konteksta naše zemlje, na koje ćemo ukazati u pasusima koji slede.

Društvena previranja u Srbiji prethodnih decenija praćena su manjim ili većim konfliktima i najrazličitijim vrstama nasilja. Potpune međunarodne sankcije protiv Jugoslavije i Srbije; ratovi u bivšim jugoslovenskim republikama u kojima su učestvovali, na neki način, pojedini državni organi i organizacije, kao i građani Srbije; oružana pobuna na Kosovu i Metohiji; psihološko-propagandni rat Zapada protiv Srbije; bombardovanje Srbije od strane NATO-a, veliki broj izbeglih i raseljenih koji su našli utočište u Srbiji; bespoštedna borba za vlast političkih partija; nasilni štrajkovi i demonstracije; ulični oružani obračuni kriminalnih grupa, mafijaške i druge pljačke društvene, državne i privatne imovine; bogaćenje kriminalnim kanalima; siromašenje velikog broja društvenih slojeva i velika nezaposlenost; povećanje trgovine drogom, oružjem i ljudima i druge patološke pojave uticale su na širenje nasilničke potkulture u Srbiji. Takva nasilnička potkultura se prenela i na učeničku populaciju, tako da je nasilje u školama postalo veliki problem. Tome su doprineli slabljenje vaspitne funkcije porodice, škole, učeničkih organizacija, medija i kulturnih organizacija (Butigan, 2007).

„Društveni kontekst odrastanja dece i omladine u Srbiji čini specifična

anomična transformacija društva koja prolazi kroz dve faze, nazvane periodom ‚blokiranje transformacije‘ tokom devedesetih i periodom ‚reaktivirane‘ (ili ‚produžene‘) transformacije nakon promene političkog režima 2000. godine” (Lazić, Cvejić, 2004, prema Tomanović, 2009: 155). Kako Smiljka Tomanović (2009: 155) dalje navodi: „taj kontekst obeležava izrazita ekonomska kriza: značajan pad proizvodnje i bruto proizvoda, ogromna nezaposlenost, veliki obim neformalne ekonomije, sve dominantnija ‚predatorska‘ ekonomija, kao i društvena kriza: potpuni kolaps institucionalnog tkiva društva čiji se mehanizmi i institucije veoma sporo rekonstruišu, nepostojanje konsenzusa (i oko najvažnijih pitanja) u političkom aparatu, velika društvena nejednakost i strukturalna polarizacija društva, tegobnost i ‚brutalizacija‘ svakodnevnog života, kriminalizacija društva. Opšta kriza, rastuća nezaposlenost i nestanak državnih mehanizama zaštite učinili su da ljudi razvijaju strategiju preživljavanja povlačeći se u privatnu sferu.”

Život porodica u Srbiji u poslednje dve decenije značajno obeležava velika opterećenost materijalnom oskudicom i društvenom krizom koja se prelama kroz tegobnu svakodnevnicu. Roditeljstvo u ovom periodu karakteriše trošenje, do uništenja, ogromnih materijalnih i nematerijalnih resursa: energije, vremena, emocija, zdravlja.

Tranziciju socijalističkih sistema u demokratske, kao specifičan društveni proces visokog rizika, karakterišu objektivne i subjektivne socio-ekonomske teškoće i napetosti (Milošević, 2007). Kao *objektivne teškoće* možemo navesti pad životnog standarda, ubrzano društveno raslojavanje s urušavanjem srednjeg društvenog sloja, političku kontrolu nad ekonomskim aktivnostima, širenje korupcije i organizovanih oblika kriminala. *Subjektivne teškoće* označavaju sukobljavanje visokih socijalnih očekivanja i, često, nezadovoljavajuće stvarnosti, što može uticati na porast opšteg nezadovoljstva, razočaranosti, društvene pasivnosti i anksioznosti. Upravo omladina i stariji ljudi predstavljaju najranjivije grupe u procesu tranzicije.

U Srbiji je intenzitet nasilja među mlađom populacijom (pre svega mislimo na učenike osnovnih i srednjih škola), počeo da raste korespondirajući sa raspadom SFRJ, da bi kulminirao početkom XXI veka kao poželjan model ponašanja (Đorić, 2009). Rasprostranjena vrsta nasilja, tokom krize 90-tih je bilo otimanje materijalnih stvari u uslovima nemaštine: novca malih iznosa (džeparca), garderobe, a svakako najatraktivniji oblik nasilja toga doba je bio otimanje patika na ulici, gde su žrtve bile obično mlađa i slabija deca. Reč je o tome da su generacije koje su odrastale za vreme političkih, ekonomskih i kulturoloških kriza praćenih građanskim ratovima i međunarodnim sankcijama, danas usvojile nasilje i agresiju kao normalan način komunikacije. Ono što posebno privlači pažnju prilikom izučavanja nasilja u školama nije samo njegova učestalost, već i potreba nasilnika da potvrdi svoju superiornost i moć tako što izlaže žrtvu javnom poniženju publikovanjem snimaka nasilja putem interneta ili mobilnih telefona. Ovakvi događaji ukazuju na potpuno urušavanje sistema vrednosti i dehumanizaciju ljudskog bića.

Potreba da se nekom nanese fizički bol i duševna patnja nije zadovoljena samo nasiljem nad objektom koji se za to odabere, već se ide toliko daleko da se teži javnom žigosanju i poniženju žrtve tako što široki auditorijum zahvaljujući za-beleženim snimcima i fotografijama postaje svedok inferiornosti i nemoći žrtve. Pritom, kod dece nasilnika uglavnom ne postoji strah od moguće kazne, što ukazu-je na degradiranje autoriteta škole, vaspitača i roditelja.

Takođe, naše društvo još uvek karakteriše tradicionalan obrazac porodice koji podrazumeva patrijarhalan obrazac ophođenja. On podrazumeva postojanje direktnog i indirektnog nasilja čije su žrtve mlade žene i deca, i to deca diskrimi-nisana po polu, uvek više ženska nego muška, tako da nasilno rešavanje konflikta pre svega znači nasilje nad ženama (Kovačević-Lepojević i Radaković, 2008; Miletić-Stepanović, 2006; Žegarac i Brkić, 1998).

Postojanje nasilja u velikom broju porodica današnje Srbije, materijalne teškoće, nedostatak vremena i roditeljska nesigurnost i zabrinutost, medijska za-stupljenost nasilja, česta društvena previranja, verovatno u značajnoj meri dopri-nose društvenoj reprodukciji budućih nasilnika. Stoga ne čude sve češći slučajevi brutalnog obračunavanja među vršnjacima osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta u našim školama. U prilog tome svedoče rezultati skorašnjih istraživanja. Kao ilustraciju, navešćemo neka od njih.

Istraživanje sprovedeno pomoću upitnika na uzorku od 26628 učenika od 3. do 8. razreda u 50 osnovnih škola širom Srbije u proleće 2006. godine pokazalo je da je u periodu od tri meseca 65,3% učenika navelo da je doživelo neki oblik vršnjačkog nasilja (procenti se zavisno od škole kreću od 48% do 80%). Ako se analiziraju slučajevi ponovljenog nasilja, onda se 20,7% učenika moglo klasifi-kovati u *žrtve*, 3,8% u *nasilnike* i 3,6% u *žrtve/nasilnike*. Na nasilje odraslih žalilo se 35,7% učenika, a 42% učenika bili su svedoci verbalne agresivnosti učenika prema nastavnicima. Najčešći oblici vršnjačkog nasilja bili su *vređanje* (45,6%) i *spletkarenje* (32,6%). Dečaci su se nešto češće od devojčica izjašnjavali kao nasilnici i nešto češće su bili izloženi nasilju vršnjaka i odraslih. Stariji učenici su češće bili nasilni i češće su se žalili na nasilje odraslih, dok su uzrasne razlike u pogledu izloženosti nasilju bile minimalne (Popadić i Plut, 2007).

Autori smatraju da podaci o razlikama između škola u pogledu učestalosti nasilja „pokazuju da je i u našim uslovima moguće smanjiti učestalost nasilnog ponašanja (i učenika i nastavnika) i da uzroke izraženom nasilju ne treba tražiti samo u bliskoj prošlosti, opštoj društveno-političkoj situaciji ili uticaju medija” (Popadić i Plut, 2007: 326), već i u razlikama u pogledu ostvarivanja vaspitne funkcije škole i porodice.

Tomonjić, Blagojević-Radovanović i Pavlović (2010) sprovedli su istraživa-nje na uzorku od 417 učenika uzrasta 11–15 godina jedne užičke osnovne škole. Rezultati pokazuju da je 32,35% učenika izloženo nasilju, a da se 15,3% učenika i sami nasilno ponašaju. Kod mnogih učenika prisutna je naviknutost na nasilje, nedovoljno poznavanje pojave nasilja ili uzdržanost da iskreno odgovoraju na

pitanja vezana za ovu pojavu, plašeći se posledica. Učenici osmog razreda iskazali su povišen prag tolerancije prema vlastitom i tuđem nasilničkom ponašanju.

Nada Polovina i Ivana Đerić (2002) istraživale su povezanost između izloženosti učenika različitim oblicima vršnjačkog nasilja u osnovnoj školi (krađa stvari, fizičko povređivanje, prinuda, ismevanje, izbegavanje) i nivoa obrazovanja njihovih roditelja, sa akcentom na povezanosti u dijadama majke–ćerke i očevi–sinovi. U istraživanju, koje je deo međunarodnog istraživanja TIMSS 2007, učestvovalo je 2447 učenika (1286 devojčica i 1161 dečaka) osmih razreda iz 36 škola u Srbiji. Podaci su prikupljeni upitnikom koji se odnosio na procenu školske sredine, kao i na iskustva vršnjačke viktimizacije. Rezultati istraživanja na celokupnom uzorku pokazuju da je 48,1% učenika (u poduzorku dečaka 54,4%; u poduzorku devojčica 42,7%) izvestilo o izloženosti nekom obliku vršnjačkog nasilja. Dečaci češće nego devojčice izveštavaju o izloženosti iskustvu krađe stvari, prinude i izbegavanja. Autorke su ustanovile da je obrazovanje majki povezano sa izloženošću njihovih ćerki vršnjačkom nasilju u školi (posebno fizičkom povređivanju, prinudama i ismevanju). Ćerke visoko obrazovanih majki češće bivaju primoravane da urade nešto što ne žele, a ćerke nisko obrazovanih majki češće su bile izložene isključivanju iz zajedničkih aktivnosti. U poduzorku dečaka nije nađena povezanost između obrazovanja roditelja/očeva i vršnjačke viktimizacije u školskoj sredini.

U istraživanju Tanje Nedimović (2011) utvrđeno je da je 22,8% učenika najmanje jednom bilo izloženo vršnjačkom nasilju, a 4,8% učenika izveštava o izloženosti ponovljenom vršnjačkom nasilju. 53,8% učenika izvestilo je da je bilo izloženo vršnjačkom nasilju tokom celokupnog dosadašnjeg školovanja, a o ponovljenom vršnjačkom nasilju izvestilo je 13,3% učenika. Ne postoje statistički značajne razlike između izveštavanja o izloženosti vršnjačkom nasilju u prethodna tri meseca i tokom celokupnog dosadašnjeg školovanja i pola, razreda koji ispitanici pohađaju, njihovog školskog uspeha i mesta pohađanja škole (selo-grad).

Učenici su najčešće bili žrtve vređanja i spletkarenja, zatim pretnji i fizičkog vršnjačkog nasilja. Takođe, dobijeni rezultati o izloženosti nasilju u prethodna tri meseca pokazuju da su učenici najčešće izloženi ponovljenom vređanju i spletkarenju. Kada posmatramo rezultate koji se tiču najčešćih oblika vršnjačkog nasilja iz pozicije nasilnika, učenici najčešće „priznaju” sopstveno verbalno nasilje prema vršnjacima, zatim fizičko vršnjačko nasilje, spletkarenje i pretnje.

U istraživanju koje je sprovedla Vesna Trifunović (2006) ispitivane su seoske i gradske osnovne škole Šumadije i Pomoravlja, na čijoj se teritoriji nalaze 84 osnovne škole – 48 škola u Šumadiji i 36 škola u Pomoravlju. Osnovni cilj istraživanja je bio da se utvrdi da li u našim osnovnim školama postoji nasilje, koji su njegovi pojavni oblici i koliko je učenika, u ovoj etapi školovanja, izloženo nasilju. Rezultati istraživanja pokazuju da je 14,3% učenika prisustvovalo nekom obliku nasilja nad učenicima u školi, njih 19,6% tvrdilo je da niko od učenika u

školi nije bio izložen nasilju, dok je najveći procenat učenika – čak 66,1% odgovorilo da ne zna ništa o nasilju nad učenicima.

Na pitanje *da li su sami bili izloženi nasilju u toku školovanja*, učenici su odgovorili na sledeći način: 187 učenika ili 76,3% je odgovorilo da *nisu bili izloženi nasilju*; njih 56 ili 22,7% tvrdilo je da je pretrpelo neke oblike nasilja, a zanemarljivo mali broj učenika (samo 2 ili 0,8%) odgovorilo je da *niko ne sme da ih dira jer imaju svoju grupu*. Ako se pogledaju vrste nasilja kojima su učenici bili izloženi u toku školovanja, kao najučestaliji samostalan oblik izdvaja se *upućivanje pogrđnih reči* (15,9%), dok se drugi oblici nasilja kao što su *zастраšivanje, uništavanje stvari, udaranje i tuče*, javljaju u znatno manjem procentu. Čak i kada se takvi oblici nasilničkog ponašanja jave, najčešće se ne javljaju samostalno, već udruženo sa drugim oblicima takvog ponašanja (npr. *zастраšivanje, udaranje i drugo, zajedno*).

Dakle, imajući u vidu društvene okolnosti u našoj zemlji u toku proteklih decenija, jasno je da razloge nasilničkog ponašanja učenika ne možemo tražiti samo u individualnim faktorima rizika, faktorima rizika na nivou škole, porodice ili vršnjačke grupe. U proučavanju vršnjačkog nasilja u školi, potrebno je imati u vidu i društvene činioce koji su doprineli njegovoj učestalosti. Osim toga, trebalo bi imati u vidu da mere i aktivnosti primenjene na samo jednom nivou ne mogu biti dovoljne za postizanje trajnog pozitivnog učinka u pogledu smanjenja nasilničkog ponašanja učenika. Stoga bi promene usmerene na prevenciju nasilja i intervenciju u pogledu njegovog smanjivanja u školskom kontekstu trebalo sprovoditi istovremeno s promenama u široj društvenoj zajednici. Jedino se u tom slučaju može očekivati značajan i trajan napredak u pogledu smanjenja učestalosti nasilja. Međutim, trebalo bi imati u vidu da je problem vršnjačkog nasilja prisutan u gotovo svim zemljama sveta. Dakle, prisutan je i u znatno razvijenijim zemljama, koje nisu imale prošlost kakvu je naša zemlja imala. Iz tog razloga, smatramo da, iako svakako predstavlja jedan od ekoloških sistema od značaja za razvoj svakog pojedinca, ne bi trebalo precenjivati ulogu koju socijalni kontekst ima (imajući u vidu da nisu svi koji su odrastali u njemu postali nasilnici, žrtve ili nasilnici/žrtve). Potrebno je nastojati da se pored promena na nivou uže ili šire društvene zajednice kroz uticaje i na ostalim socio-ekološkim nivoima (individualnom, vršnjačkom nivou, nivou porodice i škole) doprinese povećanju broja protektivnih faktora kroz adekvatno preventivno i interventno delovanje koje ima za cilj smanjenje vršnjačkog nasilja.

Posledice vršnjačkog nasilja

Mnogi pojedinci koji su bili žrtve vršnjačkog nasilja u detinjstvu mogu da prevaziđu ova neprijatna iskustva i razvijaju normalne socijalne veštine i odnose kao odrasli. Nažalost, mnogi ne uspevaju to da učine. Po neke pojedince vršnjačko nasilje zaista ostavlja ozbiljne i dugotrajne posledice.

Kod *žrtava* nasilja kao posledica dugotrajne torture javlja se čitav niz internalizovanih psihičkih problema (Einsenbraun, 2007; Espelage and Swearer, 2003; Griffin and Gross, 2004; Gumpel and Sutherland, 2010; Ma, Stewin and Mah, 2001; Olweus, 1998; Rothon et al., 2011; Salmivalli et al., 1996; Schwartz, 2000; Smokowski and Holland Kopasz, 2005).

U istraživanjima koja se odnose na posledice nasilja po žrtve utvrđeno je da se mogu javiti sledeće: nisko samopoštovanje (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Nishina, 2004; O'Moore, 2002; Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Shariff, 2009; Sharp and Smith, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002); depresija (Gordon Murphy, 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Marsh et al., 2004; Nishina, 2004; Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Shariff, 2009; Sharp and Smith, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002); anksioznost (Gordon Murphy, 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Nishina, 2004; Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Shariff, 2009; Sharp and Smith, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002); posttraumatski stresni poremećaj (Rivers, Duncan and Besag, 2007); poremećaj koncentracije (Sharp and Smith, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002); prkos (Thompson, Arora and Sharp, 2002); suicidalne misli (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Rigby, 2002, 2007; Thompson, Arora and Sharp, 2002); samoubistvo (Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007); vršnjačka odbačenost (Gordon Murphy, 2009; Marini et al., 2006; Nishina, 2004; Rigby, 2007; Shariff, 2009); nizak školski uspeh (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Nishina, 2004; Shariff, 2009); apsentizam (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Nishina, 2004; Rigby, 2002, 2007); premeštanje u drugu školu (Rigby, 2007); averzija prema školi (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Nishina, 2004; Rigby, 2002, 2007); loše fizičko zdravlje (glavobolje, „bolovi u stomaku” i dr.) (Rigby, 2007); delinkvencija (Finkelhor, 2008) itd. Kako bi zaštitile sebe od nasilja, neke žrtve se pridružuju socijalnim grupama pojedinaca sa problemima u ponašanju, što ih može odvesti u delinkvenciju (Finkelhor, 2008). Žrtve se, pak, češće od ostalih osećaju nesigurno u školi i osećaju da tu ne pripadaju (Glew et al., 2008).

Nasilje ostavlja značajne negativne posledice po ličnost žrtava koje ostaju za čitav život. Izloženost dugotrajnom zlostavljanju od strane vršnjaka dovodi do učvršćivanja navedenih oblika ponašanja, pa oni kasnije kao odrasli ljudi i dalje osećaju anksioznost, depresiju, nesigurnost u sebe, imaju teškoće u partnerskim odnosima i dr. (Glew et al., 2008; Rigby, 2002, 2007; Smokowski and Holland Kopasz, 2005).

Po pravilu, oni nemaju nijednog dobrog prijatelja u odeljenju i imaju nizak socijalni status u vršnjačkoj grupi. Ipak, sami nisu nasilni i ne zadirkuju druge, pa se stoga nasilje ne može objasniti posledicom činjenice da žrtve svojim ponašanjem izazivaju vršnjake.

Ulogu žrtve izgleda da je posebno teško podneti kada je dete među malobrojnim žrtvama (ili čak jedina žrtva) u odeljenju. Žrtve doživljavaju manje nega-

tivnih osećanja u odeljenjima gde posmatraju drugu decu koja su, takođe, žrtve, pri čemu takav negativni kontekst može poslužiti kao zaštitni faktor za pojedine od njih. Verovatno je da će žrtve u takvim okolnostima manje sebe okrivljavati za svoj status u vršnjačkoj grupi (Salmivalli, 2010).

Trebalo bi istaći da nije potpuno jasan pravac uticaja između viktimizacije i pojedinih negativnih karakteristika pojedinca. Tako se, na primer, smatra da nisko samopouzdanje može biti i uzrok i posledica viktimizacije (Rigby, 2002, 2007). Nisko samopouzdanje može biti uzrok nasilju u smislu da takva deca šalju neki vid neverbalnih signala putem kojih nasilnicima ukazuju da su „lake mete”. Kao posledica, ono se može javiti ukoliko je viktimizacija dugotrajna, ukoliko žrtva nailazi na odbacivanje vršnjaka, oseća se bespomoćno i okrivljuje sebe za ono što joj se dešava. Usled nemogućnosti da adekvatno odgovore na ponašanje nasilnika, žrtve razvijaju negativnu sliku o sebi, njihovo samopouzdanje opada, postaju izuzetno osetljive čak i na konstruktivnu kritiku i povlače se iz socijalnih situacija (Field, 2007).

Kao i u slučaju niskog samopouzdanja, vršnjačka odbačenost, takođe, može biti i uzrok i posledica viktimizacije (Rigby, 2007, Salmivalli et al., 1996). Na primer, vršnjačka odbačenost može biti uzrok viktimizacije, jer kada nasilnik napada takvu decu, ne mora strahovati da li će neko od vršnjaka nastojati da ih odbrani. Do vršnjačke odbačenosti viktimizirane dece može doći zbog straha posmatrača da i sami ne postanu sledeće mete nasilnika ukoliko budu viđeni kao prijatelji viktimizirane dece i pokušaju da im pomognu. U tom slučaju se vršnjačka odbačenost javlja kao posledica viktimizacije.

Kada se razmatra ozbiljnost posledica nasilja, treba uzeti u obzir njegovu učestalost i trajanje. Nasilje će ostaviti ozbiljnije posledice ukoliko se češće javlja i traje tokom dužeg vremenskog perioda (Rigby, 2002). Uočeno je da deca koja su bila izložena učestalom i ozbiljnom nasilju vršnjaka u detinjstvu, ispoljavaju submisivno ponašanje u odrasloj dobi kada se nađu u prisustvu dominantnih i agresivnih pojedinaca.

Međutim, ostaje nejasno zašto se kod pojedinaca koji su bili relativno kratkotrajno izloženi vršnjačkom nasilju tokom detinjstva, kao ishod viktimizacije javlja nesposobnost adekvatnog funkcionisanja u socijalnom domenu u odrasloj dobi. Jedno od mogućih objašnjenja negativnih posledica jednokratnih iskustava viktimizacije jeste da nasilje može izazvati varijantu dečijeg posttraumatskog stresnog poremećaja (PTSP). Kako Rendal ističe (Randall, 1997: 83): „Poznato je da nerazrešen dečiji PTSP ima značajan uticaj na socijalno ponašanje odraslih i može snažno da utiče na predispoziciju osobe da u odrasloj dobi blokira efikasne reakcije protiv potencijalnih nasilnika.” Kao posttraumatski odgovori kod pojedinca izloženog vršnjačkom nasilju mogu se javiti: simptomi ponovljenog preživljavanja stresne situacije, manjak responzivnosti ili depresivna reakcija na spoljne događaje i stanja povećane uzbuđenosti.

Čini se da najpotpuniji pregled posledica nasilja po žrtve daje Field (Field, 2007). Autorka navodi posledice koje vršnjačko nasilje može izazvati u fizičkom,

intelektualnom, socijalnom, emocionalnom/psihološkom domenu i u pogledu samopouzdanja.

Fild navodi da žrtve *fizičkog nasilja* mogu imati sledeće posledice: fizičke ozlede (posekotine, ogrebotine, modrice ili druge rane); glavobolju, bolove u leđima, bolove u stomaku; mokrenje u krevet, prljanje; gubitak kose, kožne bolesti; teškoće sa spavanjem, noćne more; menstrualne teškoće; gubitak apetita ili preterani unos hrane da se to nadoknadi; deluju blede, stegnuto i napeto; imaju loše držanje, pogrbljenost; smanjena sposobnost imunog sistema da se bori protiv virusa i drugih infekcija, zbog hormona stresa, što povećava verovatnoću da se razbole.

Intelektualne posledice uključuju: smanjenu koncentraciju, sposobnost učenja i pamćenja; nedostatak motivacije za rad ili učenje; isključivo fokusiranje na nastavu uz zanemarivanje vannastavnih aktivnosti; neredovno pohađanje nastave i izostajanje iz škole; prelazak u drugu školu; emocionalne teškoće koje ometaju učenje; introvertnost i neaktivnost na času; skrivanje potreba za pomoći u učenju; nerazvijanje svih potencijala darovite dece kao posledica straha da iskažu svoje znanje; strah od grupnog rada; strah od svake povratne informacije, čak i ako je konstruktivna; nastavnici ne uočavaju da su im potrebne dodatna pomoć ili dodatne aktivnosti.

Kada je reč o posledicama u oblasti *socijalnog razvoja deteta*, uočeno je da kod žrtava vršnjačkog nasilja: nasilje ometa razvoj socijalnih veština, a za decu sa lošim socijalnim veštinama je verovatno da će biti zlostavljana; deca koja nisu direktno uključena u nasilje se najčešće osećaju neprijatno u blizini zadirktivane, napete dece i odbacuju ih; neke žrtve ostaju čvrsto vezane za jednog prijatelja, koga slepo slušaju da bi održali prijateljstvo; neka deca idu za popularnom grupom, smatrajući da je bolje biti zlostavljan od strane popularne dece nego se družiti sa drugom odbačenom decom; najčešće su odbačena od strane druge dece; mnoge žrtve se družu sa decom koja imaju nerazvijene socijalne veštine, koja su na dnu socijalne lestvice i ne mogu da im pruže podršku u slučaju viktimizacije; njih poslednje biraju za grupne projekte, igre i sl.; nemaju socijalni život u slobodnom vremenu; mogu da se osećaju bezbedno kod kuće ili sa nekim odabranim prijateljima, ali se boje nasilja van tih „sigurnih” utočišta; neke žrtve se plaše da će ponovo biti povređene i prekidaju prijateljstva, postaju stidljivi učenici koji napuštaju školovanje ili koji su socijalno izolovani; mogu imati probleme u iniciranju prijateljstava, jer im nedostaju potrebne socijalne veštine za to i sl.

Kada je reč o *emocionalnim/psihološkim posledicama* vršnjačkog nasilja u školi, Fild ukazuje da se kao takve mogu javiti: telesna napetost usled emocionalne uznemirenosti, koja za posledicu ima opadanje drugih telesnih funkcija; visok nivo straha i anksioznosti; izražena frustriranost, bes; odmazda koja vodi ulozi nasilnika/žrtve; premeštanje agresivnosti kroz njeno usmeravanje na druge, nedužne osobe; osećaj zbuđenosti, nemoći; introvertnost; poricanje; depresija i sl. Kao *psihološke posledice* dugotrajne izloženosti intenzivnom nasilju i reak-

cije tela putem lučenja i nagomilavanja kortizola, hormona stresa, kod žrtava se javlja: odbijanje da idu u školu i školska fobija, stidljivost i socijalna fobija; posttraumatski stresni poremećaj, naučena bespomoćnost, depresija, suicidalne tendencije, samoubistvo i ubistvo.

Pol je značajna varijabla u pogledu efekta nasilja. Naime, utvrđeno je da su introvertno ponašanje, somatske tegobe, agresija i depresija koje nastaju kao posledica vršnjačkog nasilja izraženije kod osoba ženskog pola nego kod muškaraca (Baldry, 2004; Rigby, 2002, 2003, 2007). Direktno nasilje drugih putem udaraca, pretnji ili nazivanja pogrđnim imenima nije značajan prediktor lošeg mentalnog i somatskog zdravlja mladih, dok indirektno nasilje (širenje glasina ili namerno nerazgovaranje sa nekim) značajno predviđa anksioznost i depresiju, kao i introvertna ponašanja (Baldry, 2004).

Posledice nasilja kod žrtava mogu se osećati *i u odraslom dobu*. One se pre svega odnose na nemogućnost uspostavljanja adekvatnih socijalnih odnosa u odraslom dobu, smanjene mogućnosti uspeha u karijeri usled nedovoljne razvijenosti raspoloživih individualnih potencijala, zlostavljanje na radnom mestu i sl. (Field, 2007).

Utvrđeno je da se i nasilnici suočavaju sa čitavim nizom problema koji su povezani sa njihovim nasilničkim ponašanjem. To su problemi kao što su: kriminalitet (Conn, 2004; Elliott, 2002b; Griffin and Gross, 2004; Glew et al., 2008; Kendrick, Jutengren and Stattin, 2012; Marsh et al., 2004; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Shariff, 2009; Sharp and Smith, 1994; Smokowski and Holland Kopasz, 2005); delinkvencija (Gordon Murphy, 2009; Rigby, 2002, 2007); partnersko nasilje, u kome su oni počinioci (Gordon Murphy, 2009; Rivers, Duncan and Besag, 2007); vršnjačka odbačenost (Field, 2007; Marini et al., 2006; Marsh et al., 2004); nisko školsko postignuće (Field, 2007; Marsh et al., 2004); depresija (Baldry, 2004; Field, 2007; Marsh et al., 2004; Rigby, 2007); anksioznost (Baldry, 2004; Field, 2007); bolesti zavisnosti (alkoholizam, droga i sl.) (Gordon Murphy, 2009); apsentizam (Field, 2007; Rigby, 2002); averzija prema školi (Field, 2007; Rigby, 2002); suicidalne misli (Field, 2007; Rigby, 2002); loše fizičko zdravlje (nasilnici/žrtve) (Baldry, 2004; Elliott, 2002a; Field, 2007; Gordon Murphy, 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Shariff, 2009; Sharp and Smith, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002) i dr.

Za nasilnike je, takođe, utvrđeno da imaju *nisko samopoštovanje* (Nishina, 2004; O'Moore, 2002), naročito za nasilnike/žrtve. Deca školskog uzrasta koja su nasilnici/žrtve najčešće imaju nisko samopoštovanje i znatno jače osećanje neadekvatnosti u pogledu bihevioralnog, intelektualnog i socijalnog statusa u školi, fizičkog izgleda, anksioznosti, popularnosti i prihvaćenosti od dece koja nisu nasilnici (O'Moore, 2002).

Međutim, ne slažu se svi sa tom konstatacijom. Neki autori smatraju da nasilnici nemaju nisko, već visoko samopoštovanje. Salmivali (Salmivalli, 1998,

prema Thompson, Arora and Sharp, 2002: 73) je, na primer, dovela u pitanje interpretaciju načina merenja samopoštovanja u prethodnim istraživanjima, praveći razliku između „zdravog” i „nezdravog” visokog samopoštovanja. *Zdrave mere samopoštovanja* ne samo da se odnose na pozitivno mišljenje o sebi, već i na prihvatanje drugih, prosocijalno ponašanje i dobru prilagođenost. Nasuprot tome, *nezdravo visoko samopoštovanje* (ili *defanzivni egoizam*) ukazuje na nerealan verovanja o sopstvenoj superiornosti koja, kada su dovedena u pitanje od strane vršnjaka, vode ka neadekvatnom ponašanju, u vidu upućivanja pretnji drugima i antisocijalnog i agresivnog ponašanja. Salmivali je otkrila da je za učenike koji su zlostavljali druge bilo znatno verovatnije da će biti ocenjeni, od strane sebe i drugih, kao *defanzivne egoiste*.

Iako nasilnici mogu biti popularni u školi, mnogi od njih imaju problema da veruju drugima i da se istinski zblize sa ljudima – i, kao rezultat toga, oni imaju malo dugotrajnih prijateljstava. Deca koja nastavljaju da se nasilno ponašaju u srednjoj školi najčešće se druže samo sa drugim nasilnicima (Gordon Murphy, 2009). Nasilnici koji izostaju iz škole najčešće osećaju dosadu u školi i nastoje da traže razonodu van škole (Rigby, 2002). Posledice koje nasilnici doživljavaju u odraslom dobu su: agresivno ponašanje, krivične presude, zloupotreba alkohola, problemi oko brige o deci (nepodobnost, lišavanje starateljstva i sl.); problemi zapošljavanja, razvod braka, psihijatrijski poremećaji i sl. (Pearce, 2002).

Potencijalne negativne posledice povezane sa nasiljem mogu se javiti i kod posmatrača (dece koja nisu direktno uključena u nasilje). Odnose se na negativnu percepciju školske klime, što je zauzvrat povezano sa smanjenim angažovanjem u školi (Astor, Benbenishty, Zeira and Vinokur, 2002, Dupper and Meyer-Adams, 2002, prema Nishina, 2004: 40). Prisustvovanje vršnjačkom nasilju u školi je, takođe, povezano sa povećanjem svakodnevnog osećanja anksioznosti i averzije prema školi (Nishina and Juvonen, 2003, prema Nishina, 2004: 40). Dakle, čak i kada učenici nisu direktno uključeni u nasilje, oni mogu biti pod njegovim negativnim uticajem u smislu da ono može ometati proces učenja. Škole sa visokom učestalošću vršnjačke viktimizacije mogu stoga imati učenike koji su manje motivisani, slabije koncentracije i skloniji izostajanju iz škole.

Škole u kojima se nasilje često javlja imaju sledeće karakteristike: „(a) učenici se osećaju nesigurno u školi, (b) postoji osećaj nepripadanja i nepovezaniosti u školskoj zajednici, (c) postoji nepoverenje među učenicima, (d) dolazi do formiranja formalnih i neformalnih bandi kao sredstva za podsticanje nasilja ili zaštite grupe od nasilja, (e) pravni postupci koje protiv škole preduzimaju učenici i roditelji, (f) nizak ugled škole u zajednici, (g) niska motivisanost školskog osoblja i veći stres na poslu, i (h) loša obrazovna klima” (Glover, Cartwright and Gleeson, 1998, Hoover and Oliver, 1996, prema Marsh et al., 2004: 67).

SOCIJALNI ODNOSI I INDIVIDUALNI RAZVOJ POJEDINCA

Socijalni odnosi predstavljaju kontekste u kojima se gradi socijalni identitet pojedinca. U odnosima s članovima porodice, prijateljima, pa čak i neprijateljima, razvijaju se socijalno upoređivanje, emocionalna samoregulacija i jezičke veštine. Unutar ovih konteksta pojavljuje se samosvest, formiraju se različiti stavovi i razvijaju veštine koje se zatim prenose u socijalne interakcije sa drugima (Hartup and Abecassis, 2002). Kada je reč o samom terminu *socijalna interakcija*, trebalo bi istaći da je to veoma širok pojam koji se generalno odnosi na „sve vrste zbivanja ili procesa koji se odvijaju unutar neke socijalne situacije, između delova nekog socijalnog sistema, između socijalnih sistema koji deluju u okvirima zajedničkog socijalnog prostora” (Havelka, 2008: 11). Pokazalo se, pritom, da se pojedinci međusobno značajno razlikuju u pogledu kvantiteta i kvaliteta socijalnih interakcija s drugima i socijalnih odnosa koji proizilaze iz datih interakcija. U okviru poglavlja koja slede nastojaćemo da ukažemo na određene specifične činioce koji imaju uticaja na socijalni razvoj pojedinca, kao i na važnost adekvatnog socijalnog razvoja za razvojne ishode pojedinca i u domenu njegovog školskog postignuća.

Individualne karakteristike pojedinca i njegov socijalni razvoj

Određeni faktori individualnog nivoa imaju uticaja na domete i ishode socijalnog razvoja pojedinca. Date faktore trebalo bi imati u vidu kao moguća objašnjenja za varijacije prisutne u pogledu ishoda među pojedincima koji zauzimaju različite uloge u vršnjačkom nasilju.

Temperament kao činilac socijalnog razvoj pojedinca

Temperament se odnosi na biološki (konstitucijski) zasnovane individualne razlike u stilu ponašanja koje se mogu uočiti još u ranom detinjstvu i koje se relativno konzistentno ispoljavaju u različitim situacijama, kao i tokom vremena (Bates and Pettit, 2007; Berns, 2010; Eisenberg, Vaughan and Hofer, 2009; Rubin et al., 2011; Sanson, Hemphill and Smart, 2002; Thompson, Winer and Goodvin, 2011). Drugim rečima, temperament se odnosi na ranu, stabilnu individualnost koja se može primetiti u ponašanju neke osobe, pri čemu je ta temperamentalna

individualnost nešto po čemu se dati konstrukt razlikuje od prolaznijih raspoloženja, emocija ili drugih uticaja na dete u razvoju.

Specifičnosti temperamenta određuju osetljivost pojedinca na različita iskustva i uslovljavaju načine reagovanja na određene obrasce socijalne interakcije (Berns, 2010). U tom pogledu, smatra se da je moguće izdvojiti tri ključna aspekta po kojima se pojedinci međusobno razlikuju (Bates and Pettit, 2007; Eisenberg, Vaughan and Hofer, 2009; Rothbart and Bates, 2006; Rubin et al., 2011; Sanson, Hemphill and Smart, 2002; Thompson, Winer and Goodvin, 2011):

Reaktivnost ili negativna emocionalnost se odnosi na razdražljivost, negativno raspoloženje, nefleksibilnost i negativne reakcije visokog intenziteta. Pritom se mogu razlikovati negativne reakcije na ograničenja (razdražljivost, ljutnja) i negativne reakcije na nove i nepoznate situacije (bojažljivost). Reaktivne karakteristike temperamenta odražavaju koliko lako se osoba pobuđuje da reaguje na događaje, pri čemu su sledeći aspekti posebno važni: brzina početka emocionalne reakcije, brzina eskalacije, trajanje i intenzitet emocionalnih reakcija, kao i promenljivosti u pogledu nivoa aktivnosti, raspona pažnje i senzornog praga. Neki pojedinci su emocionalno osetljiviji na stimuluse iz svog okruženja i manifestuju znake emocionalnog uzbuđenja na veći broj podražaja u poređenju sa drugima. Smatra se da su ove razlike rezultat individualnih razlika u pobuđivanju nervnog sistema (Strelau, 1983, prema Fabes and Eisenberg, 1992: 87).

Samoregulacija se odnosi na svesnu kontrolu kognitivnih i afektivnih procesa i uključuje upornost, nedistraktibilnost i odgovarajući nivo emocionalne kontrole. Odnosno, samoregulatorne karakteristike temperamenta manifestuju se u modulaciji reaktivnosti i mogu se uočiti u procesima svesne kontrole, inhibicije reagovanja, orijentaciji i prilagodljivosti. Regulisano ponašanje često uključuje odlaganje ili modifikaciju trenutnog zadovoljstva radi postizanja dugoročnog cilja, što podrazumeva mogućnost toleracije na frustracije. Samoregulacija/kontrola povezana je sa moralnim razvojem pojedinca. Samoregulisano ponašanje uključuje sposobnost odlaganja zadovoljavanja potreba, sposobnost održavanja pažnje pri radu na nekom zadatku i sposobnost planiranja i samokontrole u pogledu aktivnosti usmerenih na ostvarivanje postavljenog cilja, bilo da se cilj odnosi na neko socijalno ili moralno ponašanje, akademsko ili sportsko postignuće. Veštine samoregulacije značajno su povezane sa inhibiranjem antisocijalnog ili agresivnog ponašanja i ispoljavanjem prosocijalnih ili altruističkih oblika ponašanja. Razvoj sposobnosti samoregulacije u značajnoj meri zavisi od bioloških faktora, poput temperamenta deteta, ali i od kontekstualnih faktora poput vaspitnih postupaka roditelja. Važna komponenta samoregulacije je i emocionalna regulacija, koja uključuje sposobnost kontrole besa i ispoljavanje empatije. Ove emocije se kasnije manifestuju u vidu antisocijalnog ili prosocijalnog ponašanja pojedinca (Berns, 2010; Ziv, Benita and Sofri, 2017). Kada je kod deteta razvijena samoregulacija, ono će biti u stanju da inhibira negativne emocije koje nagone na antisocijalne postupke ili podrivaju prosocijalno ponašanje (Grusec and Davidov, 2007).

Pojedinca koji ima odgovarajući nivo samoregulacije možemo opisati kao motivisanog proaktivnog agensa. Pritom se proces samoregulacije može posmatrati kao aktivan proces koji omogućava pojedincima da pri suočavanju s nekom izazovnom situacijom mogu da postave sebi odgovarajući cilj koji žele da ostvare u toj situaciji, da je analiziraju, redefinišu svoje ciljeve (ukoliko je to potrebno), donesu odluku o odgovarajućoj strategiji koju će primeniti (o načinu reagovanja u datoj situaciji) i da datu strategiju (ukoliko je potrebno) kasnije prilagode kako bi ostvarili postavljeni cilj. Drugim rečima, samoregulacija omogućava pojedincima da adekvatno procene kontekst date situacije i relevantne lične resurse, da postave odgovarajuće ciljeve i izvrše izbor strategija za njihovo ostvarivanje, da primene odabrane strategije i da izvrše metakognitivno praćenje njihove primene, kao i procenu ishoda i metakognitivnu kontrolu u pogledu dalje primene odabranih strategija (njihovog zadržavanja ili menjanja) (Ziv, Benita and Sofri, 2017).

Pristup (socijalnost)/povlačenje (inhibicija) odnose se na tendenciju karakterističnu za ponašanje pojedinca u novim situacijama i prema nepoznatim ljudima. *Socijalnost* podrazumeva spremnost pojedinca da se uključi u socijalnu interakciju i da traži pažnju ili odobrenje drugih (Shaffer and Kipp, 2010), dok *inhibicija* predstavlja nespremnost pojedinca. *Inhibicija* podrazumeva sklonost pojedinca izrazito opreznom postupanju prilikom susreta s novim ili izazovnim situacijama, dok *socijalnost* podrazumeva suprotnu tendenciju (Sanson, Hemphill and Smart, 2002). Smatra se da socijalnost uključuje sedam kategorija: (a) socijalnu interakciju (tj. uključenost u socijalnu interakciju); (b) komunikacijske veštine (npr. razgovor, ispitivanje, instrukcije); (c) rešavanje problema (npr. rešavanje konflikata, ubeđivanje); (d) pozitivne socijalne postupke (npr. pomaganje drugima, podržavajuće, empatično, kooperativno ponašanje); (e) pozitivne socijalne osobine (npr. iskrenost, vedrinu i smisao za humor); (f) prijateljske odnose, tj. uspostavljanje i održavanje prijateljstava; i (g) pozitivnu interakciju sa odraslima (Howe, 2010). Socijalna inhibicija se manifestuje u vidu nesposobnosti deteta da uspostavi socijalne odnose s drugom decom, da na odgovarajući način učestvuje u strukturiranim i nestrukturiranim vršnjačkim interakcijama, kao i da stiče fleksibilan socijalni repertoar potreban za snalaženje u novim socijalnim situacijama (Travillion and Snyder, 1993).

Brojni istraživači koriste sistem kategorizacije temperamenta koji su predložili Tomas i Čes (Thomas and Chess, 1977; Thomas, Chess and Birch, 1970, prema Rubin and Rose-Krasnor, 1992: 302; Thomas and Chess, 1977; Thomas, Chess and Birch, 1970, prema Shaffer and Kipp, 2010: 440). Navedeni autori ukazuju da je generalno moguće razlikovati tri kategorije dece:

- a) *deca lakog temperamenta*, koje odlikuje pozitivno raspoloženje, umirljivost, prilična otvorenost i prilagodljivost novim iskustvima, redovnost i predvidljivost navika,
- b) *deca teškog temperamenta*, za koju su karakteristični negativno raspoloženje, povlačenje iz novih i nepoznatih situacija, neustaljenost na-

vika, burne reakcije na promene u rutini i vrlo sporo prilagođavanje novim osobama ili situacijama,

- c) *deci sklonu usporenom reagovanju*, koja su prilično neaktivna, pomalo ćudljiva i sporo se prilagođavaju novim osobama i situacijama, pri čemu, za razliku od teškog deteta, obično na novine odgovaraju na blago (a ne intenzivno) negativan način.

S aspekta vaspitnih uticaja, važno je znati sledeće: *deca lakog temperamenta* nastoje da poštuju standarde odraslih, jer su fiziološki manje opterećena; *deci sklonoj usporenom reagovanju* može biti potrebno više vremena, dodatnog obrazlaganja, ponavljanja i dosta strpljenja od strane odraslih da bi ispoštovala postavljene zahteve; *deci teškog temperamenta* je potrebno još više vremena, strpljenja, ponavljanja, obrazlaganja od strane odraslih zbog toga što su fiziološki opterećenija i, stoga, otpornija na promene (Berns, 2010).

Mogu se izdvojiti tri ključne karakteristike temperamenta koje su važne za razumevanje njegovog uticaja na ponašanje pojedinca u različitim fazama razvoja: konstitucijska (biološka) priroda temperamenta, njegova relativna stabilnost i interakcija s faktorima okruženja (Eisenberg, Vaughan and Hofer, 2009; Thompson, Winer and Goodvin, 2011).

Prvo, temperamentalne karakteristike su *konstitucijske* prirode. Temperament je biološki zasnovan i proizilazi iz interakcije genetskih predispozicija, sazrevanja i iskustva. Biološki temelji temperamenta su višestruki (Sanson, Hemphill and Smart, 2002; Shaffer and Kipp, 2010; Thompson, Winer and Goodvin, 2011). Individualne razlike u temperamentalnim kvalitetima povezane s emocionalnošću, aktivnošću i drugim karakteristikama su dominantno nasledne prirode. Uočeno je da genetski faktori vezani za hormonalni status pojedinca (genetski polimorfizmi receptora za nivo dopamina) i funkcionisanje mozga (funkcionisanje amigdale, regiona za podsticanje serotoninskog transportera, reaktivnost potkortikalnih i simpatičkih struktura nervnog sistema, neuroendokrino funkcionisanje, parasimpatička regulacija, cerebralna asimetrija, procesi u centralnom nervnom sistemu vezani za pažnju i mnogi drugi psihobiološki procesi, električna aktivnost mozga i sl.) u značajnoj meri određuju ponašanje i načine reagovanja pojedinca (Bates and Pettit, 2007; Rubin, Bowker and Kennedy, 2009; Thompson, Winer and Goodvin, 2011). Mnoge od ovih karakteristika biološke individualnosti pojavljuju se vrlo rano u životu i uslovljavaju razvijanje socijalnih, emocionalnih i drugih dispozicionih kvaliteta deteta. Iako je uobičajeno pretpostaviti da biološki temelji temperamenta pokazuju stabilnost u pogledu temperamentalnih svojstava tokom vremena, važno je imati u vidu da su ti biološki temelji, takođe, sistemi u razvoju, čije sazrevanje može uticati na promenu prirode ili organizacije temperamenta. Prvi meseci i godine života svedoče ne samo o ukorenjenoj individualnosti u ponašanju, već i o brzom rastu i konsolidaciji neurološkog, neuroendokrino, neokortikalnog i drugih bioloških sistema na kojima počiva temperament. Kao posledica toga, trogodišnjak se biološki znatno

razlikuje od novorođenčeta, a ove biološke razlike doprinose razvojnim promjenama karakteristika temperamenta (Thompson, Winer and Goodvin, 2011).

Druga specifična karakteristika se odnosi na očekivanje da temperament tokom vremena odlikuje *relativna stabilnost* (Bates and Pettit, 2007; Sanson, Hemphill and Smart, 2002; Shaffer and Kipp, 2010; Thompson, Winer and Goodvin, 2011). Zapravo, individualne razlike u temperamentalnim karakteristikama su relativno stabilne prirode. Na primer, dete koje je dispoziciono vedrije od vršnjaka u periodu odojčeta, na predškolskom uzrastu bi trebalo da i dalje bude vedrije od vršnjaka. Ne bi trebalo očekivati da će temperamentalne karakteristike biti čvrsto stabilne kod osoba u razvoju, ali bi svakako trebalo očekivati da će pokazati veću stabilnost u poređenju sa ostalim atributima ponašanja (Thompson, Winer and Goodvin, 2011). Postoje najmanje tri objašnjenja za nedostatak veće stabilnosti temperamentalnih karakteristika. Prvo, čak i genetska osnova nije nepromenljiva, a čini se da se neki aspekti temperamenta pod uticajem sazrevanja i iskustva tokom godina u značajnoj meri razvijaju. Drugo, temperament se može proceniti samo na osnovu ponašanja, koje varira u zavisnosti od uzrasta pojedinca, što otežava nastojanje da se isti osnovni konstrukti temperamenta procenjuju u svakoj životnoj dobi. Treće, većina postojećih istraživanja u ovoj oblasti je korelacijske prirode, zbog čega su moguće izvesne greške pri merenju (Sanson, Hemphill and Smart, 2002).

Pored toga, temperament se nalazi u *procesu stalne interakcije s okruženjem*, koje utiče na razvoj i ponašanje pojedinca (Parke et al., 2002; Sanson, Hemphill and Smart, 2002; Shaffer and Kipp, 2010; Thompson, Winer and Goodvin, 2011). Iako je uobičajeno mišljenje da temperament ima direktan i specifičan uticaj na razvoj kapaciteta kao što su vezanost, društvenost i prilagođavanje, verovatnije je da je njegov uticaj posredovan karakteristikama sredine, poput specifičnih zahteva od deteta i faktora porodičnog konteksta, osetljivosti i prilagodljivosti osoba s kojima dete stupa u interakciju i načina na koji temperament vodi detetov izbor aktivnosti u okruženju, kao i interpretacija tih iskustava. Deca u interakcije s drugima unose temperamentalne predispozicije, potencijale za emocionalni razvoj i razvoj samosvesti, koje individualizuju svaku od tih interakcija (Thompson, Winer and Goodvin, 2011), pri čemu, genetski determinisani aspekti temperamenta često bivaju modifikovani pod uticajem okoline (Shaffer and Kipp, 2010). To se odnosi čak i na decu sa „teškim” temperamentom, jer su posledice teškog temperamenta posredovane u pogledu načina na koji se temperament može izraziti u socijalnom kontekstu (na konstruktivan ili neprimeren način), reakcijama drugih ljudi i kulturnim vrednostima vezanim za očekivano ponašanje od pojedinca. Bilo koji temperamentalni atribut može dati različite razvojne ishode u zavisnosti od konteksta u kome se opaža i tumači temperament i drugih uticaja prisutnih tokom vremena (Thompson, Winer and Goodvin, 2011).

Dakle, osobine temperamenta samo su u izvesnoj meri determinisane nasleđem, s obzirom na to da je biološka osnova razvoja temperamenta podložna

promenama pod uticajem okruženja. Pritom se porodično okruženje izdvaja kao kontekst koji najjasnije utiče na takve pozitivne aspekte temperameta kao što su vedrina/društvenost i umirljivost. S druge strane, ustanovljeno je da porodični kontekst u znatno manjoj meri može uticati i na nivo detetove aktivnosti i negativne emocionalne karakteristike kao što su razdražljivost i plašljivost (Shaffer and Kipp, 2010).

Kultura, takođe, utiče na određene aspekte temperameta. Temperament biva oblikovan kroz interakciju deteta s okruženjem putem prenošenja određenih kulturnih vrednosti i uverenja zajednice u kojoj ono odrasta (Berns, 2010; Cole and Tan, 2007; Rubin et al., 2011; Shaffer and Kipp, 2010; Thompson, Winer and Goodvin, 2011). Različite kulture na različite načine mogu vrednovati određene karakteristike temperameta kao društveno poželjne ili nepoželjne. Takve kulturološke varijacije u tumačenju poželjnosti ili nepoželjnosti određenih karakteristika temperameta utiče na vaspitne postupke roditelja, nastavnika i na ponašanje vršnjaka. Na primer, u Kini se inhibirano i stidljivo ponašanje deteta od strane roditelja, nastavnika i vršnjaka smatra društveno poželjnim i prihvatljivim ponašanjem koje je pokazatelj razvojne zrelosti deteta, dok se takvo ponašanje u Kanadi, SAD-u i drugim kulturama smatra nepoželjnim (Shaffer and Kipp, 2010; Thompson, Winer and Goodvin, 2011). Slično tome, u Japanu majke pozitivno vrednuju traženje bliskosti od strane deteta i sumnjičavost prema drugim osobama, dok takvo ponašanje majke u SAD-u smatraju neadekvatnim ponašanjem koje može biti indikator kasnijih razvojnih problema (Rothbaum et al., 2000, prema Thompson, Winer and Goodvin, 2011: 220).

Može se, dakle, primetiti da se razvojni ishodi vezani za određene karakteristike temperameta, poput stidljivosti, drastično razlikuju od kulture do kulture (pa čak i unutar kulture, u zavisnosti od pola deteta). Pritom, neke osobine temperameta bolje odgovaraju specifičnim vrednostima i tradicijama date kulture u odnosu na druge. Osim toga, imajući u vidu da se kulturne tradicije toliko razlikuju, sa sigurnošću možemo zaključiti da ne postoji ni jedan temperamentalni profil koji bi bio najadaptivniji u svim kulturama (Shaffer and Kipp, 2010).

Određene temperamentalne dispozicije ne dovode nužno i uvek do poželjnih ili nepoželjnih razvojnih ishoda, zbog čega ponekad može tokom razvoja doći do promena (Bates and Pettit, 2007; Berns, 2010; Sanson, Hemphill and Smart, 2002; Shaffer and Kipp, 2010; Thompson, Winer and Goodvin, 2011), odnosno prisutna je dinamička interakcija između temperamentalnih karakteristika i drugih faktora, naročito onih iz socijalnog okruženja, što doprinosi razvoju individualnosti u pogledu bihevioralnih karakteristika pojedinca. Postoji nekoliko objašnjenja za dati razvojno-interakcijski proces (Thompson, Winer and Goodvin, 2011).

Prvo, detetov temperamentalni profil može u različitoj meri biti usaglašen sa zahtevima i mogućnostima specifičnim za detetovo socijalno okruženje. Shodno tome, uticaj temperameta na ličnost ili prilagođavanje zavisi od usklađeno-

sti između temperamenta i zahteva okoline. Stoga, neke osobine temperamenta koje se generalno smatraju nepoželjnim ne moraju uvek doprineti kasnijim problemima u ponašanju, ukoliko se socijalno i fizičko okruženje prilagodi detetovim potrebama i karakteristikama. Na primer, kada su roditelji tolerantni i imaju razumevanja, pri čemu detetu pružaju različite mogućnosti koje će voditi ka konstruktivnom prilagođavanju njegovih temperamentalnih kvaliteta (npr. česte fleksibilne opcije između kojih dete može da bira umesto odsustva mogućnosti izbora u pogledu aktivnosti kojima može da se bavi), tada i kod dece teškog temperamenta može doći do razvoja pozitivnijih, adaptibilnijih osobina ličnosti. Suprotno tome, čak i deca koja su temperamentalno poželjnih osobina verovatno će razviti probleme u ponašanju ukoliko žive u sredini čiji su zahtevi preterani i razvojno neprikladni, a odrasli hladni i neosetljivi na potrebe deteta. Generalno gledano, prilagođavanje okoline jedinstvenim karakteristikama deteta predviđa bolju adaptaciju deteta od nesposobnosti odraslih da prepoznaju i da se prilagode detetovim potrebama koje su determinisane njegovim temperamentom, što ukazuje na važnost adekvatnih vaspitnih postupaka roditelja i drugih odraslih za pozitivne razvojne ishode kod deteta.

Specifično socijalno iskustvo, takođe, može modifikovati biološko funkcionisanje pojedinca na načine koji dovode do promena u karakteristikama temperamenta. Na primer, rana iskustva vezana za socijalno nepovoljne okolnosti poput zlostavljanja i zanemarivanja dece dovode do većeg lučenja kortizola i drugih hormona koji se luče u stresnim situacijama, što dovodi do toga da takva deca postaju temperamentalno opreznija i razdražljivija. Nasuprot tome, pozitivne reakcije roditelja u stresnim situacijama vremenom mogu navesti čak i decu teškog temperamenta da na stres reaguju na fiziološki prilagodljiviji način, jer odrastaju u prisustvu senzitivnog vaspitača. Dati primeri ukazuju na interakciju između biološke osnove i iskustva u razvoju temperamentalnih karakteristika pojedinca.

Važno je, međutim, imati u vidu činjenicu da se detetovo okruženje tokom vremena značajno menja na načine koji, takođe, mogu uticati na usaglašenost između temperamenta i sredine. Kako deca sazrevaju, na primer, roditelji, nastavnici i drugi odrasli sve više od njih očekuju kompetentnije samokontrolisano ponašanje. Pritom, deca ulaze u okruženja kao što su predškolska i školska ustanova u kojima se od njih zahteva poštovanje, inicijativa i saradnja, ali i sve više učestvuju sa odraslima u različitim društvenim dešavanjima (u prilici su da posećuju izložbe, koncerte i druge događaje), u kojima moraju razumeti šta se od njih očekuje i usvojiti odgovarajuće, socijalno prikladno ponašanje. Sredinska očekivanja, koja su najčešće u skladu sa normativnim očekivanjima unutar specifične kulture, tako mogu postati manje fleksibilna i manje usaglašena sa temperamentalnim profilima neke dece tokom vremena, koja neće biti u stanju da adekvatno odgovore na nametnute zahteve u pogledu ponašanja. Ove promene u socijalnim očekivanjima mogu se, takođe, odnositi na različita očekivanja vezana za ponašanje dečaka u odnosu na ponašanje devojčica, što može imati uticaja na

to kako dečaci i devojčice uspevaju da odgovore na zahteve iz okruženja koji u različitoj meri mogu biti usaglašeni sa njihovim bihevioralnim karakteristikama. Shodno tome, određeni temperamentalni profil može se dobro uklopiti sa zahtevima i mogućnostima koje se pružaju u sredini na jednom uzrastu (npr. slaba upornost ili raspon pažnje kod novorođenčadi), ali kasnije će se loše usaglasiti sa zahtevima sredine (npr. iste karakteristike mogu predstavljati problem tokom školskih godina). Na ovaj način, usaglašenost između temperamenta i okoline razvojno je dinamična, a ta dinamika će verovatno uticati na stabilnost temperamentalnih atributa tokom vremena, kao i na njihov odnos prema kasnijem razvoju ličnosti deteta.

Drugo, detetov temperamentalni profil može uticati na to kako ono stupa u interakciju sa ljudima i okruženjem. S jedne strane, detetov stil ponašanja može izazvati određene reakcije drugih. Stil ponašanja može uticati na to kako dati pojedinac utiče na promene svog socijalnog okruženja. Dete vedrog karaktera izazvaće prihvatanje i interesovanje kod vršnjaka i odraslih. Te pozitivne socijalne reakcije mogu zauzvrat uticati na razvoj pozitivnih osobina deteta, poput društvenosti, što neće biti slučaj kod reakcija okoline na ponašanje deteta s negativnim temperamentalnim osobinama. Dete teškog temperamenta može imati jači uticaj na druge ljude od deteta sa inhibiranijim ili prilagodljivim stilom ponašanja. S druge strane, detetov stil ponašanja može voditi preferencije te osobe prema partnerima, okolnostima i aktivnostima. Na primer, dete koje odlikuje temperamentalno visok stepen aktivnosti verovatnije će učestvovati u sportovima s drugim aktivnim ljudima nego dete za koje je karakterističan nizak nivo aktivnosti, koje preferira sedentarne aktivnosti i partnere slične sebi. To će u značajnoj meri usloviti odabir prijatelja i kvalitet uspostavljenih socijalnih odnosa pojedinca. Ovi izbori utiču i na razvoj, jer će detetovi izbori i iskustva koja može steći kroz interakciju s drugima biti uslovljeni njegovim temperamentalnim karakteristikama, pri čemu time sebe pojedinci inhibiranog ponašanja mogu lišiti značajnih socijalnih iskustava koja su važna za njihov socijalni, moralni, emocionalni, fizički i kognitivni razvoj.

Vremenom, deca i mladi postaju progresivno sposobniji da biraju svoje partnere i okolnosti koje odgovaraju njihovim ličnim preferencijama, poput odabira prijatelja, bračnog partnera, zanimanja, prebivališta, hobija i sl. Zbog toga temperamentalne i lične sklonosti vremenom postaju usaglašene, pri čemu pojedinci biraju okolnosti koje odgovaraju njihovim osobinama ličnosti. Međutim, mnogi pojedinci neće biti u stanju da naprave takav izbor, pogotovo kada se susretnu sa iznenadnim nepovoljnim okolnostima, ograničenim resursima i mogućnostima (kao što je siromaštvo) unutar kojih mogu da vrše izbor. U ovim okolnostima, posebno kada zahtevi okoline nisu usaglašeni sa temperamentalnim atributima, možemo očekivati lošije prilagođavanje (i manju stabilnost osobina ličnosti pojedinca), zbog poteškoća koje proizilaze iz neusklađenog, neprilagodljivog ili neočekivano promenljivog okruženja.

Treće, detetov temperamentalni profil može uticati na to kako ta osoba percipira, doživljava, tumači i razmišlja o životnim okolnostima. Deca različitih temperamentalnih karakteristika različito će doživeti određene vaspitne postupke roditelja kao adekvatne ili neadekvatne, ali će i različito gledati i ponašati se u susretu s nepoznatim osobama i situacijama. Pored toga, pretpostavlja se da temperament utiče i na kogniciju i kognitivnu obradu informacija, posebno u svetlu uticaja emocija i održavanja pažnje na sposobnost pojedinca da se koncentriše, zapamti i razmišlja tokom svih životnih doba.

Temperament će verovatno i na druge načine interagovati sa uticajima okoline. Temperamentalne karakteristike mogu povećati ranjivost osobe na unutrašnje ili spoljašnje stresore i, na taj način, doprineti razvoju neprilagođenosti ili disfunkcije. Suprotno tome, temperamentalne karakteristike mogu predstavljati zaštitne faktore za dete, koji će povećati njegovu otpornost u susretu sa različitim stresorima iz okruženja. Osim toga, uočeno je da su deca s teškim temperamentom podložnija pozitivnim uticajima roditeljskih postupaka nego deca lakših temperamentalnih kvaliteta.

Kada je reč o ulozi temperamenta u vršnjačkim odnosima uočeno je da:

- deca koja su manje inhibirana i introvertna, kao i deca koja se lako prilagođavaju promenljivim okolnostima imaju pozitivnije vršnjačke odnose, kao i da su druželjubiva deca popularnija među vršnjacima i da imaju pozitivnije odnose sa prijateljima od manje druželjubive dece;
- negativna reaktivnost i plašljivost vode ka socijalnoj izolovanosti i povlačenju od vršnjaka;
- je pozitivna emocionalnost dece povezana s njihovom socijalnom kompetentnošću;
- su deca sa umerenim do visokim nivoom samoregulacije uspešnija u pogledu socijalnog funkcionisanja, kao i da negativna emocionalnost u prisustvu optimalne regulacije ne dovodi nužno do niske socijalne kompetencije;
- su deca s višim nivoima regulacije pažnje i deca sklona prosocijalnom ponašanju prihvaćenija od vršnjaka;
- postoje polne razlike u pogledu razvojnih ishoda određenih temperamentalnih karakteristika poput negativne emocionalnosti, prosocijalnosti, nivoa samoregulacije, nivoa regulacije pažnje, nivoa empatije, razvijenosti savesti i sl. koje mogu imati uticaja na vršnjačku prihvaćenost ili odbačenost (Eisenberg, Vaughan and Hofer, 2009; Sanson, Hemphill and Smart, 2002).

S druge strane, uočeno je da dugotrajna negativna iskustva u vršnjačkim odnosima povećavaju detetov osećaj ljutnje, frustracije i tuge, što može uticati na njegovu samoregulaciju i specifičnosti interakcije s novim ili poznatim vršnjacima. Stoga, interakcije među vršnjacima mogu imati uticaja i na aspekte funkcionisanja vezane za temperamentalne specifičnosti deteta (Eisenberg, Vaughan and Hofer, 2009).

Socijalna povučenost i stidljivost i socijalni razvoj

Kao što je prethodno rečeno, inhibicija se definiše kao sklonost opreznosti i plašljivosti prilikom susreta sa novim (nepoznatim) situacijama. Moguće je razlikovati nekoliko tipova inhibiranosti. Prvenstveno se može napraviti razlika između stidljivosti koja proizilazi iz strašljivosti pojedinca kao temperamentalne karakteristike i samosvesne stidljivosti (Rubin, Bowker and Kennedy, 2009; Rubin, Burgess and Coplan, 2002). *Strašljiva stidljivost* pojedinca odnosi se na inhibiciju kao odgovor na nove društvene situacije, dok se u srednjem detinjstvu stidljivost može odražavati na manifestovanje inhibicije kao odgovora na zabrinutost zbog socijalne procene od strane drugih, tzv. *samosvesna stidljivost*. Samosvesna stidljivost, za koju se misli da se javlja između 4. i 5. godine života, odnosi se, dakle, na manifestovanje socijalno opreznog ponašanja izazvanog interpersonalnom zabrinutošću pojedinca da bi ga drugi mogli negativno proceniti. *Socijalna povučenost* odnosi se na dosledno (kroz situacije i tokom vremena) manifestovanje samoizolujućeg ponašanja prilikom susreta s poznatim i/ili nepoznatim vršnjacima. Zajednička nit koja povezuje svaki od ovih konstrukata jeste da pomisao na ili prisustvo drugih osoba izaziva reakcije straha ili anksioznosti koje rezultiraju pokušajima prevladavanja ili samoregulacije putem socijalno suzdržanog ili izbegavajućeg ponašanja. U mnogim slučajevima socijalno oprezna deca znaju šta bi trebalo uraditi u konkretnoj socijalnoj situaciji, ali njihov problem leži u realizaciji te akcije, pri čemu su njihovi postupci inhibirani nemogućnošću da regulišu sopstvena osećanja socijalnog straha ili anksioznosti (Rubin, Burgess and Coplan, 2002).

S druge strane, potrebno je razlikovati usamljenost od samoće (Bouillet i Uzelać, 2007; Rubin, Bowker and Kennedy, 2009; Rubin, Burgess and Coplan, 2002). *Usamljenost* najčešće nastaje zbog socijalne povučenosti pojedinca koja vodi ka njegovoj socijalnoj izolovanosti. Pojedinaac želi da uspostavi pozitivne socijalne odnose s drugima, ali zbog inhibiranosti i/ili nedostatka socijalnih veština u tome ne uspeva. Socijalna povučenost se odnosi na dosledan (kroz situacije i tokom vremena) način ispoljavanja različitih oblika samoizolujućeg ponašanja prilikom susreta s poznatim i/ili nepoznatim vršnjacima (oklevanje, plašljivost, nesigurnost, povlačenje). To vodi ka socijalnoj odbačenosti od strane vršnjaka i usamljenosti pojedinca. Nasuprot tome, *samoća* je nešto što pojedinac sam bira, odnosno predstavlja samoizolaciju pojedinca od vršnjačke grupe. Drugim rečima, bihevioralna inhibicija je u suprotnosti sa samoćom koja odražava socijalnu nezainteresovanost (npr. samotna pasivna igra u ranom detinjstvu) ili socijalnu nezrelost (npr. samotna aktivna igra u ranom detinjstvu). Stoga se mogu razlikovati dve kategorije povučene dece: ona koja se povlače jer ih vršnjaci aktivno isključuju (tj. „aktivni izolati“), od dece koja „biraju“ povlačenje. Deca koja biraju povučenost su često podeljena na decu koja preferiraju da se igraju sama („nesocijalna“) i onu koja bi volela da se igraju s drugima, ali su inhibirana, na primer, stidljivošću („pasivno-anksiozna“) (Howe, 2010).

Različiti oblici socijalne povučivosti imaju različite biološke i genetske korene. Reaktivnost nervnog sistema socijalno povučene dece je drugačija, kao i hormonalna reakcija na situacije opažene kao stresne (Rubin, Burgess and Coplan, 2002; Rubin, Bowker and Kennedy, 2009). Na primer, ustanovljeno je da se inhibirana deca razlikuju od druge dece u pogledu:

- promenljivosti praga ekscitabilnosti amigdale i njene projekcije na korteks, hipotalamus, simpatički nervni sistem i sivu masu mozga, što uslovljava njenu veću pobuđenost u situacijama koje se doživljavaju kao stresne;
- veće relativne asimetrije u pogledu izraženije električne aktivnosti desne hemisfere mozga, što uslovljava veću inhibiranost takve dece uočljivu još pri rođenju;
- varijacije u funkcionisanju autonomnog nervnog sistema, kao što je niži srčani vagalni ton (indeks poremećaja regulacije emocija), koji je povezan i sa pasivno inhibiranim ponašanjem i sa asocijalnim ponašanjem dece;
- povišenog lučenja kortizola (hormona stresa) tokom novih ili stresnih situacija kod obe grupe dece (pasivno inhibirane i asocijalne dece) (Rubin, Bowker and Kennedy, 2009).

Međutim, međusobna povezanost endogenih, socijalizacijskih i ranih relacionih faktora može biti odgovorna za razvoj, održavanje ili ublažavanje inhibicije i njenih mogućih negativnih posledica. Socijalna suzdržanost i anksiozno povučeno ponašanje deteta mogu izazvati roditeljsku prekomernu zaštitu i prekomernu kontrolu. Neki roditelji mogu na prepoznavanje datih teškoća kod deteta reagovati pokušajem da mu pomognu, govoreći mu šta da radi i kako da se ponaša u određenim situacijama, ne uzimajući u obzir temperamentalnu osnovu takvog ponašanja. Bilo kakvo manifestovanje socijalne anksioznosti u grupi vršnjaka od strane deteta može izazvati roditeljski osećaj zabrinutosti, saosećanja i frustriranosti. Roditelj može početi da veruje da je njegovo dete ranjivo i da je potrebno pružiti mu neki vid pomoći u tom pogledu. Takvi roditelji previđaju da je temperament njihovog deteta drugačiji i da je ponašanje deteta uslovljeno njegovim osobenostima, zbog čega mogu nastojati da mu pomognu davanjem instrukcija za ponašanje, koje ono možda neće moći uspešno da realizuje. Takva ponašanja roditelja verovatno će pojačati detetov osećaj nesigurnosti, što rezultira održavanjem ciklusa između detetovog osećaja bespomoćnosti i roditeljske prekomerne kontrole, tj. prekomerne zaštite. Osim toga, kada roditelji dozvoljavaju detetu da izbegava strah od socijalne interakcije, mogu vremenom sprečiti dete da stekne razvojno odgovarajuće socijalne kompetencije i/ili odgovarajući nivo samopoštovanja. Dete može ostati previše zavisno od roditelja u pogledu saveta kako da se ponaša u situacijama interakcije sa vršnjacima (Rubin, Bowker and Kennedy, 2009).

Od porodičnih faktora izdvajaju se stil afektivne vezanosti (nesigurna ambivalentna vezanost), kvalitet odnosa između roditelja i deteta, ali i interakcija

između ponašanja roditelja i temperamenta deteta (Rubin, Bowker and Kennedy, 2009; Rubin, Burgess and Coplan, 2002). Iako postoje naučni dokazi za neposredni odnos između temperamenta i nesigurne vezanosti, novija istraživanja pokazuju da je ta povezanost prilično složena. Kada su deca koja su inhibirana u ponašanju suočena s novim ili nepoznatim socijalnim situacijama, ona mogu postati emocionalno disregulisana, pri čemu ih upravo ova disregulacija navodi da se povuku od nepoznatih odraslih i vršnjaka. Pored toga, moguće je da su pretpostavljene posledice inhibicije ponašanja zasnovane na dispoziciji i nesigurno-ambivalentnom obrascu afektivne vezanosti identične. Ovi podaci ukazuju na to da nestabilnost inhibicije ponašanja iz godine u godinu može biti funkcija kvaliteta roditelj–dete odnosa (Rubin, Burgess and Coplan, 2002).

Pošto izbegavaju društvo vršnjaka, očekuje se da će socijalno povučena deca imati poteškoće u sticanju i održavanju prijateljstava. Takav obrazac prisutan je tokom ranog osnovnoškolskog perioda, ali je na kasnijim uzrastima ustanovljeno da takva deca najčešće imaju bar jednog najboljeg prijatelja, koji je najčešće sličnog introvertnog ponašanja. Međutim, uočeno je da su prijateljstva socijalno povučene dece manje optimalna u smislu da su manje korisna, manje intimna, manje zabavna, manje je zastupljenja komunikacija i generalno su nižeg kvaliteta. Na primer, manja je verovatnoća da će im prijatelji pomoći u situacijama u kojima im je potrebna socijalna pomoć da bi se zaštitili od napada drugih (npr. situacije vršnjačkog nasilja). Štaviše, smatra se da socijalno povučena deca i njihovi najbolji prijatelji koji su i sami takvi mogu međusobno uticati na neadekvatno ponašanje jednih na druge, baš kao što je to slučaj kod agresivne dece i njihovih najboljih prijatelja. Smatra se da ćutljivost socijalno povučene dece kao stil komunikacije koji uključuje namernu verbalnu inhibiciju, odražava odbrambenu strategiju zaštite od kritika u kontekstu bliskih odnosa. Takvo ponašanje povezano je sa učestalošću internalizovanih poremećaja u ponašanju poput anksioznosti, depresije, paničnih napada i sl. S druge strane, pokazalo se da kada socijalno povučena deca osećaju da imaju socijalnu podršku od drugih, tokom vremena dolazi do manje zastupljenosti tendencije socijalnog povlačenja i manjeg nivoa socijalne anksioznosti. Takođe, manja je verovatnoća da će deca koja su žrtve nasilja i imaju najbolje prijatelje razviti internalizovane i eksternalizovane poremećaje u ponašanju, što ukazuje na protektivnu snagu prijateljstava kod ove dece. Dakle, smatra se da su prednosti uzajamnih prijateljstava za socijalno povučenu decu pozitivne kada je kvalitet tih prijateljstava visok, ali su ograničene ili negativne kada je najbolji prijatelj i sam socijalno povučen (Rubin, Bowker and Kennedy, 2009).

Ukoliko socijalno povučena deca ne uspeju da se uključe u vršnjačku interakciju, ona neće biti u prilici da razvijaju važne socijalne i socijalno-kognitivne veštine koje se tokom pozitivne vršnjačke interakcije razvijaju. Rano iskustvo socijalnog neuspeha na koje pojedinac nailazi može dati već plašljivoj i nesigurnoj deci još jedan razlog da se dodatno povuku iz svog vršnjačkog okruženja. Na primer,

kao rezultat čestog interpersonalnog odbacivanja od strane vršnjaka, povučena deca mogu početi da pripisuju svoje socijalne propuste unutrašnjim uzrocima: mogu da veruju da nešto nije u redu s njima, umesto da svoje socijalne propuste pripisuju drugim ljudima ili situacijama (neadekvatnim prethodnim postupcima roditelja, neadekvatnim postupcima pojedinih vršnjaka i sl.). Izrazito povučena deca sklona su pripisivanju socijalnog neuspeha ličnim, dispozicijskim karakteristikama, a ne spoljnim događajima ili okolnostima. Kombinacija vršnjačke odbačenosti i unutarnjih (dispozicijskih) atribucija za vršnjačku neadaptiranost mogu se tumačiti u vidu stvaranja povratne sprege, pri čemu početno uplašeno, povučeno dete počinje da veruje da su njegovi socijalni neuspesi zasnovani na njegovim kvalitetima, a zatim se ta uverenja pojačavaju većim brojem neuspeha pri socijalnoj inicijativi ili interakciji s drugima. Posledica takvih uverenja može biti dalje povlačenje deteta iz socijalnog okruženja, pri čemu socijalna povučенost predstavlja prediktor za njegovu vršnjačku odbačenost. Takvo samookrivljivanje može dovesti do različitih negativnih ishoda u vidu internalizovanih poremećaja u ponašanju, poput depresije, niskog samopoštovanja i povlačenja, što ukazuje na ciklus daljeg podsticanja negativnog socio-emocionalnog razvoja pojedinca. Socijalna povučенost postaje sve приметnija kako deca odrastaju. Uviđajući da socijalna povučенost pojedinca predstavlja društveno neprihvatljivo ponašanje, vršnjačka grupa počinje da je posmatra kao devijantnu i dolazi do vršnjačke odbačenosti deteta (Rubin, Bowker and Kennedy, 2009; Rubin, Burgess and Coplan, 2002). Ukratko, interni radni modeli socijalnog sveta kod povučene dece sadrže negativne predstave (Rubin, Burgess and Coplan, 2002), koje se dalje prenose na interakcije sa vršnjacima.

Dostupni nalazi ukazuju na postojanje umerene do jake povezanosti između submisivnog, inhibiranog ili socijalno povučенog ponašanja i viktimizacije od strane vršnjaka, pri čemu je data povezanost recipročne prirode. Zapravo, neasertivno ponašanje pojedinca prediktor je njegove viktimizacije od strane vršnjaka, dok viktimizacija, s druge strane, predstavlja prediktor povlačenja pojedinca iz daljih vršnjačkih interakcija. Pored toga, takvo inhibirano ponašanje pojedinca signalizira potencijalnim nasilnicima njegovu ugroženost, zbog čega lako može postati meta vršnjačkog nasilja i svojim neadekvatnim reakcijama potkrepljivati dalju viktimizaciju. Povlačenje i inhibiranost mogu, takođe, predstavljati reakcije na maltretiranje od strane vršnjaka. Neki maltretirani pojedinci mogu pribegavati izbegavanju potencijalno rizičnih prilika kao strategiji smanjenja rizika od dalje viktimizacije (Schwartz, Mayeux and Harper, 2011). Ustanovljeno je da povučena deca najčešće nisu žrtve vršnjačke viktimizacije u ranom detinjstvu, ali kasnije to postaju. Moguće je da sa uzrastom, strašljiva/povučena deca bivaju prepoznata od strane vršnjaka kao lake mete, a njihova anksioznost ih može učiniti ranjivim na vršnjačku viktimizaciju (Rubin, Bowker and Kennedy, 2009; Rubin, Burgess and Coplan, 2002). Takođe, kontinuirana izloženost vršnjačkom nasilju može dovesti do povećanog straha od vršnjaka iz odeljenja i daljeg povlačenja iz interakcije s vršnjacima i iz školskih aktivnosti (Rubin, Bowker and Kennedy, 2009).

Agresivno ponašanje i socijalni razvoj

Agresivna deca često se doživljavaju kao emocionalno disregulisana, atipična u načinu razmišljanja o socijalnim interakcijama i događajima, pristrasna u načinu rezonovanja o sebi i svojim socijalnim odnosima, neadekvatnog ponašanja kod kuće i u školi i takmičarski nastrojena, uz sklonost ka nasilničkom ponašanju.

Moguće je razlikovati nekoliko faktora koji doprinose ispoljavanju agresivnog ponašanja kod pojedinca. Svakako, važnu ulogu u nastanku agresivnog ponašanja imaju biološki faktori, pri čemu se ukazuje na faktore evolucijskog i genetskog karaktera. Evolucija obuhvata prenošenje iz generacije u generaciju adaptivnih karakteristika koje doprinose opstanku vrste, među kojima agresija može u određenim situacijama imati zaštitničku ulogu. Genetika se odnosi na individualne karakteristike roditelja koje se prenose na njihovu decu. Genetska uslovljenost ponašanja odnosi se na sledeće aspekte: stepen samokontrole impulsa, stepen tolerancije na frustraciju, nivo aktivnosti, nivo lučenja određenih hormona, muški pol (veći nivo i fizičke i verbalne agresivnosti u odnosu na ženski pol) i sl. (Berns, 2010).

Smatra se da je emocionalna responzivnost/pobuđenost (reaktivnost i intenzitet reakcija izazvanih osećanjem besa) pojedinca važan faktor individualnog nivoa, koji može doprineti sklonosti ka agresivnom ponašanju (Fabes and Eisenberg, 1992). Iako emocionalna pobuđenost stvara spremnost za agresivno ponašanje, ona najčešće ne predstavlja i dovoljan motiv da dođe do ispoljavanja takvog ponašanja. Brojni faktori mogu posredovati u tom procesu, poput temperamenta, pola, sredinskih faktora i sl. Kao moguća objašnjenja navode se sledeća: emocionalna pobuđenost ne dovodi uvek do ispoljavanja agresivnog ponašanja; nisu svi oblici agresivnog ponašanja (npr. instrumentalna ili proaktivna agresija) uslovljeni emocionalnom pobuđenošću; brojni faktori mogu uticati na povezanost između emocionalne pobuđenosti i agresivnog ponašanja, kao što je nivo emocionalne reaktivnosti osobe i sposobnost pojedinca da reguliše visoku emocionalnu pobuđenost i emocionalne odgovore na nju (negativna emocionalnost kao temperamentalna karakteristika), pri čemu i uzrast i pol mogu imati značajnu ulogu. Deca koja su visoko emocionalno responzivna mogu lako biti preplavljena negativnim emocijama u emocionalno pobuđujućim situacijama i stoga mogu biti manje sklona empatiji ili simpatiji ukoliko nemaju adekvatne veštine samoregulacije. Kako se smatra da empatija i simpatija inhibiraju agresivno i antisocijalno ponašanje, emocionalna reaktivnost može biti povezana sa agresijom, jer prekomerno uzbuđivanje rezultira nižim nivoima saosećanja i brige za druge.

Postoji uska povezanost između nivoa emocionalne pobuđenosti i emocionalne samoregulacije (Fabes and Eisenberg, 1992). Uočeno je da će deca koja mogu da regulišu svoju emocionalnu reaktivnost u situacijama koje mogu pobuditi agresiju biti manje sklona ispoljavanju reaktivne agresije od one koja to ne

mogu. S druge strane, pojedinci koji su plahovite naravi mogu se razlikovati od drugih u pogledu stepena inhibicije ponašanja kao odgovora na stimulse koji pobuđuju intenzivne emocije. Za decu koja su visoko reaktivna, ali i imaju viši nivo samoregulacije je verovatno da će biti socijalno adaptiranija, ekspresivnija i neinhibirana, dok se za decu koja su visoko reaktivna i slabije samoregulacije očekuje da će biti hiperaktivna, impulsivna i disregulisana. Takođe, za decu koja su visoko reaktivna i nižeg nivoa samoregulacije je verovatno da će biti sklona učestalom ispoljavanju reaktivne agresije i da će primenjivati socijalno nekonstruktivnije strategije za suočavanje s emocionalnom pobuđenošću. Stoga, možemo reći da emocionalna pobudljivost dece u značajnoj meri utiče na kvalitet njihove socijalne interakcije. Iako je ova povezanost složena i višestruko determinisana, ustanovljeno je da deca koja bivaju preplavljena negativnim emocijama u kontekstu averzivnih socijalnih interakcija mogu biti manje sklona da se efikasno i konstruktivno suoče s datim situacijama. Zbog toga, ova deca mogu biti manje sklona nastojanju da uspostave adekvatnu socijalnu interakciju i neće biti u prilici da nauče socijalne veštine neophodne za pozitivne socijalne interakcije i efikasno rešavanje konflikata.

Uočeno je, takođe, da se kao faktori za javljanje agresivnog ponašanja na individualnom nivou mogu izdvojiti i specifičnosti socio-kognitivnih procesa kod agresivnih pojedinaca (učestalo i neopravdano pripisivanje negativnih namera drugima), uzrast i pol (veća je učestalost agresivnog ponašanja na mlađim uzrastima i kod dečaka, ali je ta razlika uslovljena i vrstom agresivnog ponašanja – uz nejednake nalaze u različitim istraživanjima), o čemu je prethodno bilo reči. Dati procesi su međusobno povezani i dvosmerno utiču jedni na druge. Iako je za socio-kognitivne procese utvrđeno da su važna determinanta agresije i emocionalne pobuđenosti, moguće je, takođe, da emocionalna pobuđenost i sama utiče na atribucione procese. Deca koja su emocionalno reaktivnija i slabo samoregulisana često pripisuju neprijateljske namere u emocionalno evokativnom agresivnom kontekstu i iskazuju veću učestalost reaktivne agresije u odnosu na decu koja su slabije emocionalne reaktivnosti ili bolje samoregulacije (Fabes and Eisenberg, 1992).

Smatra se da na složenost odnosa između emocionalne pobuđenosti i neadekvatnih socijalnih interakcija dece utiču ne samo regulatorni procesi kao odlika temperamenta, već da i drugi faktori mogu doprineti ispoljavanju agresivnog ponašanja. Zapravo, do ispoljavanja agresije dolazi kroz interakciju bioloških i sredinskih faktora (Berns, 2010; Fabes and Eisenberg, 1992). Faktori sredine vezani za vaspitne uticaje, prethodna iskustva i modelovanje takvog ponašanja od strane odraslih (česta izloženost ispoljavanju besa od strane roditelja, fizičko kažnjavanje dece, zlostavljanje dece, nizak nivo empatije i responzivnosti roditelja prema detetu i sl.), kao i nagrađivanje agresivnog ponašanja deteta od strane roditelja mogu u značajnoj meri doprineti sklonosti pojedinca ka ispoljavanju agresivnog ponašanja. Važniji je, pritom, način ponašanja odraslih, a ne njihova verbalizacija

u pogledu onoga što se smatra adekvatnim socijalnim ponašanjem (Schunk and Zimmerman, 1996).

Modelovanje je oblik imitativnog učenja do koga dolazi kroz posmatranje druge osobe koja je model ponašanja i doživljavanja posledica za to ponašanje (bilo da je reč o nagrađivanju ili kažnjavanju). Podrazumeva proces usvajanja obrazaca odgovarajućeg socijalnog ponašanja, strategija, misli, uverenja i osećanja po uzoru na jednu ili više osoba koje su modeli takvog ponašanja (Berns, 2010; Schunk and Zimmerman, 1996).

Agresivno ponašanje može biti odgovor na neadekvatne društvene uslove koji mogu biti frustrirajući za pojedince, naročito one sa nižim pragom tolerancije na frustracije. Kada su sredinske okolnosti nepovoljne, kada su prisutni brojni faktori koji tome doprinose i kada pojedinac u takvim okolnostima ne može ostvariti ciljeve ka kojima teži, može doći do ispoljavanja agresivnog ponašanja od strane tog pojedinca (Berns, 2010).

Kada je reč o polu, ustanovljeno je da se dečaci i devojčice međusobno razlikuju u pogledu načina na koji reaguju kada dožive negativna osećanja (Caprara and Pastorelli, 1992; Fabes and Eisenberg, 1992). Na primer, dečaci su skloni da svoj bes ispolje prema drugom ili da se osvete, dok je za devojčice karakteristično nastojanje da se aktivno odbrane. Dečacima je lakše da otvoreno izraze svoj bes u poređenju s devojčicama, dok devojčice u poređenju sa dečacima češće koriste strategije ublažavanja konflikta. Takođe, dečacima je teže da se na konstruktivne načine suoče s emocionalnom pobuđenošću. Štaviše, dečaci su fiziološki reaktivniji na stresne podražaje od devojčica, i te razlike u pogledu fiziološke reaktivnosti povezane su s efikasnijim suočavanjem devojčica s negativnim osećanjima. Povećana reaktivnost dečaka na negativne emocije koje se javljaju tokom socijalnih interakcija može se manifestovati poremećajima u ponašanju (npr. agresija) tokom ranog detinjstva.

S uzrastom, pojačana samoregulatorna kontrola i procesi socijalizacije utiču na smanjivanje učestalosti ispoljavanja agresivnog ponašanja i vode ka većoj zastupljenosti ponašanja usmerenih na minimiziranje negativnih osećanja i sprečavanje njihove eskalacije putem samokontrole (Fabes and Eisenberg, 1992).

Deca se međusobno značajno razlikuju u pogledu nivoa agresivnosti i samo mali procenat njih se može opisati kao hronično agresivna. Odnosno, smatra se da je agresivnost relativno stabilna personalna karakteristika samo kod manje grupe dece. Pritom se mogu izdvojiti dve grupe takve hronično agresivne dece: deca sklona ispoljavanju proaktivne (instrumentalne) agresije i/ili deca sklona ispoljavanju reaktivne (neprijateljske) agresije (Shaffer and Kipp, 2010). Proaktivna agresija odnosi se na korišćenje agresivnog ponašanja kako bi se ostvario neki cilj kome pojedinac teži. Nasuprot tome, reaktivna agresija podrazumeva agresivnu reakciju pojedinca u situacijama kada se, iz različitih razloga, oseća ugroženim. Reaktivni agresori pokazuju visok nivo neprijateljske, osvetničke agresije. Ova deca su prilično sumnjičava i oprezna prema drugima, često ih

posmatraju kao ratoborne protivnike koji zaslužuju da se prema njima postupa primenom sile. Isti agresivni postupak pojedinca, pritom, može se, u zavisnosti od okolnosti, klasifikovati bilo kao neprijateljska ili kao instrumentalna agresija.

Uočeno je da oba tipa agresivne dece pokazuju izrazite pristranosti u obradi socijalnih informacija koje doprinose učestalosti njihovog agresivnog ponašanja (Shaffer and Kipp, 2010). Za reaktivno agresivnu decu je najčešće karakteristično da se njihov stil ponašanja i nivo vršnjačke prihvaćenosti razlikuje u pogledu namera koje pripisuju drugima, socijalnih ciljeva koje sebi postavljaju, doživljaja sopstvene uspešnosti u ispoljavanju agresije i uverenja o opravdanosti korišćenja agresije. Naime, pokazalo se da je pripisivanje neprijateljskih namera drugima značajan prediktor reaktivne agresije. Pored toga, verovatno je da će deca koja daju prednost ostvarivanju neprijateljskih socijalnih ciljeva (npr. osveta), posebno na uštrb prosocijalnih ciljeva, biti motivisana da budu agresivna prema vršnjacima. Pored socijalnih ciljeva koje deca sklona reaktivnoj agresiji teže da ostvare, njihova uverenost da će biti uspešni u manifestovanju takvih ponašanja i da će njima ostvariti ono što žele, uticaće na odluku kako da se ponašaju u određenim socijalnim situacijama. Čini se da je manifestovanje agresivnog ponašanja od strane deteta pod uticajem njegovih percepcija da će uspešno manifestovati takvo ponašanje i da će biti manje kompetentno ukoliko reaguje na drugačije, neagresivne načine. Pored toga, na detetovu odluku da reaguje agresivno uticaće i njegovo uverenje o prihvatljivosti i legitimnosti agresije kao odgovora na socijalne situacije. Takva deca nisu u stanju da kritički procene sopstveno ponašanje i najčešće će nastojati da ga na različite načine opravdaju (npr. okrivljujući žrtvu da je sama kriva jer ih je izazvala) (Erdley, 1996).

Proaktivni agresori pokazuju drugačiji, ali, takođe, pristrasan obrazac obrade socijalnih informacija (Shaffer and Kipp, 2010). Pošto se ta deca najčešće ne osećaju odbačenom od vršnjaka (i čak mogu imati i mnogo prijatelja), nisu toliko sklona da neprijateljsku nameru brzo pripišu drugom detetu. Ali to ne znači da će pojedinci sklони proaktivnoj agresiji biti u stanju da olako zaborave na incident. Zapravo, ta deca će verovatno pažljivo formulisati neki instrumentalni cilj (npr. naučiću nepažljive vršnjake da budu pažljiviji prema meni) i hladnokrvno i svesno odlučiti da će agresivni odgovor verovatno biti najefikasniji u postizanju ovog cilja. Takva deca su sklona favorizovanju agresivnih rešenja konfliktnih situacija, jer očekuju da će upotreba sile rezultirati pozitivnim ishodima po njih, prilično su samouverena u pogledu mogućnosti dominacije nad svojim protivnicima putem upotrebe agresije i pri ispoljavanju agresivnog ponašanja sklóni su doživljavanju pozitivnih emocija (sreća, radost i sl.).

Agresivno ponašanje često ima štetne socijalne i akademske posledice po decu sklónu njegovom ispoljavanju. Štaviše, takvo ponašanje pojedinih učenika negativno utiče na funkcionisanje čitavog odeljenja, jer se može veoma nepovoljno odraziti na kontekst u kome se učenje tog pojedinca i svih vršnjaka iz odeljenja odvija. Deca sklóna takvom ponašanju ne samo da negativno utiču na

vršnjake iz odeljenja, već su i sama u riziku od različitih negativnih posledica svog ponašanja, poput vršnjačke odbačenosti, nižeg školskog postignuća, napuštanja školovanja, različitih psihijatrijskih poremećaja i sl. (Erdley, 1996; Ladd, Buhs and Troop, 2002; Rubin, Bowker and Kennedy, 2009).

Agresivna deca često bivaju odbačena od vršnjačke grupe, nakon čega se najčešće udružuju s drugom decom sličnog ponašanja, što utiče na njihovu dalju socijalizaciju u pogledu neadekvatnog ponašanja (Bukowski, Brendgen and Vitaro, 2007; Crick et al., 2009; Farmer et al., 2008; French and Cheung, 2018; Goodearl, Salzinger and Rosario, 2014; Prinstein et al., 2009; Rubin, Bowker and Kennedy, 2009). I sam kvalitet prijateljstava agresivne dece je na znatno nižem nivou u pogledu bliskosti, poverenja, intimnosti, recipročnosti, podrške i sl., pri čemu ih karakteriše visok nivo konflikata i negativnih osećanja. Prijateljstva relaciono agresivne dece (one koja su sklona manipulaciji u svojim socijalnim odnosima sa drugima) karakterišu viši nivoi ekskluzivnosti (npr. osećaju ljubomoru ako prijatelj želi da uspostavi blisku povezanost sa drugim vršnjakom), intimnosti (npr. deljenje tajni) i relacione agresije među prijateljima (Crick et al., 2009).

U longitudinalnom istraživanju u Južnoj Koreji na uzorku od 2280 adolescenata koji su praćeni u periodu od tri godine, ustanovljeno je da postoje recipročni efekti između problema u vršnjačkim odnosima i agresivnog ponašanja, kao i da su vršnjačka odbačenost i agresivno ponašanje stabilni tokom vremena. Međutim, uticaj problema u odnosima s vršnjacima na agresivno ponašanje bio je veći nego obrnuto, odnosno veći od uticaja agresivnog ponašanja na poteškoće u odnosima s vršnjacima. Dakle, pokazalo se da su teškoće u uspostavljanju i održavanju adekvatnih vršnjačkih odnosa važan prediktor agresivnog ponašanja kod adolescenata, odnosno da teškoće u vršnjačkim odnosima predstavljaju važan životni stresor, koji adolescente navodi da se agresivno ponašaju onda kada ne uspeju da dobiju socijalnu i emocionalnu podršku prijatelja. S druge strane, pokazalo se da i agresivno ponašanje adolescenata utiče na teškoće u vršnjačkim odnosima, odnosno da je agresivno ponašanje pozitivan prediktor teškoća u vršnjačkim odnosima. Smatra se da agresivno ponašanje adolescenata može voditi učestalim konfliktima s vršnjacima, zbog neprijateljske tendencije prisutne kod takve dece i nedostatka odgovarajućih socijalnih veština. To može uticati na njihovo isključivanje iz vršnjačke grupe. Agresivni adolescenti imaju teškoća u uspostavljanju i održavanju prijateljskih odnosa s vršnjacima i najčešće se udružuju s pojedincima sličnim sebi, od kojih kasnije dobijaju socijalnu podršku za dalje agresivno ponašanje (Kim and Nho, 2017).

Pored toga, kao značajan faktor koji utiče na načine ispoljavanja agresivnog ponašanja identifikovana je detetova pozitivna percepcija vršnjačke prihvaćenosti koja može biti pristrasnog karaktera. U longitudinalnom istraživanju na uzorku od 712 dece u 3. i 5. razredu osnovnih škola iz SAD-a (386 devojčica i 326 dečaka) u dva talasa merenja putem vršnjačkih procena i samoprocena prikupljeni su podaci o vršnjačkoj prihvaćenosti, kao i o sklonosti ka upotrebi relacione agre-

sije. Ustanovljeno je da su pozitivno pristrasne samopercepcije (precenjivanje nivoa vršnjačke prihvaćenosti od strane deteta u odnosu na realnu prihvaćenost) dovele do porasta upotrebe relacije, ali ne i otvorene agresije. Takva povezanost bila je prisutna i kod dece koja su ocenjena od strane vršnjaka kao odbačena, što ukazuje da je pozitivna pristrasnost prediktor agresivnog ponašanja, bez obzira na socijalni status deteta. Moguće je da će deca koja imaju pozitivno pristrasnu percepciju svoje vršnjačke prihvaćenosti verovatno reagovati na povratne informacije koje su u suprotnosti s njihovim samoprocenama kao nastojanja vršnjaka da se ugroze njihovi vršnjački odnosi (tj. relaciona agresija). Dakle, moguće je da deca koja dobijaju negativne povratne informacije od vršnjaka (ili povratne informacije koje su u suprotnosti s njihovim samopercepcijama) tumače te povratne informacije kao relacionu agresiju i odgovaraju na isti način. Odnosno, moguće je da takva deca vršnjačku odbačenost ne tumače kao ishod svog neadekvatnog ponašanja, već ga pripisuju nastojanju vršnjaka da nanesu štetu njihovim socijalnim odnosima (tj. relaciona agresija). To onda kod njih izaziva slično ponašanje u znak odmazde ili relacione agresije (Lynch et al., 2016).

Prosocijalno ponašanje i socijalni razvoj

Termin *prosocijalno ponašanje* obuhvata postupke koji su usmereni na dobrobit drugih, bez obzira na to da li pojedinac za to očekuje neku ličnu korist ili ne (Grusec, Davidov and Lundell, 2002; Hastings, Utendale and Sullivan, 2007), dok se *altruističko ponašanje* određuje kao nesebično, pomažuće ponašanje, u kome pojedinac za uzvrat ne očekuje nikakvu ličnu dobit (Eisenberg and Mussen, 2003; Grusec, Davidov and Lundell, 2002; Zahn-Waxler, Iannotti and Chapman, 1982). Dakle, altruističko ponašanje predstavlja uži pojam u odnosu na prosocijalno ponašanje. Različiti su motivi koji mogu stajati u osnovi prosocijalnog ponašanja pojedinaca. Stoga se čini adekvatnim zapravo prosocijalno ponašanje posmatrati u vidu kontinuuma na čijem su jednom kraju postupci koji se odnose na poštovanje društveno prihvaćenih normi kako bi se izbegle kazne za njihovo kršenje, dok su na drugom kraju postupci koji se mogu okarakterisati kao manifestacije altruističkog ponašanja (Grusec, Davidov and Lundell, 2002; Hastings, Utendale and Sullivan, 2007). Ključne komponente prosocijalnog ponašanja su: empatija i simpatija prema drugima, kao i adekvatno moralno rasuđivanje i kognitivno razumevanje tuđih unutrašnjih stanja i potreba (zauzimanje tuđe perspektive, stavljanje u ulogu drugih) (Zahn-Waxler, Iannotti and Chapman, 1982), dok su postupci koji predstavljaju vidove prosocijalnog ponašanja sledeći: pomažanje, saradnja, deljenje, razmena, saosećanje, razumevanje, brižljivo ponašanje, branjenje i sl. (Grusec, Davidov and Lundell, 2002; Spasenović, 2004).

Uočeno je da prosocijalno ponašanje doprinosi uspostavljanju pozitivnih socijalnih odnosa i interakcija s vršnjacima (Grusec, Davidov and Lundell,

2002; Hastings, Utendale and Sullivan, 2007; Ladd, Buhs and Troop, 2002; Zahn-Waxler, Iannotti and Chapman, 1982), a razvojno gledano je za osobe koje su bile sklone prosocijalnom ponašanju kao deca mala verovatnoća da će kao odrasli biti skloni antisocijalnom ponašanju (Grusec, Davidov and Lundell, 2002). Rano prosocijalno ponašanje može olakšati razvoj socijalne kompetencije pojedinca (Hastings, Utendale and Sullivan, 2007). Štaviše, prosocijalno ponašanje se može smatrati jednom od komponenata socijalne kompetencije koja doprinosi uspostavljanju adekvatnih vršnjačkih odnosa (Zahn-Waxler and Smith, 1992). Ipak, navedena dva konstrukta ne bi trebalo poistovećivati, jer određenje prosocijalnog ponašanja u sebe ne uključuje pokazatelje socijalne kompetentnosti pojedinca kao što su liderske sposobnosti, popularnost, društvenost i slični konstrukti.

Kada je reč o činiocima koji doprinose prosocijalnom razvoju pojedinca, uočeno je da postoji biološka osnova u vidu temperamentalnih karakteristika koje su povezane sa razvojem empatije prema drugima. Prevažodno se misli na temperamentalne karakteristike koje se odnose na emocionalnost i emocionalnu samoregulaciju. Generalno, deca koja imaju visok nivo samoregulacije i nisku sklonost ka impulsivnom reagovanju i koja su, prema tome, emocionalno pozitivna, najčešće su sklona prosocijalnom ponašanju. Odnos između negativne emocionalnosti, empatije i prosocijalnog ponašanja je komplikovan i može zavistiti od intenziteta i vrste negativnih emocija (npr. ljutnje ili tuge). Nadalje, emocionalnost može na različite načine biti povezana sa samoregulacijom, što na različite načine utiče na sklonost ka prosocijalnom reagovanju. Na primer, sklonost ka doživljavanju negativnih emocija poput tuge ili anksioznosti može biti povezana sa empatičnim reagovanjem za pojedince koji imaju visok nivo samoregulacije emocija, ali ne i za one koje takva osećanja preplavljaju (Eisenberg et al., 2000, prema Grusec, Davidov and Lundell, 2002: 459; Eisenberg and Mussen, 2003).

Ustanovljeno je, takođe, da postoji područje u prednjem delu moždane kore nazvano ventromedijalno područje (koje se nalazi iza mosta nosa), u kome se obrađuju informacije o patnji drugih ljudi i tuđim zlodelima. Pravilno funkcionisanje ove oblasti od vitalnog je značaja za adekvatnu emocionalnu reakciju pojedinca. Pored toga, funkcionisanje amigdale utiče na načine emocionalnog reagovanja na patnje drugih (Berns, 2010).

Empatija i simpatija prema drugima smatraju se važnim motivatorima prosocijalnog ponašanja (Grusec, Davidov and Lundell, 2002; Hastings, Utendale and Sullivan, 2007; Shaffer and Kipp, 2010). *Empatija* se definiše kao afektivno stanje pojedinca koje proizilazi iz tuđeg trenutnog emocionalnog stanja ili prilika i u skladu je s tim emocionalnim stanjem ili prilikama drugog. Iako je empatija emocionalni odgovor, ona, takođe, uključuje kognitivne veštine poput sposobnosti adekvatnog opažanja tuđeg emocionalnog stanja ili zauzimanja tuđe uloge (Feshbach, 1978, Hoffman, 1982, 1984, prema Eisenberg and Mussen, 2003: 130). *Simpatija* je emocionalni odgovor na tuđe emocionalno stanje ili okolnosti, koji se sastoji od osećanja tuge ili zabrinutosti za drugog, ali se ne odnosi na ose-

ćanje istih emocija koje oseća ta druga osoba (Eisenberg and Mussen, 2003). I empatija (reagovanje na tuđu nevolju sličnom emocijom) i simpatija (reagovanje na tuđu nevolju osećanjem tuge ili zabrinutosti) jesu neprijatni afektivni odgovori koji se mogu doživeti u situacijama kada se opažaju negativne emocije drugih osoba ili situacije u kojima se one nalaze. Ove neugodne emocionalne reakcije navode pojedince da preduzmu određene postupke kako bi reagovali na nevolje druge osobe. Generalno, što je viši nivo empatije i saosećanja koji deca osećaju pri reagovanju na tuđu nevolju, to su više ona sklona da se prosocijalno ponašaju putem pomaganja drugima u nevolji. Suprotno tome, kada deca reaguju na tuđu nevolju tako što se prevashodno fokusiraju na svoja negativna osećanja na uočenu patnju drugih, manje su sklona prosocijalnom ponašanju (Grusec, Davidov and Lundell, 2002). Deca sklona intenzivnim i čestim negativnim emocijama ispoljavaju manje simpatije i često su više fokusiranja na lična negativna osećanja. Nasuprot tome, deca koja efikasno mogu da regulišu emocionalne reakcije ispoljavaju više saosećanja i ponekad manje lične teskobe od one koja imaju poteškoća sa samoregulacijom. Stoga se čini da sposobnost održavanja optimalnog nivoa uzbuđenja kao odgovor na tuđu nevolju pogoduje visokoj empatiji i relativno niskoj ličnoj uznemirenosti, dok preterana uzbuđenost dovodi do visokog nivoa lične uznemirenosti i niskog nivoa empatije (Denham, 1994). Ipak, nije nužno da će svako prosocijalno ponašanje biti motivisano empatijom prema drugoj osobi. Nekada deca pomažu drugima a da sa njima ne saosećaju, već, pritom, mogu nastojati da se pridržavaju usvojenih socijalnih normi ili da ostvare lične ciljeve (Zahn-Waxler and Smith, 1992).

Detetovo kognitivno i afektivno razumevanje tuđih iskustava smatraju se medijatorima altruističkog ponašanja. Kognitivna sposobnost stavljanja sebe na tuđe mesto i razumevanja tuđeg emocionalnog stanja se odnose na zauzimanje tuđe perspektive ili tuđe uloge. Afektivno razumevanje onoga što drugi doživljava obično se definiše kao empatija. Prosocijalni postupci mogu imati i afektivne i kognitivne komponente. Empatija pruža motivaciju za delovanje, dok kognicija pruža saznanja o tome kako reagovati (Zahn-Waxler, Iannotti and Chapman, 1982). Pored toga, značajnu ulogu u prosocijalnom ponašanju ima nivo detetovog prosocijalnog moralnog rezonovanja (Shaffer and Kipp, 2010).

Uočeno je da se sklonost ka prosocijalnom ponašanju povećava sa uzrastom (Berns, 2010; Davies, 2011; Eisenberg and Mussen, 2003; Grusec, Davidov and Lundell, 2002; Hastings, Utendale and Sullivan, 2007; Shaffer and Kipp, 2010; Zahn-Waxler, Iannotti and Chapman, 1982; Zahn-Waxler and Smith, 1992), naročito kada su deca izložena takvom ponašanju odraslih. Prosocijalno ponašanje zahteva sposobnost da se zauzme gledište druge osobe, da se razumeju tuđa osećanja i da se privremeno ostave po strani sopstvene potrebe i želje. Takvo ponašanje je podržano internalizacijom moralnih standarda, kognitivnim promenama koje stvaraju povećanu objektivnost i smanjeni egocentrizam, i izlaganje još na predškolskom uzrastu situacijama koje zahtevaju razvoj socijalnih veština

(Davies, 2011). S kognitivnim i moralnim razvojem pojedinca, kao i kroz sticanje socijalnih iskustava, ponašanje pomaganja drugima postaje sve uočljivije tokom detinjstva.

Pored biološke osnove, na razvoj prosocijalnog ponašanja snažno utiču i različita socijalna iskustva, kao i interakcija tih iskustava s biološkim datostima (Grusec, Davidov and Lundell, 2002). Kako prosocijalno ponašanje predstavlja oblik socijalne interakcije između pojedinaca, trebalo bi imati u vidu da na njega utiču karakteristike uključenih pojedinaca, njihove lične i porodične specifičnosti, struktura interakcija i grupa, institucionalne i kulturne determinante te strukture, kao i ostali članovi grupa koji mogu na različite načine doprinosti tom dijalektičkom procesu (Zahn-Waxler, Iannotti and Chapman, 1982).

Dakle, trebalo bi imati na umu da to da li će se dete u konkretnoj situaciji ponašati prosocijalno ili ne može biti uslovljeno karakteristikama uključenih pojedinaca, specifičnostima situacije i detetovim razumevanjem date situacije (Berns, 2010). Zapravo, ispoljavanje prosocijalnog ponašanja u konkretnoj situaciji zavisi od čitavog niza faktora kao što su: procena sopstvenih sposobnosti pomaganja drugima (znati kako da se pomogne drugima), razumevanje da je pomaganje drugima potrebno, bliskost sa osobama kojima je pomoć potrebna, uzrasna razlika (starija deca će češće pomagati mlađoj), nemoć druge osobe, trenutno dobro raspoloženje pomagača i sl. (Grusec, Davidov and Lundell, 2002). Date faktore trebalo bi imati u vidu i prilikom tumačenja ponašanja posmatrača u situacijama vršnjačkog nasilja, kao konteksta u kome je žrtvi potrebna pomoć kako bi se odbranila od nasilnika.

Kada je reč o polnim razlikama u pogledu sklonosti ka ispoljavanju prosocijalnog ponašanja, trebalo bi reći da nalazi realizovanih istraživanja nisu jednoznačni. Smatra se da se uočene razlike prevashodno odnose na različite oblike prosocijalnog ponašanja i najčešće se pripisuju različitim postupcima u socijalizaciji dečaka u odnosu na devojčice (Davies, 2011; Eisenberg and Mussen, 2003; Grusec, Davidov and Lundell, 2002; Hastings, Utendale and Sullivan, 2007; Zahn-Waxler and Smith, 1992; Shaffer and Kipp, 2010).

Jasno je da roditelji imaju važnu ulogu u razvoju prosocijalnog ponašanja kod dece. Faktori porodičnog konteksta za koje je ustanovljeno da doprinose razvoju prosocijalnog ponašanja kod deteta su: pozitivne karakteristike roditelj-dete odnosa (autoritativni vaspitni stil, toplina roditelja u odnosu prema detetu, sigurna afektivna vezanost deteta, responzivnost roditelja na potrebe deteta), odgovarajući vaspitni postupci roditelja (usmeravanje deteta da uzima u obzir perspektivu drugoga, kao i da sagledava posledice svog ponašanja, modelovanje prosocijalnog ponašanja od strane roditelja, podsticanje prosocijalnog ponašanja kod deteta, govorenje detetu da je potrebno da bude ljubazno i dobro prema drugima, svakodnevne porodične rutine koje podrazumevaju uključivanje deteta u porodične aktivnosti kao što je samostalno obavljanje određenih kućnih poslova koji doprinose dobrobiti drugih članova porodice, pomaganje drugim članovi-

ma porodice u obavljanju nekih aktivnosti i sl.) (Grusec, Davidov and Lundell, 2002). Pored toga, roditelji mogu vršiti uticaj na usvajanje prosocijalnih obrazaca kod deteta putem selekcije detetovih prijatelja, odnosno podsticanjem druženja sa decom koja su ljubazna, brižna, kooperativna i sklona pomaganju drugima (Hastings, Utendale and Sullivan, 2007; Zahn-Waxler, Iannotti and Chapman, 1982).

Pored roditelja, značajnu ulogu u podsticanju prosocijalnog ponašanja kod deteta imaju i vršnjaci, braća i sestre u porodici, drugi odrasli (npr. nastavnici), masmediji i drugi činioci (Eisenberg and Mussen, 2003; Grusec, Davidov and Lundell, 2002; Hastings, Utendale and Sullivan, 2007; Zahn-Waxler and Smith, 1992). Uzajamna i relativno egalitarna priroda odnosa između vršnjaka, kao i braće i sestara u porodici omogućava, a čak u izvesnoj meri i primorava pojedinca na razmatranje tuđih misli i osećanja. U skladu s tim, vršnjaci i braća i sestre imaju, pored roditelja, uticaja na prosocijalni razvoj, jer deca uče kako da adekvatno emocionalno reaguju i kako da pomognu jedni drugima. Interakcije među decom pružaju mogućnosti za prosocijalno ponašanje koje se po prirodi razlikuju od onih koje potiču iz interakcije odraslih i dece (Zahn-Waxler, Iannotti, and Chapman, 1982). Na primer, veća je verovatnoća da će deca biti u prilici da prisustvuju uznemirenosti drugog deteta (u poređenju sa odraslima), pa će tako imati više mogućnosti da vežbaju pomažuće ponašanje prema vršnjacima. Takođe, deca su često u situacijama koje zahtevaju međusobno deljenje. Konačno, u interakcijama s odraslima veća je verovatnoća da će dobiti pomoć od odraslih, dok je u interakcijama s drugom decom jednaka verovatnoća da će i davati pomoć. Dalje, motivi koji su u osnovi prosocijalnog ponašanja dece mogu se razlikovati u zavisnosti od toga da li su pojedinci u interakciji sa decom ili odraslima. Na primer, mala deca navode više razloga za sopstveno prosocijalno ponašanje koji se odnose na autoritet ili kaznu zbog neispunjavanja zahteva odrasle osobe, dok je veća verovatnoća da će se tako ponašati prema vršnjacima iz relacijskih razloga poput prijateljstva (Eisenberg et al., 1985, prema Grusec, Davidov and Lundell, 2002: 464). Shodno tome, vršnjački kontekst može biti naročito pogodan za učenje prosocijalnog reagovanja.

Vršnjaci mogu uticati na prosocijalno ponašanje putem modelovanja takvog ponašanja (Hastings, Utendale and Sullivan, 2007; Zahn-Waxler, Iannotti and Chapman, 1982). Posmatranje modela može uticati na ponašanje deteta na više načina. Može se dogoditi direktno učenje u kome dete uči kako da izvrši određeni postupak u određenom kontekstu. Generalizacija imitacije na druge okolnosti može se, takođe, dogoditi ako deca nauče norme ili principe koji regulišu određenu kategoriju ponašanja. Takođe, izloženost modelu može izmeniti emocionalni odgovor na dato ponašanje tako što će deca naučiti da to ponašanje shvate kao pozitivno i prihvatljivo ili kao neprihvatljivo. Karakteristike modela, kontekst i posledice modelovanog ponašanja utiču na stepen nastalih promena u ponašanju posmatrača. Generalno, što je veća sličnost modela i posmatrača i sličnost između situacije prikazane u modelu stimulusu i posmatrane situacije,

to je značajniji efekat na posmatračevo ponašanje (Zahn-Waxler, Iannotti and Chapman, 1982).

Pored toga, vršnjaci mogu biti i formalno angažovani u pogledu obučavanja pojedinaca za prosocijalno ponašanje (Zahn-Waxler, Iannotti and Chapman, 1982), a mogu, takođe, međusobno spontano podsticati prosocijalno ponašanje u vršnjačkim grupama, kakvo je i školsko odeljenje (Berns, 2010; Zahn-Waxler, Iannotti and Chapman, 1982).

Interakcije između braće i sestara u porodici predstavljaju povoljan kontekst za razvoj prosocijalnog ponašanja kod dece. Braća i sestre, posebno ukoliko su mlađi, mogu doprineti razvoju prosocijalnog ponašanja. To se može desiti zbog iskustava zajedničke igre i potrebe prilagođavanja ponašanja pojedinca ponašanju druge osobe koja se ne razlikuje samo u pogledu želja i shvatanja, već je i manje kompetentna za to. Roditelji mogu dodeliti starijoj braći i sestrama uloge brige i nadzora nad mlađim bratom ili sestrom, čime se prosocijalno ponašanje direktno podstiče i razvija. Svakako, na razvoj prosocijalnog ponašanja utiče i kvalitet odnosa između braće i sestara u porodici (Hastings, Utendale and Sullivan, 2007).

Nastavnici, takođe, mogu biti značajan činilac razvoja prosocijalnog ponašanja kod dece. Poput roditelja, nastavnici mogu direktno i indirektno uticati na razvoj prosocijalnog ponašanja (Berns, 2010; Hastings, Utendale and Sullivan, 2007). Direktni uticaji odnose se na delovanje putem ograničavanja nastavnih aktivnosti kojima se pospešuje saradnja i pomaganje između učenika (grupni oblik rada, rad u parovima, vršnjačko mentorstvo, vršnjačko savetovanje i sl.), kroz obradu nastavnih sadržaja na temu prosocijalnog ponašanja, kroz disciplinovanje učenika i sl. Indirektni uticaji ogledaju se u modelovanju takvog ponašanja od strane nastavnika, u primeni demokratskog vaspitnog stila nastavnika, uspostavljanju adekvatnih odnosa između nastavnika i učenika. Generalno, postoje brojni načini na koje se može doprineti razvoju prosocijalnog ponašanja u školskoj sredini (Cvetković, 2011).

Razvoj prosocijalnog ponašanja je i kulturološki uslovljen, pri čemu vrednosti i norme jedne zajednice mogu isticati ili negirati značaj ispoljavanja određenih oblika prosocijalnog ponašanja, što će uticati na vaspitne postupke odraslih, kao i na razvojne ishode kod pojedinaca (Berns, 2010; Eisenberg and Mussen, 2003; Grusec, Davidov and Lundell, 2002; Hastings, Utendale and Sullivan, 2007; Shaffer and Kipp, 2010; Zahn-Waxler and Smith, 1992). Deca koja odrastaju u zajednicama u kojima se insistira na razvoju međusobne saradnje, međuzavisnosti i podrške odrastaju u povoljnim okolnostima za razvoj prosocijalnog ponašanja. Pored toga, razvoju prosocijalnog ponašanja u zajednici pogoduju i mogućnosti koje se pojedincima pružaju za volontiranje i učestvovanje u aktivnosti u domenu društveno-korisnog rada. Takve mogućnosti doprinose internalizaciji vrednosti saradnje, brige i altruizma kao važnih personalnih ciljeva, što pogoduje razvoju prosocijalnog ponašanja kod pojedinaca. Stoga uključivanje

mladih u akcije volontiranja u zajednici može biti efikasan način podsticaja prosocijalnog ponašanja (Hastings, Utendale and Sullivan, 2007).

Samopouzdanje kao determinanta socijalnog razvoja pojedinca

Ustanovljeno je da self-koncept i samopouzdanje predstavljaju važne faktore individualnog nivoa, pri čemu se dati konstrukti tumače kao pojmovi različitog značenja. *Self-koncept* se odnosi na to kako dete procenjuje sopstvene kvalitete i kako doživljava sebe, sopstveni identitet i njegovu različitost u odnosu na druge pojedince i obuhvata čitav niz fizičkih, emocionalnih, psiholoških, kognitivnih, socijalnih i bihejvioralnih atributa. Razvija se kada su stavovi i očekivanja značajnih drugih s kojima dete stupa u interakciju inkorporirani u detetovu ličnost, omogućujući mu da u skladu s tim reguliše sopstveno ponašanje. *Samopouzdanje* je evaluacionog karaktera i odnosi se na detetovo zadovoljstvo osobinama koje poseduje u pogledu svog fizičkog izgleda, školskog postignuća, socijalne kompetencije, stila ponašanja, uspeha u sportu i sl. Dakle, samopouzdanje se tiče vrednovanja sopstvene individualnosti (Berns, 2010; Shaffer and Kipp, 2010; Thompson, Winer and Goodvin, 2011).

Primećeno je da su deca visokog samopouzdanja zadovoljnija sobom, da prepoznaju svoje jače strane, u stanju su da prihvate svoje slabosti (često se nadajući da će ih prevladati) i uglavnom se osećaju sasvim pozitivno u pogledu karakteristika i kompetencija koje poseduju. Osobe visokog samopouzdanja očekuju da će doživeti uspeh u obavljanju neke aktivnosti ili interakciji sa drugima. Stavovi i očekivanja pojedinca sa visokim samopouzdanjem vode ka njegovoj većoj socijalnoj nezavisnosti i kreativnosti, kao i odlučnijim i energičnijim socijalnim akcijama. Verovatno će aktivno učestvovati u grupnim diskusijama, biti uspešniji u uspostavljanju prijateljstava, u iznošenju sopstvenog mišljenja i sl. Nasuprot njima, deca niskog samopouzdanja sebe doživljavaju u negativnom svetlu, često su fokusirana na uočene sopstvene slabosti, a ne na sopstvene kvalitete. Osobe niskog samopouzdanja nemaju poverenje u sebe, plaše se neuspeha i retko javno iznose svoje mišljenje, nastoje da ne budu primećeni u društvu drugih, da ne naljute druge ili da sopstvenim postupcima ne privuku tuđu pažnju. Najčešće su odbačeni ili izolovani od strane vršnjačke grupe, pasivni posmatrači u situacijama koje zahtevaju iznošenje mišljenja ili aktivno učešće, i preferiraju samoću u odnosu na učešće. Preterana okupiranost sobom i sopstvenim unutrašnjim problemima odvraća ih od interakcije s drugima i od uključivanja u postojeće aktivnosti i prilike, što najčešće vodi neadekvatnim socijalnim odnosima i lošijim razvojnim ishodima (Berns, 2010; Brown, 1998, prema Shaffer and Kipp, 2010: 487).

Pokazalo se da neki fiziološki faktori mogu imati uticaja na samopouzdanje i socijalni razvoj pojedinca. Uočeno je da prevremeni ili zakasneli ulazak u

pubertet može nepovoljno uticati na samopouzdanje i kvalitet vršnjačkih odnosa pojedinca. Različitost, u kontekstu adolescencije, može predstavljati rizični faktor za adolescenta koji bi tek trebalo da izgradi svoj identitet i koji nastoji da bude prihvaćen od strane vršnjaka. Pored toga, rano sazrevanje može otežati socijalnu adaptaciju pojedinca, jer ga dovodi u rizik od uključivanja u aktivnosti i preuzimanja uloga za koje još uvek nema dovoljno razvijene veštine i sposobnosti u poređenju s vršnjacima čiji razvoj nije preuranjen (Dusek and McIntyre, 2006).

Prerani ulazak u pubertet kod devojčica može imati negativne efekte na njihovo samopouzdanje, kao i na druge korelate samopouzdanja, kao što su doživljaj sopstvenog tela i sopstvenog fizičkog izgleda. Navode se dva moguća objašnjenja za takve efekte. Prvo, devojčice su, generalno gledano, u proseku dve godine ispred dečaka u pogledu fizičkog razvoja (brzine rasta). Kada prerano uđu u pubertet, tada po pitanju zrelosti bivaju čak pet do šest godina ispred dečaka i čak dve do tri godine ispred drugih devojčica, što može dovesti do toga da se osećaju izolovano i zbunjeno u periodu kada je međusobno poređenje sa vršnjacima važan faktor razvoja. Drugo, devojčice koje prerano sazrevaju su u riziku od delinkvencije, depresije, upotrebe psihoaktivnih supstanci, prerane seksualne aktivnosti i problema u školi, jer se mogu udružiti sa starijim adolescentima antisocijalnog ponašanja. One se zbog rane zrelosti susreću sa problemima i aktivnostima sa kojima se većina njihovih vršnjaka još ne suočava. Nadalje, zato što izgledaju starije nego što jesu, odrasli i vršnjaci mogu neopravdano očekivati da su i psihološki zrelije, što može predstavljati dodatni stresor za njih. Nasuprot tome, rano sazrevanje kod dečaka povezano je s porastom samopouzdanja. Razvoj dečaka koji rano sazrevaju po efektima je sličan bržem sazrevanju devojčica. Ipak, biti rano zreliji kod dečaka, takođe, znači biti viši i mišićaviji, što je i prednost, ili se barem smatra socijalnim idealom fizičke građe muškaraca (Berns, 2010; Dusek and McIntyre, 2006).

Važna komponenta samopouzdanja jeste razvoj detetovog akademskog self-koncepta. Ono što deca misle o svojoj akademskoj kompetenciji i značaj koji pripisuju ovom aspektu može imati posledice na njihovo učenje tokom osnovne i srednje škole i na razvoj u celini (Shaffer and Kipp, 2010). Smatra se da je povezanost između samopouzdanja i akademskog postignuća dvosmerna, s tim što se smer dejstva menja na različitim nivoima razvoja i pod uticajem različitih varijabli koje deluju tokom razvoja, pri čemu se smatra da je uticaj akademskog postignuća nešto jači prediktor u odnosu na samopouzdanje (Dusek and McIntyre, 2006). Značajne odrasle osobe i vršnjaci utiču na motivaciju pojedinca za postignuće. Nastojanje za postizanje uspeha i atribucija postignuća (objašnjenja ko je zaslužan za uspeh ili neuspeh – pojedinac ili drugi) predstavljaju jedan od ishoda socijalizacije (Berns, 2010). Na primer, odrasli koji razumeju razvoj deteta i pružaju mu odgovarajuće podsticaje u odgovarajućem trenutku, uz adekvatan nivo podrške verovatno će formirati visoko kompetentnog i motivisanog pojedinca (Wigfield et al., 2006, prema Berns, 2010: 44).

Samopouzdanje kod dece (naročito u adolescenciji) u značajnoj meri zavisi ne samo od toga kako procenjuju sebe, već i od njihovog mišljenja o tome kako ih drugi procenjuju (Berns, 2010; Thompson, Winer and Goodvin, 2011). Pored procesa i ishoda vezanih za biološko sazrevanje i kognitivni razvoj, kao značajni socijalni činioci koji utiču na nivo samopouzdanja kod pojedinca mogu se izdvojiti: specifičnosti porodičnog konteksta, kvalitet interakcije i povratne informacije koje dobijaju od roditelja, vršnjaka, nastavnika, ali i specifičnosti kulture u kojoj pojedinac živi (Berns, 2010; Shaffer and Kipp, 2010; Thompson, Winer and Goodvin, 2011).

Kao značajni faktori porodičnog konteksta koji mogu nepovoljno delovati na samopouzdanje adolescenata navode se: život sa jednim roditeljem (prevažno majkom), očuhom/maćehom, roditelji koji su u postupku razvoda, život u porodici nižeg socio-ekonomskog statusa i drugačije etničke pripadnosti u odnosu na sredinu u kojoj se živi. Pored porodičnog konteksta, vrednosti specifične za određenu kulturu vezane za poželjne osobine pripadnika te kulture mogu, takođe, nepovoljno uticati na samopouzdanje adolescenata, ukoliko je njihova individualnost drugačija od onoga što se društveno očekuje. S druge strane, specifičnosti kulture utiču na postupke roditelja u vaspitanju deteta, što može uticati na nivo samopouzdanja pojedinca (Dusek and McIntyre, 2006; Shaffer and Kipp, 2010). Stil roditeljstva ima uticaja na nivo samopouzdanja deteta, pri čemu su najpozitivniji razvojni ishodi vezani za autoritativni vaspitni stil (Berns, 2010; Dusek and McIntyre, 2006; Shaffer and Kipp, 2010). Sigurno vezana deca, koja će verovatno izgraditi pozitivan radni model sebe i drugih, sebe će pozitivnije vrednovati u poređenju sa nesigurno vezanom decom, čiji radni modeli nisu tako pozitivni (Shaffer and Kipp, 2010).

Generalno, smatra se da za većinu dece i adolescenata zadovoljavajući nivo samopouzdanja predstavlja dragoceni resurs koji im pomaže da se na adekvatan način suoče sa teškoćama na koje nailaze u socijalnom kontekstu i da postignu povoljne razvojne ishode u pogledu socijalne adaptacije. Nasilnici visokog samopouzdanja predstavljaju izuzetak u tom pogledu. Stoga se adekvatnijim čini zaključak da će visoko samopouzdanje verovatno podstaći odgovarajuću socijalnu adaptaciju tokom razvoja ukoliko ono proizilazi iz prosocijalnog ili nekog drugog adekvatnog socijalnog ponašanja, a ne antisocijalnog ili neprilagođenog ponašanja (Shaffer and Kipp, 2010).

Samopouzdanje, definisano kao vrednost koju osoba pripisuje sebi, uključuje i procenjivanje sebe kao kompetentnog člana grupe s kojom se identifikuje (Harter, 2006). Pritom, kultura u značajnoj meri utiče na to kako pojedinac definiše, vrednuje sebe i govori o sopstvenoj vrednosti. Na primer, azijska deca imaju niže samopouzdanje u poređenju sa američkom (Cole and Tan, 2007).

Emocionalno vaspitanje i povezanost socijalnog i emocionalnog razvoja

Važna komponenta vaspitanja dece da postanu kompetentni odrasli uključuje i razvoj kompetencija u domenu emocija. Emocionalna komponenta vaspitanja sastoji se od razvoja adaptivnih emocionalnih odgovora koji pomažu pojedincu da postigne ciljeve, uspešno se suočava sa izazovima, komunicira o emocionalnim stanjima i potrebama, upravlja emocionalnim uzbuđenjem, prepoznaje tuđa osećanja i na odgovarajući način reaguje, pri čemu prepoznaje kako emocionalna komunikacija i ispoljavanje emocija utiču na socijalne odnose (Saarni, 1999, prema Cole and Tan, 2007: 528).

Emocionalni razvoj dece povezan je s njihovim psihobiološkim sazrevanjem, samorazumevanjem i razumevanjem drugih, s detetovim rastućim sposobnostima procene drugih ljudi i okruženja, socijalnom interakcijom i samokontrolom, kao i svesću o postojanju socijalnih pravila i konvencija. Emocionalni razvoj u sebe uključuje mnoge karakteristike psihološkog rasta poput: *psihobioloških osnova emocija* (neurofiziološki, neuroendokrini i drugi biološki procesi koji se brzo menjaju u detinjstvu i mladosti), *razvoja kapaciteta za opažanje emocija kod drugih* (sposobnost tačnog uočavanja emocija kod drugih), *emocionalnog razumevanja* (uz dalji konceptualni rast, razumevanje emocije postaje ugrađeno u širu spoznaju dece o psihološkim stanjima drugih), *razvoja empatije* (rast percepcije emocija i razumevanja emocija pojačava, takođe, detetovu osetljivost na emocije drugih), *razvoja sposobnosti samorazumevanja* (emocionalni rast je usko vezan i za razvoj samorazumevanja), *savladavanja pravila vezanih za socijalno prihvatljivo manifestovanje emocija* (emocije su same po sebi društvene prirode, a jedan aspekt emocionalnog razvoja je razumevanje i primena društvenih pravila pri izražavanju emocija u društvenim okruženjima) i *razvoja kapaciteta za regulaciju emocija* (regulacija emocija odnosi se na upravljanje emocionalnim iskustvom) (Thompson, Winer and Goodvin, 2011).

Denham i saradnici (Denham, Bassett and Wyatt, 2007; Denham et al., 2002) razlikuju sledeće *tri komponente emocionalne kompetencije* koje je potrebno razviti kod dece: adekvatno doživljavanje emocija, adekvatno izražavanje emocija i adekvatno razumevanje emocija. Date kompetencije značajne su za uspostavljanje odgovarajućih socijalnih odnosa s drugima.

- 1) *Doživljavanje emocija* odnosi se ne samo na svest o sopstvenim emocijama i njihovo prepoznavanje, već i na delotvorno regulisanje sopstvenog emocionalnog izražavanja u kontekstu konkretne socijalne interakcije;
- 2) *Izražavanje emocija* odnosi se na sposobnost usaglašavanja sopstvenih ciljeva sa specifičnostima datog socijalnog konteksta, odnosno, emocionalna kompetencija uključuje izražavanje emocija na način koji je prilagođen trenutnoj interakciji i socijalnim odnosima tokom vreme-

na. Prvo, emocionalno kompetentni pojedinci svesni su da bi u datom kontekstu trebalo poslati odgovarajuću afektivnu poruku drugoj osobi uključenoj u interakciju. Drugo, deca znaju koji načini izražavanja emocija će olakšati ostvarivanje njihovih ciljeva u datom socijalnom kontekstu. Treće, nakon što izaberu afektivnu poruku koja je prikladna datom kontekstu, deca je moraju ubedljivo i poslati. Način, intenzitet i vreme slanja afektivne poruke su presudni za njeno značenje i njen uspeh ili neuspeh. Na primer, pokazivanje kratkotrajne uzrujanosti zbog prijatelja koji je pobedio u igri prenosi sasvim drugačiju poruku od toga da pojedinac danima ostane ljut. Četvrto, afektivne poruke moraju se slati imajući u vidu socijalno prihvatljive načine ispoljavanja emocija. Konačno, moraju se uzeti u obzir jedinstvene karakteristike druge osobe uključene u datu interakciju, kao i karakteristike interpersonalne razmene.

- 3) *Razumevanje emocija* predstavlja ključnu komponentu emocionalne kompetencije, pri čemu i doživljavanje i izražavanje emocija doprinose razumevanju, a razumevanje doprinosi i jednom i drugom aspektu. Potrebna je inicijalna procena da drugi pojedinac šalje afektivne informacije. Nepercipiranje takvih informacije dovodi pojedinca u nepovoljan socijalni položaj. Kada je opažena afektivna poruka drugog potrebno je i protumačiti je na odgovarajući način. Tada se prikupljene informacije moraju shvatiti u pogledu pravila adekvatnog ispoljavanja emocija i primene datih pravila na postojeći socijalni kontekst. Pritom je u tom procesu presudna uloga pravilnog razumevanja tuđih emocija. Razumevanje da se unutrašnja emocionalna stanja i njihov spoljašnji način izražavanja mogu razlikovati, da drugi mogu svesno nastojati da prikriju svoja osećanja u nastojanju da ostvare različite ciljeve, kao i da različite osobe na različite načine ispoljavaju emocije je isto veoma važno.

Socijalizacija emocija uključuje podsticanje detetovog razumevanja sopstvenih i tuđih emocionalnih iskustava i detetove sposobnosti da efikasno reguliše svoje emocije (Hastings, Utendale and Sullivan, 2007). Deca u ranom životnom dobu uče da emocije koje doživljavaju ne moraju nužno da budu izražene. Vremenom nauče da razlikuju svoje spoljašnje manifestacije emocija od svojih unutrašnjih emocionalnih stanja. Veština razdvajanja emocionalnog iskustva od emocionalnog izražavanja odnosi se i na razvoj i povećanje sofisticiranosti koja se ogleda u napredovanju od prostog smanjenja količine izražene emocije, do zahtevnije zamene manje poželjnog načina ispoljavanja emocija onim koji je socijalno prihvatljiviji. Različiti su razlozi zbog kojih dolazi do prikriivanja osećanja kod dece, poput želje da se izbegnu negativni ishodi, da se zaštiti sopstveno samopouzdanje, da se održe postojeći socijalni odnosi, kao i da se ponašaju u skladu sa društvenim normama i pravilima, pri čemu se data sposobnost sa uzrastom sve više kvalitativno razvija. Data sposobnost je naročito izražena u ado-

lescenciji, kada su uspostavljanje adekvatnih socijalnih odnosa, kao i vršnjačka prihvaćenost od posebne važnosti (Rosenblum and Lewis, 2006).

Imajući u vidu specifičnosti perioda adolescencije, kognitivne i hormonalne promene, kao i javljanje novih interesovanja i iskustava, uočeno je da dati period dovodi do pojačanog javljanja negativnih osećanja kod pojedinaca, naročito u ranoj adolescenciji (Rosenblum and Lewis, 2006; Shaffer and Kipp, 2010). Takva osećanja najčešće su prolaznog karaktera i pojedinci koji su emocionalno kompetentiji će se uspešno izboriti s njima. Nasuprot tome, kod pojedinaca koji nemaju dovoljno razvijene emocionalne kompetencije može doći do pojave različitih psihičkih problema poput depresije, anksioznosti, preterane emocionalne razdražljivosti, neadekvatnog ispoljavanja besa i sl., koji mogu doprineti pojavi neadekvatnih oblika ponašanja, udruživanju sa osobama sličnog ponašanja, pri čemu se to najčešće prenosi i na odraslu dob. Imajući to u vidu, Rozenblum i Lewis (Rosenblum and Lewis, 2006) ukazuju na sledeće komponente emocionalne kompetencije koje je potrebno razviti kod adolescenata:

- sposobnost samoregulacije intenzivnih emocija;
- sposobnost samoregulacije brzo promenljivih, nestabilnih osećanja;
- sposobnost samoumirivanja, zadržavanja pribranosti i adekvatnog opažanja sopstvenih emocija;
- sposobnost razumevanja posledica adekvatnog emocionalnog izraza po sebe i druge, nasuprot neadekvatnom;
- sposobnost preusmeravanja pažnje s negativnog događaja na manje averzivni (npr. fokusiranje pažnje na dugoročni cilj);
- sposobnost razlikovanja trenutnog emocionalnog doživljaja od sopstvenog identiteta i shvatanja da identitet neće biti ugrožen i pored kolebanja osećanja;
- sposobnost razlikovanja osećanja od činjenica, kako bi se izbeglo rasuđivanje na osnovu emocije;
- sposobnost regulisanja i održavanja interpersonalnih odnosa u prisustvu snažnih emocija;
- sposobnost upravljanja sopstvenim emocijama nastalim iz saosećanja/empatije prema drugima;
- sposobnost korišćenja kognitivnih veština za prikupljanje informacija o prirodi i izvorima emocija.

Očekuje se, pritom, da će se emocionalne veštine i sposobnosti razvijene tokom adolescencije zadržati i u odrasloj dobi i da će služiti kao važne komponente emocionalnog funkcionisanja odraslih. To uključuje sposobnost doživljavanja i razmišljanja o ambivalentnim emocijama, sofisticiranije veštine prikrivanja sopstvenih osećanja i sposobnost za zrelo iskustvo empatije (Rosenblum and Lewis, 2006).

U istraživanju u kome je učestvovalo 116 dece od petog do osmog razreda osnovne škole u SAD-u ispitivano je da li je tačnost detetovog prepoznavanja

osećanja kod drugih povezana s njegovim vršnjačkim odnosima i s njegovom socijalnom prilagođenošću. Pored toga, proučavano je da li i na koji način tačnost detetovog prepoznavanja osećanja kod drugih ublažava negativan uticaj vršnjačke odbačenosti na socijalnu prilagođenost deteta. Rezultati su pokazali da će deca koja su bila manje vešta u zaključivanju o razmišljanjima i osećajima drugih ljudi verovatnije imati problema u prilagođavanju. Empatijska tačnost (tačno prepoznavanje tuđih osećanja) delovala je kao zaštitni faktor protiv problema u prilagođavanju kada su vršnjački odnosi bili loši. Stoga se smatra da empatijska tačnost predstavlja važnu individualnu varijablu kod adolescenata, povezanu s kvalitetom njihovih vršnjačkih odnosa i socijalnom prilagođenošću. Sposobnost tačnog dekodiranja misli i osećanja drugih ljudi uključuje uočavanje, obradu i ispravnu interpretaciju poruka prenošenih njihovim rečima, tonom glasa, izrazima lica i držanjem tela, pa pojedinac kontekstualizuje ova tumačenja, na odgovarajući način procenjujući trenutnu sredinsku situaciju. Kako je napomenuto, visok nivo empatijske tačnosti predstavlja zaštitni faktor za decu od negativnih efekata loših vršnjačkih odnosa. Čini se da je ovaj proces ublažavanja negativnih efekata dvosmerne prirode. Kao što izgleda da visok nivo empatijske tačnosti štiti decu od štetnih efekata loših vršnjačkih odnosa, tako se čini da ih i dobri vršnjački odnosi štite od štetnih efekata slabe empatijske tačnosti. Tek kada se kod adolescenta pojave niska empatijska tačnost i loši vršnjački odnosi moguće je uočiti različite probleme u prilagođavanju (Gleason, Jensen-Campbell and Ickes, 2009).

Razvoju emocionalnih kompetencija kod dece, koje su važne i za akademski uspeh i za adekvatne socijalne odnose pojedinca, doprinose kako individualne karakteristike deteta, tako i vaspitni uticaji drugih (Denham, Bassett and Wyatt, 2007).

Kada je reč o individualnim karakteristikama, temperamentalne karakteristike mogu delovati podsticajno ili inhibitorno na razvoj i ispoljavanje emocionalne kompetencije deteta, budući da one uključuju sposobnosti izražavanja emocija (pozitivna ili negativna emocionalnost) i inhibicije emocija (sposobnosti samoregulacije). Date temperamentalne karakteristike mogu biti prepreka ili predispozicija za razvoj adekvatnih socio-emocionalnih kompetencija deteta. Takođe, poznato je da individualne sposobnosti i karakteristike mogu podsticati ili ometati razvoj emocionalnih kompetencija deteta. Razvijene kognitivne sposobnosti (kognitivne veštine, kognitivna fleksibilnost) i lingvističke sposobnosti doprinose boljem razumevanju svojih i tuđih emocionalnih stanja, želja i ciljeva ka kojima pojedinci teže, što će doprineti kvalitetnijim socijalnim interakcijama i uspostavljanju adekvatnijih socijalnih odnosa tog pojedinca s drugima (Denham, Bassett and Wyatt, 2007).

Među interpersonalnim činiocima koji doprinose razvoju emocionalnih kompetencija deteta svakako da prvu i najznačajniju ulogu imaju roditelji, koji putem svesnih i nesvesnih postupaka doprinose tom razvoju. Pored roditelja, vršnjaci svakako imaju veoma značajnu ulogu u razvoju emocionalnih kompetencija

dece, čiji nenamerni uticaji snažno deluju na dete. Smatra se da vršnjačka grupa ima snažan uticaj na emocionalni razvoj dece iz dva razloga. Prvo, zbog svoje sličnosti, vršnjaci su u poziciji da bolje shvate emocionalni život svojih vršnjaka od roditelja ili dece drugačijeg uzrasta. Vršnjaci su na približno istom socio-kognitivnom i moralnom nivou, suočavaju se sa istim zahtevima i sličnim životnim iskustvima i imaju iste uloge u odnosu na školu i nastavnike. Drugo, druženje sa grupom istomišljenika može intenzivirati detetove emocionalne doživljaje. Deca stvaraju subkulturne grupe koje imaju sopstvene norme i vrednosti, koje uključuju i jedinstvene načine procene događaja koji izazivaju emocije, kao i eksplicitna i implicitna pravila u pogledu načina izražavanja i regulisanja emocija (Corsaro and Eder, 1990, Dunn and Hughes, 1998, Salisch, 2000c, prema Denham et al., 2002: 318). Svakako, pored ostalih vršnjaka, naročito značajnu ulogu u podsticanju (ukoliko su i sami kompetentni) ili neadekvatnom usmeravanju (ukoliko nemaju adekvatne kompetencije) razvoja emocionalnih kompetencija dece imaju njihovi bliski prijatelji (Denham et al., 2002).

Kao značajni procesi putem kojih vršnjaci, roditelji i drugi odrasli utiču na razvoj emocionalnih kompetencija kod dece mogu se izdvojiti sledeći (Denham, Bassett and Wyatt, 2007; Denham et al., 2002): *modelovanje*, *kontingentne reakcije* i *podučavanje deteta*. Pritom, svaki od navedenih mehanizama utiče na način na koji će dete izražavati, razumevati i regulisati svoje emocije, kao važne aspekte svog socijalnog funkcionisanja.

Modelovanje se odnosi na specifično izražavanje emocija koje deca posmatraju ili na ukupnost emocionalne ekspresivnosti kojoj su deca izložena u određenom socijalnom kontekstu. Putem modelovanja različitih emocija, druge osobe pružaju detetu informaciju o prirodi ispoljene emocije, kao i o tome kako se i kada data emocija izražava. Dete kroz posmatranje i imitiranje ponašanja modela inkorporira svoja saznanja o emocijama u sopstveno ponašanje. Prvo, emocionalna ekspresivnost roditelja i drugih socijalnih činilaca (vršnjaka, drugih odraslih) uticaće na učestalost ispoljavanja određenih emocija od strane deteta. Naime, primećeno je da će kada roditelji često ispoljavaju pozitivne emocije i dete biti skloni ispoljavanju pozitivnih emocija, što najčešće pozitivno utiče na vršnjačku prihvaćenost deteta. Nasuprot tome, učestalo ispoljavanje negativnih emocija od strane roditelja (naročito majke) utiče na sklonost deteta ka učestalom doživljavanju i ispoljavanju negativnih emocija u vršnjačkim odnosima, što potom utiče na slabiju razvijenost socio-emocionalnih kompetencija kod deteta. Drugo, opšta emocionalna ekspresivnost drugih i poseban profil emocija koje oni izražavaju, takođe, implicitno uči decu o emocionalnom značaju različitih događaja, odnosno o tome kako određene situacije izazivaju određene emocije i ponašanja u skladu s datim emocijama. Stoga su tuđe emocije povezane sa detetovom sposobnošću razumevanja emocija, pri čemu, opet, izražavanje pozitivnih emocija u porodici podstiče razumevanje emocija kod deteta. Pretpostavlja se da je razlog tome to što pozitivna osećanja čine decu otvorenijom za učenje i

rešavanje problema. Nasuprot tome, negativna roditeljska ekspresivnost može otežati detetovo razumevanje emocija. Naime, iako izlaganje dobro regulisanoj negativnoj emociji može biti pozitivno povezano s razumevanjem emocije, česte, intenzivne negativne emocije roditelja mogu uznemiriti decu i obeshrabriti samorefleksiju, što stvara nepovoljne okolnosti za emocionalno učenje. Pored emocionalne ekspresivnosti roditelja, za razumevanje emocija od strane deteta izuzetan značaj, naročito u adolescenciji, ima i vršnjačka emocionalna ekspresivnost. Treće, regulacija emocija od strane roditelja, vršnjaka i drugih odraslih utićaće na samoregulaciju deteta u pogledu ispoljavanja emocija.

Kontingentne reakcije se odnose na spontane reakcije značajnih drugih na detetovo ispoljavanje emocija. Prvo, reakcije na detetove emocije su još jedan važan način na koji drugi utiču na njegovu emocionalnu kompetenciju. Kontingentne reakcije drugih uključuju bihevioralno i emocionalno ohrabivanje ili obeshrabivanje/kažnjavanje za ispoljavanje određenih emocija. Date reakcije utićaće na razvoj samoregulacije emocija kod deteta. Od njihovog kvaliteta zavisice kasniji razvoj emocionalne kompetencije kod dece (npr. autoritarne majke mogu sputavati razvoj adekvatne samoregulacije, što može rezultirati različitim psihičkim problemima na kasnijim uzrastima). Drugo, emocionalne reakcije roditelja i drugih socijalnih činilaca na detetovo ispoljavanje emocija utićaće na način na koji će dete razumeti različite emocije. Naime, podržavajuće reakcije roditelja i drugih najčešće pozivno utiču na razumevanje emocija od strane deteta, dok negativne reakcije mogu imati suprotan efekat. Pozitivne reakcije drugih, poput ispoljavanja tolerancije ili pružanja utehe, detetu šalju poruku da se emocijama može upravljati i da one i te kako mogu biti korisne za nas (npr. u pogledu intimnosti u socijalnim odnosima).

Podučavanje se odnosi na svesno i planirano učenje deteta o emocijama. Nastojanja roditelja i drugih socijalnih činilaca da razgovaraju o emocijama i kvalitet tih razgovora, naročito kod bliskih odnosa koji povećavaju detetovu prijemčivost na te uticaje, pomažu detetu u izražavanju emocija. Kroz date razgovore moguće je detetu skrenuti pažnju na emocije, potvrditi njihovu valjanost ili ih razjasniti, što mu pomaže da reaguje na emocije i izrazi ih na autentičan, društveno prihvatljiv način. Pritom razgovor o emocijama u cilju njihovog boljeg razumevanja ima pozitivniji uticaj na detetovo izražavanje emocija od nastojanja da se kroz priču ili pridike promeni njegovo ponašanje, naročito kod dece mlađeg školskog uzrasta. U svom najjednostavnijem obliku, podučavanje o emociji sastoji se od verbalnog objašnjavanja neke emocije i njenog odnosa prema posmatranom događaju ili načinu izražavanja. Stoga, ono što roditelji i drugi odrasli kažu ili svesno pokušavaju da prenesu drugim sredstvima, može uticati na znanje o emocijama kod dece. Podučavanje o emocijama može pomoći usmeravanju pažnje dece na vidljive emocionalne znakove, pomažući im da razumeju određenu socijalnu interakciju i da upravljaju sopstvenim reakcijama na nju. Takvi razgovori pomažu detetu da formuliše koherentan sistem sazna-

nja o emocionalnim izrazima, situacijama i uzrocima. Pritom je važan način na koji će roditelji ili drugi odrasli podučavati dete o emocijama, jer nekompetentno podučavanje može kasnije navesti dete da neadekvatno tumači emocije i da u skladu sa tim neadekvatno reaguje (npr. pripisivanje negativnih namera drugima koje je kao tendencija prisutno kod nasilnika). Razgovor o emocijama, takođe, doprinosi razvoju samoregulacije deteta, jer se sa uzrastom ona prenosi sa spoljne kontrole (roditeljsko smirivanje uznemirenog deteta) na unutrašnju kontrolu (npr. samoumirivanje deteta). Razgovori o emocijama s roditeljima omogućavaju deci da razdvoje impulse od ponašanja, pružajući im refleksivnu distancu od emocionalnog stanja i prostor u kojem mogu protumačiti i proceniti svoja osećaja, kao i razmisliti o uzrocima i posledicama ispoljavanja emocija na određeni način. Stoga su razgovori o osećanjima važan kontekst za podučavanje dece o tome kako da regulišu emocije. Pritom je svakako važna kompetentnost odraslih i vršnjaka da kroz podučavanje o emocijama na adekvatne načine doprinesu razvoju samoregulacije kod dece.

Dakle, roditelji imaju važnu ulogu u razvoju emocionalnih kompetencija kod dece, pri čemu su podjednako važni način na koji socijalizuju decu u pogledu regulacije emocija i način na koji sami manifestuju emocije (Cole and Tan, 2007; Rosenblum and Lewis, 2006; Shaffer and Kipp, 2010). Važnu ulogu u razvoju empatije kod dece imaju razgovori između dece i roditelja o emocijama koje drugi, ali i oni sami doživljavaju, što doprinosi boljem razumevanju sopstvenih i tuđih emocionalnih reakcija (Cole and Tan, 2007; Shaffer and Kipp, 2010). Sposobnost adekvatnog prepoznavanja tuđih osećanja i razumevanja razloga zašto se drugi tako osećaju ima važne socijalne posledice. Razumevanje uzroka tuđih emocija je važan faktor za razvoj empatije kod dece, što ih može motivisati da pružanjem utehe ili na neki drugi način nastoje da pomognu drugima (Shaffer and Kipp, 2010). Takođe, važno je deci pružiti odgovarajuće prilike za izražavanje različitih emocija (Cole and Tan, 2007). Pritom je uloga roditelja u razvoju emocionalne kompetencije naročito važna kod male dece. Sa uzrastom, iako su reakcije roditelja na detetove emocije i dalje važne, one vremenom menjaju svoj karakter i uticaj, dok je uticaj drugih socijalnih činilaca (poput vršnjaka) u tom pogledu sve značajniji. Kako deca razvijaju sposobnost efikasne samoregulacije emocija, roditelji menjaju učestalost, intenzitet i prirodu svojih reakcija, prenošeći odgovornost za to na decu. Reakcije roditelja kod starije dece trebalo bi da budu više usmerene na razgovor o detetovim emocijama i na pružanje podrške detetu da se izbori sa intenzivnim emocijama koje može doživeti (Denham, Bassett and Wyatt, 2007).

Uočeno je da kultura i te kako utiče na vaspitne postupke u domenu razvoja emocionalnih kompetencija pojedinca (Cole and Tan, 2007; Denham et al., 2002; Thompson, Winer and Goodvin, 2011). Različite kulture razlikuju se u pogledu načina na koji definišu emocionalno kompetentnog pojedinca i u pogledu načina razvoja datih kompetencija; kultura utiče na ciljeve socijalizacije, vaspitne po-

stupke i uverenja o dečijem razvoju, kao i na norme vezane za socijalno prihvatljivo izražavanje osećanja.

Jasno je da još od najranijeg uzrasta ispoljavanje emocija ima važnu ulogu u pogledu socijalnog razvoja pojedinca, jer se njima obznanjuju potrebe deteta i utiče na interakciju sa drugima. Regulacija emocija naučena u detinjstvu prediktor je kasnijih vršnjačkih odnosa. Decu koja su u stanju da adekvatno regulišu svoje emocije vršnjaci pozitivnije doživljavaju nego decu koja nisu u stanju da na odgovarajući način regulišu emocije. Regulacija emocija je važna osnova za razvoj socijalnog ponašanja koje će uticati na vršnjačku prihvaćenost, zbog čega je poboljšanje regulatornih sposobnosti važna osnova za uspostavljanje adekvatnih vršnjačkih odnosa (Blair et al., 2016). Stoga su emocionalne kompetencije deteta ključne za njegove socijalne kompetencije, odnosno za sposobnost ostvarivanja ličnih ciljeva u socijalnim interakcijama, uz istovremeno održavanje pozitivnih socijalnih odnosa sa drugima (Denham, Bassett and Wyatt, 2007; Denham et al., 2002; Shaffer and Kipp, 2010). Emocije pomažu u određivanju toka i ishoda određene socijalne interakcije. Prvo, ponašanje drugih u socijalnoj grupi kojoj pojedinac pripada često predstavlja antecedensne uslove za emocije koje će dete osetiti. Drugo, kada dete ispoljava emocije unutar dijade ili grupe, ova emocionalna ekspresivnost je, takođe, važna informacija za druge. Treće, izražavanje emocija jednog deteta može formirati antecedensne uslove za tuđe iskustvo i izražavanje emocija. Stoga, emocionalne kompetencije u značajnoj meri utiču na ishode socijalnih interakcija pojedinca, kao i na kvalitet socijalnih odnosa koje uspostavlja s drugima (Denham et al., 2002).

U istraživanju u kome su prikupljeni podaci o ponašanju 338 dece na uzrastu od 7 i 10 godina, proučavani su mehanizmi putem kojih je regulacija emocija povezana sa kasnijom vršnjačkom prihvaćenošću i odbaćenošću, uz utvrđivanje vršnjačkog statusa u oba perioda prikupljanja podataka. Analizirani su načini delovanja kako bi se testirali indirektni efekti regulacije emocija na uzrastu od 7 godina na vršnjačku prihvaćenost i odbačenost na uzrastu od 10 godina, posmatrani kroz pozitivna socijalna ponašanja saradnje i liderstva i negativna socijalna ponašanja indirektna i direktna agresije. Nalazi ukazuju da su saradnja, liderstvo i direktna i indirektna agresija mehanizmi kojima početni načini regulacije emocija doprinose kasnijem vršnjačkom statusu tokom detinjstva. Regulacija emocija na uzrastu od 7 godina prediktor je sve četiri vrste ponašanja (direktna i indirektna agresije, saradnje i liderstva) na uzrastu od 10 godina. Nisu ustanovljeni direktni efekti regulacije emocija na vršnjačku prihvaćenost i odbačenost, ali je regulacija emocija bila indirektno značajno povezana s kasnijom vršnjačkom odbaćenošću i prihvaćenošću od vršnjaka kroz navedene oblike socijalnog ponašanja. Direktna agresija je bila značajan mehanizam koji povezuje regulaciju emocija i vršnjačku odbačenost, ali ne i vršnjačku prihvaćenost. Indirektna agresija je predstavljala značajan mehanizam koji povezuje regulaciju emocija i vršnjačku odbačenost i prihvaćenost. Nakon uzimanja u obzir direktne i indirektna agresije u 7. godi-

ni, deca koja su u 7. godini imala niži nivo regulacije emocija ocenjena su kao sklonija direktnoj i indirektnoj agresiji u 10. godini. Ovo pokazuje da je regulacija emocija povezana sa različitim oblicima agresije, trenutno i tokom vremena. Nalazi pokazuju da je za decu koja su u 7. godini života bila emocionalno bolje regulisana, bilo manje verovatno da će u predadolescenciji koristiti bilo direktnu ili indirektnu agresiju u interakciji sa vršnjacima. Pretpostavlja se da je razlog tome činjenica da sposobnost efikasnog upravljanja emocionalnim uzbuđenjem omogućava deci da koriste druge strategije upravljanja socijalnim situacijama. Za decu za koju je uočeno da imaju viši nivo indirektno agresije veća je verovatnoća da će ih vršnjaci prihvatiti i odbaciti, što odražava složenu prirodu indirektno agresije. Motivacija za uključivanje u indirektnu agresiju je često u uspostavljanju ili održavanju socijalne moći bez rizikovanja da se dožive negativni ishodi od strane autoriteta ili drugih vršnjaka. Stoga, ako se efikasno koristi, indirektna agresija će verovatno biti povezana sa visokim vršnjačkim statusom. S druge strane, indirektna agresija, takođe, pozitivno predviđa odbačenost od strane vršnjaka. Saradnja se pokazala kao značajan mehanizam koji povezuje regulaciju emocija i vršnjačku prihvaćenost ili odbačenost. Ispostavilo se da je liderstvo značajan mehanizam koji povezuje regulaciju emocija i vršnjačku prihvaćenost. Regulacija emocija na uzrastu od 7 godina predviđala je pozitivno socijalno ponašanje na uzrastu od 10 godina (Blair et al., 2016).

Roditelji kao činioci socijalnog razvoja dece

Razvojni napredak u dečijim sposobnostima uspostavljanja i održavanja vršnjačkih odnosa potrebno je posmatrati u kontekstu drugih važnih odnosa u detetovom životu (npr. odnosa s roditeljima) (Hay, Payne and Chadwick, 2004). Kao što je prethodno napomenuto, roditeljski postupci su značajna determinanta vršnjačkih odnosa dece. Način detetovog ophođenja prema drugima je u značajnoj meri prvobitno oblikovan u kontekstu bliskih interpersonalnih odnosa u porodici. Smatra se da se veštine stečene tokom roditelj–dete interakcije prenose na druge odnose koje dete uspostavlja. Ono se u porodici socijalizuje u pogledu osnovnih socijalnih veština i veština samoregulacije, dok odnosi s vršnjacima stvaraju kontekst u kome se pružaju mogućnosti za razvoj i proširivanje veština stečenih u interakciji s roditeljima (Hartup, 1992; Parke et al., 2002; Ross and Howe, 2009; Rubin et al., 2011; Travillion and Snyder, 1993). Na primer, igra roditelja i dece u ranom detinjstvu doprinosi detetovoj sposobnosti da generiše i primeni veštine naučene tokom ove interakcije u kasnijim socijalnim interakcijama sa vršnjacima (Parke et al., 2002; Ross and Howe, 2009).

Baumrind (Baumrind, 1971; 1991 prema Wentzel, 1996: 233) je, na primer, utvrdio da četiri dimenzije roditelj–dete interakcije mogu pouzdano predvideti detetovo socijalno prilagođavanje: a) *roditeljska kontrola*, koja odražava dosled-

no sprovođenje pravila, pružanje strukture detetovim aktivnostima i upornost u nastojanjima da se dete povinuje roditeljskim zahtevima; b) *zahtevi u pogledu zrelosti*, koji odražavaju očekivanja u pogledu ispunjenja sopstvenih potencijala, samostalnosti i samokontrole; c) *jasnoća komunikacije*, koja odražava stepen do koga roditelji traže od deteta da izražava sopstveno mišljenje i osećanja, kao i korišćenje obrazloženja kako bi se postigla međusobna usaglašenost; i d) *nega*, koja odražava roditeljske izraze topline i odobravanja, kao i adekvatnu zaštitu detetovog fizičkog i emocionalnog blagostanja.

Kako je prethodno napomenuto, ustanovljeno je da su neadekvatni vaspitni postupci roditelja povezani s agresivnim ponašanjem deteta, kao i da je takvo ponašanje deteta povezano s kasnijom vršnjačkom odbačenošću. Pored toga, neadekvatni vaspitni postupci roditelja povezani su i sa socijalnom inhibicijom, koja se potom povezuje s vršnjačkom zanemarenošću deteta. Na primer, neadekvatni disciplinski postupci majke, koji se manifestuju i kroz bihevioralna očekivanja koja su ispod detetovog razvojnog stadijuma i kroz primenu grubog verbalnog i fizičkog kažnjavanja, povezani su s agresivnim ponašanjem deteta i njegovom kasnijom vršnjačkom odbačenošću. Dete koje odrasta uz takvu majku neće biti u prilici da uspostavi odgovarajući nivo samoregulacije, što će se kasnije preneti i na odnose koje uspostavlja u školi. Povećani rizik za vršnjačku odbačenost može biti sporedni proizvod ove agresivnosti i nedostatka samokontrole. Vršnjačka odbačenost može potom dodatno izolovati dete od normativnih iskustava vršnjačke socijalizacije i pojačati njegovo agresivno ponašanje. Smatra se, pritom, da su nivo uključenosti majke koji se odnosi na količinu stimulacije, interesovanja i pažnje koju majka usmerava prema detetu (npr. provodeći vreme u razgovoru, igrajući se i podučavajući dete, čitajući detetu) i stepen u kome majka odvaja vreme da strukturira aktivnosti izvan kuće (npr. odlazak u park ili prodavnicu) koje obožavaju detetovo socijalno iskustvo povezani sa agresivnim i inhibiranim ponašanjem deteta. Takva uključenost je važna s aspekta socijalizacije deteta u porodici, jer se njome pružaju mogućnosti detetu za socijalne interakcije s drugima, kroz koje može biti u prilici da posmatra i uvežbava kako se na fleksibilan i kompetentan način odnositi prema drugima. Nedostatak takvih mogućnosti učenja uticaće na to da deca neće biti u prilici da razviju socijalne veštine potrebne za efikasno uključivanje u vršnjačku grupu. Moguće je da su odbačena deca nekompetentna i agresivna zbog toga što nisu doživela ni adekvatnu disciplinu ni odgovarajući stepen učešća u porodici. Zanemarena deca su nekompetentna, ali ne i agresivna, jer su dobila odgovarajuću disciplinu, ali neadekvatnu uključenost. Stoga se razvojni putevi za odbacivanje–agresiju i zanemarivanje–inhibiciju, iako dele zajedničko poreklo (disciplinu), kasnije razilaze. Na takav način se može, takođe, objasniti veća vremenska i situaciona konzistentnost odbacivanja–agresije u poređenju sa inhibicijom–zanemarivanjem. Deca koja su kod kuće naučila samoregulaciju, ali ne i socijalne veštine, mogu biti spremna i sposobna da steknu te veštine u vršnjačkom i školskom kontekstu s obzirom na odgovarajuće uslove učenja. Deca

koja nisu stekla samoregulaciju kod kuće su dovoljno socijalno nekompetentna da mogu odbaciti pokušaje drugih osoba da ih socijalizaciju, odnosno odbaciti mogućnosti da nauče one veštine koje su dostupne inhibirano–zanemarenoj deci u vršnjačkom kontekstu (Travillion and Snyder, 1993).

Odnosi između roditelja i deteta mogu se posmatrati kao dinamični sistemi čiji se kvalitet može razlikovati u zavisnosti od individualnih, porodičnih, društvenih i kulturnih okolnosti (Lamb and Lewis, 2011). Roditelj–dete odnos odlikuje dvosmernost uticaja (Berns, 2010; Bornstein and Putnick, 2018; Cummings and Zahn-Waxler, 1992; Grusec and Davidov, 2007; Kuczynski and Parkin, 2007; Laible and Thompson, 2007; Lamb and Lewis, 2011; Ross and Howe, 2009; Shaffer and Kipp, 2010). Roditelji u procesu socijalizacije nastoje da utiču na dete, ali, s druge strane, dete i njegove specifičnosti svakako utiču na postupke roditelja prema njemu. Roditelji i deca mogu da iniciraju svrsishodno ponašanje i da strateški biraju metode uticaja na međusobno ponašanje. Oni imaju sposobnost da razmišljaju o svom ponašanju i tumače poruke koje se tokom interakcije razmenjuju. Pritom, faktori koji moderiraju međusobni uticaj roditelja na decu i obrnuto su: temperament, uzrast i pol deteta, priroda neadekvatnog postupka i afektivni kontekst interakcije (roditeljsko ispoljavanje emocija). Roditelji različitog vaspitnog stila će različito reagovati s obzirom na navedene faktore, što zauzvrat izaziva različite reakcije dece na roditeljske vaspitne postupke. Budući da različite karakteristike deteta, roditelja i konteksta utiču na detetov subjektivni doživljaj pokušaja roditeljskog nadzora, roditelji će verovatnije postići ovu delikatnu ravnotežu ako mogu tačno da sagledaju stanovište svoje dece i tome prilagode svoje vaspitne postupke (Grusec and Davidov, 2007).

Nepostojanje porodične kohezije, učestali bračni sukobi, siromaštvo, stresni događaji i sl. mogu nepovoljno uticati na socijalni i psihički razvoj dece (Cummings and Zahn-Waxler, 1992; Parke et al., 2002; Ross and Howe, 2009). Međutim, smatra se da porodične prilike vezane za dostupne ekonomske, socijalne resurse i resurse lokalne zajednice nisu same po sebi nepovoljne okolnosti za socijalni razvoj dece (Patterson and Hastings, 2007; Travillion and Snyder, 1993). Ustanovljeno je da stres majke i porodične teškoće nemaju direktnu ulogu u razvoju problema u ponašanju kod deteta, niti stres i nepovoljne porodične okolnosti neminovno dovode do problema u detetovom ponašanju. Porodice i u takvim nepovoljnim okolnostima mogu efikasno socijalizovati svoju decu. Osim toga, kada teškoće i stres ometaju socijalizaciju dece, njihovi efekti su pre svega indirektni i posredovani neadekvatnim roditeljskim postupcima prema deci. Dakle, roditelji mogu biti efikasni agensi socijalizacije svoje dece uprkos teškoćama i stresu sa kojim se suočavaju (Travillion and Snyder, 1993). Kada su porodični procesi i odnosi podržavajući i kad su porodični resursi dovoljni da zadovolje detetove potrebe, uglavnom dolazi do uspešne socijalizacije male dece, čak i kad strukturne karakteristike porodice možda nisu u skladu sa kulturno odobrenim normama (jednoroditeljske porodice), kada su siromašne porodice u pitanju

itd. Kvalitet roditeljstva (senzitivno i responzivno roditeljstvo), porodična klima (skladni partnerski odnosi, uzajamnost, podrška i emocionalna harmonija) i stabilnost detetovog okruženja (izbegavanje čestog odvajanja i selidbi) i mreže socijalne podrške izvan porodice predstavljaju takve zaštitne faktore porodičnog konteksta (Patterson and Hastings, 2007).

Sigurna afektivna vezanost deteta za roditelja (najčešće majku) u ranom detinjstvu pokazala se kao važan prediktor pozitivnih vršnjačkih odnosa kasnije u pogledu socijalnih kompetencija deteta, njegove vršnjačke prihvaćenosti, kvaliteta prijateljstava, prilazjenja nepoznatim vršnjacima, kao i prilagođenosti u ponašanju deteta. Nasuprot tome, odbacujući i ambivalentni obrazac vezanosti dovođe se u vezu sa neadekvatnim socijalnim ponašanjem deteta (internalizovanim i eksternalizovanim poremećajima u ponašanju) i lošijim kvalitetom vršnjačkih odnosa deteta (Booth-LaForce and Kerns, 2009; Laible and Thompson, 2007; Rubin et al., 2011). Svakako, majke nisu jedina figura za koju se dete može vezati, već to mogu biti i otac ili druga odrasla osoba s kojom je dete u kontinuiranoj interakciji (Booth-LaForce and Kerns, 2009; Ross and Howe, 2009; Shaffer and Kipp, 2010). Takođe, afektivna vezanost može postojati za stariju braću/sestre, koja može imati kompenzatorsku ulogu u slučaju nepovoljnih porodičnih prilika i nemogućnosti vezivanja za roditelje. Ipak, trebalo bi, pritom, imati u vidu da neadekvatno ponašanje (agresija, osveta i sl.) može biti modelovano i od strane rođene braće i/ili sestara i podsticano kroz česte sukobe među decom u porodici (Dunn, 2007; Ross and Howe, 2009).

Pokazalo se, takođe, da vaspitni stil roditelja ima uticaja na ishode u pogledu socijalnog razvoja dece (Bornstein and Putnick, 2018; Charalampous et al., 2018; Ross and Howe, 2009; Shaffer and Kipp, 2010). Vaspitni stil roditelja odnosi se na opštu emocionalnu klimu koju roditelji stvaraju, a vaspitni postupci predstavljaju ciljano ponašanje u koja se roditelji upuštaju u nastojanju da na određeni način socijalizuju decu. Pritom, ustanovljeno je da je autoritativni vaspitni stil roditelja povezan sa adekvatnim razvojnim ishodima u pogledu socijalnog ponašanja adolescenata u poređenju sa autoritarnim, popustljivim i ravnodušnim vaspitnim stilom. Autoritativno roditeljstvo dosledno je povezano s pozitivnim socijalnim, emocionalnim i intelektualnim ishodima, pri čemu se pretpostavlja da postoji nekoliko razloga za to. Prvo, autoritativni roditelji su srdačni i prihvaćajući – prenose osećaj brige, što može motivisati njihovu decu da se pridržavaju direktiva koje dobijaju na način na koji to nije slučaj sa decom autoritarnih roditelja. I način vršenja kontrole je drugačiji. Za razliku od autoritarnog roditelja koji postavlja nefleksibilne standarde i dominira nad detetom, omogućavajući malo ili nimalo slobode izražavanja, autoritativni roditelj na racionalan način vrši kontrolu, pažljivo objašnjavajući detetu svoje stanovište, istovremeno uzimajući u obzir i detetovo gledište. Pored toga, autoritativni roditelj pažljivo prilagođava svoje zahteve detetovoj sposobnosti da reguliše sopstveno ponašanje. Drugim rečima, takvi roditelji postavljaju standarde koje deca mogu realno da postignu

i omogućavaju im, pritom, izvestan vid slobode ili autonomije u odlučivanju na način koji je u skladu s tim očekivanjima. Takva vrsta podrške od strane roditelja naročito je potrebna adolescentima da se osećaju ugodno u istraživanju različitih uloga i ideologija u procesu formiranja sopstvenog identiteta (Shaffer and Kipp, 2010). Deca čiji su roditelji obično dostupni i podržavajući kada je to detetu potrebno, verovatno će roditeljske zahteve i zabrane doživljavati kao manifestacije njihove brige i dobre volje, a ne kao zlonamerne i prisilne, zbog čega će verovatno poštovati i saradivati sa svojim roditeljima (a posle toga i s drugima s kojima uspostave sigurnu vezanost) i prihvatiti roditeljske vrednosti kao odgovarajuće i pravedne (Grusec and Davidov, 2007).

U longitudinalnom istraživanju na uzorku od 861 dece prosečnog uzrasta oko 12 godina (rana adolescencija), s Kipra, ispitivani su efekti roditeljskog stila na učestalost klasičnog i elektronskog nasilja/viktimizacije i medijatorska uloga vezanosti za vršnjake (Charalampous et al., 2018). Pokazalo se da je stil roditeljstva značajan prediktor svih proučavanih oblika vršnjačkog nasilja/viktimizacije – klasičnog i elektronskog nasilja/viktimizacije. Najpozitivnije efekte svakako ima autoritativni vaspitni stil, koji je na negativan način povezan s vršnjačkim nasiljem/viktimizacijom dece. Pored toga, potvrđena je medijatorska uloga vezanosti za vršnjake u povezanosti između ovih varijabli. Tačnije, čini se da roditeljski stil utiče na afektivnu vezanost deteta za vršnjake, što zatim utiče na učešće ranih adolescenata u različitim oblicima nasilja i viktimizacije. Dakle, obrasci afektivne vezanosti predstavljaju značajan faktor putem koga se efekat vaspitnog stila roditelja prenosi na nasilje/viktimizaciju, budući da doprinose izgradnji unutrašnjeg radnog modela deteta, koji se zatim prenosi na druge socijalne odnose koje dete uspostavlja van porodice.

Senzitivno protektivno roditeljstvo na različite načine može doprineti pozitivnim ishodima u pogledu socijalizacije deteta, koji uključuju samoregulaciju negativnih emocija, podsticanje empatičnog reagovanja i sticanje međusobnog poverenja (Grusec and Davidov, 2007). Deca čiji roditelji dosledno i adekvatno reaguju kako bi ublažili detetovu uznemirenost i nelagodu očekuju da će njihovi signali biti efikasni i da će im obezbediti dobijanje roditeljske pomoći kad god im bude potrebna. Zahvaljujući tome, oni doživljavaju negativne događaje kao manje preteće, pa je stoga manja verovatnoća da će ti događaji pokrenuti intenzivan i dugotrajan fiziološki odgovor na stres, zbog čega neće postati hipersenzitivni na takve situacije. Senzitivni roditelji modeluju kompetentno reagovanje na stres, a, takođe, i aktivno obučavaju svoju decu u tom pogledu. Pored toga, oni pomažu deci putem stvaranja podržavajućeg konteksta u kome će deca moći da nauče da kontrolišu negativne emocije, odnosno da se s njima adekvatno suočavaju. Senzitivni roditelji, takođe, mogu podsticati empatijski kapacitet kod svoje dece. Kao što je prethodno napomenuto, empatija i simpatija su emocionalni odgovori na uznemirenost ili potrebu drugih i važni su pokretači prosocijalnog ponašanja. Roditelji koji su senzitivni reaguju empatijom i ispoljavanjem saosećanja pri

detetovoj uznemirenosti, čime modeluju empatiju i saosećajnost, koje će deca verovatno kasnije oponašati tokom interakcije sa drugima. Responzivne reakcije na detetove negativne emocije, takođe, olakšavaju njegovu sposobnost tačnog prepoznavanja tuđih emocija što može podsticati empatiju. Pored toga, senzitivni roditelji podstiču empatično reagovanje deteta putem negovanja uravnoteženog stila samoregulacije. Takav regulatorni stil olakšava empatiju, jer omogućava pojedincima da se poistovete sa emocijom koju drugi doživljavaju, a da pritom ne budu i sami preterano uzbuđeni i uznemireni. Kao što smo napomenuli, prekomerno saosećanje izaziva ličnu uznemirenost deteta, samofokusirani odgovor na takve situacije (npr. uznemirenost, anksioznost) koji odvlače pažnju od prosocijalnog ponašanja.

Pored uzimanja u obzir početnog kvaliteta roditelj–dete odnosa pri tumačenju mogućih ishoda kod pojedinaca, jako je važno imati na umu da je dati odnos razvojne prirode, pri čemu se od roditelja očekuje da vaspitne postupke menjaju i prilagođavaju razvojnim potrebama deteta. Razvoj socijalne kompetencije kod dece zahteva od roditelja da budu osetljivi i da adekvatno odgovore na detetove karakteristike (npr. temperament, privrženost), uzimajući u obzir njihovu razvojnu fazu, prethodna porodična i vanporodična iskustva (npr. stečena u predškolskoj ustanovi, školi, komšiluku), interesovanja (npr. sport, umetnost) i sklonosti pri socijalnoj interakciji. Stoga, samo dobro upućeni, responzivni i senzitivni roditelji mogu podsticati pozitivne interakcije dece s vršnjacima (Ross and Howe, 2009). Na primer, kako je za adolescenciju karakteristična potreba deteta za osamostaljivanjem od roditelja i afirmacijom u vršnjačkim odnosima, ukoliko roditelji ne uspeju da promene svoje vaspitne postupke i da ih prilagode trenutnim potrebama dece, to može nepovoljno uticati na njihov dalji razvoj.

U istraživanju koje je realizovano na uzorku od 1771 dece 6. i 7. razreda ispitivana je povezanost između percepcije dece o načinu na koji oni i njihovi roditelji prilagođavaju međusobne odnose tokom rane adolescencije i orijentacije adolescenata prema roditeljima i vršnjacima. Rezultati ukazuju da su priroda roditelj–dete odnosa tokom rane adolescencije, kao i promene tih odnosa tokom prelaska u ranu adolescenciju, povezani s obimom u kome su deca usmerena ka vršnjacima. Nalazi pokazuju da kada adolescenti procenjuju da njihovi roditelji u datoj razvojnoj fazi nisu nastojali da smanje korišćenje moći koju imaju nad njima, već da je povećaju, oni postaju intenzivno orijentisana ka vršnjacima. Takođe, adolescenti koji su imali malo prilika da budu uključeni u donošenje odluka kod kuće i nisu doživeli povećanje broja takvih prilika, bili su ekstremnije orijentisanji prema vršnjacima i traženju saveta od vršnjaka. Skloni su orijentaciji prema vršnjacima do te mere da su spremni da se odreknu pravila roditelja, školskog postignuća, pa čak i razvoja svojih talenata kako bi bili popularni među vršnjacima. S druge strane, ustanovljen je suprotan odnos između roditeljskog nadzora i orijentacije ka vršnjacima. Adolescenti kod kojih je bio prisutan visok nivo nadzora od strane roditelja bili su manje orijentisani prema vršnjacima, što ukazuje na to da je roditeljski nadzor povezan

sa boljim prilagođavanjem adolescenata. Nalazi, takođe, ukazuju da je percepcija ranih adolescenata o visokoj roditeljskoj kontroli i potvrđivanju moći unutar odnosa sa roditeljima, a ne roditeljski nadzor, povezana s nižom orijentacijom prema roditeljima i višom prema vršnjacima. Rani adolescenti koji ne dožive da u datoj razvojnoj fazi imaju recipročne odnose s roditeljima koji uključuju manju roditeljsku dominaciju nego ranije tokom detinjstva, mogu verovati da njihovi roditelji ne priznaju da oni sazrevaju i da ne zaslužuju da se prema njima ponašaju kao prema odraslima. Zbog toga su možda spremniji da žrtvuju razvojno pozitivne aspekte svog života radi vršnjačkih odnosa, jer im veći simetrični kvalitet tih odnosa pruža više prilika za željenu uzajamnu i ravnopravnu interakciju. Takođe, rani adolescenti mogu biti spremni da žrtvuju sve ono za šta smatraju da ugrožava njihove vršnjačke odnose, kao što su roditeljska pravila i školsko postignuće. Pritom, ako su prijatelji ranog adolescenta orijentisani prema školskom postignuću i skloni izbegavanju neadekvatnog ponašanja, oslanjanje na ove vršnjake može biti zaštitni faktor za mlade koji su nezadovoljni svojim odnosima s roditeljima, uz mali broj negativnih posledica. Nasuprot tome, ako su pripadnici vršnjačke klike ranog adolescenta skloni devijantnom i antisocijalnom ponašanju, tada će oslanjanje na takve vršnjake predstavljati rizični faktor (Fuligni and Eccles, 1993).

Roditelji mogu uticati na razvoj socijalnih odnosa deteta s vršnjacima kako direktno, tako i indirektno. Direktni uticaji se odnose na postupke roditelja koji su usmereni na negovanje detetovih vršnjačkih odnosa, dok su indirektni uticaji prisutni putem efekata roditeljskih postupaka prema detetu, koji dovode do razvijanja pozitivnih ili negativnih karakteristika deteta i zatim utiču na njihove sposobnosti interakcije sa vršnjacima i uspostavljanje prijateljstava. Postoje brojni konkretni načini na koje porodica može uticati na socijalne interakcije adolescenata, poput oblikovanja socijalnih orijentacija kod deteta (uticaj vaspitnog stila roditelja na kasnije socijalne odnose deteta), razvijanja kod deteta određenih obrazaca ponašanja koji se kasnije mogu koristiti u vršnjačkim odnosima, kao i putem interakcije između faktora porodičnog i vršnjačkog konteksta (u nekim slučajevima kvalitet odnosa s vršnjacima može ublažiti ili pojačati loše uticaje porodičnih karakteristika na ishode kod adolescenata, dok u drugim slučajevima porodično funkcionisanje može ublažiti povezanost između vršnjačkih iskustava i prilagođenosti adolescenata) (Brown and Larson, 2009).

Roditelji imaju glavnu ulogu u oblikovanju vremena stupanja u interakcije u vršnjačkom kontekstu, kao i u pogledu prirode i učestalosti kontakata s vršnjacima, ali i kvaliteta vršnjačkih aktivnosti. Štaviše, povezanost između ova dva sistema je transakcione prirode, pri čemu roditelji utiču na vršnjačke kontakte i iskustva dece, što zauzvrat menja odnose između roditelja i deteta, a kasnije dodatno menja odnose između vršnjaka (Hart et al., 1997, prema Parke et al., 2002: 159).

Moguće je razlikovati nekoliko direktnih načina na koje roditelji utiču na odnose između adolescenata i vršnjaka, pri čemu se dati postupci najčešće isto-

vremeno primenjuju (Berns, 2010; Ladd and Pettit, 2002, prema Bornstein i Putnick, 2018: 116; Parke et al., 2002; Ross and Howe, 2009; Rubin et al., 2011):

a) *Stvaranje konteksta za vršnjačke interakcije dece*. Pružajući prilike za interakciju s vršnjacima, roditelji doprinose osnaživanju dece u pogledu mogućnosti uspostavljanja i održavanja vršnjačkih odnosa. Uloga roditelja u stvaranju konteksta u kome se odvija socijalna interakcija deteta ogleda se u strukturiranju, kontroli i/ili uticaju na fizičko i socijalno okruženje u kome se interakcija između deteta i vršnjaka odvija. Dati roditeljski uticaji na pristup adolescenta prijatelji-ma/vršnjacima ogledaju se u odabiru mesta življenja, škole, vannastavnih aktivnosti i drugih resursa unutar zajednice. Uloga roditelja kao posrednika ogleda se u tome da oni predstavljaju sponu između porodice i sveta prijatelja i vršnjaka, pri čemu pomažu adolescentima da upoznaju prijatelje ili vršnjake i konstruišu svoje socijalne mreže, formiraju i održavaju odnose sa određenim prijateljima ili vršnjacima i upravljaju interakcijama u različitim kontekstima. Roditelji se sastaju sa drugim roditeljima stvarajući prilike za uspostavljanje bliskosti među vršnjacima, razgovaraju sa svojim adolescentima o odnosima s vršnjacima i podstiču interakciju s drugim adolescentima, kao strategije pomoći u pronalaženju novih prijatelja. Iako se uticaj vršnjaka povećava kako se deca razvijaju, roditelji i dalje imaju važnu regulatornu ulogu kao čuvari i nadzornici detetovih socijalnih izbora i socijalnih kontakata tokom srednjeg detinjstva i adolescencije. Kontakti dece s vršnjacima nakon škole mogu se događati kroz neformalne kontakte s decom ili formalne aktivnosti posle škole (npr. timske sportove, izviđačke grupe i sl.). Neformalni kontakti se javljaju kada roditelji i/ili deca organizuju vreme za igru sa vršnjacima izvan škole. Tokom ovih kontakata, deca mogu uvežbavati i učiti nove socijalne veštine i ponašanja kroz interakciju sa vršnjacima. Ovo, takođe, pruža deci vanškolski kontekst u kome se mogu oblikovati i razvijati vršnjački odnosi.

Socijalne mreže roditelja mogu uticati na detetov kognitivni i socijalni razvoj. Kao što je poznato, socijalne mreže roditelja male dece i mreže njihove dece se najčešće prepliću. Socijalne mreže roditelja mogu uticati na detetovo socijalno prilagođavanje putem pružanja mogućnosti za socijalnu interakciju sa decom roditeljevih prijatelja i poznanika. U početku roditelji mogu tražiti drugu decu s kojom se njihovo dete može igrati prevashodno iz porodica svojih socijalnih mreža, ispoljavajući tako određenu kontrolu nad vršnjačkim odnosima dece. Ipak, kako se detetove socijalne mreže šire neformalnim (npr. komšije) ili formalnijim kontaktima (npr. predškolske ustanove, škole, vannastavne aktivnosti), ove mreže se često povezuju sa detetovim mrežama čijem su uspostavljanju doprineli roditelji. Ovakvo povezivanje roditeljskih i detetovih mreža može biti korisno za vršnjačke odnose dece, jer pruža širu socijalnu podršku porodicama, roditelji se mogu osloniti na odgovarajući nadzor i podsticanje prosocijalne interakcije od strane roditelja prijatelja svoje dece, i verovatno će deliti zajedničke vrednosti. Ishod ovih isprepletanih socijalnih mreža može biti razvoj socijalne kompetencije dece.

b) *Roditeljski nadzor*. Jedan od načina na koji roditelji mogu uticati na socijalne odnose svoje dece je kroz nadzor koji podrazumeva praćenje njihovih socijalnih aktivnosti. Roditeljski nadzor odnosi se na kontinuirano nadgledanje i regulisanje interakcije, aktivnosti i socijalnih odnosa deteta s prijateljima i vršnjacima. Ovaj oblik upravljanja je posebno vidljiv kako deca prelaze u srednje detinjstvo i kasnije se povezuje s relativnim promenama u značaju porodice i vršnjaka kao izvora uticaja na socijalne odnose. Nadzor se odnosi na niz aktivnosti, uključujući nadzor nad detetovim izborom socijalnih okruženja, aktivnosti i prijatelja. Tako, na primer, roditelji u siromašnim četvrtima sprovode pravila koja se odnose na vršnjačke odnose kao strategiju za sprečavanje da vršnjaci negativno utiču na decu. Nedostatak roditeljskog nadzora povezan je s manje optimalnim socijalnim i akademskim ishodima.

Možemo razlikovati dva vida roditeljske kontrole: bihejvioralnu i psihološku kontrolu. *Bihejvioralna* kontrola se odnosi na regulisanje detetovog ponašanja čvrstom, ali razumnom disciplinom i nadgledanjem njegovih aktivnosti, kao i korišćenjem strategija poput uskraćivanja privilegija, kažnjavanja ili oduzimanja igraćaka za nedolično ponašanje. *Psihološka kontrola* se odnosi na nastojanja roditelja da utiču na ponašanje deteta ili adolescenta na takav psihološki način kao što je uskraćivanje naklonosti ili izazivanje stida ili krivice. Roditelji se međusobno razlikuju u pogledu stepena primene navedenih oblika kontrole. Oni roditelji koji se oslanjaju na čvrstu bihejvioralnu kontrolu bez čestog pribegavanja psihološkoj kontroli najčešće imaju decu i adolescenti koji se dobro ponašaju i koji se ne uključuju u devijantne vršnjačke aktivnosti i uglavnom ne zapadaju u nevolje (Barber, 1996, Barber, Stolz and Olsen, 2006, prema Shaffer and Kipp, 2010: 613).

c) *Savetovanje deteta*. Roditelji mogu davati različite savete detetu vezane za odnose sa prijateljima i vršnjacima (u odsustvu vršnjaka). Saveti se mogu odnositi na to kako započeti prijateljstvo, rešavati konflikte, održavati postojeće socijalne odnose, odgovoriti na zadirkivanja, maltretiranje i slično. Takvo savetovanje će se verovatno javiti kada roditelji nisu neposredno uključeni u oblikovanje prijateljskih i vršnjačkih odnosa adolescenata. Kako deca postaju veštija u svojim vršnjačkim odnosima tokom srednjeg detinjstva, manje je verovatno da će želeći direktnu roditeljsku uključenost, već im se umesto toga mogu obraćati za savet ili smernice u upravljanju socijalnim interakcijama. Razlike u kvalitetu pruženih roditeljskih saveta povezane su s varijacijama u socijalnoj kompetenciji kod dece.

d) *Disciplinovanje neadekvatnog ponašanja deteta prema vršnjacima*. Roditelji mogu uticati na razvoj socijalnih veština i, na kraju, na kvalitet vršnjačkih odnosa svoje dece, tako što će disciplinovati neprihvatljivo, neprilagođeno ponašanje usmereno ka vršnjacima. To se naročito odnosi na rani uzrast.

Trebalo bi svakako imati u vidu da prekomerno učešće roditelja i preterani nadzor u toku vršnjačkih interakcija deteta mogu nepovoljno uticati na razvoj

socijalnih kompetencija kod deteta, jer ga mogu učiniti previše zavisnim od roditelja u pogledu stalnog traženja saveta kako da postupi u konkretnoj situaciji i nedovoljno socijalno kompetentnim.

Specifičnosti vršnjačke interakcije kod dece

Značaj pozitivnih vršnjačkih odnosa za razvoj pojedinca ističu mnogi autori (npr. Berns, 2010; Besag, 2006a; Davies, 2011; Dijkstra and Veenstra, 2011; Howe, 2010; Opačić, 1995; Parke et al., 2002; Popadić, 2009; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Rubin, Bowker and Kennedy, 2009; Wentzel, 2009). Osim na ponašanje, vršnjačka grupa u značajnoj meri utiče na to koje će vrednosti dete nastojati da ostvari, na njegovo nastojanje za nezavisnošću i samostalnošću, kao i na formiranje mnogobrojnih ličnih, a naročito socijalnih stavova (Rot, 2008). Svaki učenik ima potrebu za prihvatanjem od strane drugih, za uključivanjem u odjeljski kolektiv i za samopotvrđivanjem među vršnjacima.

Vršnjačka grupa je mikrosistem koji se sastoji od odnosa, uloga i aktivnosti. Čine ih pojedinci koji su najčešće međusobno jednaki, obično istog uzrasta, pola i sličnog socio-ekonomskog statusa i koji imaju slična interesovanja. Vršnjačke grupe su značajne za individualni razvoj, zato što imati prijatelja zadovoljava potrebe pojedinca za pripadnošću i socijalnom interakcijom, i podstiče razvoj doživljaja sebe i ličnog identiteta. Vršnjačka grupa utiče na formiranje doživljaja sebe putem pružanja mogućnosti za poređenje sa drugima. Takođe, utiče na lični identitet, omogućava nezavisnost u odnosu na odrasle i aktivno sticanje znanja i iskustava, kroz participaciju s drugima. Uticaji unutar vršnjačke grupe omogućavaju deci da ispune određene razvojne zadatke: slaganje s drugima, moralni razvoj i formiranje sistema vrednosti, učenje odgovarajućih socio-kulturnih uloga (uključujući rodne uloge) i postizanje lične nezavisnosti i identiteta (Berns, 2010).

Loši vršnjački odnosi predstavljaju rizični faktor za socijalni razvoj pojedinca i mogu rezultirati pojavom različitih eksternalizovanih i internalizovanih poremećaja u ponašanju u adolescenciji i odraslom dobu (Berns, 2010; Bukowski, Brendgen and Vitaro, 2007; Hay, Payne and Chadwick, 2004; Hartup, 1992; Hymel et al., 2002; Howe, 2010; Ladd and Troop-Gordon, 2003; Malti and Perren, 2011; Prinstein et al., 2009; Rubin et al., 2011). Uočeno je, na primer, da vršnjačka odbačenost u detinjstvu predviđa psihopatologiju i napuštanje školovanja, pored niza drugih negativnih posledica koje se mogu javiti u adolescenciji i odraslom dobu (Rubin, Bowker and Kennedy, 2009). Hronična vršnjačka odbačenost je antecedens poremećaja u ponašanju kod dece oba pola, s tim što je uočeno da se dečaci i devojčice razlikuju u pogledu vrste poremećaja u ponašanju koji se javljaju kao posledica. Na primer, dečaci češće manifestuju eksternalizovane poremećaje u ponašanju, dok su devojčice sklonije ispoljavanju internali-

zovanih poremećaja u ponašanju. Dati nalaz može se generalizovati i na druge oblike teškoća u socijalnim odnosima, poput nedostatka prijateljstava i vršnjačke viktimizacije (Ladd and Troop-Gordon, 2003). Vršnjačka odbačenost može biti posebno važan rizični faktor za pojavu internalizovanih poremećaja u ponašanju kod dece koja veliki značaj pridaju postizanju adekvatnog statusa među vršnjacima (Prinstein et al., 2009).

Vršnjački odnosi ostvaruju značajan uticaj na socio-emocionalni i kognitivni razvoj pojedinca. Interakcije sa vršnjacima omogućavaju deci pristup resursima (podrška vršnjaka, povratne informacije od vršnjaka, modelovanje ponašanja i sl.) i informacijama (objašnjenja u pogledu očekivanog ponašanja u nekoj školskoj situaciji, saveti i sl.) koje su važne za razvoj njihovih socijalnih kompetencija, kognitivni razvoj, kao i razvoj samopercepcije. Odnosi sa vršnjacima imaju, takođe, važnu ulogu u stvaranju responzivnog i emocionalno podržavajućeg školskog konteksta, dok su deca koja su odbačena od vršnjaka u riziku od školske neadaptiranosti, viktimizacije i različitih poremećaja u ponašanju, niskog samopouzdanja, nižeg školskog postignuća itd. (Berns, 2010; Dijkstra and Veenstra, 2011; Wentzel and Looney, 2007).

Sa socio-emocionalnog aspekta, vršnjaci su, između ostalog, značajni za razvoj i usavršavanje socijalnih veština pojedinca. Deca tokom interakcije s vršnjacima, kroz pravljenje kompromisa, pregovaranje, praćenje reakcija drugih, uče vrlo važne socijalne veštine koje verovatno ne bi bila u prilici da nauče kroz interakcije s odraslima. Pozitivni vršnjački odnosi koji se zasnivaju na uzajamnosti i recipročnosti važni su i za razvoj empatije, odnosno sposobnosti stavljanja na tuđe mesto (što predstavlja jedan od preduslova razvoja moralnog mišljenja) (Berns, 2010; Rubin, Bowker and Kennedy, 2009; Spasenović, 2008; Wentzel and Looney, 2007). Vršnjaci doprinose samopotvrđivanju, utiču na to da pojedinac poželi da doživi nova iskustva (npr. da trenira neki sport koji je popularan među vršnjacima), pružaju mogućnosti za poređenje, omogućavaju poveravanje tajni i doprinose formiranju identiteta pojedinca (Berns, 2010). Vršnjačke interakcije omogućavaju deci da razumeju pravila i norme svojih vršnjačkih subkultura. Upravo ovo razumevanje normi i normativnih nivoa postignuća omogućava detetu da proceni nivo sopstvenih kompetencija u odnosu na uočene standarde vršnjačke grupe (Rubin, Bowker and Kennedy, 2009).

Odnos između roditelja i deteta odlikuje nejednakost i hijerarhija, pri čemu se vaspitni uticaj roditelja zasniva na većoj moći, znanju i autoritetu (Travillion and Snyder, 1993). Dečije interakcije sa roditeljima karakteriše podređenost deteta. Roditelji svakako imaju veću moć u odnosu na decu, zbog čega se deca često moraju povinovati njihovom autoritetu. Deca obično prihvataju pravila odraslih, ne nužno zato što ih razumeju, već zato što se od njih traži da budu poslušna. S druge strane, vršnjaci obično imaju jednak status i moć i moraju naučiti da cene tuđu perspektivu, da pregovaraju i prave kompromise i saraduju jedni s drugima ako žele da ostvare individualne i zajedničke ciljeve. Stoga, ravnopravne inte-

rakcije s vršnjacima verovatno doprinose razvoju socijalnih kompetencija, koje je teško steći u nejednakim interakcijama s roditeljima i drugim odraslim osobama (Berns, 2010; Dijkstra and Veenstra, 2011; Hartup, 1992; Reitz et al., 2014; Rubin et al., 2011; Shaffer and Kipp, 2010). Pošto su prijateljstva egalitarnija nego odnosi s odraslima, ona deci pružaju osećaj identifikacije s drugom osobom koja je poput njih samih. Umesto da se porede sa odraslima, čije su sposobnosti uglavnom daleko veće od njihovih, za njih je daleko manje stresno upoređivanje s prijateljima. Posmatrajući prijatelje, deca shvataju da je u redu grešiti i ne biti uvek uspešan u svemu (Davies, 2011).

Ustanovljena je dvosmerna povezanost između ponašanja dece i njihovih vršnjačkih odnosa. Ne samo da su agresivno i prosocijalno ponašanje dece prediktori budućih vršnjačkih odnosa, već je vršnjačka prihvaćenost važan prediktor budućeg agresivnog i prosocijalnog ponašanja u interakciji s vršnjacima. Međutim, čini se da je uticaj prethodnih vršnjačkih odnosa na kasnije ponašanje dece snažniji prediktor nego obrnuto. Dati nalaz ukazuje na to da su iskustva stečena kroz vršnjačke interakcije veoma važna za razvoj odgovarajućih socijalnih veština (prosocijalno ponašanje), kao i da nedostatak prilika za to može imati značajan negativan uticaj na buduće vršnjačke odnose (agresivno ponašanje) (Zimmer-Gembeck, Geiger and Crick, 2005).

Trebalo bi naglasiti da je povezanost socijalnih veština i vršnjačke prihvaćenosti prevažodno dvosmerne prirode. Na to ukazuje činjenica da se ne samo kvantitet, već i kvalitet vršnjačkih odnosa koje ostvaruju prihvaćena deca, razlikuje od prirode socijalnih odnosa neprihvaćene dece. Nedostatak socijalnih veština i ispoljavanje nepoželjnih oblika ponašanja često dovode do toga da pojedinac biva odbačen od strane vršnjaka. Takav pojedinac imaće manje mogućnosti da kroz uvežbavanje unapređuje sopstvene komunikacijske i bihejvioralne veštine (Spasenović, 2008; Zhang et al., 2017). Odbačen i socijalno nekompetentan učenik ponekad nailazi i na odbacivanje od strane nastavnika, što može dovesti do različitog ponašanja nastavnika prema tom učeniku i nižih očekivanja od njega. Zbog toga, socijalno kompetentno ponašanje predstavlja jedan od uslova za ostvarivanje pozitivnih vršnjačkih odnosa i vršnjačke prihvaćenosti, ali i bliskost s vršnjacima doprinosi razvijanju socijalne kompetencije učenika (Schwartz, Mayeux and Harper, 2011; Spasenović, 2008).

S kognitivnog aspekta gledano, utvrđeno je da vršnjačka prihvaćenost i s njom povezan osećaj sigurnosti predstavljaju važnu osnovu razvoja i napredovanja svakog pojedinca (Mitchell, 1996) i da doprinose podsticanju kognitivnog razvoja i postizanju školskog uspeha kod učenika (Spasenović, 2008).

U istraživanju Alivernini i saradnika (Alivernini et al., 2019) ustanovljeno je da, iako i vršnjačka prihvaćenost i prijateljstvo imaju značajan uticaj na pozitivan doživljaj škole, prvi faktor pokazao se kao relevantniji od drugog. Stoga se može zaključiti da je socijalna uključenost/prihvaćenost od većeg broja vršnjaka iz odeljenja (čak i u vidu povremenih socijalnih veza, kao što su povremena ćaskanja) važnija od bliskih odnosa sa jednim ili samo nekolicinom njih.

Prihvaćenost od vršnjačke grupe može predstavljati posebno važan zaštitni faktor za pojedinu decu. Identifikacija s vršnjačkom grupom omogućava pojedincima da izbegnu osećaj otuđenosti, naročito u slučaju postojanja porodičnih problema, pri čemu vršnjaci mogu služiti kao izvor podrške. To pokazuje da vršnjačke grupe ne funkcionišu nezavisno od drugih socijalnih konteksta kojima mladi pripadaju, a interakcije među vršnjacima mogu biti moderirane specifičnostima ovih drugih konteksta (Brown and Dietz, 2009).

Školsko odeljenje je veoma važna mala grupa ne samo s aspekta socijalizacije pojedinca, već i za razumevanje aktuelnog ponašanja deteta. „Sva su deca u toku više godina, obično osam a često i više godina, u istom školskom odeljenju. Tako su dugo vremena članovi jedne male grupe u kojoj su svi u stalnoj neposrednoj interakciji, u kojoj svaki učenik stiže i ima određeni položaj i status, gde postoji intenzivan i trajan uzajamni uticaj i gde se formiraju mnoge norme ponašanja, neke snažnije po svom dejstvu i od normi usvojenih u porodici” (Rot, 2006: 60).

Socijalna interakcija na nivou odeljenja podrazumeva sva dešavanja ili procese koji se javljaju kako između učenika kao pojedinaca, između pojedinačnog učenika i neke podgrupe u okviru odeljenja, tako i između podgrupa koje postoje u odeljenjima. Socijalna interakcija je po pravilu usmerena na određene ciljeve, ali ostvarivanje ili neostvarivanje tih ciljeva nisu jedini njeni efekti. Postupci učesnika utiču jedni na druge. Vršnjaci, stoga, imaju ključnu ulogu u oblikovanju ponašanja dece, a ovaj proces oblikovanja zavisi od individualnih karakteristika dece, karakteristika vršnjaka sa kojima najčešće stupaju u interakciju, dužine trajanja interakcije i sl. (Hanish et al., 2008). Vršnjačke grupe su same po sebi socijalne celine, koje poseduju određene specifičnosti koje nisu karakteristične za odnose među pojedincima (npr. kohezivnost i hijerarhijsku strukturu). Štaviše, grupa je nešto više od jednostavnog skupa pojedinaca. Unutar nje možemo razlikovati dijade, trijade i druge vrste unutargrupnih podela. Svaki član grupe ima neku vrstu odnosa sa svim ostalim članovima (Hartup, 1992).

Procesi asimilacije unutar odeljenja kao grupe dovode do toga da članovi date vršnjačke grupe vremenom postaju sličniji u pogledu individualnih karakteristika, dok se istovremeno povećavaju razlike između članova tog/te odeljenja/grupe i dece iz drugih odeljenja/grupa. Asimilacija se odnosi na proces usvajanja pravila, standarda i uverenja grupe koji usmeravaju ponašanje, misli i osećanja njenih članova, zbog čega članovi grupe vremenom postaju sličniji. Ipak, članovi vršnjačkih grupa se, takođe, međusobno razlikuju u pogledu individualnih karakteristika, na šta ima uticaja jedinstveno iskustvo unutar dijadnih odnosa. Svaki socijalni kontekst može imati jedinstvene karakteristike odnosa i dinamiku uticaja na njih. Vršnjačke grupe regulišu ponašanje pojedinaca određivanjem normi koje važe za datu grupu, što doprinosi individualnim razlikama među članovima različitih vršnjačkih grupa, dok dijadni odnosi doprinose razlikama među članovima unutar date vršnjačke grupe. Međutim, trebalo bi imati u vidu da dijadni

odnosi koje pojedinac uspostavlja nisu nužno ograničeni na njegovu vršnjačku grupu, već se mogu uspostaviti i izvan odeljenja kao socijalne grupe. Takođe, nije nužno da će doći do uspostavljanja socijalnih odnosa između sve dece u odeljenju. Slično kao i pojedinci koji se razlikuju u pogledu svoje prihvaćenosti (tj. broja i kvaliteta dijadnih vršnjačkih odnosa), vršnjačke grupe se razlikuju s obzirom na broj i kvalitet dijadnih odnosa koje njihovi članovi uspostavljaju i održavaju (Reitz et al., 2014).

Vršnjački uticaj je recipročna pojava (pojedinac utiče na vršnjake istovremeno kada i oni utiču na njega) (Brown and Klute, 2006). Pritom, vršnjaci svoj uticaj na svakog pojedinca u odeljenju ostvaruju kroz uticaje na nivou čitavog odeljenja kao *socijalne grupe* (tzv. socijalna mreža), na nivou manjih grupa ili *klika* koje se formiraju unutar odeljenja, i na nivou odnosa između *dva pojedinca* unutar grupe (dijadni nivo vršnjačkih odnosa) (Dijkstra and Veenstra, 2011; Piehler, 2011; Reitz et al., 2014). Grupni odnosi se razlikuju u zavisnosti od konteksta u kome se odvijaju, pa tako manje učionice, s velikim brojem dece mogu nepovoljno delovati na njihov socijalni razvoj u smislu veće agresivnosti, nego što će to biti slučaj u prostorijama sa manjim brojem pojedinaca (Hartup, 1992).

Grupe unutar odeljenja se razlikuju u pogledu toga kako su interno organizovane. Neke grupe su hijerarhijski strukturirane, na principu moći, sa jednim liderom, malim brojem njegovih pomoćnika i mnogo sledbenika koji imaju niže nivoe socijalnog statusa. Druge grupe su ravnopravnije i manje diferencirane po statusu (Rodkin, 2008). Ključne komponente vezane za strukturu vršnjačke grupe su: veličina i stabilnost grupe, homogenost (sličnost članova) i nivo učešća. Naravno, ove karakteristike variraju u zavisnosti od načina definisanja grupa (klika, gomila). Svakako, jedan pojedinac može biti pripadnik više grupa (Brown and Dietz, 2009). Socijalna prihvaćenost je dobar pokazatelj prilagođenosti pojedinca. Unutar vršnjačkog sistema mladi se mogu grupisati ili rangirati u smislu sociometrijskog statusa, moći ili prestiža (Brown and Larson, 2009).

Činjenica da neki članovi grupe imaju u statusnoj strukturi viši, a neki niži status utiče na njihovo ponašanje. Zauzimanje višeg ili nižeg statusa utiče na uzajamne odnose i na pojedine oblike grupnog ponašanja, posebno na konformiranje i komuniciranje u grupi, na stavove prema sebi, drugima i prema raznim pojavama (Rot, 2006). Članovi koji zauzimaju viši status u grupi nastoje da zadrže svoj povlašćeni položaj, pri čemu koriste razne postupke da bi to ostvarili. Uočeno je da dominantni pojedinci koriste i agresiju i prosocijalno ponašanje za uspostavljanje i održavanje sopstvenog statusa među vršnjacima (o čemu će i kasnije biti reči u delu vezanom za razliku između sociometrijske i percipirane popularnosti). Agresivne strategije se često koriste u početnim fazama formiranja odnosa dominacije, kao što je slučaj kada pojedinci pređu u novu školu. U tom slučaju, nakon inicijalnog prelaska, dominantni pojedinci mogu koristiti prosocijalnije i kooperativnije strategije da bi stekli pristalice i da bi se pomirili sa onima sa kojima su prethodno bili u sukobu u procesu borbe za zauzimanje višeg socijalnog

statusa među vršnjacima (Ljungberg, Westlund and Forsberg, 1999, Pellegrini and Bartini, 2001, prema Pellegrini and Long, 2008: 109).

Pojedinci sa nižim statusom mogu na različite načine reagovati na svoj socijalni status. Takvi pojedinci mogu nastojati da poboljšaju svoj status unutar grupe kroz vezivanje za one sa višim statusom, kroz identifikaciju i isticanje bliskosti sa njima. Ali pojedinci sa nižim statusom mogu da reaguju prema osobama sa višim statusom i sasvim suprotno. Oni mogu da poriču vrednost takvih članova grupe, da im osporavaju pravo na status koji zauzimaju, da kritikuju i omalovažavaju njihove postupke, tj. da imaju i na različite načine manifestuju negativne stavove prema članovima grupe koji imaju visok status (Rot, 2006). Često se takav negativan odnos prema članovima sa visokim statusom javlja zbog neuspelog pokušaja da se nelagodnost i nezadovoljstvo zbog vlastitog niskog statusa otkloni vezivanjem za osobe sa višim statusom. Deca nižeg sociometrijskog statusa mogu napustiti svoje prijatelje nižeg statusa da bi stekli naklonost člana višeg statusa i na taj način zauzeli višu poziciju u socijalnoj hijerarhiji grupe (Berns, 2010).

Dečije vršnjačke grupe karakteriše postojanje afilijativnih mreža, kao i hijerarhijska struktura odnosa među članovima (Hartup, 1992). Kada je reč o organizaciji grupe, često se kao dve osnovne opšte odlike grupe navode: grupne norme i grupna struktura (Rot, 2006). Konkretna struktura i konkretne norme su bitna obeležja određene grupe po kojima se ona razlikuje od drugih grupa.

Grupne norme obuhvataju shvatanja ili pravila ponašanja o tome: a) kako bi grupa kao celina trebalo da funkcioniše; b) kako bi pri ostvarivanju grupnih zadataka trebalo da postupaju članovi grupe koji zauzimaju različite položaje, i c) sva pravila ponašanja koja su članovi grupe prihvatili (Rot, 2006). One predstavljaju prihvaćena pravila ponašanja karakteristična za članove određene grupe. Grupne norme značajno utiču na ponašanje članova grupe, pre svega zato što predstavljaju prihvaćena pravila ponašanja, oblike ponašanja koje članovi po svojoj volji i odluci upražnjavaju.

Grupna struktura se prevashodno odnosi na hijerarhiju socijalnih statusa članova grupe, postojanje ili nepostojanje podgrupa unutar grupe kao celine, njihov sastav i broj članova, međusobne odnose između podgrupa i sl.

Kada je reč o grupisanju dece u odeljenju, trebalo bi napomenuti da školsko odeljenje predstavlja veštačku tvorevinu stvorenu jednostavnim razvrstavanjem dece u nju. Stoga je prirodno da unutar te grupe dođe do formiranja određenih podgrupa zasnovanih, pre svega, na zajedničkim potrebama, interesovanjima i ciljevima pojedinaca. Interakcija između učenika se, najpre, javlja na individualnom nivou, pri čemu tokom vremena dolazi do uspostavljanja svojevrstnih obrazaca interakcije (Fabes, Martin and Hanish, 2009). Dečija početna dijadna iskustva sa prijateljima pomažu im u sticanju odgovarajućih socijalnih veština potrebnih za prihvaćenost od vršnjačke grupe (Rubin et al., 2011). U odeljenju kasnije dolazi do formiranja podgrupa zasnovanih na ličnim afinitetima i interesovanjima. Dok su prijateljstva dece sa vršnjacima iz odeljenja dijadna, reci-

pročna i dobrovoljna, vršnjačka prihvaćenost dece je pokazatelj koliko su ona dobro uklopljena u socijalnu mrežu odeljenja (Birch and Ladd, 1996). Pojedinačna prijateljstva ne postoje u socijalnom vakuumu, što se naročito odnosi na period adolescencije. Ugneždene su u mrežu vršnjačkih odnosa i pod uticajem su normi i dinamike te mreže. Ova mreža uključuje razne formalne i neformalne vršnjačke grupe (Brown and Klute, 2006). U odeljenjima u kojima su podgrupe razvijene, s jasnim međusobnim granicama, pored interakcije između pojedinaca unutar odeljenja (tzv. dijada), javlja se i interakcija između podgrupa. Ovakve prijateljske grupe nazivaju se *klikama* (Brown and Klute, 2006; Popadić, 2009; Rot, 2006; Schwartz, Mayeux and Harper, 2011). Klike su „vrlo homogene, s izraženim grupnim identitetom kod članova, s jakim zahtevom ka konformiranju, i manje-više su zatvorene prema učenicima koji im ne pripadaju. One su za dete jedan od mikro-sistema koji ga i štiti i obavezuje. Najugroženije je dete koje ostane mimo postojećih grupa” (Popadić, 2009: 151). Klike se razlikuju u veličini od tri do deset članova, a većina ima oko pet članova (Ennett, Bauman and Koch, 1994, prema Brown and Klute, 2006: 339). Pripadnost određenim klikama može poslužiti kao zaštitni faktor, kada u njima dolazi do uspostavljanja bliskih veza među vršnjacima koji mogu biti branitelji dece u slučaju vršnjačke viktimizacije (Schwartz, Mayeux and Harper, 2011).

Status konkretne klike se prepoznaje po mestu koje zauzima u hijerarhiji čitave grupe. U odeljenju može postojati više od jedne klike, što zavisi od opsega interesovanja, zrelosti i lojalnosti članova klika (Besag, 2006a). Spremnost da se postane ili ostane član popularne klike u takvim okolnostima može stvarati nesigurnost, frustraciju i nestabilne odnose prijateljstava (Dijkstra and Veenstra, 2011; Schwartz, Mayeux and Harper, 2011).

Aktivnosti klike često karakterišu relativno intenzivne interakcije i emocionalna uključenost članova grupe (Rubin et al., 2011). Članovi klike su međusobno slični po različitim obeležjima (polu, uzrastu, etničkoj pripadnosti, stavovima, ponašanju i sl.). Klike se često mogu lako uočiti u školskom okruženju po zajedničkom stilu odevanja ili izgledu njenih članova, lokaciji na kojoj se članovi okupljaju (npr. u određenom delu hodnika ili školskog dvorišta) ili reputaciji (npr. marljivo učenje, popularnost, sportske sposobnosti, upotreba droga i alkohol) (Piehler, 2011; Shaffer and Kipp, 2010). Članstvo u vršnjačkoj grupi je promenljivog karaktera, pri čemu se retko dešava da ono ostane nepromenjeno tokom školske godine. Umesto da se u potpunosti raspadnu, čini se da većina klika zamenjuje stare članove novim. Pritom, vođe klika imaju najviše autoriteta u određivanju ko će postati član grupe. Ukoliko vođa klike nekog pojedinca ne prihvati, uprkos njegovoj prihvaćenosti od ostalih članova klike, dati pojedinac neće biti integrisan u grupu (Brown and Klute, 2006; Shaffer and Kipp, 2010).

U slučajevima kad dete ne bude prihvaćeno od strane drugova iz odeljenja, ono će verovatno tražiti grupe vršnjaka van odeljenja, i to, pre svega, takve grupe u kojima se nalaze pojedinci koji imaju teškoće slične njegovim. To su po pravilu

grupe kojima pripadaju i drugi pojedinci koji imaju slične probleme u ponašanju (Rot, 2008; Shin, 2010; Spasenović, 2008).

Moguće je razlikovati tri različite pozicije koje adolescenti mogu zauzimati u strukturi klike: *član* (neko čija pripadnost leži gotovo isključivo u jednoj grupi), *izolat* (neko ko nema gotovo nikakve veze sa prizatom klikom) i *spona*, koja ima veze sa članovima dve različite klike i služi kao veza između te dve podgrupe. Kada je reč o izolatima, trebalo bi reći da ti pojedinci imaju jednog ili dvoje prijatelja, ali nemaju dovoljan broj veza sa članovima bilo koje podgrupe da bi se smatrali njihovim pripadnicima (Ennett and Bauman, 1996, Shrum and Cheek, 1987, prema Brown and Klute, 2006: 339).

U pogledu školskog nasilja, „klike sastavljene od agresivnih učenika predstavljaju male škole nasilja u kojima članovi međusobnim ugledanjem uče agresivni repertoar i nagrađuju jedni druge. Sem toga, one ojačavaju nasilnika pružajući mu podršku i zaštitu ili mu se aktivno priključuju u napadu. Čak i kad se u nekom nasilnom postupku naizgled radi o jednom nasilniku, njegov postupak može biti učinjen ‚u ime grupe‘, a čak i da je samostalan, on je moćan onoliko koliko je moćna klika kojoj pripada i koja ga štiti” (Popadić, 2009: 152).

Uočeno je da postoji tendencija klika da, povremeno, potvrđuju svoju dominaciju kroz identifikovanje jedne mete prema kojoj se posebno grubo postupaju, što predstavlja svojevrsno upozorenje drugima da ne pokušavaju da ospore postojeći socijalni sistem u odeljenju (Beane, 2008; Rivers, Duncan and Besag, 2007). Identifikovanje usamljenih meta za takvo potvrđivanje statusa podgrupe doprinosi daljem zbližavanju članova klike, jačajući sličnost svakog pojedinca s drugim članovima. Pritom, najčešće se kao meta ove agresije javlja jedan od odbačenih učenika. Dakle, uticaj klike prevazilazi neposrednu vršnjačku grupu i ima značajne efekte na odnose u čitavom odeljenju (Thompson, Arora and Sharp, 2002). Zadirivanje, maltretiranje dece izvan klike može služiti i učvršćivanju kohezivnosti date podgrupe i obezbeđivanju položaja klike u odnosu na druge podgrupe u odeljenju (Berns, 2010).

Klike su ekskluzivnije od grupa, imaju specifične kriterijume za članstvo, kruće granice, hijerarhijsku strukturu i dominantnog lidera (Alder and Alder 1995, prema Besag, 2006a: 65). Lider klike i drugi članovi koriste taktiku zastrašivanja, u nastojanju da održe ili poboljšaju svoju poziciju u grupi i da kontrolišu ponašanje i stavove drugih. Strategije koje klike koriste su: „korišćenje tehnika kojima se ističe isključivi karakter, a samim tim i poželjnost, klike; namerno dodvoravanje pojedincima kako bi oni napustili svoje uobičajene prijateljske grupe, ostali izolovani i samim tim više zavisili od klike; okretanje jedne osobe protiv druge pomoću otvorenog podsmeha i podrugivanja; isticanje niskog statusa pojedinaca koji su van grupe; naizmenično dodvoravanje i ismevanje pojedinaca unutar grupe; pozivanje članova da zadirkuju ili ismevaju druge; stigmatiziranje određenog pojedinca i njegovo odbacivanje; proterivanje nekoga iz klike” (Adler and Adler, 1995, prema Thompson, Arora and Sharp, 2002: 33).

Pored dijada i klika, treći nivo povezanosti unutar vršnjačke grupe koji nastaje u adolescenciji i zasniva se na stereotipnoj reputaciji pojedinca među vršnjacima naziva se *gomila* (ili *mnoštvo*) (Brown and Klute, 2006; Dijkstra and Veenstra, 2011; Schwartz, Mayeux and Harper, 2011; Rubin et al., 2011). Gomile nisu organizovane i manje su intimne od klika, pri čemu članovi gomile često uopšte nisu u međusobnoj interakciji. Za razliku od dijada i klika, gomile su kognitivne apstrakcije. Članstvo je određeno reputacijom, a ne interakcijom. Ipak, pripadnost određenoj gomili obično olakšava odnose s određenim vršnjacima i ograničava odnose s drugima. Gomile često daju adolescentima identitet ugrađen u veću socijalnu strukturu. Ove grupe okupljaju pojedince koji su uspostavili istu osnovnu sliku ili identitet među vršnjacima. Etikete gomile odražavaju posebno istaknute karakteristike članova podgrupe, kao što su mesto stanovanja (severnijaci, južnjaci), etnička ili socio-ekonomska pripadnost (siromašni, bogati), vršnjački status (nebitni, snobovi) ili individualne sposobnosti i interesovanja (skakači, klizači, košarkaši). Gomile su socio-kognitivni konstrukti: potrebno je da mladi dodele niz etiketa koje proističu iz konkretnih i temeljno uočljivih karakteristika vršnjaka, da postignu saglasnost oko značenja tih etiketa, a zatim primene etikete na vršnjake koji možda neće međusobno interagovati da bi potvrdili svoju sličnost. S obzirom na ove socio-kognitivne zahteve, nije iznenađujuće da pojedinci nisu u stanju da artikuliraju sistem gomile u svojoj školi ili zajednici mnogo pre srednje adolescencije. Članstvo u gomili važan je doprinos socijalnom funkcionisanju adolescenta zbog njegovog uticaja na socijalne kontakte i vršnjačke odnose. Na primer, stigma koja se postavlja na članove određene gomile kanališe adolescente u odnose i modele druženja sa onima koji dele sličnu etiketu gomile. Ova negativna reputacija može sprečiti adolescente u istraživanju novog identiteta i obeshrabriti pristup članovima druge gomile. Pretpostavlja se da evaluacije specifične za pripadnost pojedinca određenoj gomili pomažu u održavanju grupnih stereotipa i strukture vršnjačkih grupa unutar škole. Čini se, međutim, da pripadnost određenoj gomili (čime se olakšavaju određene veze i ograničavaju druge) može izbledeti tokom adolescencije (Rubin et al., 2011). Članstvo u gomili može olakšati formiranje identiteta adolescenata i uticati na stavove, vrednosti i ponašanje adolescenata (Brown et al., 1986, prema French and Cheung, 2018: 133).

Vršnjačke gomile ne razlikuju se samo po karakteristikama članova, već i po svom statusu. Najčešće, sportski orijentisana i socijalno aktivna gomila poseduje visok status, što se odražava i na viši nivo samopoštovanja njenih članova, kao i na pridavanje veće važnosti članstvu u gomili u poređenju s vršnjacima koji pripadaju gomilama nižeg statusa (Dijkstra and Veenstra, 2011). Kao i kod klika, adolescenti su možda povezani ne samo sa jednom gomilom, ali to najčešće nepovoljno utiče na njihovu reputaciju među vršnjacima. Neke adolescente vršnjaci jasno ili dosledno ne povezuju ni sa jednom od postojećih gomila. Osim toga, postoje socijalni konteksti u kojima gomile uopšte nije lako uočiti (Brown and Klute, 2006).

Kroz članstvo u klikama i gomilama adolescenti uče o zajedničkim ciljevima, saradnji, složenim međusobnim odnosima koji čine grupnu strukturu i, što je najvažnije, o socijalnim veštinama i kvalitetima koji su potrebni za efikasno funkcionisanje u grupnom kontekstu. Klika i gomile nude adolescentima različite socijalne mogućnosti. Klika pruža kontekst za adolescente da testiraju i razvijaju vrednosti i uloge izvan porodičnog konteksta i konteksta odraslih, dok gomila doprinosi formiranju identiteta pojedinca (Rubin et al., 2011).

Trebalo bi naglasiti da između pripadnosti klikama i gomilama postoje preklapanja. Adolescenti učestvuju u različitim podgrupama, koje se razlikuju u svom trajanju i stabilnosti članstva u njima. Preklapanje u članstvu među malim grupama, takođe, varira. Grupa prijateljstva jednog adolescenta može biti podskup članova jedne formalne grupe, poput sportskog tima, dok krug prijatelja drugog adolescenta može da se crpi iz dve ili tri formalne grupe. Klika neke druge osobe možda neće biti sastavljena od vršnjaka koji su deo formalnih grupa čiji je ta osoba član. Neki adolescenti razvijaju konzistentnu sliku među vršnjacima kao pripadnici jedne specifične grupe, dok se na druge može gledati kao na pripadnike dveju grupa. Takođe, neki vršnjaci mogu smatrati pojedinca pripadnikom jedne gomile, dok drugi vršnjaci svrstavaju tu osobu u drugu gomilu (Brown and Klute, 2006).

Kada je reč o polnoj strukturi klika, uočeno je da su klike kod dece i ranih adolescenata najčešće sastavljene od osoba istog pola. Oko srednje adolescencije klike dečaka i devojčica počinju češće međusobno komunicirati i vremenom dolazi do formiranja heteroseksualnih klika (Shaffer and Kipp, 2010). Međutim, uključenost dece u klike obično opada u adolescenciji, dok pripadnost većim gomilama postaje izrazita karakteristika socijalnog iskustva adolescenata. Smatra se da ovi razvojni pomaci nastaju kao rezultat širih promena u pogledu socio-kognitivnih sposobnosti i socijalno-ekoloških uslova. Dok mala deca mogu tražiti podršku od intimnih grupa kao izvora psihološke zavisnosti u nastojanju da uspostave ličnu autonomiju od roditelja, adolescenti mogu težiti formiranju sopstvenog identiteta u vršnjačkom kontekstu. Takođe, s uzrastom, sofisticiranije socijalne veštine koje stiču omogućavaju adolescentima da održavaju opsežne i različite vrste odnosa s vršnjacima (Rubin et al., 2011).

Grupe vršnjaka nalaze se unutar većih grupa pojedinaca u kontekstima kao što su odeljenja, škole ili susedstva, koja se često nazivaju i *socijalnim mrežama*. Socijalne mreže povezuju pojedince i njihove vršnjačke grupe putem zajedničkog udruživanja ili okruženja. Školsko okruženje verovatno sadrži mnogo različitih vršnjačkih grupa koje se mogu međusobno povezati ili čak preklapati. Socijalna mreža često ima važnu ulogu u oblikovanju interakcija i karakteristika grupa koje sadrži (Piehler, 2011). Za razliku od gomile, socijalne mreže se sastoje od vršnjaka koji redovno komuniciraju i pružaju kontekst u kome se događa više aktivnosti, uključujući druženja, akademske aktivnosti, delinkvenciju i seksualno ponašanje. One obično uključuju prijatelje, ali mreže mogu, takođe, da se sastoje

od prijatelja prijatelja, poznanika, pa čak i neprijatelja. U novije vreme, adolescenti mogu da razviju socijalne mreže putem interneta s osobama s kojima se mogu (ili ne) povezivati i van interneta. Socijalne mreže se verovatno razlikuju u različitim kulturama s obzirom na parametre kakvi su veličina, polni sastav, uzrasna homogenost i sličnost članova, u odnosu na attribute poput akademskog uspeha, popularnosti i agresivnosti. Članstvo u socijalnim mrežama može imati veliki uticaj na prilagođavanje adolescenata. Učešće u akademskim mrežama visokog postignuća može dovesti do pojačane motivacije i akademskog uspeha kod pojedinca. Nasuprot tome, članstvo u mrežama vršnjaka koji koriste drogu povezano je s povećanom upotrebom psihoaktivnih supstanci (French and Cheung, 2018).

Vršnjaci mogu na različite načine uticati na ponašanje pojedinca. Jedan od njih je *socijalno podsticanje* i odnosi se na pozitivno potkrepljivanje određenog ponašanja i/ili stavova pojedinca, bilo putem pohvala, znakova odobravanja ili na neki drugi način (Berns, 2010; Brown and Klute, 2006; Brown and Larson, 2009; Piehler, 2011; Rubin, Bowker and Kennedy, 2009; Vitaro, Boivin and Bukowski, 2009). Ponašanje koje se odobrava može biti pozitivno (npr. prosocijalno ponašanje) ili negativno (poput delinkvencije, nasilničkog ponašanja i sl.), što zavisi od socijalnih normi koje važe unutar vršnjačke grupe.

Drugi način uticaja je putem *modelovanja* (Berns, 2010; Brown and Klute, 2006; Brown and Larson, 2009; Piehler, 2011; Rubin, Bowker and Kennedy, 2009; Vitaro, Boivin and Bukowski, 2009). Posmatrajući ponašanje drugog deteta, dete koje je posmatrač može biti pod uticajem tuđeg ponašanja, na tri različita načina (Bandura, 1989, prema Berns, 2010: 281): a) dete koje posmatra može naučiti kako da uradi nešto novo što ranije nije moglo (poput crtanja psa) ili verovatno ne bi ni pomislilo da uradi (poput vožnje bicikla „bez ruku”); b) dete može naučiti posledice ponašanja posmatrajući nekoga drugog; c) model može sugerisati kako se dete može ponašati u novoj situaciji. Modelovanje predstavlja važnu komponentu socijalizacije koja utiče na proces samoregulacije kod deteta, pri čemu može imati različitu svrhu: inhibicije/dezinhibicije, olakšavanja reakcije, opservacionog učenja (Schunk and Zimmerman, 1996). *Inhibicija/dezinhibicija* znači da posmatranje modela može podstaći ili oslabiti inhibiranje određenog ponašanja. Modeli koji manifestuju rizične ili zabranjene postupke bez doživljavanja negativnih posledica mogu uticati na posmatrača da i sami manifestuju takva ponašanja, dok modeli koji za neadekvatno ponašanje bivaju kažnjeni mogu sprečiti posmatrača da reaguju na isti način. Inhibicijski i dezinhicijski efekti proizilaze iz informacija koje su posmatračima poslate, zbog čega bivaju uvereni u slične posledice ukoliko se i sami budu ponašali na takav način. *Podsticanje reakcije* označava modelovanje postupaka koji imaju ulogu socijalnih uputstava u pogledu ponašanja posmatrača. Podsticanje reakcije javlja se kada sledimo postupke tzv. gomile. Učenik koji uđe u prostoriju u kojoj drugi učenici uče u tišini, spreman je da reaguje na ovo uputstvo i da se i sam tako ponaša. I efekti podsticalja reakcije i inhibicije/dezinhibicije važni su za samoregulaciju,

jer učenicima omogućava da regulišu svoje postupke na osnovu socijalnih znakova koje slede i posledica modelovanih postupaka. *Observaciono učenje* putem modelovanja se događa kada posmatrači ispoljavaju nova ponašanja koja se bez modelovanja verovatno ne bi ni pojavila, čak i uz odgovarajuće motivacijske podsticaje. Funkcionalna vrednost modelovanja ponašanja (bilo da ono rezultira uspehom ili neuspehom, nagradom ili kaznom) ima snažne efekte na posmatrača. Modelovana ponašanja će se verovatno izvesti ako su prethodno dovela do ishoda nagrađivanja, ali je to malo verovatno ako su rezultirala kaznom.

Modelovanje je povezano s procesom konformiranja, koji dostiže vrhunac tokom adolescencije, jer su tada adolescenti posebno podložni ponašanju ili mišljenju drugih (Piehler, 2011). Razvojni zadatak koji je izražen tokom adolescencije uključuje oblikovanje identiteta. Kako adolescenti prelaze u odraslu dob, oni rade na uspostavljanju identiteta koji omogućava pozitivnu samopercepciju. Adolescenti često gledaju prema vršnjacima kao primerima takvih identiteta i mogu oblikovati svoje ponašanje tako da odgovara ponašanju vršnjaka koga pozitivno doživljavaju. Shvatajući sebe kao slične vršnjacima koji se posmatraju u pozitivnom svetlu, adolescenti su u stanju da stvore pozitivnu samopercepciju. Stepenn socijalnog konformizma koji pojedinci pokazuju zavisi od njihovog uzrasta, stadijuma kognitivnog razvoja, situacija i psiholoških faktora poput temperamenta, vrednosti, morala, motiva i samopoštovanja (Berns, 2010).

Ipak, trebalo bi razlikovati socijalne norme od adolescentskih shvatanja tih normi. Adolescenti mogu pogrešno uočiti tipična ponašanja svojih vršnjačkih grupa, što prouzrokuje da oblikuju sopstveno ponašanje putem njegovog usklađivanja s netačnim normama ponašanja. Takve zablude naročito su vezane za korišćenje psihoaktivnih supstanci kod vršnjaka. Adolescenti često preneglašavaju količinu i učestalost kojom vršnjaci koriste alkohol ili drogu u poređenju sa stvarnim nivoom upotrebe koji su prijavili njihovi vršnjaci. Ova pogrešna percepcija stvara netačnu socijalnu normu koju adolescenti mogu koristiti kao merilo za ocenu vlastitog ponašanja, što utiče na to da pojedinac korišćenje psihoaktivnih supstanci smatra prihvatljivijim (Piehler, 2011).

Do koje mere modelovanje utiče na ponašanje pojedinca zavisi od sledećih faktora: a) *situacije*, pri čemu će se aktivno ponašanje češće oponašati nego pasivno, b) *karakteristika modela*, pri čemu je verovatnije da će se oponašati model koji se smatra sličnim posmatraču i ima poželjne ili prijatne osobine nego model koji ne deluje slično ili koji ima osobine koje nisu naročito poželjne za posmatrača, c) *specifičnosti posmatrača*, pri čemu kognitivne i fizičke sposobnosti posmatrača da ponovi posmatrano ponašanje, takođe, utiču na modelovanje. Da bi manifestovao posmatrano ponašanje, potrebno je da posmatrač bude u stanju da razume i upamti dato ponašanje i da sprovede verbalne i/ili motoričke postupke koji su potrebni (Bandura, 1989, prema Berns, 2010: 282).

Treći način uticaja jeste *kažnjavanje* deteta za neadekvatno ponašanje (Berns, 2010; Brown and Larson, 2009; Rubin, Bowker and Kennedy, 2009; Vi-

taro, Boivin and Bukowski, 2009). Vršnjaci na različite načine mogu kažnjavati pojedinca za ponašanje koje odstupa od prihvaćenih normi, poput zadirkivanja, fizičke agresije, ignorisanja, vršnjačkog nasilja i/ili odbacivanja od strane grupe, opstruiranja nastojanja pojedinca i sl. Različiti su razlozi kažnjavanja pojedinca (npr. fizički izgled, sklonost ka dominaciji, ka kritikovanju drugih, hvalisanju i sl.).

Četvrti način je *obučavanje* (Berns, 2010; Rubin, Bowker and Kennedy, 2009). Obučavanje može biti formalno organizovano (npr. vršnjačko mentorstvo) ili neformalno (podučavanje plesu, udvaranju i sl.). Ogleda se u nastojanju iskusnijeg pojedinca da obuči manje veštog vršnjaka nekom obliku ponašanja.

Peti način se odnosi na *strukturiranje mogućnosti za ispoljavanje i podsticanje ispoljavanja određenog ponašanja* od strane vršnjaka (Brown and Klute, 2006; Brown and Larson, 2009). Vršnjaci mogu nastojati da stvore takve okolnosti koje će pogodovati ispoljavanju određenog oblika ponašanja koje žele da podstaknu kod pojedinca. To naročito dolazi do izražaja kada je reč o različitim vidovima neadekvatnog ponašanja, poput delinkvencije, vršnjačkog nasilja i sl., gde će vršnjaci nastojati da pojedinca dovedu u određenu situaciju u kojoj će se od njega tražiti da ispolji određeno ponašanje za koje će nakon toga biti nagrađen.

Svakako, pojedinci se međusobno razlikuju u pogledu podložnosti vršnjačkom uticaju. Vršnjački pritisak je složen fenomen koji uključuje prosocijalnu i antisocijalnu socijalizaciju, pri čemu je izlaganje antisocijalnim normama posebno rizično za određenu decu. Socijalizacija pojedinca u odnosu na antisocijalna ponašanja se razlikuje po svojoj delotvornosti u skladu s detetovom prirodom. Deca bez antisocijalnih sklonosti verovatno neće postati članovi antisocijalnih grupa u poređenju s decom sa antisocijalnim dispozicijama, a i njihova izloženost antisocijalnim modelima je manje verovatna (Hartup, 1992). Uticaj vršnjaka može varirati i u pogledu intenziteta i doslednosti. Neće svi prijatelji pojedinca nužno reagovati uvek na isti način na njegovo ispoljavanje neadekvatnog ponašanja. Pored toga, neće svi pojedinci reagovati na isti način na uticaj vršnjaka. Vršnjački uticaji uslovljeni su otvorenošću samog adolescenta za takve uticaje, upečatljivošću uticaja, prirodom odnosa koju pojedinac ima sa onim ko vrši uticaj, kao i sposobnošću i mogućnostima datog pojedinca da bude responzivan na uticaje. Sociometrijski status unutar vršnjačke grupe može, takođe, biti jedan od faktora koji će uticati na podložnost pojedinaca uticaju vršnjaka sklonih prosocijalnom ili antisocijalnom ponašanju. Takođe, obrazac afektivne vezanosti, koji se odražava kroz unutrašnji radni model pojedinca, uticaće na to da li i koliko će on biti podložan vršnjačkim uticajima (Brown and Larson, 2009). Osim toga, nije nužno da će svi navedeni procesi međusobnog uticaja biti prisutni u svakoj interakciji između prijatelja, već samo pojedini od njih (Vituro, Boivin and Bukowski, 2009). Identifikovano je nekoliko faktora individualnog nivoa koji mogu umanjiti uticaj vršnjaka na pojedinca. Dati faktori se javljaju na više različitih nivoa, a uključuju: individualne karakteristike mladih (npr. socijalni

status, samopoštovanje, nivo samoregulacije), karakteristike na nivou odnosa (npr. bliska prijateljstva, razlike u statusu između prijatelja) i šire kontekstualne probleme na nivou porodice ili škole (npr. stepen nadzora od strane roditelja, prelaz u drugu školu/nivo školovanja kada se podložnost vršnjačkom uticaju povećava) (Piehler, 2011).

Značaj koji se pripisuje vršnjačkim odnosima posebno se povećava tokom srednjeg detinjstva i adolescencije (naročito u adolescenciji), kada deca počinju veliku pažnju da pridaju svom statusu unutar odeljenja kao vršnjačke grupe (Brown and Larson, 2009; Cillessen and Lansu, 2011; Davies, 2011; Dijkstra and Veenstra, 2011; Eccles and Roeser, 2011; French and Cheung, 2018; Hartup, 1992; Reitz et al., 2014; Wentzel, 1996). Prelazak iz detinjstva u adolescenciju uzrokuje promene na individualnom nivou, kao i u pogledu socijalnog konteksta i socijalnih normi, što doprinosi povećanju važnosti vršnjaka za svakog pojedinca. Kako odrastaju, mladi provode sve više vremena s prijateljima, često uz smanjeni nadzor odraslih, pri čemu im i očekivanja i mišljenja vršnjaka postaju sve važnija (Brown and Larson, 2009).

Pored individualne varijabilnosti koja može biti prisutna tokom iste godine, dečije ponašanje i interakcije s vršnjacima značajno se menjaju i u periodu detinjstva i adolescencije. Tokom detinjstva, promene u dečijim, kognitivnim i socijalnim veštinama olakšavaju njihovu sposobnost tumačenja, reagovanja i razmišljanja o ponašanju i interakcijama vršnjaka. Očekivanja dece o normativnom socijalnom ponašanju postaju, takođe, sofisticiranija s godinama (Fabes, Martin and Hanish, 2009). Kako pojedinci rastu, oni se razvijaju psihološki, socijalno i kognitivno, što utiče i na njihove vršnjačke odnose koji postaju sve složeniji (Berns, 2010; French and Cheung, 2018). Kognitivne promene koje se dešavaju tokom adolescencije pružaju mladima sposobnost apstraktnog razmišljanja, razumevanja tuđe perspektive, procene posledica postupaka i hipotetičkog promišljanja. Navedene razvojne promene omogućavaju adolescentima da razviju sve prisnije i složenije odnose s vršnjacima (French and Cheung, 2018). Većina adolescenata pripada u više klika ili ima više prijatelja, pri čemu će se ponekad te različite grupe preklapati s različitim klikama, primoravajući ih da uzimaju u obzir različite normativne referentne okvire, dok prelaze iz interakcije s jednom grupom partnera u interakciju s drugom (Brown and Larson, 2009).

Adolescencija je uzrasni period kada mladi posebnu pažnju pridaju svojim vršnjačkim odnosima i statusu među vršnjacima. U okviru vršnjačkih grupa uspostavlja se jasna hijerarhija i razlika u moći, koja je karakteristična kako za dijadne odnose (prijateljstva, romantične veze), tako i za šire vršnjačke grupe poput klika i socijalnih mreža, a status ili prestiž postaje važan element vršnjačkih odnosa u ovom periodu (Brown and Larson, 2009). Pritom se najveći prioritet postizanju popularnosti među vršnjacima pripisuje na uzrastu između 12. i 16. godine. Adolescenti su često okupirani sobom i brinu o tome kako izgledaju, šta njihovi vršnjaci misle o njima i kakav je njihov položaj u vršnjačkoj grupi. U

skladu s tim, pažljivo prate ko je popularan, a ko nije u njihovoj vršnjačkoj grupi. Pojedinci koji se smatraju popularnim i koji imaju visok status najčešće imaju veliki uticaj na ostatak vršnjačke grupe i često postavljaju standard ponašanja i oblačenja. Drugi često žele biti poput njih ili žele biti deo njihovog kruga bliskih prijatelja. Pritom, uticaj koji popularni adolescenti imaju na vršnjake ne mora nužno biti pozitivan. Popularni adolescenti u vršnjačkim kontekstima u kojima važe socijalne norme kojima se odobrava neadekvatno ponašanje mogu podstaći antisocijalno i zdravstveno rizično ponašanje kod svojih vršnjaka (Cillessen and Lansu, 2011). Sa prelaskom u adolescenciju vršnjački odnosi postaju sve složeniji. Uporedo sa rastućim značajem vršnjaka povećava se i složenost vršnjačkog sistema. Pojavljuju se nove vrste odnosa – romantični odnosi – i postaju očigledni novi nivoi vršnjačkog sistema, poput gomile zasnovane na reputaciji ili šire subkulture mladih. Romantični odnosi predstavljaju važan kontekst za razvoj interpersonalnih veština, intimnosti, nege, vezanosti, međusobne podrške i seksualnog ponašanja. Dati odnosi mogu biti razvojno pozitivni ili negativni, u zavisnosti od karakteristika partnera, njihovog kvaliteta i konteksta u kojem se odvijaju. Oni mogu biti posebno važan zaštitni faktor u slučaju postojanja neadekvatnih odnosa s roditeljima i/ili vršnjacima (Dijkstra and Veenstra, 2011). Odabirom prijatelja, romantičnih partnera ili grupa, mladi postaju osetljiviji na posledice određenog odnosa zbog svog statusa ili reputacije koju mogu imati u širem sistemu vršnjačkih odnosa. Drugim rečima, mladi sada moraju da vode računa o vršnjačkim odnosima koji se uspostavljaju na mnogo širem nivou nego u detinjstvu. Pritom, iako su različiti tipovi odnosa ili nivoi povezanosti vršnjaka različiti, oni i dalje ostaju međuzavisni (npr. uspeh u romantičnim vezama zavisi od prethodnih socijalnih iskustava s prijateljima) (Brown and Larson, 2009), što dodatno utiče na složenost socijalnih odnosa u adolescenciji.

Vršnjaci nastoje da postave jasne standarde ponašanja u međusobnoj socijalnoj interakciji. Takvi standardi neretko su u suprotnosti sa shvatanjima i normama roditelja i drugih odraslih osoba. Zbog mnogo veće važnosti odobravanja ili neodobravanja od strane vršnjaka nego odobravanja ili neodobravanja od strane roditelja, često se dešava da se zahtevi i očekivanja koje postavljaju roditelji podređuju zahtevima koje postavlja vršnjačka grupa. Ustanovljeno je da shvatanja vršnjaka imaju najizrazitiji uticaj od 13 do 19 godina, kada se najčešće mladi razlikuju od svojih roditelja u mnogim svojim stavovima (Rot, 2008). Tada dolazi do značajnih promena u pogledu učestalosti i kvaliteta interakcije među učenicima, sa prethodnom pojavom socijalne reputacije i sve većim centralnim odnosima prijateljstava i diferencijacijom socijalnih odnosa unutar odeljenja (Hartup, 1992), o čemu je i prethodno bilo reči. Učenik koji je visoko prihvaćen među vršnjacima svestan je da je popularan, što doprinosi njegovom samopouzdanju. Nasuprot tome, učenici niže socijalne reputacije najčešće doživljavaju statusnu anksioznost i imaju nisko samopouzdanje. Kao što je više puta napomenuto, kada deca uđu u adolescenciju, vršnjaci postaju sve važnije osobe u njihovom živo-

tu. Adolescenti postepeno preusmeravaju pažnju sa roditelja na vršnjake i tada vršnjački odnosi kao domen postaju sve važniji za podršku i druženje, kao i za socijalni i kognitivni razvoj adolescenata. Važnost vršnjačke interakcije tokom adolescencije ogleda se i u pogledu dužine vremena koje adolescenti provode s vršnjacima. Generalno, adolescenti provode dvostruko ili trostruko više vremena sa vršnjacima nego s roditeljima ili drugim odraslim osobama. Ova razlika u utrošku vremena može se delimično objasniti dnevnim, propisanim aktivnostima, posebno pohađanjem škole u neposrednoj blizini vršnjaka, što rezultira uzrasnom segregacijom i doprinosi razvoju posebne vršnjačke kulture, nezavisne od sveta odraslih. Ipak, povećan obim vremena koje se provodi sa vršnjacima nije samo posledica svakodnevnih strukturiranih aktivnosti, već, takođe, odražava preferencije adolescenata da budu s vršnjacima ili sami, nego da provode vreme s porodicom ili nastavnicima. Adolescenti mogu provoditi manje vremena s roditeljima i tražiti veću autonomiju, ali to obično čine u kontekstu stabilnih čvrstih veza i roditeljskog uticaja, a svojim roditeljima pričaju o onome što im se dešava. Takvi adolescenti voljni su da se povere roditeljima i otvoreni su za roditeljski nadzor (Dijkstra and Veenstra, 2011).

Od svih vršnjačkih grupa u stručnoj literaturi je najviše razmatrana upravo adolescentska grupa. Adolescentska grupa predstavlja malu grupu koju čini tri do sedam, a ponekad i više članova, uzrasta između 12 i 18 (a po nekima i između 12 i 23) godina. Sistematičnije rečeno, adolescentsku grupu, kao posebnu vrstu male grupe, karakteriše nekoliko obeležja (Rot, 2006):

1. Nepostojanje posebnih grupnih zadataka i ciljeva, ali postojanje zajedničke aktivnosti. Zajedničke aktivnosti u adolescentskoj grupi obuhvataju, pre svega zabavu adolescenata, njihov način korišćenja slobodnog vremena (zajedničke izlaske na ples, na izlet, u lokale, u bioskope, slušanje muzike i dr.).
2. Kao i većina grupa, adolescentske grupe se, takođe, formiraju radi zadovoljenja određenih potreba i želja. Potrebe čijem zadovoljenju teži adolescentska grupa su sledeće: za afilijacijom, za afektivnom vezaonošću, za kontaktom s pripadnicima suprotnog pola, za zauzimanjem stava prema raznim društvenim pitanjima, za snalaženjem u različitim međuljudskim odnosima. Kada je reč o željama, važan podsticaj uključivanju u adolescentske grupe jeste želja za oslobađanjem od roditeljske zavisnosti, težnja za samostalnošću i ličnim identitetom. Trebalo bi napomenuti da se u adolescenciji resursi koji postoje među decom i čijem prisvajanju ona teže odnose, pre svega, na pristup heteroseksualnim odnosima, gde su oni na vrhu socijalne hijerarhije poželjniji i imaju veće mogućnosti u pogledu izbora partnera i zabavljanja (Besag, 2006a; Pellegrini and Long, 2008; Vernooij, 1996).
3. Adolescentske grupe se obrazuju na osnovu uzajamne privlačnosti članova. Uspostavljene veze su čvrste, često, makar u određenom periodu,

- čvršće nego što su to veze s porodicom. Prijateljske veze koje se stvaraju u adolescentskim grupama intimnije su i dublje nego što su to prijateljske veze koje se stvaraju u kasnijim razdobljima života (Rot, 2006).
4. U adolescentskim grupama postoji karakteristična struktura odnosa, obeležena postojanjem podgrupa. Ako u grupi ima članova oba pola, često parovi mladića i devojaka predstavljaju podgrupe (Rot, 2006).
 5. Izražena karakteristika adolescentskih grupa je i veoma očigledno konformiranje normama grupe, a istovremeno izrazit i rigidan antikonformizam u odnosu na norme odraslih. Pod konformiranjem se podrazumeva „spremnost da se prihvati mišljenje i gledanje drugih, uglednih i autoritativnih, osoba i, pre svega, grupa kojima pojedinac pripada – a da za takvo prihvatanje nema racionalnih razloga niti da postoji prisila da se to učini” (Rot, 2008: 291). Konformiranje je veoma izraženo u stavovima koje adolescenti imaju.

Vršnjački odnosi mogu biti pozitivne prirode – poput odnosa prijateljstava, ili negativne prirode – poput odnosa neprijateljstava (antipatije), što na različite načine doprinosi razvojnim ishodima kod pojedinca (Dijkstra and Veenstra, 2011; Hartup and Abecassis, 2002). S jedne strane, prijatelji se povezuju i održavaju svoje odnose na osnovu privlačnosti (naklonosti). Takva naklonost proizilazi iz zajedničke pozicije i očekivanja da će odnos između ulaganja i koristi u raznim vidovima međusobnih socijalnih razmena biti generalno povoljan. S druge strane, neprijatelji (međusobne antipatije) održavaju međusobne odnose zasnovane na antipatiji (nevoljenju). Neprijateljstva mogu proizaći iz nasilja i agresije, kršenja dogovora i očekivanja da će odnos između ulaganja i dobitaka u socijalnoj razmeni biti nepovoljan. Iako međusobne antipatije nisu nužno maladaptivne, ustanovljeno je da one predstavljaju važan kontekst za ispoljavanje agresije i viktimizacije. Pritom, posebno nepovoljna dinamika karakteristična za odnose neprijateljstava među učenicima jeste vršnjačko nasilje.

Dečija prijateljstva

Prijateljstvo se može definisati kao dobrovoljni, recipročni i obostrano regulisani odnos između deteta i vršnjaka (Rubin, Burgess and Coplan, 2002; Rubin et al., 2011). Odnos prijateljstva podrazumeva osećaj percipirane jednakosti među prijateljima (Rubin et al., 2011). Bukovski i Hoza (Bukowski and Hoza, 1989, prema Birch and Ladd, 1996: 202) opisuju tri različita nivoa prijateljstva: *učešće* (tj. imati ili nemati prijatelja), *kvantitet* (tj. širina mreže prijatelja) i *kvalitet prijateljstva* (npr. u kojoj meri se prijateljstvo može okarakterisati određenim osobinama odnosa). Kvalitet prijateljstava koje dete ostvaruje s vršnjacima u značajnoj meri utiče na njegov socijalni, emocionalni i moralni razvoj, doprinosi samopotvrđivanju deteta i povećava njegovo samopouzdanje (Krnjajić, 2003). Prijateljstvo obezbeđuje vanporodični izvor sigurnosti na osnovu kojeg deca istražuju efekte sopstvenog ponašanja, ponašanja svojih vršnjaka i sveta koji ih

okružuje. Osnovne funkcije prijateljstva u socijalizaciji pojedinca ogledaju se u sledećem: (a) prijateljstva su socijalni konteksti u kojima se stiču ili razvijaju osnovne socijalne veštine (npr. socijalna komunikacija, saradnja i veštine ulaska u grupe); (b) izvor su informacija za sticanje samospoznaje, kao i saznanja o drugima; (c) predstavljaju emocionalne i kognitivne resurse (kako za zabavu, tako i za rešavanje konflikata), i (d) prethodnici su kasnijih odnosa (modelovanjem međusobne regulacije i intimnosti koje zahteva većina bliskih odnosa, tj. nude prototipove za kasnije romantične, bračne i roditeljske uloge) (Hartup, 1992). Pored toga, prijateljstva mogu služiti za ublažavanje negativnih efekata u slučaju postojanja rizičnih faktora na nivou porodice (Davies, 2011; Bukowski, Motzoi and Meyer, 2009), za zaštitu od viktimizacije, predstavljaju kontekst za razvoj moralnosti (Bukowski, Motzoi and Meyer, 2009), postižu razvoj interpersonalne senzitivnosti (Rubin et al., 2011; Smollar and Youniss, 1982) i sl.

Moguće je izdvojiti nekoliko suštinskih odlika koje razlikuju odnose prijateljstva od drugih socijalnih odnosa. *Reciprocitet* se smatra suštinski važnom odlikom prijateljstva (Brown and Klute, 2006; Brown and Larson, 2009; Bukowski, Motzoi and Meyer, 2009; Crick et al., 2009; Hartup, 1992; Hartup and Abecassis, 2002; Reitz et al., 2014; Rubin et al., 2011). Odnosi se na uzvraćanje sličnim ponašanjem i ispoljavanjem međusobne naklonosti između prijatelja i predstavlja suštinsku komponentu svake definicije prijateljstva (Rubin et al., 2011).

Očekivanja od prijateljstva kod mlađe i starije dece su uglavnom slična, ali se vremenom javljaju i neke razlike koje su prevashodno posledica psihosocijalnog razvoja (Berns, 2010; Bukowski, Motzoi and Meyer, 2009; Davies, 2011; Hartup, 1992; Hartup and Abecassis, 2002; Rote and Smetana, 2011; Rubin et al., 2011; Smollar and Youniss, 1982), zbog čega se od prijatelja očekuje reciprocitet koji se različito određuje na različitim uzrastima. Dok je na mlađim uzrastima prisutan konkretan reciprocitet (zajednička igra), deca početnih razreda osnovne škole od prijatelja očekuju vernost, oslonac i zajedničko provođenje vremena, a deca i preadolescenti simpatiju, poveravanje i sl. Menjaju se i kognitivne reprezentacije prijateljstva. Neke uzrasne promene u očekivanjima od prijateljstva odražavaju porast broja psiholoških konstrukata koje deca koriste pri opisivanju svojih prijatelja, kao i veću sposobnost usvajanja i reorganizovanja složenih informacija i ideja. Promene u očekivanjima od prijateljstva mogu se odražavati i na promene u razvojnim zadacima s kojima se deca susreću tokom odrastanja. Mala deca očekuju da se njihovi prijatelji ponašaju na način koji je u skladu s njihovim vlastitim nastojanjima u pogledu savladavanja novih socijalnih veština, posebno saradnje i rešavanja sukoba. Međutim, pažnja starije dece prelazi na intimu, identitet, osetljivost na potrebe drugih i ono što je potrebno da se odnos prijateljstva održi (Hartup and Abecassis, 2002).

Svakako, nije uvek nužno da prijateljstva budu recipročna da bi ponašanje pojedinca uticalo na ponašanje drugog pojedinca. Adolescenti mogu usvojiti

ponašanje svojih prijatelja ako su nominacije za prijateljstvo jednostrane, na primer, kada žele da zadobiju prijateljstvo i odobravanje vršnjaka koji im je uzor (u pozitivnom ili negativnom smislu). Pored toga, skup potencijalnih moderatora obuhvata lične, socijalne ili socijalno-porodične karakteristike dece, pri čemu ovi faktori mogu uticati na razlike u podložnosti pojedinca uticaju ponašanja prijatelja na njegovo ponašanje (Vitaro, Boivin and Bukowski, 2009).

Sličnost u pogledu čitavog niza demografskih, kognitivnih i društvenih karakteristika je još jedna važna odlika prijateljstva (Brown and Klute, 2006; Brown and Larson, 2009; Bukowski, Motzoi and Meyer, 2009; Davies, 2011; Hartup, 1992; Hartup and Abecassis, 2002; Howe, 2010; Piehler, 2011; Reitz et al., 2014; Rubin et al., 2011; Smollar and Youniss, 1982). Prijatelji su više međusobno slični u poređenju s pojedincima koji nisu prijatelji u pogledu uzrasta, pola, etničke pripadnosti, sociometrijskog statusa, ponašanja (prosocijalnog ili delinkventnog/antisocijalnog ponašanja, stidljivosti i internalizovanih poremećaja), popularnosti i prihvaćenosti, školskog postignuća i motivacije, percepcija osoba i odnosa, teškoća u vršnjačkim odnosima, hobija, interesovanja i sl.

Koen (Cohen, 1977, prema Brown and Klute, 2006: 335) je ukazao na tri specifična procesa kojima se može objasniti sličnost među prijateljima: a) *selekcija*, ili tendencija adolescenta da se sprijatelji sa vršnjacima koji imaju slične stavove i aktivnosti, b) *uticaj* (naziva se i socijalizacijom) – odnosi se na različite postupke prijatelja kojima se nastoji da se promeni mišljenje ili ponašanje pojedinca kako bi mu bio sličniji i c) *deselekcija* ili sklonost napuštanju prijateljstva ako je vršnjak promenio stavove ili aktivnosti na način koji je smanjio međusobnu sličnost. Dakle, potrebno je da se deca međusobno procenjuju kao pojedinci koji su slični jedni drugima po nekim karakteristikama da bi prvobitno postala prijatelji, ali se, takođe, sličnosti između prijatelja mogu javiti i kao posledica međusobne socijalizacije (Wentzel and Looney, 2007). Sličnost je povezana ne samo s formiranjem, već i sa održavanjem prijateljstava. Na primer, do adolescencije, stabilni parovi prijatelja, u poređenju s onim pojedincima iz prijateljstava koja se raskidaju, verovatno će biti slični jedni drugima po pitanju stavova, ponašanja i sl. (Rubin et al., 2011). Pored toga, trebalo bi imati u vidu da adolescenti grade mrežu prijateljstava koja će se sastojati od pojedinaca koji se po različitim karakteristikama procenjuju kao slični. Na primer, adolescenti mogu imati jednog bliskog prijatelja koji deli njihove muzičke ukuse, drugog koji se bavi sličnim vannastavnim aktivnostima, trećeg koji ima ista verska uverenja itd. (Brown and Klute, 2006).

Bliskost se, takođe, smatra važnom odlikom odnosa prijateljstava (Bukowski, Motzoi and Meyer, 2009; Reitz et al., 2014). Odnosi s vršnjacima mogu se u značajnoj meri razlikovati po stepenu bliskosti, od prilično površnih odnosa – poput poznanstava, do vrlo bliskih – poput odnosa između najboljih prijatelja (Trinke and Bartholomew, 1997, prema Reitz et al., 2014: 281). U tom smislu se pozitivni vršnjački odnosi mogu posmatrati u vidu kontinuuma, na čijem su

jednom kraju poznanstva, a na suprotnom kraju najbolja prijateljstva (Berndt and McCandless, 2009).

Stabilnost odnosa predstavlja sledeću važnu odliku dečijih prijateljstava (Brown and Klute, 2006; Rubin et al., 2011). Prijateljstva postaju stabilnija tokom adolescencije, najviše zbog napretka u kognitivnom razvoju i veštinama upravljanja odnosima (naročito u pogledu rešavanja konflikata) (Erwin, 1993, prema Brown and Klute, 2006: 334). Dva aspekta vršnjačkih odnosa adolescenata ukazuju na stabilnost. Prvo, kako se pojedinci kreću kroz adolescenciju, njihova prijateljstva postaju stabilnija i romantične veze obično duže traju. Drugo, adolescenti pokazuju stabilnost u pogledu tipova pojedinaca i grupa s kojima se udružuju (npr. agresivni pojedinci) (Brown and Larson, 2009).

Ipak, vršnjački odnosi su dinamična celina, zbog čega su vršnjačka povezanost i vršnjačka reputacija samo umereno stabilni konstrukti (Brown and Klute, 2006; Brown and Larson, 2009). Većina adolescenata ima najmanje jednog bliskog prijatelja, mada se pojedinci koji se navode kao najbliži prijatelji mogu značajno promeniti, čak i tokom kratkog vremenskog perioda (od šest meseci ili kraće). Iako prijateljstva postaju stabilnija tokom adolescencije, nije retkost da mladi reorganizuju svoja prijateljstva ili čak napuštaju određene veze u korist novih tokom godine. S druge strane, neka prijateljstva traju dugo tokom adolescencije i malo je verovatno da dugogodišnja prijateljstva funkcionišu na isti način ili pružaju iste koristi kao i manje stabilni odnosi (Brown and Klute, 2006). Nedostatak povećane stabilnosti prijateljstava tokom rane adolescencije može se objasniti ukazivanjem na dva faktora. Prvo, prijateljstva teže da postanu ekskluzivnija s godinama, zbog čega deca mogu dozvoliti da se neka prijateljstva raspadnu. Takođe, kako se deca približavaju pubertetu, brze promene interesovanja i različit tempo razvoja kod pojedine dece mogu dovesti do promena u izboru prijatelja. Međutim, na starijim uzrastima prisutan je trend povećane stabilnosti prijateljstava, što je karakterističnije za prijateljstva dečaka u odnosu na prijateljstva devojčica. Osim toga, prijateljstva kod kojih se interakcija između prijatelja odvija u različitim kontekstima (npr. u školi i izvan nje) stabilnija su od onih prisutnih u samo jednom kontekstu (Rubin et al., 2011).

Generalno gledano, nalazi istraživanja pokazuju da prijateljstva među decom postaju stabilnija tek na uzrastu od 16 godina. Pre tog uzrasta njihova glavna karakteristika jeste naglašena dinamičnost i fluidnost, naročito među devojčicama i mlađom decom. Naklonosti između dece se mogu menjati za vreme kratkih interakcija (Besag, 2006a, 2006b; Džejms, 2004; Rivers, Duncan and Besag, 2007). Od ranog detinjstva, devojčice ne vrednuju samo sebe naspram drugih, one se uključuju u procene drugih i poređenje s ostatkom članova grupe. Konstantna opreznost u pogledu opasnosti od gubitka prijatelja i recipročna evaluacija između devojčica doprinosi osećaju nelagodnosti i nestabilnosti u grupi (Besag, 2006a).

Deca se razlikuju u pogledu broja prijatelja koje imaju – *kvantitet* kao odlika prijateljstva, i po statusu koji imaju unutar vršnjačke grupe. Neka deca mogu

imati veći broj prijatelja i biti prihvaćena na nivou vršnjačke grupe, dok druga mogu biti bez prijatelja i odbačena ili zanemarena od vršnjaka. Pored toga, činjenica da jedno dete ima veći broj prijatelja i/ili visok vršnjački status u jednom kontekstu, ne mora nužno da znači da će to dete imati puno prijatelja i/ili visok status u drugom kontekstu. Isto tako, samo zato što je dete u jednom trenutku imalo mnogo prijatelja i/ili visok status, to ne mora neminovno značiti da je i prethodno bilo i da će ubuduće biti tako (Howe, 2010).

Kvalitet prijateljstva predstavlja važnu karakteristiku date vrste socijalnih odnosa (Brown and Larson, 2009; Vitaro, Boivin and Bukowski, 2009), koja ne samo da može moderirati uticaj međusobnog ponašanja prijatelja, već, takođe, može sama po sebi imati ključni efekat po razvoj pojedinca (Vitaro, Boivin and Bukowski, 2009). Suštinski pokazatelji kvaliteta odnosa prijateljstva su: njegova intimnost, egalitarna priroda odnosa, međusobno poštovanje, prosocijalno ponašanje, poverenje, odanost, međusobna naklonost, druženje i briga (Berndt and Keefe, 1996). Uočeno je da su određene karakteristike pojedinaca povezane sa kvalitetom prijateljstava, poput: pola (kvalitetnija i intimnija su prijateljstva među devojkama u odnosu na dečake) i etničke razlike (odnosi prijateljstava između dece različite etničke pripadnosti kao manje stabilni i manje kvalitetni) (Brown and Larson, 2009) i sl. Pored toga, pokazalo se da su prijateljstva povučene i agresivne dece slabijeg kvaliteta u odnosu na prijateljstva dece prosocijalnog ponašanja (Rubin et al., 2011).

Većina dečijih prijateljstava je rodno zasnovana, pri čemu su prijateljstva između dece suprotnog pola veoma retka sve do adolescencije (Berns, 2010; Brown and Klute, 2006; Hartup and Abecassis, 2002). Takođe, mreže prijateljstava su drugačije kod dečaka i devojčica, odnosno prisutne su razlike koje se odnose na strukturu samih prijateljskih grupa dečaka i devojčica. Najčešće dečaci formiraju mreže prijateljstava koje uključuju veći broj prijatelja, dok su prijateljstva devojčica ekskluzivnijeg karaktera (Berns, 2010; Hartup and Abecassis, 2002; Krnjajić, 2003; Kupersmidt et al., 1996; Rubin et al., 2011). Pored toga, aktivnosti dečaka i njihovih prijatelja razlikuju se od aktivnosti devojčica i njihovih prijatelja (Berns, 2010; Golombok and Hines, 2002; Hartup and Abecassis, 2002; Kupersmidt et al., 1996; Rubin et al., 2011). Dečaci i devojčice vole da se igraju s različitim igračkama, preferiraju različite igre i bave se različitim aktivnostima. Dečaci se češće od devojčica uključuju u grupne aktivnosti. Dečaci se od devojčica razlikuju i u pogledu očekivanja od odnosa prijateljstva, pri čemu devojčice očekuju veću naklonost, intimnost i instrumentalnu pomoć svojih prijatelja, dok dečaci više brinu o statusu unutar vršnjačke grupe (Berns, 2010; Brown and Klute, 2006; Dijkstra and Veenstra, 2011; Hartup and Abecassis, 2002; Rubin et al., 2011).

Uglavnom su članovi prijateljskih grupa devojčica bliže međusobno povezani nego članovi prijateljskih grupa dečaka, s više opšteprihvaćenih normi, običaja i stavova. Devojčice za prijatelje biraju one koje su slične njima, slične

po godinama, interesovanjima, izgledu i sl. S druge strane, kako se prijateljske interakcije dečaka mahom fokusiraju na aktivnosti (recimo, nadmetanje u sportu), oni se najčešće okupljaju s drugima koji dele takva interesovanja i veštine, iako ti drugi možda nisu članovi njihove prijateljske grupe. Oni, dakle, stavljaju manji naglasak na zajedničke stavove i vrednosti (Besag, 2006a).

Hijerarhija fizičke dominacije izgleda da je u većoj meri svojstvena prijateljskim grupama dečaka u poređenju s prijateljskim grupama devojčica. Čini se da dečaci stalno testiraju svoju fizičku snagu naspram snage svojih drugova. Dominantni dečaci stiču liderske veštine koje im omogućavaju da uspostavljaju, održavaju i povećavaju sopstvenu dominaciju nad drugima i svoje samopouzdanje. Kako dečaci koriste svoju fizičku snagu radi održanja moći u grupi, njihov rang u hijerarhiji odnosi se na sposobnost da dominiraju nad podređenima, što je kvalitet cenjen među dečacima (Pellegrini 1988, Smith and Myron-Wilson 1988, Maccoby 1999, prema Besag, 2006a: 85). Hijerarhije odnosa među njima su stabilne, s obzirom na to da uspevaju da na vidljiv i brz način izazovu promene u sopstvenom socijalnom statusu, silom ukoliko je to potrebno i bez obzira na to da li pretnje dolaze od onih unutar ili izvan grupe. Kao posledica toga, ova stabilna hijerarhija moći je jasna i prepoznatljiva svim članovima grupe.

Ipak, trebalo bi imati u vidu da možda i kod devojčica postoji svojevrsna kompetitivnost, ali se ona verovatno izražava na drugačiji, prikriveniji način od kompetitivnosti dečaka. Isto tako, baš kao što dečaci koriste grubu igru i fizičke napade da testiraju svoje mesto u hijerarhiji dečaka, izgleda da devojčice testiraju svoje pozicije moći zloupotrebom lične popularnosti radi manipulisanja prijateljstvima. Pokretljivost unutar hijerarhije prijateljstava devojčica je često funkcija rangiranja koju sprovode pojedine devojčice koje imaju moć nad drugima zasnovanu na sopstvenoj popularnosti. Ali, položaj devojčica u hijerarhiji moći je manje stabilan od položaja dečaka. Devojčica koja je moćna danas može biti nemoćna sutra, ukoliko grupa počne da je izbegava i odbacuje.

Postoji još jedna specifičnost prijateljstava među devojčicama. Prijateljstva devojčica najčešće se javljaju u okviru dijadnog odnosa, koji karakteriše izvesna zatvorenost (Besag, 2006a; Džejms, 2004). Devojčice retko zasnivaju trijadne odnose prijateljstava. Čak i kada ih zasniju, najčešće je jedan od članova na neki način potisnut od strane ostala dva. Prijateljske odnose devojčica karakteriše izrazita intimnost i snažno emocionalno ulaganje, dok su prijateljstva dečaka površnija i brojnija (Besag, 2006b; Džejms, 2004; Rivers, Duncan and Besag, 2007). Zbog značaja i jačine emocionalnog ulaganja u prijateljstva, devojčice najsurovije kažnjavaju svaki vid neloyalnosti, putem suptilnih promena u odnosima zasnovanih na zloupotrebi moći od strane onih sa višim socijalnim statusom (Rivers, Duncan and Besag, 2007).

Dakle, za razliku od mnogih dečaka, devojčice aktivno podstiču i nagrađuju intimnost u svojim prijateljstvima. Emocionalne veze, kao što su jedinstvo, empatija, solidarnost, uzajamna podrška i sl., karakterišu uglavnom prijateljstva

devojčica (Gottman and Mettatal 1986, Nilan 1991, 1992, prema Besag, 2006a: 72). Lojalnost je kvalitet koji je veoma cenjen od strane devojčica. Pošto je znatno veće emocionalno ulaganje u odnosima devojčica nego dečaka, one očekuju veću odanost, posvećenost i pažnju od svojih bliskih prijateljica (Gottman and Parker 1986, prema Besag, 2006a: 73).

Većina sukoba među devojčicama proističe iz emocija koje su izazvala njihova prijateljstva, kao što su ljubomora, sumnja, razočaranje i ljutnja. Neke su ljubomorne na bliska prijateljstva drugih, a neke osećaju opasnost od gubljenja bliske prijateljice, od mogućnosti da im je preotme druga devojčica. Zainteresovanost devojčica za dečake u odeljenju, takođe, izaziva ljubomoru i sumnju (Besag, 2006a, 2006b).

Devojčice svoja prijateljstva smatraju izuzetno važnim i prekid prijateljstva za njih predstavlja aspekt školskog života koji izaziva najveću anksioznost (Besag, 2006a, 2006b). One manje praštaju nego dečaci bilo kojoj devojčici koja ne poštuje njihove norme ponašanja. Nijedan detalj ne promakne njihovoj pažnji u pogledu oblačenja, načina izražavanja, mode i ponašanja. Grupe dečaka su labavije organizovane i manje fokusirane na lične kvalitete i fizički izgled pojedinih članova od grupa devojčica. Koliki je značaj socijalnih odnosa s vršnjacima za devojčice govori i činjenica da je vrednost koju pridaju kvalitetnim socijalnim odnosima s vršnjakinjama dominantnija i uticajnija od želje za postizanjem školskog uspeha (Besag, 2006a).

Izgleda da postoji još jedna uočljiva razlika između prijateljskog ponašanje dečaka i devojčica. Naime, kada dođe do konflikata između dečaka, oni retko obaveštavaju odrasle o tome. Nasuprot tome, devojčice se mnogo češće obraćaju odraslima za pomoć (Besag, 2006a).

U okviru grupe sa većim brojem članova, kakvo je školsko odeljenje, postoji veća verovatnoća značajnih nemira sa stalnim kretanjem unutar i između internih grupacija, u skladu s tim kako se one spajaju, izdvajaju, preklapaju, raspajaju i reformišu. Veći deo promenljive i nestabilne prirode prijateljstva devojčica odnosi se na ulogu uticajnih devojčica koje izazivaju sukobe i nemir. Ovaj nemir i nestabilnost mogu poticati od ponašanja i stavova samo jedne moćne devojčice ili od onih manje moćnih koje nastoje da poboljšaju svoj socijalni status (Besag, 2006a).

Zbog značaja koji devojčice pridaju prijateljstvima, kao i ishoda socijalizacije u pogledu brižnosti devojčica i fizičke snage dečaka (Džejms, 2004), dečija prijateljstva mogu predstavljati plodno tle za pojavu vršnjačkog nasilja. Iz tih razloga se relaciono nasilje prvenstveno javlja u prijateljstvima između devojčica, dok su dečaci skloniji ispoljavanju fizičkog nasilja (Besag, 2006a; Gini, 2006a; Rivers, Duncan and Besag, 2007). Verbalno nasilje, kao što je prethodno istaknuto, javlja se i kod dečaka i kod devojčica.

Tuče dečaka najčešće privlače publiku sastavljenu prevashodno od drugih dečaka. Nasuprot tome, sukobi između devojčica retko će se odigrati u javnosti.

Oni se dešavaju u toaletima, preko telefona, putem tekstualnih poruka i promenom lojalnosti prijateljstva (Besag, 2006a).

Tokom adolescencije, dečaci nastoje da formiraju veće i amorfnije grupe prijatelja, gde indirektni oblici nasilja nisu efikasni kao direktne forme agresije (Owens and MacMullin, 1995, prema Benbenishty and Avi Astor, 2005: 14). Zato što devojčice nastoje da imaju blisko povezane grupe prijatelja zasnovane na bliskosti i pripadnosti, nasilje na osnovu isključivanja i/ili društvene izolacije može imati najveći uticaj na njih. Devojčice koriste svoja prijateljstva kao moćno oružje za napad ili odbranu. Drugim rečima, dečaci se bore svojim pesnicama, devojčice rečima i svojevrsnom neverbalnom komunikacijom (socijalnim isključivanjem) (Besag, 2006a).

Ustanovljeno je, takođe, da su vršnjačka prihvaćenost i viktimizacija determinisani i rodno uslovljenim ponašanjem. Naime, u istraživanju na uzorku od 192 učenika četvrtog razreda ustanovljeno je da je bavljenje tipično ženskim aktivnostima kod dece oba pola prediktor slabije vršnjačke prihvaćenosti i učestalije viktimizacije, dok je angažovanje u tzv. muškim aktivnostima prediktor veće vršnjačke prihvaćenosti za decu oba pola. Druženje s muškim vršnjacima povezano je s većom vršnjačkom prihvaćenošću kod dece oba pola. Iako dati nalaz ukazuje na to da su polno-normativna ponašanja zaštitni faktor kod dečaka, takođe, ukazuje da na ovom uzrastu dečaci mogu imati veći uticaj na vršnjačke socijalne odnose od devojčica. Moguće je da bez obzira na pol pojedinca, interakcija s dečacima povećava vršnjačku prihvaćenost, jer se dečaci obično udružuju u mnogo veće grupe od devojčica, što dovodi do veće učestalosti socijalnih interakcija i veće verovatnoće da će biti uspostavljen veći broj prijateljstava, nego kod dece koja preferiraju druženje u malim grupama, što je tipično za devojčice. Ustanovljeno je postojanje medijatorskih efekata vršnjačke prihvaćenosti na povezanost rodno uslovljenog ponašanja i viktimizacije, što ukazuje da je manifestovanje rodno uslovljenog ponašanja povezano s kvalitetom vršnjačkih odnosa. Kao moguće objašnjenje navodi se specifičnost ženskih prijateljstava, koja su intimnije prirode i s manjim brojem prijatelja, što ukazuje na to da deca koja preferiraju takve, tipično ženske aktivnosti možda nemaju široku socijalnu mrežu vršnjaka koji ih dobro poznaju i preferiraju. Pored toga, kako su ove ženske aktivnosti relativno samotnog, mirnog i pasivnog karaktera (u poređenju s muškim aktivnostima kakve su fudbal, skejtbording i rvanje), nasilnici mogu proceniti da deca koja se u njih uključuju predstavljaju lake mete (zbog svoje socijalne izolovanosti od vršnjaka, koji neće nastojati da ih odbrane) (Kreiger and Kochenderfer-Ladd, 2013).

Dakle, karakteristike prijateljstva mogu biti ili *pozitivne* (npr. intimnost, druženje) ili *negativne* (tj. rivalstvo, konflikti). Gledane u celini, pozitivne i negativne osobine prijateljstva određuju kvalitet prijateljstva (Vitaro, Boivin and Bukowski, 2009). Prijateljstva, kada su pozitivna, doprinose pozitivnom emocionalnom, kognitivnom, akademskom i bihevioralnom funkcionisanju pojedinca.

Nasuprot tome, kada su prijateljstva negativno zasnovana ili dete nema prijatelje, to može doprineti negativnim ishodima u vidu pojave i održavanja eksternalizovanih (sticanja, održavanja i eskalacije sličnih eksternalizovanih poremećaja u ponašanja kod druženja s decom antisocijalnog ponašanja) i internalizovanih poremećaja u ponašanju (konflikt sa najboljim prijateljem, roditeljima i drugim odraslima kao uzrok depresivnosti, anksioznosti i sl.; zajedničke ruminacije (neprestana okupiranost i održavanje negativnih misli, što može podsticati negativna osećanja)) (Vitaro, Boivin and Bukowski, 2009). Otvorena agresija (naspram relacionoj agresiji) povezana je s nižim kvalitetom prijateljstva i većom učestalošću konflikata u prijateljskim dijadama (Brown and Larson, 2009).

Na kvalitetet i stabilnost prijateljstava utiču svakako osobine ličnosti pojedinaca koji su u toj interakciji. To potvrđuju i nalazi empirijskih istraživanja. U jednom longitudinalnom istraživanju na uzorku od 585 dece praćenih u dobi od 5 do 23 godine, proučavane su vršnjačke socijalne preferencije tokom detinjstva i osobine ličnosti procenjene u ranoj adolescenciji u odnosu na kvalitet prijateljstva tokom ranog odraslog doba. Na uzrastu od 5 do 8 godina vršnjaci su davali sociometrijske nominacije, na uzrastu od 12 godina učesnici su ukazali na svoje lične karakteristike, dok su na uzrastu od 19 do 23 godine učesnici ocenili kvalitet prijateljstva koja su formirali. Visok nivo socijalne preferencije deteta prema vršnjacima bio je povezan sa visokim nivoom kvaliteta prijateljstva u ranom odraslom dobu. Osobine ličnosti u ranoj adolescenciji koje karakterišu ekstraverzija i savesnost (odgovornost, orijentisanost na zadatak i plansko ponašanje) predviđale su bolji kvalitet prijateljstva u dobi od 19 godina, a savesnost je predviđala promenu kvaliteta prijateljstva na uzrastu od 19 do 23 godine u smislu blagog opadanja tih kvaliteta. Dakle, ustanovljeno je da vršnjački odnosi pokazuju kontinuitet od detinjstva do ranog odraslog doba i da su proučavane osobine ličnosti pojedinca povezane sa razvojem prijateljstava sve do odrasle dobi (Lansford et al., 2014). Pored toga, ustanovljeno je da na kvalitet prijateljstava pojedinca utiče i obrazac afektivne vezanosti između majke i deteta uspostavljen u ranom detinjstvu (Hartup and Abecassis, 2002).

Uz prethodno navedene karakteristike prijateljstava, pojedini autori navode i neke druge koje se delom naziru iz prethodno opisanih, poput *responzivnosti, saradnje, koordiniranosti* (npr. Bukowski, Motzoi and Meyer, 2009) i sl.

Međutim, trebalo bi imati u vidu da prijateljstvo ne karakteriše uvek uzajamnost i/ili skladno funkcionisanje. Hijerarhije dominacije među decom u grupama i u parovima ukazuju na asimetrije i individualne razlike u dečijim interpersonalnim odnosima (Zahn-Waxler, Iannotti and Chapman, 1982).

Takođe, prisutne su kulturološke razlike u pogledu određenih karakteristika prijateljstva. Na primer, u nekim kulturama se očekuje veća intimnost među prijateljima (Koreja), u nekim ne (Indonezija, Kina). Takođe, u nekim kulturama se očekuje da prijatelji jedni drugima pružaju različite vidove pomoći poput materijalnih sredstava, pomaganja u zadacima ili olakšavanja pristupa resursima

(Kina), dok se u drugim kulturama tako nešto ne očekuje (SAD). I razlozi za javljanje, načini rešavanja konflikata, kao i načini postupanja nakon okončanja konflikata mogu biti kulturološki uslovljeni (Kina nasuprot SAD-u) (French and Cheung, 2018).

Dakle, prijateljstva imaju značajne pozitivne implikacije po socijalni razvoj pojedinca (Hartup and Abecassis, 2002; Rubin, Burgess and Coplan, 2002; Smollar and Youniss, 1982). Imati najboljeg prijatelja doprinosi boljoj prilagođenosti deteta. Ukoliko dete ima veći broj prijatelja, imaće i viši nivo socijalne podrške, što doprinosi boljim psihičkim i socijalnim ishodima. Pored broja prijatelja, kvaliteta prijateljstava dece doprinosi, takođe, boljoj psihosocijalnoj adaptaciji pojedinca (Brown and Klute, 2006; Rubin, Burgess and Coplan, 2002). Prijateljstva će imati pozitivne ili negativne posledice na psihosocijalni razvoj dece i adolescenata u zavisnosti od sledećih varijabli: (a) da li dete ima prijatelje ili ih nema, (b) da li su ponašanja prijatelja prosocijalna, antisocijalna ili depresogena; (c) da li su karakteristike prijateljstva pozitivne ili negativne, i (d) da li reakcije prijatelja podržavaju adaptivno ili neprilagođeno ponašanje (Vitaro, Boivin and Bukowski, 2009). Prijateljstva bi trebala da poboljšaju socijalnu kompetenciju kada je detetov prijatelj socijalno kompetentan, ali ne i kada su prijatelji nekompetentni. Prijateljstva mogu zaista štetno doprineti razvojnom ishodu kada je detetov prijatelj antisocijalnog ponašanja, nedovoljno socijalizovan ili socijalno odbačen. Prijateljstva s dobro prilagođenom decom daju bolje razvojne ishode od onih sa slabo prilagođenom decom. Stoga se socijalna prednost za pojedinačno dete ne sastoji samo u broju prijatelja, već u socijalno kompetentnim i dobro prilagođenim prijateljima (Hartup and Abecassis, 2002; Brown and Klute, 2006).

Trebalo bi napomenuti da na prirodu vršnjačkih odnosa u školi, osim karakteristika same dece, karakteristika porodica iz kojih deca dolaze i vrednosnog sistema koji vlada u njima, utiče i kulturni kontekst u kome se škola nalazi (Spasenović, 2008). Osim toga, utvrđeno je da obrasci dečjih socijalnih interakcije variraju ne samo u zavisnosti od opštih kulturoloških specifičnosti, već i s obzirom na specifičnosti lokalne zajednice i druge lokalne faktore. Zbog toga je važno u razmatranju vršnjačkih odnosa dece u školi imati u vidu širi socijalni kontekst u kome ona odrastaju (Berns, 2010; Brown and Klute, 2006; Frenes, 2004).

Socijalne kompetencije u dečjim interpersonalnim odnosima

Socijalna kompetencija se najčešće određuje kao sposobnost postizanja ličnih ciljeva u socijalnoj interakciji uz istovremeno održavanje pozitivnih odnosa s drugima tokom vremena i u različitim situacijama (Berns, 2010; Howes and James, 2002; Malti and Perren, 2011; Rubin and Rose-Krasnor, 1992; Wentzel and Looney, 2007). Kompetentno ponašanje podrazumeva visok stepen uspešnih ishoda, mada uspeh često uključuje neki oblik kompromisa ili modifikacije detetovog originalnog cilja (Guralnick, 1992). Da bismo ih smatrali socijalno kompetentnim, potrebno je da deca i adolescenti imaju razvijen čitav niz inter-

personalnih vještina koje mogu koristiti da integrišu svoje emocije, misli, motivaciju i akcije, kako bi postigli određene socijalne i interpersonalne ciljeve. Neke od tih vještina su sposobnost razumevanja tuđe perspektive i saosećanje s njima, sposobnost prepoznavanja relevantnih socijalnih znakova i tačna interpretacija tih znakova, pronalaženje odgovarajućih rešenja za interpersonalne probleme, realno predviđanje posledica sopstvenih postupaka i potencijalnih prepreka koje oni stvaraju za postizanje sopstvenih ciljeva, kao i transformacija socijalnih odluka u konstruktivno socijalno ponašanje. Dakle, potrebno je da pojedinac bude u stanju da uspostavi ravnotežu između sopstvenih interesa i interesa drugih, kao i da poseduje sposobnost fleksibilnog prilagođavanja sopstvenih ciljeva i potreba ciljevima i potrebama drugih, u zavisnosti od zahteva konkretne situacije (Malti and Perren, 2011). Kada se ponašanja ne podudaraju sa kontekstom i dete ne razume tu neusklađenost, ono često ima poteškoća u interpersonalnim odnosima (Semrud-Clikeman, 2007).

S druge strane, socijalna nekompetentnost ili neprilagođeni socijalni razvoj odlukuju nepoverljivi odnosi i ponašanja kojima se zanemaruje recipročna priroda socijalne interakcije i socijalnih odnosa. Neki od oblika neprilagođenog socijalnog ponašanja jesu agresija ili nasilje kojima se mogu postići socijalni ciljevi aktera, ali ne i partnera u interakciji. Druga vrsta kategorije neprilagođenog socijalnog ponašanja uključuje izbegavanje, povlačenje ili pasivno pristajanje, kojima se ne postižu detetovi socijalni ciljevi i (ne)mogu ostvariti partnerovi ciljevi (Howes and James, 2002).

Rubin i Ros-Krasnor (Rubin and Rose-Krasnor, 1992) ponudili su objašnjenje procesa koji je u osnovi manifestovanja određenog socijalnog ponašanja. Navedeni autori ukazuju da socijalno ponašanje pojedinca podrazumeva: *ciljnu* orijentaciju (usmerenost ka ostvarivanju određenog cilja), upotrebu odgovarajućih i prihvatljivih *strategija* za postizanje tog cilja, kao i uspešne i efikasne *ishode* primene tih strategija. Deca će verovatno uzeti u obzir kontekstualne faktore prilikom izbora ciljeva ili strategija ostvarivanja svojih socijalnih ciljeva. Još od ranog detinjstva koriste se različite strategije za postizanje zadatih ciljeva u različitim socijalnim kontekstima. Socijalni ciljevi mogu obuhvatati dobijanje pažnje ili priznanja, prikupljanje informacija, davanje i/ili primanje pomoći, pribavljanje predmeta, odbranu, pokretanje socijalne igre i izbegavanje ljutnje i/ili neprijatnosti. Kako se deca razvijaju i sazrevaju, njihovi socijalni ciljevi postaju složeniji i raznovrsniji.

Moguće je razlikovati nekoliko načina na koje se biraju strategije za postizanje socijalnih ciljeva. Prvo, moguće je da je dete u dugoročnoj memoriji čuvalo niz strategija. Prisetiće se, razmotriće i primeniće jednu ili više ovih strategija. Mogu se osmisliti i nove strategije putem kognitivne transformacije raspoloživih strategija. Drugi postupak odabira se najbolje može opisati kao „generisanje i testiranje”. Nakon što se strategije generišu, one se moraju vrednovati prema situacijskim zahtevima i ograničenjima. Evaluacija tada dovodi do stvaranja

percipiranog „najboljeg rešenja” za socijalni problem. U ovom se slučaju svaka raspoloživa strategija procenjuje s obzirom na unapred postavljene kriterijume prihvatljivosti, mogućnosti njihove primene i potencijalnu efikasnost. Primeniće se ona strategija koja odgovara tim kriterijumima. Kako odrastaju, deca postaju sposobnija da procene verovatni uspeh strategija, a, takođe, mogu bolje da variraju svoje strategije u skladu sa zahtevima zadatka.

Sledeći korak odnosi se na primenu strategije u njenom relevantnom kontekstu. Pritom, može se desiti da se najbolja strategija za datu situaciju (i ona koja se nalazi u kognitivnom i bihevioralnom repertoaru deteta) ne može iz nekog razloga primeniti. Na primer, ako faktori za koje se nije očekivalo iznenada nastanu, može se odustati od prvobitnog izbora strategije i redosled obrade mora se ponovo aktivirati.

Nakon primene odabrane strategije, akter bi trebalo da opazi kontekst zadatka kako bi procenio relativni uspeh načina rešavanja problema. Socijalne informacije upoređuju se s prethodno utvrđenim kriterijumima za uspeh, kako bi se ispitalo da li je prvobitni cilj u potpunosti ili delimično postignut. Procena uspeha ili neuspeha predstavlja važnu tačku u procesu rešavanja socijalnih problema. Ako se strategija proceni kao uspešna, proces rešavanja problema se završava. Informacije koje se tiču socijalne razmene zadržavaju se u dugoročnoj memoriji pojedinca. Ako je neka strategija procenjena kao delimično uspešna, akter može da proceni da je ostvaren relativni uspeh i da prihvati postojeći ishod. Takođe, pojedinac može određeni ishod proceniti kao neuspešan.

Ukoliko se proceni da socijalna razmena nije bila uspešna, mogu biti dostupne tri opšte opcije. Prvo, dete može da zaustavi niz i da ostavi cilj nepostignutim. Informacije o relativnoj neefikasnosti strategije, usmerene ka postizanju određenog cilja, čuvaju se za buduće prilike. Može se izabrati novi ili modifikovani cilj, nakon čega redosled obrade informacija započinje iznova. Takođe, dete može izabrati da ponovi originalnu strategiju. Konačno, ono može izmeniti prethodnu strategiju uz zadržavanje istog (nezatno modifikovanog) cilja. Pritom, modifikacija neuspele originalne strategije obično podrazumeva kognitivnu refleksiju.

Nekoliko faktora utiče na izbor strategije i nastavak ostvarivanja ciljeva posle neuspeha; oni uključuju detetovu samopercepciju kompetencije (negativne samopercepcije povezane su s lakim odustajanjem od svojih ciljeva), uzročne atribucije nastale nakon neuspeha (pripisivanje neuspeha unutrašnjim ili spoljašnjim faktorima), afekat koji je povezan sa socijalnim ciljem ili iskustvom neuspeha – koji može biti usmeren ka sebi u vidu tuge, straha, potištenosti i sl. ili prema drugima u vidu besa, agresivnog ponašanja i sl. U slučaju besa, izbor strategije može voditi ka agonizmu, a odgovor na neuspeh može biti ojačana negativna strategija istog oblika kao kod originala (npr. glasnije vikanje, jače udaranje). U slučaju straha, početna strategija može biti preterana pažljivost i pristojnost, a odgovor na neuspeh mogao bi biti povlačenje radi prekida već neugodnog emocionalnog stanja.

Sposobnost adaptivnog odgovora na socijalni neuspeh jedna je od ključnih veština koju je potrebno razviti za uspešno rešavanje socijalnih i akademskih problema. Fleksibilnost nakon neuspeha je adekvatan odgovor, što dovodi do veće verovatnoće uspeha od prostog ponavljanja već neuspele strategije. Očekuje se, takođe, da se fleksibilnost u sekvencioniranju strategija povećava s godinama, odražavajući i razradu i rast repertoara strategija i razvijanje osetljivosti na izazove koje sobom nosi ostvarivanje socijalnih i akademskih ciljeva.

Kada je reč o odnosu između termina socijalne veštine i socijalne kompetencije, smatra se da socijalna kompetencija odražava socijalno prosuđivanje o kvalitetu postupaka pojedinca, dok se socijalne veštine sastoje od specifičnih veština koje predstavljaju osnovu za socijalno kompetentno ponašanje (Hops, 1983, prema Little, Swangler and Akin-Little, 2017: 10).

Mladi sa razvijenim socijalnim veštinama bolje su prilagođeni od onih s nedovoljno razvijenim socijalnim veštinama. Deca koja su socijalno angažovana i kompetentna stupaju u interakcije s vršnjacima na načine koji omogućavaju uspostavljanje i održavanje pozitivnih vršnjačkih odnosa. Takva deca dobro se snalaze u socijalnom i akademskom domenu (Brown and Larson, 2009; Malti and Perren, 2011; Rubin, Bowker and Kennedy, 2009). Nasuprot tome, nedovoljno razvijene socijalne veštine dovode mlade u rizik od neadekvatnog prilagođavanja u pogledu akademskih, socijalnih i emocionalnih ishoda. Deca koja nemaju razvijene socijalne veštine često nailaze na vršnjačku odbačenost, na neuspeh u domenu prijateljstava i osećaju se usamljeno. Takođe, smatra se da su izloženi riziku od čitavog niza socio-emocionalnih i akademskih poteškoća (Brown and Larson, 2009; Rubin, Bowker and Kennedy, 2009; Rubin and Rose-Krasnor, 1992).

Razvoj socijalnih veština se značajnim delom odvija u toku detinjstva, kada se uče i uvežbavaju ključne socijalne veštine (Brown and Larson, 2009). Važne socijalne veštine koje se razvijaju još u ranom detinjstvu su: zajednička pažnja (sposobnost koordinacije pažnje s drugom osobom), sposobnost regulacije emocija, sposobnost inhibitorne kontrole (važna dimenzija izvršne funkcije, primenjena kao odgovor na nove izazove), sposobnost imitacije, razumevanje uzročno-posledičnih odnosa, razvijene jezičke sposobnosti, socijalno razumevanje (adekvatna obrada socijalnih informacija, teorija uma), razvijene kognitivne sposobnosti (Hay, Payne and Chadwick, 2004).

Različiti autori navode čitav niz veština koje su važne za socijalnu kompetenciju u domenu vršnjačkih odnosa. Na primer, Burmester i saradnici (Burmester et al., 1988) smatraju da socijalna kompetencija može biti usko vezana za životni domen u kome se ispoljavaju, pa je tako moguće razlikovati određene skupove komponenata vezane za konkretne životne domene. Kada je reč o vršnjačkim odnosima, smatraju da je moguće razlikovati sledećih pet komponenata interpersonalnih kompetencija: veštine iniciranja odnosa, veštine važne za poveravanje tajni, veštine izražavanja nezadovoljstva tuđim postupcima, veštine pružanja emocionalne podrške i veštine rešavanja interpersonalnih konflikata.

Smatra se da su pojedine od navedenih komponenata važnije u određenim fazama razvoja interpersonalnih odnosa. Na primer, pretpostavlja se da su kompetencije vezane za iniciranje interpersonalnih odnosa i poveravanje tajni posebno važne u ranijim fazama uspostavljanja odnosa, dok će emocionalna podrška i kompetencije vezane za rešavanje konflikata biti neophodne za produbljivanje i održavanje određenog socijalnog odnosa nakon njegovog inicijalnog uspostavljanja.

Kao važne socijalne veštine koje doprinose socijalnoj kompetentnosti pojedinca, prema Guralniku (Guralnick, 1992), mogu se izdvojiti: veštine iniciranja, uspostavljanja i održavanja vršnjačkih odnosa, responzivnost na socijalne znake drugih, kvalitet načina verbalnog izražavanja, sposobnost uspešne procene i primene situaciono relevantnih socijalnih strategija, i adekvatan nivo razvoja u svakom od razvojnih domena.

Autorke Malti i Peren (Malti and Perren, 2011) razvile su integrisani model socijalne kompetencije. Ukazuje se na postojanje tri nivoa datog modela, a to su: mentalni procesi, bihejvioralne veštine i psihosocijalno prilagođavanje. *Prvi nivo* čine mentalni procesi koji uključuju socio-kognitivne, emocionalne i motivacijske dimenzije razvoja adolescenta. Primeri socio-kognitivnih procesa su obrada socijalnih informacija, zauzimanje tuđe perspektive i rešavanje socijalnih problema. Emocionalni procesi uključuju, na primer, regulaciju emocija, empatiju i samopoštovanje. Primeri motivacijskih procesa su moralna motivacija ili potreba za pripadanjem. *Drugi nivo* modela sastoji se od bihejvioralnih ponašanja. Autorke razlikuju socijalne veštine usmerene na ispunjavanje sopstvenih potreba (npr. asertivnost, socijalna inicijativa, učešće) i socijalne veštine usmerene na podsticanje dobrobiti drugih i održavanje pozitivnih socijalnih odnosa (npr. prosocijalno ponašanje, saradnja). Pored ovih glavnih dimenzija, na ovom nivou uključene su i veštine rešavanja konflikata i pregovaračke veštine, jer se mogu koristiti za pronalaženje kompromisa u pogledu potreba ili interesa dveju ili više osoba. *Treći nivo* modela obuhvata dve dimenzije psihosocijalnog prilagođavanja: zdravlje i blagostanje (unutrašnji adaptivni ishodi) i pozitivne socijalne odnose (spoljni adaptivni ishodi). Navedena tri nivoa ovog modela su u međusobnoj interakciji, a dimenzije koje uključuje su međusobno propustljive. Pored toga, najuticajniji konteksti socijalizacije (npr. porodica, vršnjaci, škola) i faktori ličnosti (npr. ekstraverzija) dinamički međusobno deluju i utiču na sva tri nivoa modela. Iako se mentalni procesi i bihejvioralne veštine uglavnom smatraju važnim aspektima socijalne kompetencije, treba imati na umu da su ove komponente socijalne kompetencije zavisne od konteksta. Pojedinci s kojima je osoba u interakciji i socijalni kontekst interakcije su važni faktori koji određuju da li je određena veština efikasna za tu osobu u tom kontekstu. Socijalno ponašanje koje je disfunkcionalno i neprihvatljivo u jednom kontekstu, može biti funkcionalno i prihvatljivo u drugom kontekstu. Prijateljstva koja karakteriše intimnost, socijalna podrška, privrženost, odanost i slična prosocijalna orijentacija, mogu značajno doprineti razvoju prosocijalnog ponašanja. Stoga je povezanost s prosocijalnim

prijateljima i vršnjacima koji pružaju druženje i podršku važan faktor koji podstiče prosocijalno ponašanje. U isto vreme, prijateljstva pomažu u razvoju veština rešavanja konflikata i usvajanju odgovarajućih pregovaračkih strategija. Ove, na druge orijentisane bihejvioralne veštine su, takođe, od ključne važnosti za razvoj socijalne kompetencije.

Asertivnost određuju kao sposobnost ostvarivanja sopstvenih ciljeva putem socijalnih interakcija. Smatraju da data sposobnost sadrži i proaktivne i reaktivne komponente. Asertivnost može navesti adolescente da preuzmu proaktivnu leadersku ulogu u svojoj vršnjačkoj grupi (npr. predlaganje i organizovanje grupnih aktivnosti, oblikovanje ili uticanje na stavove i mišljenja drugih u grupi). Međutim, asertivnost može dovesti do postavljanja ograničenja (npr. odbiti nerazumne zahteve, braniti se od drugih u grupi). Ustanovljeno je da je asertivnost pozitivno povezana s agresivnim ponašanjem, odnosno da su agresivni adolescenti skloni većoj asertivnosti. Međutim, kao komponenta socijalne kompetencije, asertivnost se odnosi na socijalno ponašanje koje se tiče poštovanja ograničenja koja drugi postavljaju. Asertivnost, takođe, može biti važna bihejvioralna veština za odupiranje uticaju devijantnih vršnjaka. Povezana je s generalno višim statusom u vršnjačkoj grupi, čime adolescent postaje manje podložan vršnjačkim uticajima.

S obzirom na to da socijalna kompetencija podrazumeva sposobnost pojedinca da razume perspektivu drugog, da ima razvijen odgovarajući nivo empatije, da ume da prepozna važne socijalne znakove i da ih adekvatno protumači, da realno može da predvidi posledice svojih postupaka, da donese odluku u pogledu toga kako bi trebalo postupiti u određenoj situaciji kako bi ostvario sopstvene ciljeve, a da time ne ugrozi druge, kao i da adekvatno realizuje svoju odluku o ponašanju, potrebno je da ima razvijen čitav niz veština. Za uspešno socijalno funkcionisanje pojedinca važno je da poseduje razvijene veštine u različitim aspektima razvoja. Osnova za razvoj socijalne kompetencije pojedinca su razvijene veštine u domenu jezičkog, kognitivnog, emocionalnog i motornog razvoja, kao i integracija navedenih veština. Problemi u nekom od navedenih domena uzrokujuće teškoće u pogledu razvoja socijalne kompetencije pojedinca.

Jezičke veštine važne su kako za iniciranje socijalne interakcije, uspostavljanje vršnjačkih odnosa, tako i za njihovo održavanje (Guralnick, 1992; Semrud-Clikeman, 2007). Smatra se da pojedinci koji imaju razvijenije jezičke veštine umeju da na adekvatan način saopšte drugima svoje potrebe i nastojanja u toku interakcija s vršnjacima, kao i da na adekvatan način dolaze do kompromisa koji su neophodni za uspešne socijalne interakcije sa vršnjacima.

Motoričke veštine su važne s aspekta manifestovanja planiranog ponašanja, ali su i osnova za razvoj veština u ostalim domenima (Guralnick, 1992). Pre svega, ukazuje se na važnost motoričke pokretljivosti i veština gestikulacije koje utiču na uspešnost manifestovanja određenih socijalnih kompetencija.

Kognitivni faktori u značajnoj meri doprinose socijalnoj kompetenciji pojedinca. Moguće je izdvojiti dva nivoa takvih uticaja (Berns, 2010; Cillessen and

Bellmore, 2002; Guralnick, 1992; Lewis and Carpendale, 2002; Milligan et al, 2017; Rote and Smetana, 2011; Semrud-Clikeman, 2007; Smith and Hart, 2002; Soto-Icaza et al., 2015). Na jednom nivou kognicija odražava misli, uključujući pojedinačno poznavanje socijalnih situacija (npr. šta se očekuje u pogledu ponašanja, sadržaja i različitih uloga) i njegovo tumačenje date situacije (npr. zauzimanje tuđe perspektive i pripisivanje uzroka događaja ili ponašanja). Na bazičnijem nivou, kognicija, takođe, obuhvata neuropsihološke kognitivne sposobnosti, poput pažnje, izvršnih funkcija, brzine obrade informacija i vizuelno-prostorne obrade. Ova dva nivoa kognicije su međusobno povezana i značajna su za socijalnu kompetenciju pojedinca (Milligan et al, 2017).

Kao što je više puta napomenuto, emocionalni razvoj pojedinca važan je i za razvoj socijalnih kompetencija. Sposobnost pojedinca da razume tuđe emocije (tj. sposobnost pripisivanja emocija sebi i drugima na osnovu saznanja o tome kako konkretne situacije izazivaju određene emocije) i da reguliše svoje emocije važna je za pozitivne vršnjačke odnose. Regulacija emocija značajno doprinosi efikasnoj obradi socijalnih informacija. S druge strane, kako dete uči odgovarajuće socijalne veštine, kod njega dolazi i do emocionalnog sazrevanja (Cillessen and Bellmore, 2002; Guralnick, 1992; Milligan et al, 2017; Oberle and Schonert-Reichl, 2017; Semrud-Clikeman, 2007). Socijalne interakcije su po svojoj prirodi emocionalne, a emocije mogu da utiču na učenje socijalnih veština, zauzimanje tuđe perspektive, rešavanje problema i bihevioralna postignuća. Dete mora ne samo da bude u stanju da prepozna šta je tačno potrebno da preduzme, već i da ume da kontroliše svoje emocionalno stanje da bi bilo sposobno da preduzme određenu akciju. Ukoliko dete nije u stanju da kontroliše svoje emocije u nekoj situaciji, ono neće moći da koristi veštine koje ima zbog poteškoća s emocionalnom regulacijom (Semrud-Clikeman, 2007).

Dolaskom u školu, deca se svakodnevno nalaze u situacijama interakcije s drugom decom iz odeljenja. Pritom je potrebno da imaju adekvatne socijalne veštine kako bi ostvarila uspešne socijalne odnose s vršnjacima. Repertoar socijalno kompetentnog pojedinca sačinjavaju sledeće veštine, odnosno ponašanja: „interpersonalne veštine (pozitivan stil ponašanja prema drugima, empatija, participacija, socijalnost, pružanje podrške), socijalno odgovorno ponašanje (poštovanje školskih pravila i autoriteta nastavnika, svest o posledicama svog ponašanja po druge), kontrola ponašanja (tolerancija na frustraciju, pravljenje kompromisa u konfliktnim situacijama), socijalna kooperativnost, asertivne socijalne veštine (iniciranje komunikacije, preuzimanje vođstva u aktivnosti) itd.” (Spasenović i Mirkov, 2007: 58).

Složeniji socijalni odnosi koji se uspostavljaju u adolescenciji zahtevaju čitav niz socijalnih veština koje je potrebno da pojedinac ima da bi bio prihvaćen od strane vršnjaka (Brown and Larson, 2009). Stoga, socijalna kompetencija predstavlja zaštitni faktor koji povećava verovatnoću za trenutno psihosocijalno blagostanje i budući uspeh, podstiče njihovo psihosocijalno prilagođavanje

i pomaže u prevazilaženju uticaja faktora rizika od neprilagođenosti (Malti and Perren, 2011).

Ustanovljeno je da postoje razlike u pogledu stila socijalne interakcije popularne (otvorenost, druželjubivost, prosocijalno ponašanje i sl.) u odnosu na nepopularnu decu (stidljivost, agresivnost, nepoštovanje pravila). Pokazalo se da negativni stil interakcije predviđa nizak status, da vršnjačka odbačenost u jednoj grupi predviđa odbačenost i u potpuno novoj grupi, kao i da su neusvajanje referentnog okvira ili normi grupe karakteristični za negativni stil interakcije odbačene dece. Nadalje, prisutne su razlike i u pogledu određenih socijalnih kompetencija, odnosno smatra se da nepopularna deca nemaju dovoljno razvijene socijalne veštine važne za kvalitet njihovih vršnjačkih odnosa. Generalno, deca niskog statusa su manje efikasna u iniciranju i održavanju socijalnih odnosa, kao i u rešavanju interpersonalnih konflikata. Ipak, trebalo bi naglasiti da se smatra da postoji dvosmerna povezanost između nedovoljno razvijenih socijalnih kompetencija deteta i njegovog niskog sociometrijskog statusa unutar grupe. Nedovoljno razvijene socijalne veštine mogu dovesti do vršnjačke odbačenosti ili zanemarenosti, ali je podjednako moguće da postoji i obrnut efekat. Negativna osećanja koja proizilaze iz vršnjačke odbačenosti ili zanemarenosti mogu dovesti do ispoljavanja ljutnje i nesigurnosti na načine koji su socijalno neprimereni (Renshaw and Asher, 1982).

Moguće je da nepopularnoj deci nedostaje normativno znanje o tome kako da adekvatno interaguju sa vršnjacima. Nepopularna deca ne samo da se ponašaju neprimereno, već izgleda da nemaju dovoljno znanja o tome šta je primereno ponašanje u različitim situacijama. Takođe, moguće je da nepopularna deca imaju efikasne strategije za neke vrste socijalnih interakcija, ali su u drugim okolnostima nedovoljno socijalno kompetentna. Na primer, neka deca mogu biti efikasna u iniciranju odnosa, ali ih teško održavaju i sl. Pored toga, dete može imati znanje o odgovarajućim socijalnim strategijama koje je potrebno koristiti u određenoj vršnjačkoj situaciji (kompetencija), ali možda ne može date strategije i primeniti (performansa) zbog anksioznosti, očekivanja neuspeha, straha od vršnjačke odbačenosti i sl. Date varijable koje utiču na primenu strategija mogu posebno biti prisutne u novim grupnim situacijama (Renshaw and Asher, 1982).

Popularna i nepopularna deca ne razlikuju se samo u pogledu strategija koje koriste u okviru socijalnih interakcija, već i u pogledu prirode interpersonalnih ciljeva koje nastoje da ostvare. Deo deficita socijalnih veština nepopularne dece sastoji se u njihovom odabiru ciljeva koji nisu odgovarajući određenim socijalnim situacijama. Ako deca u socijalnim situacijama teže ka osvarenju neprimernih ciljeva, njihove strategije će se, takođe, činiti neprikladnim, iako mogu znati odgovarajuće strategije za postizanje određenih ciljeva. Dete može znati kako da se ponaša u određenoj situaciji, ali neće tako uraditi ukoliko teži ka ostvarenju nekog cilja koji nije primeren datoj situaciji. Popularna deca mogu da koordiniraju složen niz ciljeva, dok nepopularna deca mogu da usmere svoju pažnju,

na primer, prevashodno na pobedu čime manifestuju nefunkcionalno socijalno ponašanje (Renshaw and Asher, 1982).

Takođe, poređenja obrazaca socijalne interakcije dece identifikovane vršnjačkim sociometrijskim tehnikama kao prihvaćena, odbačena ili zanemarena, pokazala su da u tim grupama postoje značajne razlike u pogledu responzivnosti, kooperativnosti, pozitivnosti, agresivnosti i drugih sličnih karakteristika između dece koja pripadaju različitim grupama sociometrijskog statusa (Hartup, 1983, prema Guralnick, 1992: 40).

Postoji dvosmerna povezanost između prijateljstva i socijalnih kompetencija pojedinca (Hartup and Abecassis, 2002). S jedne strane, prijateljstvo može biti kontekst koji doprinosi razvoju socijalne kompetencije pojedinca, dok, s druge strane, socijalna kompetencija može istovremeno povećati verovatnoću da će dete imati prijatelje.

Svakako, na kvalitet vršnjačkih odnosa pojedinca utiču i drugi faktori, pored socijalnih kompetencija. U istraživanju na uzorku od 260 dece četvrtog i petog razreda u Izraelu (Scharf, 2014), proučavana je povezanost između samopercepcija i obrazaca vezanosti i tri aspekta socijalnih kompetencija dece važnih za odnose prijateljstava između dece: rešavanje konflikata, traženje i davanje podrške. Pokazalo se da su obrazac sigurne vezanosti i pozitivna percepcija pozitivno povezani s prosocijalnim kompetencijama praktikovanim u okviru odnosa prijateljstava, a negativno povezani sa strategijama isključivanja. Ovi rezultati ukazuju na to da su deca s pozitivnim percepcijama sebe i drugih, koja imaju razvijenije socijalne kompetencije za suočavanje s izazovnim situacijama unutar prijateljstva, sposobna da se suzdrže od neprijateljskih postupaka i ne izbegavaju bliskost. Deca koja imaju pozitivnu samopercepciju spremna su, takođe, da prave kompromise u konfliktnim situacijama i da daju podršku svojim prijateljima kada im je ona potrebna. Nasuprot tome, ambivalentna vezanost bila je povezana sa strategijom akomodacije i strategijama isključivanja u kontekstu traženja i pružanja podrške. Ambivalentna orijentacija povezana je sa strategijom akomodacije i može odražavati tendenciju zanemarivanja sopstvenih potreba i želja radi očuvanja prijateljstva, što je često praćeno ličnim negativnim osećanjima poput ljutnje i nezadovoljstva. Nadalje, ambivalentna vezanost je povezana sa isključivanjem prijatelja kada im je pomoć zaista potrebna. Uprkos potrebi za pomoći, pojedinci sa ambivalentnim obrascem vezanosti će veoma retko tražiti podršku u poređenju sa decom sa ostalim obrascima afektivne vezanosti. Iako je njima pomoć i te kako potrebna, oni su manje skloni da je zahtevaju, verovatno zbog svog nepoverenja u bliske osobe i zbog percepcije da takva podrška neće zadovoljiti njihove potrebe. Takva deca su istovremeno sklona da pružaju verbalnu podršku svojim prijateljima, ali i da se distanciraju od prijatelja (izbegavanje ili pripisivanje krivice). Takva konfliktna ponašanja mogu nepovoljno uticati na njihove prijatelje i ugroziti kvalitet prijateljstava koja imaju.

Uočeno je, takođe, postojanje polnih razlika u pogledu različitih nivoa kompetencija u okviru prijateljstava, kao i da strategije uključivanja i isključivanja

mogu različito funkcionisati za dečake i devojčice, pri čemu je prisutna i moderirajuća uloga afektivne vezanosti. Dečaci pokazuju povećanu sklonost ka ispoljavanju neprijateljskih strategija i smanjenu sklonost ka primeni strategija vezanih za pronalaženje kompromisnih rešenja u odnosu na devojčice u kontekstu rešavanja interpersonalnih konflikata. U kontekstu traženja i pružanja podrške, devojčice su sklonije učestalijoj primeni takvih strategija u poređenju sa dečacima, dok su dečaci češće skloni primeni strategija isključivanja od devojčica. U predviđanju primene pozitivnih strategija unutar prijateljstva, pokazalo se da su povezanosti između obrazaca afektivne vezanosti/samopoznanja i prosocijalnih kompetencija (poveravanje tajni/traženje saveta i socijalne kompetencije) jače za dečake nego za devojčice. Obrnuto (izraženost za devojčice) je prisutno u odnosu na strategiju isključenja prijatelja. Stoga je uloga pola izraženija kod kompetencija koja su za dati pol manje poznate i manje razvijene. U takvim zadacima prednosti viših nivoa sigurne vezanosti i višeg samopoštovanja posebno su karakteristične za pol koji manje primenjuje određenu strategiju. Što se tiče strategije traženja podrške/otkrivanja tajni, dečaci s ambivalentnim obrascem vezanosti manje podržavaju ovu strategiju, dok devojčice s ambivalentnim obrascem više podržavaju ovu strategiju. Za manje sigurno vezanu decu nisu ustanovljene povezanosti između samopouzdanja i ove strategije, dok je za decu sa sigurnom vezanošću ta povezanost snažno izražena.

Pored nivoa socijalnih kompetencija, pokazalo se i da fizički izgled može biti značajan prediktor individualnog nivoa za kvalitet socijalnih odnosa s vršnjacima (Hay, Payne and Chadwick, 2004; Schwartz, Mayeux and Harper, 2011; Zimmer-Gembeck and Webb, 2017), prevashodno kroz interakciju sa drugim varijablama individualnog nivoa. Na primer, u istraživanju koje je realizovano u Australiji na uzorku od 371 adolescenta uzrasta od 10 do 14 godina, ustanovljeno je da adolescenti mogu identifikovati svoje školske drugove koji su zbog svog izgleda viktimizirani ili agresivni prema drugima. Takva viktimizacija i agresivno ponašanje povezane su s njihovim vršnjačkim statusom, pri čemu je viktimizacija, takođe, povezana s percipiranim deficitom u pogledu socijalnih kompetencija. Konkretno, situacija u kojoj je pojedinac žrtva agresije vezane za izgled češće se javlja među adolescentima koje vršnjaci ocenjuju kao manje prihvaćene i s nižim kompetencijama u sportu. Agresivnost je češća među adolescentima veće popularnosti i atraktivnosti, ali ovi adolescenti su, takođe, ocenjeni kao manje prihvaćeni i manje prosocijalni (Zimmer-Gembeck and Webb, 2017).

Specifičnosti školskog konteksta kao činioci socijalnog razvoja dece

Škola predstavlja važan kontekst za razvoj pojedinca, imajući u vidu činjenicu da deca najveći deo vremena u toku dana provode u njoj. Predstavlja okruženje za sticanje intelektualnih i socijalnih iskustava iz kojih deca razvijaju

veštine, znanja, interesovanja i stavove. Škole, kao složene hijerarhijske institucije, na različite načine utiču na akademski, socio-emocionalni i bihejvioralni razvoj učenika: od uticaja nastavnika na učenička postignuća kroz kvalitet nastave, do fizičkog uticaja na raspoloženje učenika i motivaciju putem karakteristika školske zgrade u smislu buke, svetlosti, čistoće i broja učenika po kvadratnom metru, do vršnjačkih uticaja na ponašanje učenika zasnovano na socijalnom sastavu odeljenja, razreda i čitave škole (Eccles and Roeser, 2011). U školama se uticaj na decu ostvaruje putem: (a) školskih programa koji se u njima realizuju, (b) formalne organizacije škole, kojom se zahteva poštovanje autoriteta, kao i (c) putem socijalnih odnosa koji se uspostavljaju među učenicima u odeljenju. Neki od ovih uticaja su namerni (kao što je nastava iz određenog nastavnog predmeta), dok su drugi nenamerni (npr. ocenjivanje kojim se podstiče kompeticija među učenicima i njegov uticaj na motivaciju) (Berns, 2010).

Postoji nekoliko načina na koje socijalne strukture škole mogu uticati na akademске i vršnjačke kompetencije učenika, uključujući prirodu vršnjačke podrške dostupne na nivou škole, norme vezane za vršnjačku interakciju na nivou škole, organizacionu strukturu odeljenja i interakciju nastavnika sa učenicima (Wentzel, 2009).

Strukturne karakteristike škola, kao što su veličina škole i odeljenja, broj učenika u odnosu na broj nastavnika i finansiranje, mogu uticati na kvantitet i kvalitet resursa i mogućnosti koje su dostupne učenicima. Interakcije i dijadni odnosi s nastavnicima i vršnjacima čine bliži kontekst koji može uticati na prilagođavanje učenika (Wentzel and Looney, 2007). Pokazalo se da veličina škole može uticati na akademsko postignuće i socijalne ishode pojedinca (škole sa velikim brojem učenika kao nepovoljniji kontekst) (Eccles and Roeser, 2006, 2011; Shaffer and Kipp, 2010). Pretpostavlja se da u školama s manjim brojem učenika postoje bolje mogućnosti da se nastavnici posvete svim učenicima, kao i da svi učenici budu aktivni u procesu obrazovanja, što su važni činioci za pozitivne ishode kod svih učenika (Eccles and Roeser, 2006, 2011; Shaffer and Kipp, 2010).

Škole kao formalne organizacije imaju specifičnu klimu (koju odlikuju vrednosti, norme, aktivnosti i svakodnevne rutine), koja može uticati na intelektualni, socio-emocionalni i bihejvioralni razvoj učenika. Sledeće vrste procesa u školskom okruženju označene su kao važne karakteristike škola s pozitivnom školskom klimom: organizacione karakteristike škole, kao što su snažno liderstvo, pružanje mogućnosti svim učenicima da učestvuju u školskim aktivnostima i jasne norme i pravila vezana za ponašanja i discipline, uz njihovu čvrstu primenu; osećaj zajedništva između nastavnika, učenika i ostalog školskog osoblja, kao i pozitivna očekivanja od učenika i snažan doživljaj lične efikasnosti kod nastavnika; specifičnosti vezane za nastavni proces, poput značaja koji se pridaje postignuću učenika i naglaska na ostvarivanju jasno definisanih ciljeva školskog programa (Eccles and Roeser, 2006, 2011).

Veoma je važno da postoji svojevrsna kompatibilnost između specifičnosti, prethodnih iskustava, nivoa kompetencija i razvojnih potreba učenika, s jedne

strane, kao i karakteristika školskog konteksta, s druge strane. Usklađivanje između onoga što se događa u školi i potreba, verovanja i kulturnih vrednosti pojedinih adolescenata ključno je za optimalan razvoj. Razvoj i učenje maksimizirani su kada postoji dobra kompatibilnost između potreba/karakteristika učenika i karakteristika okruženja za učenje (Eccles, 2007; Eccles and Roeser, 2006, 2011; Kindermann, McCollam and Gibson, 1996).

Vršnjaci i nastavnici mogu pružiti emocionalnu i instrumentalnu podršku pojedincu u školskom kontekstu. Pozitivni odnosi sa značajnim osobama u školi verovatno će podstaći uspešnu adaptaciju pojedinca na školu, dok neadekvatni odnosi mogu otežati efikasno prilagođavanje školi. Deca koja imaju pozitivne odnose i s nastavnicima i s vršnjacima najčešće pokazuju bolje prilagođavanje školi nego deca koja imaju loše odnose u oba domena (Barter, 1996; Birch and Ladd, 1996; Wentzel, 1996). Socijalni odnosi koje deca formiraju sa značajnim drugima u školskom okruženju (tj. vršnjacima i nastavnicima) mogu imati važne motivacijske funkcije za decu koja tek polaze u školu i koja formiraju svoja početna mišljenja i stavove prema školi. Ukoliko ove odnose karakteriše prihvaćenost deteta, može se optimizovati motivacija kod njega da se aktivno i na odgovarajući način angažuje u procesu učenja u školi. Ako su, s druge strane, odnosi s vršnjacima i nastavnicima okarakterisani konfliktima i odbacivanjem, detetova motivacija može biti potisnuta ili ugašena. Moguće je da odnosi između nastavnika i deteta, i deteta i vršnjaka mogu kompenzovati različite aspekte prilagođavanja školske dece. Na primer, pozitivni odnosi s vršnjacima mogu ublažiti negativne efekte lošeg odnosa između nastavnika i deteta na neprivrženost školi ili javljanje želje da se izbegne pohađanje škole. Slično tome, blizak odnos s nastavnikom može poslužiti kao zaštitni faktor od usamljenosti za decu koja imaju poteškoće u vršnjačkim odnosima (npr. slaba vršnjačka prihvaćenost, nemaju najboljeg prijatelja). Pokazano je da čak i jedan podržavajući, bliski odnos sa drugom osobom u školskom okruženju (npr. najbolji prijatelj) može ublažiti negativne ishode u pogledu školskog prilagođavanja deteta (Birch and Ladd, 1996).

Dakle, nastavnici su značajne figure u školskom okruženju s kojima deca mogu da uspostave socijalne odnose, a ti odnosi mogu imati važne posledice na prilagođavanje dece školi (Birch and Ladd, 1996; Kupersmidt et al., 1996). Adekvatan socijalni odnos s nastavnikom može kod učenika podstaći pozitivna osećanja i stavove prema školi. Pored toga, podržavajući odnosi između nastavnika i deteta mogu motivisati decu da se aktivnije uključe u proces učenja, što doprinosi ostvarivanju višeg školskog postignuća kod većeg broja učenika (Birch and Ladd, 1996). Pored toga, nastavnici mogu učenicima preneti različita očekivanja u pogledu sposobnosti i postignuća, što može imati značajne negativne posledice po pojedine učenike koje ocenjuju kao manje sposobne ili kao drugačije (npr. pripadnike etničkih manjina) (Eccles, 2007; Wentzel and Looney, 2007). Nastavnik može da odgovori na niska očekivanja koja ima od pojedinih učenika pružanjem iskustava kojima se povećava osećaj kompetentnosti i sposobnosti

učenika da savladaju nastavni sadržaj. Alternativno, nastavnik može da odgovori na načine koji takvim učenicima prenose niska očekivanja i gotovo nimalo vere da će uspeti da savladaju nastavne sadržaje, što dovodi do smanjenja poverenja učenika u sopstvene sposobnosti i zatim do smanjenog akademskog angažovanja (Eccles, 2007).

Na važnost uspostavljanja adekvatnih odnosa između učenika i nastavnika ukazuju i rezultati istraživanja realizovanog na uzorku od 2857 ispitanika iz Australije. Uzorak su sačinjavala deca i njihovi nastavnici koji su bili učesnici u realizovanom longitudinalnom istraživanju. Nastavnici i vršnjaci predstavljaju dva važna činioca socijalne ekologije u odeljenju, koji imaju važne implikacije na dečije socio-emocionalno prilagođavanje. Ova studija ispitivala je kombinovane efekte odnosa između nastavnika i deteta, i vršnjačkih odnosa kod dece u dobi od 6 do 7 godina na njihovo socio-emocionalno prilagođavanje u dobi od 8 do 9 godina. Istraživani su obrasci socijalnih odnosa, uz razmatranje nastavnik–učenik odnosa (bliskost i sukob) i vršnjačkih odnosa (problemi u vršnjačkim odnosima). Identifikovano je pet različitih profila dece: *prilagođeni* (bliski, nekonfliktni odnosi s nastavnicima i retki problemi u vršnjačkim odnosima), *orijentisani na nastavnika* (dobri odnosi s nastavnikom i neadekvatni odnosi s vršnjacima), *s učestalim sukobima sa nastavnicima* (neadekvatni odnosi s nastavnicima, adekvatni odnosi s vršnjacima uz nisku bliskost), *neprilagođeni* (neadekvatni odnosi s nastavnicima i visoka učestalost problema u vršnjačkim odnosima) i *nevidljivi* (niski skorovi za sve tri dimenzije odnosa). Najbolje ishode u pogledu self-koncepta i emocionalnog blagostanja imala su deca u grupi prilagođenih, ali se pokazalo da pozitivni odnosi s nastavnicima mogu zaštititi pojedinu decu od negativnih ishoda vezanih za loše vršnjačke odnose. Kod dece sa učestalim konfliktima s nastavnicima su kao ishod ustanovljeni socio-emocionalni problemi, što, takođe, ukazuje na važnost uspostavljanja adekvatnog odnosa s nastavnicima (Wang et al., 2016).

U drugom longitudinalnom istraživanju, na uzorku od 960 dece uzrasta od 54 meseca do kraja 1. razreda osnovne škole, ispitivana je moderirajuća uloga temperamenta i stidljivosti kod predškolske dece u povezanosti između njihovih vršnjačkih odnosa u školi i kasnijeg akademskog angažovanja. Senzitivnost vaspitača na potrebe dece ispitivana je kao paralelni prediktor efekata vršnjačkih odnosa i kasnijeg akademskog angažovanja, a pokazalo se da su i negativni efekti stidljivosti na vršnjačke odnose i prilagođavanje bili jači u grupama dece u kojima su vaspitači pokazali nižu osetljivost. Ustanovljeno je da je vršnjačka odbačenost posredovala povezanost između stidljivosti dece u predškolskom uzrastu i angažovanja u prvom razredu i da je osetljivost vaspitača, iako nije direktno povezana s vršnjačkom odbačenošću, pozitivno povezana s angažovanjem. Takođe, osetljivost vaspitača umanjila je povezanost između stidljivosti, vršnjačke odbačenosti i angažovanja u procesu školskog učenja. Rezultati ukazuju da osetljivost vaspitača utiče na povezanost stidljivosti i vršnjačke odbačenosti. Osetljivost

vaspitača može umereno uticati na angažovanje dece u procesu školskog učenja i delovati kao važan aspekt podržavajućeg konteksta za stidljivu decu (Buhs et al., 2015). I u drugim istraživanjima (npr. Vandenbroucke et al., 2018) pokazalo se da socijalni odnosi koje dete uspostavlja s odraslima (roditeljima i nastavnicima) mogu u izvesnoj meri moderirati povezanost između vršnjačke odbačenosti i školskog postignuća učenika.

Proces pružanja različitih obrazovnih iskustava učenicima različitih nivoa sposobnosti je, takođe, veoma važan aspekt vaspitno-obrazovnog rada u školi. Učenici bi trebalo da budu motivisaniji da uče ako nastavni sadržaji koje je potrebno da savladaju odgovaraju njihovom trenutnom nivou kompetencija i interesovanjima (Eccles, 2007; Eccles and Roeser, 2006, 2011). Svakako, značajnu ulogu u tome mogu imati i vannastavne aktivnosti koje se realizuju u školi (Eccles, 2007; Eccles and Roeser, 2011; Pejić Papak i Vidulin, 2016; Shaffer and Kipp, 2010).

Kada je reč o obrazovnom radu nastavnika, kao posebno važni aspekti odeljenjskog konteksta navode se: postojanje snažnog naglaska na kvalitetno podučavanje i visoka očekivanja od svih učenika u pogledu akademskih postignuća. Smatra se da su sledeće *nastavne strategije i tehnike* od posebne važnosti: a) aktivna konstrukcija znanja u kojoj se od učenika traži da konstruišu ili produkuju znanje, a ne samo da reprodukuju ili ponavljaju činjenice i stavove izražene od strane nastavnika i date u udžbeniku, b) projektno učenje u okviru nastavnih predmeta u kojima se učenici podstiču da se bave dubokim kognitivnim radom, kao i stvaraju prilike za razvoj metakognitivnih veština potrebnih za nadgledanje sopstvenog učenja i napretka, c) relevantnost nastavnih sadržaja za učenika, kao i za širi društveni kontekst, d) redovne povratne informacije o napretku, kako bi učenici shvatili šta znaju i šta još treba da nauče i savladaju (individualno date, a ne kroz poređenje s drugim učenicima), e) pružanje mogućnosti za preispitivanje sopstvenog postignuća i razumevanja sadržaja; f) diferencirano podučavanje koje prepoznaje individualne razlike u nivoima trenutnog znanja, interesovanja i stilova učenja i pruža višestruke načine učenja novog materijala i primene naučenog, g) kooperativne i visoko interaktivne aktivnosti učenja koje omogućavaju učenicima da se angažuju i podučavaju jedni druge i omogućavaju nastavnicima da se s učenicima angažuju u dizajniranju aktivnosti učenja koje pružaju prethodno navedene vrste iskustava (Eccles and Roeser, 2006).

Sledeći *nastavni postupci* podstiču visoku motivaciju učenika za učenje: a) praksa podučavanja i ocenjivanja koja naglašava napredovanje, a ne socijalno upoređivanje zasnovano na trenutnim nivoima kompetencija; b) praksa koja odražava visoka očekivanja nastavnika u pogledu postignuća svih učenika; c) praksa koja osigurava da svi učenici u potpunosti učestvuju u aktivnostima učenja u odeljenju; d) praksa koja uključuje praktične aktivnosti (poput laboratorijskih vežbi i nastojanja prikupljanja podataka na terenu); e) praksa koja podržava autonomiju i odlučivanje učenika; f) praksa koja je kompatibilna s kulturom i vrednostima učenika; g) praksa koja pomaže učenicima da shvate važnost i dublje značenje

onoga što uče; h) prakse koje stvaraju pozitivan i podržavajući nastavnik–učenik odnos, i i) prakse koje stvaraju pozitivnu i podržavajuću vršnjačku klimu za sve učenike (Eccles and Roeser, 2006).

Od načina na koji nastavnik strukturira nastavni proces i od oblika nastavnog rada koje primenjuje umnogome zavisi socijalni kontekst koji stvara i kvalitet vršnjačkih odnosa u odeljenju (Berns, 2010; Donohue, Perry and Weinstein, 2003; Eccles and Roeser, 2011; Furrer, Skinner and Pitzer, 2014; Hartup, 1992; Wentzel and Looney, 2007). Kooperativne nastavne strategije naspram kompetitivnim povoljnije su za socijalni razvoj pojedinca i koheziju na nivou vršnjačke grupe (Berns, 2010; Eccles and Roeser, 2011; Hartup, 1992; Richard et al., 2002; Roseth, Johnson and Johnson, 2008; Wentzel, 2009; Zahn-Waxler, Iannotti and Chapman, 1982). Pokazalo se da kooperativno učenje ima pozitivne efekte na učenička postignuća, odnose sa drugim učenicima i motivaciju (Wigfield, Ho and Mason-Singh, 2011). Ustanovljeno je, takođe, da kooperativne interakcije poboljšavaju sposobnost zauzimanja tuđe perspektive i vode ka prosocijalnom ponašanju i boljim vršnjačkim odnosima u odeljenju (Zahn-Waxler, Iannotti and Chapman, 1982). Takođe, pokazalo se da učešće u kooperativnim aktivnostima može umanjiti negativno socijalno ponašanje koje manifestuje slabo prihvaćen i agresivan učenik tokom vršnjačke interakcije (Richard et al., 2002).

Kooperativne aktivnosti učenika doprinose ne samo razvoju kognitivnih sposobnosti pojedinca, već utiču i na razvoj socio-emocionalnih veština i motivacije, koji su važni faktori za školsko postignuće pojedinca. Dijadni i grupni odnosi na nivou odeljenja mogu predstavljati dodatne podsticaje i interpersonalne resurse za podršku kompetentnom akademskom funkcionisanju pojedinca. Ovi resursi mogu biti u obliku informacija i saveta, modelovanog ponašanja ili specifičnih iskustava koja olakšavaju učenje (Wentzel, 2009).

Međutim, prilikom ograničavanja različitih vidova kooperativnih aktivnosti u procesu školskog učenja, jako je važno da nastavnici adekvatno prethodno pripreme učenike za to i da adekvatno nadgledaju interakcije među učenicima tokom grupnog rada. Inače, učenici sa nižim statusom u odeljenju mogu i dalje doživljavati negativna iskustva u interakcijama s vršnjacima unutar grupa. Ipak, uz odgovarajuće nadgledanje, korišćenje kooperativnog učenja može ne samo poboljšati klimu u odeljenju, već i doprineti uspostavljanju prijateljstava među decom koja će biti visokog kvaliteta (Berndt and Keefe, 1996). Kako bi kooperativno učenje bilo efikasno, nastavnici moraju pažljivo strukturirati grupe i osigurati da svi učenici budu odgovorni za rezultate grupnog rada (Wigfield, Ho and Mason-Singh, 2011).

Vaspitni stil nastavnika predstavlja, takođe, važnu varijablu koja ima uticaja na socijalni razvoj učenika. Autoritarni vaspitni stil nastavnika obično vodi ka pokornosti i/ili agresivnosti kod učenika. Nasuprot tome, učenici nastavnika s demokratskim (autoritativnim) vaspitnim stilom nastoje da međusobno sarađuju i obično razvijaju visok moral, dok su učenici permisivnog nastavnika najčešće dezorganizovani i frustrirani u toku nastave (Berns, 2010).

SPECIFIČNOSTI PROUČAVANJA VRŠNJAČKOG NASILJA KAO GRUPNOG FENOMENA

Pristup nasilju kao grupnom fenomenu

Kada je reč o proučavanju nasilja u školi, istorijski gledano, može se uočiti nekoliko promena fokusa istraživača u ovoj oblasti (Popadić, 2009). Na početku empirijskog istraživanja agresivnosti i nasilja kao njene podvrste pristupilo se proučavanju osobina ličnosti i faktora koji doprinose pojavi nasilničkog ponašanja, odnosno karakteristika dece koja su nasilnici. Nakon toga je fokus istraživanja proširen na proučavanje ne samo nasilnika, već i žrtve. Sledeći korak u razvoju ove oblasti predstavljalo je paralelno, a ne odvojeno proučavanje nasilnika i žrtava, odnosno proučavanje njihove interakcije kao svojevrsnog odnosa.

Danas preovlađuju shvatanja o nasilju kao grupnom procesu u kome većina dece ima neku ulogu (Beane, 2008; Collins, 2008; Gini, 2006a, 2006b; Gini et al., 2008a; Gini et al., 2008b; Huitsing and Veenstra, 2012; Kärnä et al., 2010; Nickerson, Mele and Princiotta, 2008; Nishina, 2004; O'Connell, Pepler and Craig, 1999; Randall, 1997; Rigby, 2007; Robinson and Maines, 2008; Rodkin, 2008; Salmivalli, 2001, 2010; Salmivalli et al., 1999; Salmivalli and Hemphil, 2009; Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997; Salmivalli and Isaacs, 2005; Salmivalli, Kaukiainen and Voeten, 2005; Salmivalli, Voeten and Poskiparta, 2011; Schwartz, Mayeux and Harper, 2011; Sutton and Smith, 1999; Tani et al., 2003). U pristupu nasilju kao grupnom fenomenu ističe se, pre svega, važnost koju deca koja nisu direktno uključena u nasilje (tzv. posmatrači) imaju u procesu vršnjačkog nasilja. „Sve u svemu, kao što se pokazalo da se nasilje može bolje razumeti ako se proučavanje nasilnika i žrtve dopuni proučavanjem *interakcije* između njih, isto tako se pokazuje da se interakcija između nasilnika i žrtve može razumeti tek ako se posmatra u širem kontekstu, kao deo *grupne dinamike*” (Popadić, 2009: 142).

Kada se nasilje posmatra kao grupni proces, takvo tumačenje ukazuje na to da ono ne utiče samo na one koji su direktno uključeni (*nasilnike, žrtve, nasilnike/žrtve*), već i na neuključene učenike (*posmatrača*). Nasilje se odigrava u prisustvu posmatrača ili oni o epizodi nasilja bivaju naknadno obavešteni. S druge strane, utvrđeno je da ponašanje posmatrača u situacijama vršnjačkog nasilja značajno utiče na učestalost nasilničkog ponašanja (Salmivalli, Voeten and Poskiparta, 2011). Članovi grupe (u ovom slučaju učenici školskog odeljenja), vođeni različitim osobinama ličnosti, emocijama, stavovima i motivacijom, zauzimaju različite uloge u procesu nasilja.

Da nasilje nije samo problem učenika direktno uključenih u situaciju govori i činjenica da ono i te kako utiče na svedoke nasilja i ostale učenike. Stoga, ono posredno utiče i na posmatrače, stvarajući klimu straha i neizvesnosti. Kako Popadić (2009: 159) navodi, „svedoci nasilja izloženi su ‚sekundarnoj viktimizaciji‘ jer je nasilje i za njih stresan doživljaj i poruka da tako nešto i njima može lako da se dogodi. Sekundarna viktimizacija, kojom se inače faktički povećava broj žrtava u odnosu na onaj dobijen standardnim upitnicima koji registruju samo neposredne žrtve nasilja, ima i svoje emocionalne posledice”.

Pored direktnog uticaja na žrtve, neadekvatno ponašanje nasilnika može se odraziti, po principima socijalnog učenja, i na ponašanje ostalih članova grupe. Na koji način će ponašanje nasilnika uticati na ostalu decu zavisice od toga da li je ono praćeno pozitivnim ili negativnim posledicama (u smislu kažnjavanja ili nagrađivanja nasilnika za nasilničko ponašanje). Ostala deca će na osnovu posledica nasilničkog ponašanje zaključivati da li je ono prihvatljivo i poželjno ili nije. Upravo od članova grupe zavisice kakve će biti socijalne posledice nasilja. Takođe, grupni karakter školskog nasilja i zasnovanost na socijalnim relacijama posebno su bitni kod nasilja u kome grupa učenika maltretira jednog učenika (Popadić, 2009).

DeRosier i saradnici (DeRosier et al., 1994, prema Randall, 1997: 25) utvrdili su da podržavajuća grupna dinamika postaje osnovni razlog za trajanje nasilja. Oni su primetili da vršnjaci podstiču nasilje dodeljivanjem reputacija koje efikasno zadržavaju i žrtve i nasilnike u svojim ulogama. Dakle, ako deca imaju negativna očekivanja od deteta koje je žrtva, oni negativno deluju na to dete, što dovodi do njegove povratne negativne reakcije, i na taj način se stvara samoispunjenje i kružna kauzalnost. Dokazi ukazuju da bez obzira na to šta žrtve rade, čak i ako promene svoje ponašanje na bolje, njihovi vršnjaci retko primećuju te promene i nastavljaju da prema njima reaguju na stereotipan način. Oni uglavnom ostaju trajno uvućeni u ulogu žrtve u okviru grupne dinamike.

Vršnjačka viktimizacija može imati više različitih socijalnih funkcija, kojima se može objasniti zašto je nasilje toliko učestalo među mladima školskog uzrasta: (1) potreba da se uspostavi hijerarhija i održava socijalni poredak u grupi (što može biti objašnjenje za unutargrupno nasilje) i (2) potreba da se napravi razlika između onih koji pripadaju grupi i onih koji joj ne pripadaju, kao da se podstiču osećanja povezanosti među članovima grupe (čime se može objasniti vršnjačka viktimizacija između pripadnika različitih socijalnih grupa) (Nishina, 2004).

Posmatrajući nasilje kao grupni proces, Fild (Field, 2007) ukazuje da se nasilno ponašanje može odrediti kao svojevrsna igra u kojoj neka deca sistematski zloupotrebljavaju svoju moć. Nasilnici na početku svake godine tragaju za odgovarajućim žrtvama. „Igra nasilja može trajati duže vreme, ponekad godina, sa istim igračima, ili se žrtva može suočiti sa nizom nasilnika. Neka deca su uvek na meti, a druga su serijski nasilnici. Neka deca se prebacuju iz uloge žrtve

u ulogu nasilnika i obrnuto, u zavisnosti od situacije. Nasilnik se može dobro ponašati u učionici, ali isključivati drugu decu u školskom dvorištu. Nasilnik može biti prijatelj ili neko unutar socijalne grupe žrtve. Grupa može pozvati žrtvu da im se pridruži, udaljavajući je od pravih prijatelja, a zatim je odbaciti. U nekim slučajevima nijedan igrač ne uživa u ovoj surovoj igri, ali ne znaju kako da je promene, zaustave ili se sklone iz nje. Neki ne shvataju da su nasilnici. Bez obzira na svesnu ili nesvesnu nameru, oni mogu ozbiljno da naude drugima i da izazovu značajne posledice” (Field, 2007: 21-22). Ova autorka ukazuje da nasilje kao igru karakterišu sledeća pravila:

- 1) *Nasilnicima je potrebna neadekvatna reakcija žrtve* da bi nastavili sa njenim zlostavljanjem.
- 2) *Nasilje je igranje igre* u kojoj se razvija svojevrsna povezanost nasilnika i žrtve, pri čemu se njihova ponašanja međusobno podstiču.
- 3) *Pretvaranje da se nasilje ne dešava*. Većina dece ima potrebu da pripada grupi, tako da je negativna pažnja bolja nego nikakva pažnja. U ovoj igri, žrtva oseća dužnost, iz straha ili favorizovanja, da brani i štiti nasilnika. Neke žrtve više vole da budu zlostavljane od strane popularne dece nego da se druže sa odbačenom decom. One time omogućavaju nasilniku da nastavi ispoljavanje svojih destruktivnih oblika ponašanja.
- 4) *Olakšavanje nasilniku*. Nekada žrtva zaista olakšava nasilniku da odmah identifikuje njenu osetljivost. Tada nasilnik svesno i lako izaziva željenu reakciju.
- 5) *Nasilnici vole izolovane žrtve*. Mnoge žrtve su socijalno povučene, imaju socijalne poteškoće, izolovane su i nemaju mrežu socijalne podrške. Njihovi vršnjaci ne mogu da ih zaštite, jer nisu bliski sa njima, ne znaju kako da im pomognu ili se plaše odmazde nasilnika.
- 6) *Svedoci imaju moć*. Deca koja prisustvuju situacijama nasilja omogućavaju nasilniku da zlostavlja žrtvu i da time potvrđuje svoju socijalnu moć. Nasuprot tome, ukoliko se vršnjaci suprotstavljaju nasilniku i osporavaju njegovo ponašanje, oni doprinose prestanku dalje viktimizacije žrtve.

Kada se ima u vidu ko je izvršilac nasilja, a ko meta, u pogledu vršnjačkog nasilja u školi možemo razlikovati sledeće situacije (Rigby, 2002):

1) *Individualni izvršilac/individualna meta*

Nasilje se najčešće javlja između pojedinaca u ulogama nasilnika i žrtve (tzv. nasilni odnos).

2) *Grupa izvršilaca/individualne mete*

Pored nasilja između pojedinaca, nasilje može biti usmereno od strane grupe u odeljenju prema pojedincima. U tom pogledu, treba razlikovati male grupe, grupe srednje veličine i velike grupe.

Male grupe se najčešće sastoje od samo dva pojedinca koji se obično ohrabruju i međusobno podstiču u svojim odnosima s drugima. Takve male grupe

mogu unaokolo tragati za drugima nad kojima mogu da dominiraju i koje mogu da ismevaju bez ozbiljnih posledica po napadače. Jedan od članova male grupe može da deluje kao lider. Uloga drugog člana koji pomaže lideru se u velikoj meri ogleda u tome da je prisutan i da podstiče aktivnijeg partnera. Povremeno, nasilje podstiče lider koji može da izabere potencijalnu žrtvu i ubedi članove svoje male grupe da, pojedinačno ili kao grupa, zlostavljaju tu osobu.

Grupa srednje veličine može biti nešto veća (oko četiri do deset članova), prilično kohezivna, angažovana u nizu socijalnih aktivnosti pored nasilja. Za ovu grupu, nasilje se verovatno doživljava kao zabava u kojoj njeni članovi u različitom stepenu učestvuju. Žrtva može da bude izabrana zato što neadekvatno reaguje na nasilje ili zato što je neko ko na neki način iritira grupu. Ponekad je žrtva bivši član grupe. U takvim slučajevima se nasilje doživljava kao način „osvete”.

Velika grupa. Ona uključuje sve ili gotovo sve koji su u kontaktu sa osobom koja je meta ponovljenih napada. Meta najčešće ima status odbačenog pojedinca. Viktimizacija koja je u jednom trenutku u punom jeku postaje automatska, neka vrsta refleksne akcije. U tom slučaju viktimizacija odbačenih pojedinaca doprinosi jačanju grupnog identiteta članova grupe.

3) *Individualni izvršilac/grupna meta*

Veoma dominantna osoba može ponekad zlostavljati grupu.

4) *Grupa izvršilaca/grupna meta*

Grupe mogu da variraju u pogledu veličine i kohezivnosti. Recimo, možemo imati članove sportskog tima koji nastoje da zlostavljaju pripadnike drugog tima, na koje gledaju s prezirom. Takve sportske timove može odlikovati visok nivo solidarnosti. U nekim školama deca iz starijih razreda mogu ponekad sistematski da uznemiravaju decu mlađih razreda; deca u jednoj etničkoj grupi mogu da nastoje da zlostavljaju one u drugoj. U ovom drugom slučaju, obično se očekuje da je većina ili većinska grupa dominantna. Ali nije uvek tako. Manjinska grupa, s nacionalnim poreklom ili kulturnom pripadnošću u kojima je nasilje uobičajeno, ponekad teroriše većinu.

U UNICEF-ovom istraživanju u okviru projekta „Škola bez nasilja”, 40% dece koja su bila izložena maltretiranju ukazala su da ih je maltretirao jedan učenik. Njih 46% je bilo maltretirano od strane 2-3 učenika, a njih 14% od strane veće grupe. Trebalo bi imati u vidu da rezultati navedenog istraživanja ukazuju na to da ne smemo zaključiti da su, tamo gde je bilo više nasilnika, oni nastupali kao grupa, ali ni da oni koji su pojedinačno maltretirali nisu to radili podržani ili ohrabreni grupom. Međutim, dobijeni podaci govore u prilog činjenici da se nasilje u našim školama u značajnoj meri javlja kao grupni fenomen (Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2014).

U odnosu između nasilnika i žrtve trebalo bi razlikovati nasilni postupak od nasilnog odnosa (Lee, 2004; Rigby, 2002). *Nasilni postupak* se odnosi na to da se nasilje odvija jednokratno ili veoma retko i ne može se govoriti o postojanju trajnog odnosa. Ipak, žrtva biva povređena, što je i bila namera nasilnika. Kada se

nasilno ponašanje nasilnika prema žrtvi i neadekvatna reakcija žrtve ponavljaju, traju izvesno vreme, dolazi do uspostavljanja *nasilnog odnosa*. Nasilje započinje kada se dete doživljava kao relativno slabo i ranjivo na napade drugih. Moćnije dete ili grupa dece odlučuju da se okome na potencijalne žrtve i da ih podvrgnu različitim oblicima zlostavljanja. Druga deca mogu da se priključe nasilju. Ako je žrtva pasivna, ne pruža otpor ili pruža neadekvatan otpor, nasilje se može dalje nastaviti i tada dolazi do uspostavljanja svojevrsnog nasilnog odnosa nasilnika prema žrtvi, uz uzajamno podsticanje takvog ponašanja. Takav nasilni odnos je socijalni odnos i pod uticajem je socijalne dinamike neposredne vršnjačke grupe, šire vršnjačke grupe, sistema i procedura u okviru škole, kao i etike i običaja zajednice (Thompson, Arora and Sharp, 2002). Škola, putem dodeljivanja istih položaja, traženja istih odgovora, davanja istih interpretacija i postavljanja istih normi za sve učenike, kao i očekivanja istog ponašanja od svih učenika, doprinosi ustaljivanju uloga nasilnika i žrtve, tako što učenicima dodeljuje fiksirane položaje i uloge i podstiče ih (gotovo primorava) da svakodnevno „uče” i učvršćuju svoje uloge nasilnika ili žrtve (Popadić, 2009).

Osim same organizacije i načina funkcionisanja škole, deca koja nisu direktno uključena u nasilje (posmatrači) mogu svojim ponašanjem doprineti formiranju takvog nasilnog odnosa između nasilnika i žrtve. Putem podsticanja nasilnika od strane posmatrača koji mu pružaju *direktnu* (priključuju mu se u nasilju ili ga ohrabruju da nastavi) ili *indirektnu podršku* (kroz nereagovanje, nepomaganje žrtvi i pasivno posmatranje nasilja) doprinosi se ustaljivanju takvog ponašanja.

Ukoliko u odeljenju postoji *norma nasilničkog ponašanja*, izvesno je da će se deca ponašati u skladu s takvom vladajućom normom (Burns et al., 2008; Kärnä et al., 2010; Popadić, 2009; Rigby, 2002; Salmivalli and Voeten, 2004). Učenici će se u tom slučaju osećati „primoranim” da se nasilno ponašaju prema vršnjacima iz odeljenja i da ne nastoje da odbrane žrtve. Takvim odeljenskim normama se mogu objasniti razlike koje su u istraživanjima uočene između različitih odeljenja iste škole u pogledu učestalosti nasilničkog ponašanja.

Grupe učenika često usvajaju neformalnu hijerarhijsku socijalnu strukturu unutar odeljenja, pri čemu dva ili tri učenika imaju moć nad grupom i dominiraju nad odeljenjem. Učenici nastoje da zadobiju društvenu moć i, na taj način, praktikuju moć nad drugima. Održavanje strukture je u interesu većine, koja se plaši da sama ne postane odbačena i zlostavljana od strane grupe (Lee, 2004). Nasilje se dešava kada postoji veliki broj dece koja čine agresivnu podgrupu, na čelu s detetom koje pokušava da postigne i održi dominaciju i status unutar cele grupe. Nasilniku je potrebna mala grupa bliskih pristalica, poput pomagača i onih bliskih prijatelja koje nastoji da impresionira, ali će mu, takođe, biti od koristi da impresionira veću publiku, da je uplaši i zastraši (Thompson, Arora and Sharp, 2002).

Pored odeljenskih normi kojima se podstiče nasilje, utvrđeno je da *vršnjačka odbačenost* u značajnoj meri doprinosi viktimizaciji deteta (Kärnä et al., 2010;

Salmivalli and Isaacs, 2005), što smo više puta naglasili. Takva deca predstavljaju lake mete koje niko neće nastojati da zaštiti. S druge strane, takvo dete doprinosi učvršćivanju članstva u grupi ostale dece putem njegovog okarakterisanja i tretiranja od strane ostalih kao onoga ko nije član, ko je izvan grupe (Robinson and Maines, 2008).

Kada se razmotri kako deca koja su nasilnici i posmatrači posmatraju nasilničko ponašanje, može se uočiti da ona neka ponašanja ne svrstavaju u nasilje, već ih doživljavaju kao igru ili jednostavno zadirkivanje (Teräsahjo and Salmivalli, 2003). Kao nasilje ih doživljava sama žrtva, s obzirom na to da je ona objekat takvih ponašanja i da joj vremenom mogu zasmetati (Hsi-Sheng and Jonson-Reid, 2011). Pored razlike koja postoji u pogledu tumačenja/netumačenja nekog postupka kao nasilničkog, trebalo bi istaći da deca na drugačije načine definišu nasilje od istraživača (Popadić, 2009; Rigby, 2002). To ne znači da bi istraživač trebalo da u istraživanju bude ograničen definicijom dece, već je potrebno uzeti je u obzir pri proučavanju vršnjačkog nasilja.

Nasilje kao oblik interakcije u grupi najčešće se vezuje za odeljenje kao primarnu školsku grupu u kojoj se dešava. Nasilnik je najčešće iz istog odeljenja, ali to nije uvek pravilo. U istraživanju „Škola bez nasilja” ustanovljeno je da je nasilje u znatno većoj meri dolazilo van matičnog odeljenja. Pokazalo se da je jedna četvrtina žrtava bila izložena samo napadu nekog iz istog odeljenja, nešto više od trećine samo napadima učenika iz drugih odeljenja, a nešto više od trećine napadima dece i iz svog i iz drugih odeljenja. Učenici su bili izloženi nasilju čak i učenika koji nisu pohađali datu školu. Jedna trećina dece koja su doživela nasilje ukazala je na to da su nasilnici bili učenici druge škole (Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2014). Ipak, mi ćemo se u našem radu prevashodno baviti nasiljem koje se odvija unutar učionice, odnosno na nivou odeljenja.

Ukratko, ukoliko bi se nasilju pristupilo samo s aspekta proučavanja karakteristika i odnosa pojedinaca označenih kao nasilnici i žrtve, ne bi se u potpunosti mogla razumeti njegova suština. Kada se proučavanju ovog problema pristupa isključivo s individualnog aspekta, zanemaruje se vršnjački kontekst u kome se ono javlja, a koji ima i te kako značajnu ulogu u procesu vršnjačkog nasilja. Stoga je važno u istraživanjima, pored razumevanja uloge nasilnika i žrtve, nastojati da se razumeju i objasne uloge koje deca koja nisu direktno uključena u nasilje imaju u procesu uspostavljanja i održavanja nasilnog odnosa između pojedinaca. Razumevanje uloga posmatrača može biti od značaja i za napore prevencije i intervencije. Ukoliko se preventivne i interventne mere i aktivnosti usmere isključivo na nasilnike i/ili žrtve, uz zanemarivanje karakteristika i ponašanja dece u različitim podulogama u okviru uloge posmatrača, ne mogu se očekivati značajniji i dugotrajniji efekti takvih mera i aktivnosti.

Teorija učesničkih uloga u vršnjačkom nasilju

Kada se nasilje u školi posmatra iz perspektive grupnog procesa, u njemu možemo razlikovati određene uloge u kojima se učenici mogu naći. Pritom, uloga učenika u nasilju određuje se na osnovu sklonosti da u nizu situacija reaguje na određeni način (Popadić, 2009). Učenici koji su direktno uključeni u nasilje mogu imati bilo koju od sledeće tri uloge. Oni mogu biti: *nasilnici* koji manifestuju negativne postupke prema vršnjacima; *žrtve* koje su meta negativnih akcija počinjenih od strane vršnjaka, i *nasilnici/žrtve*, koji viktimiziraju vršnjake u određenim situacijama i koji su i sami viktimizirani od strane vršnjaka u drugim situacijama (Glew et al., 2008; Griffin and Gross, 2004; Ma et al., 2009a; Olweus, 1998).

Pored pojedinaca direktno uključenih u nasilje, ostale članove grupe možemo okarakterisati kao one u ulozi *posmatrača*, pri čemu deca koja su u ulozi posmatrača mogu sasvim različito reagovati na opaženo nasilje, odnosno unutar ove grupe mogu se uočiti izvesne podgrupe (asistenti, podstrekači, autsajderi i branioci). Ove uloge naglašavaju značaj socijalnog konteksta u situacijama nasilja: ne samo da su nasilnik i žrtva uključeni, već i ostali vršnjaci imaju važne uloge u razvoju situacije nasilja (Belacchi and Farina, 2010; Craig and Pepler, 1995; Lodge and Frydenberg, 2005; Ma et al., 2009a; Popadić, 2009; Robinson and Maines, 2008; Salmivalli, 1999, 2001, 2010). Ostali vršnjaci su stalni svedoci situacija nasilja i svojim ponašanjem u njima pokazuju kakav stav imaju prema tome što se dešava. To, bez sumnje, ima efekte na ishod epizoda nasilja (Salmivalli, 1999). Nasilnici će nastojati da zlostavljaju drugu decu ukoliko uvide da je nasilje prihvatljivo, da se odobrava od strane vršnjaka i da se isplati (donosi izvesne koristi nasilniku u vidu socijalnog statusa u vršnjačkoj grupi, divljenja drugih, materijalne koristi i sl.) (Rigby, 2003).

U okviru grupe učenika koji su posmatrači u situacijama nasilja može se naći neko ko aktivno pomaže nasilniku u njegovim neprijateljskim postupcima (*asistent*) ili neko ko se jednostavno vezuje za nasilnika i podstiče njegove agresivne postupke (*podstrekač*). S druge strane, u tim situacijama, takođe, može da bude neko ko aktivno staje na stranu žrtve (*branilac*). Konačno, neko bi mogao stajati po strani i ne učestvovati u situaciji (*autsajder*) (Salmivalli, 2001). Dakle, posmatrači mogu da imaju precizne uloge u raspirivanju ili smirivanju postupaka nasilnika. Oni uglavnom nisu pasivni posmatrači, već stvarni učesnici, s različitim nivoima angažovanja u pružanju podrške ili nasilniku ili žrtvi. Sličnu tipologiju predložili su i Olweus i saradnici koji, osim nasilnika i žrtava, u situacijama nasilja razlikuju i *sledbenike* (one koji se pridružuju nasilniku), *podržavaoце* (pružaju podršku, ali ne uzimaju učešća), *pasivne podržavaoće* (dopada im se ono što se događa, ali ne pokazuju otvorenu podršku), *neuključene posmatrače*, *potencijalne zaštitnike* (ne odobravaju nasilje, ali ništa ne preduzimaju) i *zaštitnike* (Olweus, Limber and Mihalic, 1999, prema Popadić, 2009: 160-161). Dakle, gru-

pa pasivnih nasilnika može po svojoj prilici biti prilično izdiferencirana, pa može obuhvatati nesigurne i strašljive učenike (Olweus, 1998).

Koristeći teorijski pristup nasilju kao grupnom fenomenu, Salmivali je sa saradnicima (Salmivalli et al., 1996) sprovela istraživanje na uzorku od 573 učenika šestog razreda (286 devojčica i 287 dečaka), uzrasta od 12 do 13 godina, iz Finske, i navela ih da procene koliko svakom detetu u njihovom odeljenju, uključujući i sebe, odgovara 50 opisa ponašanja koji se odnose na situacije nasilja. Istraživanjem su obuhvaćena 23 odeljenja iz 11 škola. Istraživanje je imalo za cilj određivanje učesničke uloge za svakog učenika i utvrđivanje postojanja povezanosti između uloge u nasilju koja se određuje putem samoprocene ponašanja u situacijama nasilja, socijalne prihvaćenosti i socijalne odbačenosti, i svakog od pet sociometrijskih statusa (popularan, odbačen, zanemaren, kontroverzan i prosečan). Dajući ispitanicima 50 bihevioralnih opisa, istraživači su na osnovu rezultata istraživanja uspeali da izdvoje sledećih šest subskala koje opisuju različite uloge učesnika u nasilnim situacijama: nasilnik kolovođa, pomoćnik nasilnika, podstrekač nasilnika, branilac žrtve, autsajder i žrtva. *Nasilnik kolovođa* ima aktivnu ulogu u iniciranju nasilja. *Asistent* nasilnika je aktivan u procesu nasilja, ali je više u ulozi sledbenika nasilnika koji je kolovođa. *Podstrekač* se ponaša na načine koji podstiču nasilničko ponašanje. Podstrekači manifestuju takve oblike ponašanja poput smeha, dolaženja da posmatraju nasilje i ostajanja tokom situacije nasilja u svojstvu „publike” nasilniku. *Branilac žrtve* preduzima postupke kojima nastoji da zaštiti žrtvu i pruži joj pomoć, kao i da obeshrabri nasilnika da nastavi s nasiljem. *Autsajder* ne čini ništa i drži se podalje od situacije nasilja. *Žrtva* je pojedinac koji je zlostavljan. On je svrstan u ovu kategoriju samo ako je imenovan od strane najmanje jedne trećine istopolnih vršnjaka iz odeljenja.

Salmivali i saradnici su u ovom istraživanju uspeali da za 87% učenika odrede učesničke uloge, što govori u prilog ideji da je većina dece direktno ili indirektno uključena u situacije nasilja koje se dešavaju u njihovim školama. Utvrđena je sledeća distribucija učesničkih uloga u okviru proučavanog uzorka: *nasilnici* 8,2%, *žrtve* 11,7%, *asistenti* 6,8%, *podstrekači* 19,5%, *branioci žrtve* 17,3%, i *autsajderi* 23,7 %. U ispitivanom uzorku 12,7% učenika nema jasno definisanu ulogu u procesu nasilja (*no role*).

Saton i Smit (Sutton and Smith, 1999) su koristili skraćenu, adaptiranu verziju *skale učesničkih uloga* (Participant role scale) autora Salmivali i sar. (Salmivalli et al., 1996) kroz primenu intervjua sa decom uzrasta od 7 do 10 godina u Engleskoj i došli do sličnih rezultata. Učenici su za svaki pročitani opis mogli da navedu vršnjake koji se ponašaju na opisani način, a mogli su da navedu i sebe. Zanimljivo je da su otkrili da deca u slučaju primene samoprocena nastoje da umanje svoje aktivno učešće u nasilju i naglašavaju svoje aktivnosti u odbrani žrtava, kao i ulogu autsajdera u situaciji nasilja. Autori su ustanovili da učesničke uloge mogu biti dodeljene za 84,5% dece iz ukupnog uzorka, pri čemu je 18,1% u ulozi *žrtve*, 14,0% *nasilnika*, 5,7% *podstrekača*, 7,3% *asistenata*, 27,5% *brani-*

laca, 11,9% *autsajdera* i 15,5% *bez uloge*. Pored toga, oni su otkrili da je 5,7% *žrtava* imalo sekundarnu ulogu *nasilnika*, a 8,0% *nasilnika* je imalo sekundarnu ulogu *žrtve*.

Prisutno je i drugačije klasifikovanje učesničkih uloga učenika u vršnjačkom nasilju. Na primer, autorka Frost (Frost, 2002) na drugačiji način klasifikuje uloge koje učenici mogu imati. Ona smatra da treba razlikovati sledeće učesničke uloge:

- 1) *Mudrice*. To su deca koja svojim stavom, ponašanjem i razmišljanjem uspevaju da se zaštite od nasilja. Ona su uglavnom inteligentna, prosocijalno orijentisana i prihvaćena od strane vršnjaka.
- 2) *Autasajderi*. To su deca koja su neuključena u grupnu dinamiku odeljenja i ostaju po strani u situacijama nasilja. Najčešće imaju kontroverzni sociometrijski status.
- 3) *Žrtve*. Žrtve su deca niskog sociometrijskog statusa, nedovoljno prihvaćena od strane vršnjaka, niskog samopouzdanja, negiraju da su viktimizirana, neadekvatno reaguju na nasilje i sl.
- 4) *Nasilnici*. Neki nasilnici su poštovani od strane vršnjaka, ali ih se deca plaše, neki imaju fizičke ili druge veštine kojima se drugi dive, neki su odbačeni od vršnjačke grupe i druže se s drugim nasilnicima. Drugi nasilnici imaju nisko samopoštovanje, ali nastoje da to kompenzuju kroz zlostavljanje drugih.
- 5) *Tajni nasilnici*. Ponašanje koje manifestuju pred odraslima je potpuno u suprotnosti s ponašanjem prema vršnjacima. Ostavljaju utisak da su lideri u odeljenju – najpopularnija deca u odeljenju. U stvari, oni su najdominantniji pojedinci u odeljenju.

Kada je reč o stabilnosti određenih uloga učenika u nasilju, istraživanjem je utvrđena umerena doslednost u ulogama koje su učesnici zauzimali, pri čemu se ispoljile izvesne polne razlike. U istraživanju koje su sproveli Salmivali, Lappalainen i Lagerspec (Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998) proučavana je stabilnost uloga učesnika u situacijama nasilja tokom dvogodišnjeg perioda na uzorku od 189 učenika osmog razreda (93 devojčice i 96 dečaka) iz 17 školskih odeljenja u Finskoj. Pored proučavanja stabilnosti učesničkih uloga, istraživana je uticaj socijalne sredine na ponašanje adolescenata (meren putem utvrđivanja socijalne mreže pojedinca). Upoređivana je, najpre, postojanost socijalnog ponašanja grupe adolescenata koji su prešli u novo odeljenje, s ponašanjem učenika koji nisu menjali odeljenje. Zatim, sprovedene su regresione analize u kojima je ponašanje vršnjaka korišćeno kao mogući prediktor socijalnog ponašanja adolescenata, uz prethodno ponašanje adolescenata iz šestog razreda. Istraživanjem je utvrđeno da je distribucija učesničkih uloga merena u šestom i osmom razredu sledeća: za ulogu *žrtve* 10,5% (u šestom) i 4,7% (u osmom), za *nasilnike* 7,9% i 9,9%, za *asistente* 6,3% i 12,6%, za *podstrekače* 17,3% i 16,2%, za *branioc* 17,3% i 20,4%, za *autsajdere* 25,7% i 29,8%, i za kategoriju *bez uloge* 15,2% i

6,3%. Između ostalog, uočeno je da je procenat *žrtava* znatno smanjen, ali nisu utvrđeni slični rezultati kada je reč o procentu *nasilnika*, kao ni *asistenata* nasilniku, kod kojih je došlo do neznatnog povećanja. Procenat *podstrekača* je ostao približno isti, dok je više učenika s ulogama *autsajdera* i *branioca* u osmom razredu. Generalno gledano, rezultati su pokazali da postoji umerena doslednost u učesničkim ulogama koje su učenici zauzimali.

Utvrđeno je da postoje izvesne polne razlike u pogledu stabilnosti uloga u nasilju, pri čemu je pojava nasilništva pokazala veću postojanost kod dečaka nego kod devojčica. Devojčice, ali ne i dečaci, pokazale su doslednost u nastojanju da brane viktimizirane žrtve. Pokazalo se da je, naročito među devojčicama, ponašanje vršnjaka iz odeljenja u mnogim slučajevima čak i bolji prediktor submisivnog ponašanja devojčica u situacijama nasilja u osmom razredu, nego što je to njihovo prethodno ponašanje. Odnosno, ponašanje devojčica je više pod uticajem vršnjaka i karakteristika trenutne socijalne situacije, nego ponašanje dečaka, u smislu da devojčica može zauzeti ulogu nasilnika u jednoj situaciji i neku drugu ulogu u drugoj situaciji.

Osim toga, utvrđeno je da postoje polne razlike u pogledu samih uloga u nasilju (Gini, 2006b; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, Huttunen and Lagerpetz, 1997). Dečaci se češće nalaze u ulogama *nasilnika*, kao i *asistenata* ili *podstrekača* nasilnika, dok je za devojčice mnogo tipičnije da se ponašaju kao *branioci* žrtve ili da se povuku iz situacija nasilja (tzv. *autsajderi*). Takvi nalazi, koji se odnose na povezanost pola i uloge u nasilju potvrđeni su i u istraživanjima koje su sproveli Marš i saradnici (Marsh et al., 2004), Kreg i Pepler (Craig and Pepler, 1995), O'Konel, Pepler i Kreg (O'Connell, Pepler and Craig, 1999), kao i Oltof i saradnici (Olthof et al., 2011). Rezultati istraživanja O'Konela, Peplera i Krega (O'Connell, Pepler and Craig, 1999) pokazuju da u situacijama nasilja, generalno gledano, vršnjaci provode 53,9% svog vremena podstičući nasilnike putem pasivnog posmatranja, 20,7% svog vremena aktivno modeluju ponašanje nasilnika i 25,4% vremena intervišu u korist žrtve. Marš i saradnici (Marsh et al., 2004) i O'Konel, Pepler i Kreg (O'Connell, Pepler and Craig, 1999) utvrdili su, takođe, da zalaganje za žrtvu opada s uzrastom učenika, dok se učestalost aktivnog i naročito pasivnog podsticanja nasilnika povećava s uzrastom školske dece.

U istraživanju Marša i saradnika (Marsh et al., 2004) ispitivan je, takođe, način na koji se deca koja su nasilnici i žrtve najčešće ponašaju kada prisustvuju nasilju nad drugom decom. Učenici koji su nasilnici u situacijama kada je neko drugi nasilan najčešće aktivno ili pasivno podstiču nasilničko ponašanje te druge dece. Za njih je manje verovatno da ignorišu situaciju nasilja, a posebna je retkost da brane žrtve. Takođe, utvrđeno je da žrtve u situacijama nasilja nad drugom decom najčešće aktivno ili pasivno podstiču nasilnika.

Uočeno je, takođe, da je uloga učenika u nasilju povezana s njihovim sociometrijskim statusom (Caravita, Di Blasio and Salmivalli, 2009; Salmivalli et

al., 1996), pri čemu su opet utvrđene izvesne polne razlike. Imajući u vidu pet sociometrijskih statusa (popularni, odbačeni, kontroverzni, prosečni, zanemareni), uočeno je da žrtve oba pola najčešće imaju status odbačenih (niske skorove u pogledu vršnjačke prihvaćenosti, visoke skorove u pogledu vršnjačke odbačenosti), kao i muški nasilnici, ženski podstrekači i ženski asistenti (Salmivalli et al., 1996). Asistenti muškog pola najčešće imaju prosečni sociometrijski status. Ženski nasilnici najčešće imaju kontroverzni sociometrijski status (visoke skorove u pogledu vršnjačke prihvaćenosti i vršnjačke odbačenosti). Podstrekači muškog pola, kao i branioci oba pola, najčešće imaju status popularnih (visoke skorove u pogledu vršnjačke prihvaćenosti, niske skorove u pogledu vršnjačke odbačenosti). Učenici oba pola koji se u situacijama vršnjačkog nasilja nalaze u ulozi autsajdera najčešće imaju sociometrijski status zanemarenih (niske skorove u pogledu vršnjačke prihvaćenosti, niske skorove u pogledu vršnjačke odbačenosti).

Do sličnih rezultata došli su i Oltof i saradnici (Olthof et al., 2011). Polazeći sa stanovišta teorije socijalne dominacije, oni su želeli da ispituju da li je nasilje strateško ponašanje čiji je cilj sticanje ili održavanje društvene dominacije. Ispitano je 1129 holandske dece uzrasta od 9 do 12 godina, koja su klasifikovana u pogledu njihove uloge u nasilju i u pogledu njihovog korišćenja ka dominaciji orijentisanih prisilnih i prosocijalnih strategija. Utvrđeno je da su, za razliku od nenasilne dece, deca koja su sklona nasilničkom ponašanju (*nasilnici, asistenti, podstrekači*) često *bistrateški orijentisana*, u smislu da koriste i prinudne i prosocijalne strategije, i da su, takođe, socijalno dominantna. Socijalna dominacija obuhvata visoku kontrolu resursa i popularnost pojedinca. *Nasilnici* izražavaju veću želju da budu dominantni od *asistenata* i *podstrekača* i imaju veći pristup resursima. Za razliku od nasilnika, *žrtve* imaju izuzetno nisku kontrolu nad resursima i nisku popularnost među vršnjacima. Među nenasilnom decom, oni koji su težili da *pomognu žrtvama* bili su najčešće socijalno dominantni, ali *žrtve* i *austajderi* nisu. Bez obzira na to što su *branioci* bili relativno često prosocijalni, nalazi, takođe, ukazuju da mnogi branioci primenjuju i druge strategije u socijalnom ponašanju. Pored toga, *branioci* imaju veću kontrolu nad resursima i vršnjaci ih doživljavaju kao popularnije od druge dece. Međutim, oni ne izražavaju snažnu želju da budu dominantni. *Autsajderi* najčešće ne koriste prisilne socijalne strategije, ali ne koriste ni prosocijalne strategije. Pored niske kontrole nad resursima i niske popularnosti, *austajderi*, takođe, ne nastoje da budu socijalno dominantni. Oni jednostavno ne ulaze u kompeticiju za dominacijom. Generalno, autori smatraju da podaci podržavaju tvrdnju da je nasilje ka dominaciji orijentisano strateško ponašanje.

Zanimljivo je pomenuti i istraživanje koje su realizovali Salmivali, Hutunen i Lagerspec (Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997). Istraživanje je imalo za cilj da se, pored određivanja učesničke uloge u nasilju za svakog učesnika u istraživanju, ispituju karakteristike socijalnih mreža učenika iz odeljenja kako bi se ustanovilo da li se pojedinci sa istim ili komplementarnim učesničkim uloga-

ma međusobno družje. Uzorak je činilo 459 učenika šestog razreda (218 devojčica i 241 dečak), uzrasta od 11 do 12 godina iz Finske. Rezultati pokazuju da se deca koja se ponašaju na isti ili komplementarne načine u situacijama nasilja međusobno družje, odnosno da je ponašanje pojedinca uslovljeno ulogama u nasilju koje njegovi prijatelji zauzimaju. Pokazalo se i da *nasilnici, asistenti i podstrekači* pripadaju širim socijalnim mrežama u poređenju sa *braniocima, autsajderima i žrtvama*. Deca sklona nasilničkom ponašanju (*nasilnici, asistenti, podstrekači*) se međusobno družje. *Braniooci* žrtava i *autsajderi* se često međusobno povezuju. Za *žrtve* je najverovatnije da će biti van svih socijalnih mreža, ali kada su u nekoj mreži, oni je dele sa *braniocima, autsajderima* i drugim *žrtvama*. Štaviše, pokazalo se da kod devojčica nije neuobičajeno da *nasilnik* i *žrtva* budu deo iste vršnjačke mreže. Takav nalaz se tumači razlikama u pogledu oblika nasilja koji je karakterističan za žensku decu (indirektno nasilje) i karakteristika prijateljstava među devojčicama.

Dakle, čini se da je u savremenoj literaturi iz oblasti vršnjačkog nasilja odavno prevaziđen stav da je nasilje dijadni proces koji se tiče isključivo *nasilnika* i/ili *žrtve*. Danas prevladava shvatanje da ostali učenici iz odeljenja, tzv. *posmatrači* imaju, takođe, važnu ulogu u procesu nasilja. Štaviše, smatra se da oni imaju presudnu ulogu u pogledu toga da li će se nasilje zaustaviti ili će se formirati tzv. nasilni odnos između *nasilnika* i *žrtve*. Prihvatajući takav stav, u poglavljima koja slede nastojaćemo da ukažemo na specifičnosti svake od učesničkih uloga u vršnjačkom nasilju koje su od značaja za razumevanje nalaza našeg empirijskog istraživanja.

Uloga nasilnika

Nasilnici su, po pravilu, pojedinci sa specifičnim karakteristikama u odnosu na druge učenike u odeljenju (Eisenbraun, 2007; Espelage and Swearer, 2003; Gumpel and Sutherland, 2010; Ma, Stewin and Mah, 2001; McEvoy and Welker, 2000; Menesini et al., 1997; Olweus, 1998; Popadić, 2009; Schwartz, 2000; Smokowski and Holland Kopasz, 2005). Ipak, među decom koja se nasilno ponašaju mogu postojati značajne razlike u pogledu osobina i načina ponašanja. Stoga bi svako opisivanje tipičnog nasilnika trebalo shvatiti uslovno i uvek bi trebalo polaziti od proučavanja konkretnog pojedinca. Ipak, mogu se izdvojiti neke osobine i ponašanja koja odlikuju mnoge ili, pak, samo neke nasilnike, a mogu biti korisni pokazatelji prosvetnim radnicima i roditeljima. Mogući znaci da je jedan ili više učenika *nasilnik*, prema Olweusu (Olweus, 1998: 65-66), su:

- „zadirkuju na neugodan način, podruguju se, zastrašuju, prete, grde, rugaju se, ismevaju, zaposedaju, guraju, gađaju, udaraju i oštećuju svojinu ostalih učenika itd. Oni mogu ispoljavati takvo ponašanje prema mnogim učenicima, ali biraju uglavnom slabije i relativno bespomoćne učenike kao svoje mete. Uz to, mnogi nasilnici podstiču neke od svojih prijatelja da rade ‘prljav posao’ dok oni sami ostaju u pozadini;

- često su telesno snažniji od svojih drugova u razredu, a pre svega od svojih žrtava; mogu biti istog uzrasta ili nešto stariji od svojih žrtava; fizički su uspešni u igrama, sportovima i borbama;
- imaju snažnu potrebu za prevlašću i potčinjavanjem ostalih učenika, žele se potvrditi snagom i pretnjama i sprovoditi svoju volju, vole se hvaliti stvarnom ili zamišljenom nadmoći nad ostalim učenicima;
- nagle su ćudi, razdražljivi, impulsivni i teško podnose neuspeh, otežano se prilagođavaju pravilima i teško podnose zabrane i odlaganja, nastoje varanjem postići svoj cilj,
- generalno su prkosni, drski i agresivni prema odraslima, pa mogu i njih zastrašivati, vešto se izvlače izgovorima iz ‘teških situacija’,
- smatraju ih tvrdokornim i okrutnim, slabo saosećaju sa zlostavljanim učenicima,
- nisu strašljivi ili nesigurni, pa imaju uglavnom povoljan sud o sebi,
- uglavnom se na ranom uzrastu odaju ostalim vidovima antisocijalnog ponašanja, uključujući krađu, vandalizam i opijanje, upadaju u ‘loše društvo’,
- mogu biti prosečno, iznad ili ispod proseka omiljeni među učenicima iz odeljenja, ali često dobijaju podršku barem malog broja vršnjaka;
- s obzirom na školski uspeh, u osnovnoj školi mogu biti prosečni, iznad ili ispod proseka, dok u srednjoj školi dobijaju niže ocene, pa razvijaju negativno mišljenje prema školi”.

Rivers, Dankan i Besidž (Rivers, Duncan and Besag, 2007) ukazuju na sledeće emocionalne i bihevioralne indikatore koji mogu ukazivati roditeljima da njihovo dete može biti nasilnik: promene u prijateljskim grupama (naročito gubitak prijateljstva grupe); izražavanje nezadovoljstva prema školi i nastavnicima; želja za isticanjem pred drugima; posedovanje stvari ili predmeta koje nije mogao kupiti bez roditeljskog znanja; neobjašnjivi izlivi besa; lako ga je isprovocirati; ne pokazuje spremnost da uradi domaći zadatak; udara ili pokušava da dominira nad mlađom braćom i sestrama i sl.

Nastavnici koji sumnjaju da je učenik nasilnik trebalo bi da obrate pažnju na sledeće pokazatelje: prkosan kontakt očima kada ponašanje nasilnika osujećuje nastavnik; doprinose remećenju reda u učionici; otimaju, grabe ili uzimaju stvari koje pripadaju ili ih koriste drugi učenici; udaraju i guraju druge učenike; ignorišu zahteve nastavnika da slušaju ili da prestanu da pričaju; pokazuju nespremnost da se u potpunosti uključe u odeljenjske ili grupne aktivnosti; ismevaju druge učenike, dok oni govore; pokazuju nemarnost za školske i domaće zadatke (Rivers, Duncan and Besag, 2007).

Kada je reč o samopouzdanju nasilnika, njih obično odlikuje neosnovano visok nivo samopouzdanja (Rigby, 2002, 2007; Robinson and Maines, 2008). Ipak, trebalo bi napomenuti da su nalazi istraživanja u tom pogledu nekonzistentni. Neki autori tvrde na nasilnici, zapravo, pate od niskog samopouzdanja koje

nastoje da kompenzuju svojim manifestovanjem socijalne moći nad žrtvama, kroz nasilničko ponašanje (Shariff, 2009).

Nasilnike odlikuje pozitivniji stav prema nasilju i korišćenju nasilnih sredstava u poređenju sa ostalim učenicima (Kowalski, Limber and Agatston, 2008). Oni imaju poteškoća u poštovanju pravila (Gordon Murphy, 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008: 29). Nasilnike karakteriše i nizak nivo kooperativnosti (Rigby, 2002, 2007). Njima je hronično dosadno u školi, zbog čega mogu na nasilje gledati kao na sredstvo da život učine zanimljivijim (Rigby, 2002, 2003).

Nalazi dosadašnjih istraživanja nejasni su i kontradiktorni u pogledu socijalnog statusa ovih učenika (Gumpel and Sutherland, 2010; Popadić, 2009; Rivers, Duncan and Besag, 2007). Takva deca, zbog svog neprilagođenog ponašanja, često bivaju neprihvaćena i odbačena od strane vršnjaka ili prihvaćena u okviru grupe sastavljene od druge agresivne dece (Collins, 2008; Hanish et al., 2008; Neal, 2010; Rigby, 2002; Rodkin, 2008). Međutim, agresivni učenici mogu biti i popularni među vršnjacima (Collins, 2008; Elliott, 2002a; Hanish et al., 2008; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Lowenstein, 2002; Robinson and Maines, 2008; Rodkin, 2008). Smatra se da su nasilnici popularni, jer sa njima nastoje da se druže druga deca koja na taj način žele da sebe zaštite od toga da i sama postanu žrtve, ili zato što misle da nasilnik ima visok socijalni status.

Socijalni status nasilnika se menja tokom odrastanja. Nasilnici su često popularni, posebno u osnovnoj i nižim razredima srednje škole. Iako njihova popularnost može oslabiti u kasnijim srednjoškolskim godinama, ne opada toliko nisko do nivoa socijalnog statusa žrtava nasilja (Lee, 2004; Randall, 1997).

Među autorima u ovoj oblasti postoji stav da socijalni status nasilnih učenika u značajnoj meri zavisi od vladajućih socijalnih normi u odeljenju (Estell et al., 2008; Rodkin, 2008). Ukoliko se kao odeljenska norma javlja prihvatanje i odobravanje nasilja u vidu obrasca interpersonalnih odnosa među učenicima, nasilnici će u takvim odeljenjima imati visok socijalni status. Nasuprot tome, ako se nasilje smatra neprihvatljivim oblikom ponašanja, nasilnici će imati nizak socijalni status u odeljenju i biće prihvaćeni i cenjeni samo od strane malog broja istomišljenika.

Socijalni status nasilnika zavisi i od vrste nasilja koju koristi (Kuppens et al., 2008; Orue and Calvete, 2011). Naime, uočeno je da relaciona agresija, koja je karakterističnija za devojčice ali se javlja i kod dečaka (naročito na starijim uzrastima), može biti sredstvo postizanja i održavanja visokog socijalnog statusa među vršnjacima. S druge strane, korišćenje relacione agresije zahteva izvestan status u grupi da bi takva agresija imala efekta. Visok socijalni status može olakšati pojedincu upotrebu relacione agresije zbog socijalne moći i uticaja koji takav status sa sobom nosi. Takođe, relaciona agresija može biti uspešna strategija samo ukoliko je osoba koja je koristi socijalno vešta, u suprotnom će za posledicu imati smanjenje popularnosti (Popadić, 2009). Dečaci koji ispoljavaju otvoreno agresivno ponašanje bivaju odbačeni od strane nekih vršnjaka istog pola, ali i

prihvaćeni od strane drugih, tj. imaju kontroverzni sociometrijski status (Orue and Calvete, 2011).

Hazler i saradnici (Hazler et al., 1997, prema Sanders, 2004: 17) su intervjuisali 14 stručnjaka iz oblasti nasilja u nastojanju da odrede koje od 70 karakteristika su najtipičnije za nasilnike i žrtve. Najčešće karakteristike nasilnika koje su navedene od strane eksperata u ovoj oblasti su: kontrolišu druge putem verbalnih pretnji i fizičkih postupaka; imaju izraženu iritabilnost i lako pribegavaju upotrebi sile pre drugih; imaju nizak nivo empatije za žrtve; često su izloženi modelima agresivnog ponašanja; hronično ispoljavaju agresivnost; neprimereno pripisuju neprijateljsku nameru postupcima drugih; ljutiti su i osvetnički nastrojeni; njihovi roditelji neadekvatno modeluju socijalne veštine; verovatno će imati kontakt s agresivnim grupama pojedinaca; izazivaju ogorčenost i frustraciju u vršnjačkoj grupi; manifestuju opsesivne ili rigidne postupke u svom ponašanju; roditelji neadekvatno modeluju konstruktivno rešavanje problema; vide agresiju kao jedini način da sačuvaju pozitivnu sliku o sebi; izloženi su nekonzistentnim disciplinskim postupcima kod kuće; misle da je fizička snaga važna za održavanje osećaja moći ili kontrole; fokusiraju se na negativne misli; imaju mnogo više porodičnih problema nego što je uobičajeno; njihovi roditelji često ne znaju gde im se deca nalaze; žrtve su fizičkog i emocionalnog zlostavljanja u porodici.

Činjenica je da neki nasilnici deluju u grupama ili uz podršku grupa, dok se drugi angažuju u nasilju kao izolovani pojedinci (Rigby, 2002). Li (Lee, 2004) ukazuje na razliku između *agresivnog nasilnika* i *agresivnog deteta*, pri čemu kod agresivnog nasilnika postoji svesna namera da se nekome naudi, dok kod agresivnog deteta to nije slučaj. Njegova agresivnost je impulsivne prirode i nasumičnog, promenljivog karaktera u pogledu izbora žrtve.

Eliot (Elliott, 2002a) smatra da sva deca u nekim situacijama ispolje nasilničko ponašanje, ali da samo mali broj učenika usvoji takav obrazac socijalnog ponašanja kao stalan. Ona ove druge pojedince naziva *hroničnim nasilnicima* i smatra da samo mali broj učenika to i postane.

Pirs (Pearce, 2002) pravi razliku između agresivnih, anksioznih i pasivnih nasilnika. *Agresivnog nasilnika* karakterišu sledeće osobine: nasilje smatra opravdanim; agresivan je prema svakoj osobi, bez obzira na njen autoritet; ima lošu kontrolu impulsa; ima želju za dominacijom; poseduje fizičku i emocionalnu snagu; ima nedostatak empatije; ima visoko samopoštovanje. Nasuprot agresivnom nasilniku, *anksiozni nasilnik* je obično veoma uznemiren i za njega su karakteristične sledeće osobine: anksioznost i agresivnost; nisko samopoštovanje; nesigurnost i usamljenost; izabiranje „nepodobnih” žrtava (npr. moćnijih od njega); izazivanje napada drugih nasilnika; emocionalna nestabilnost. *Pasivni nasilnici* su ona deca koja su okupljena oko agresivnog nasilnika. Oni su uključeni u nasilje delom da bi sebe zaštitili, a delom da bi imali status pripadnosti grupi. Pasivni nasilnici se mogu opisati kao pojedinci: nad kojima je jednostavno dominirati; pasivni su i lako ih je navesti na antisocijalno ponašanje; nisu naročito agresiv-

ni; empatični su; osećaju krivicu posle nasilja (Pearce, 2002). Ovako opisani, *agresivni nasilnici* bi bili *nasilnici kolovođe*, *anksiozni nasilnici* bi bili *nasilnici/žrtve*, a *pasivni nasilnici* su u stvari oni pojedinci koji su *asistenti* i *podstrekači nasilnika*.

Uloge žrtve i nasilnika/žrtve

Najčešće se u literaturi pravi razlika između pasivnih i provokativnih žrtava.

A) Pasivne žrtve

Pasivne žrtve su učenici koji ničim ne izazivaju ponašanje nasilnika. Olweus (Olweus, 1998) upozorava na čitav niz znakova koji mogu ukazati na to da je neki učenik žrtva nasilja i da nekog učenika vršnjaci dugotrajno viktimiziraju. Pritom, autor razlikuje primarne i sekundarne znake koji su povezani s nasiljem u školi. *Primarni znaci* su neposrednije i jasnije povezani sa situacijom nasilja. *Sekundarni znaci* su, takođe, pokazatelji takve situacije, ali veza nije toliko neposredna i čvrsta. Kada su kod dece prisutni samo sekundarni znaci, potrebno je sprovesti detaljno istraživanje konkretne situacije kako bi se moglo doći do valjanih zaključaka.

Primarni znaci na osnovu kojih nastavnici mogu posumnjati da je određeni učenik žrtva nasilja su: „druga ih deca zadirkuju na neugodan način, grde ih, rugaju im se, omalovažavaju ih, ismevaju, zastrašuju, potčinjavaju; smeju se na njihov račun i zbijaju šale s njima na podrugljiv i odbojan način; okomljuju se na njih, guraju ih, gađaju, udaraju rukama i nogama; uvučeni su u ‚svađe‘ ili ‚sukobe‘ u kojima su sasvim bespomoćni i iz kojih se nastoje ukloniti (možda plaćući); uzimaju im, oštećuju ili razbacuju knjige, novac ili drugu svojinu, i imaju poderanu odeću, modrice, povrede, posekotine ili ogrebotine koje se ne mogu prirodno objasniti” (Olweus, 1998: 60-61). Smatra se da žrtve karakterišu nedovoljno razvijene socijalne veštine neophodne za pozitivnu interakciju sa vršnjacima (Olweus, 1998; Smokowski and Holland Kopasz, 2005).

Sekundarni znaci za nastavnike su: „često su isključeni iz grupe vršnjaka za vreme odmora; čini se da nemaju nijednog dobrog prijatelja u odeljenju; biraju ih među poslednjima za igre; nastoje ostati u blizini nastavnika ili drugih odraslih osoba tokom odmora; teško govore otvoreno u odeljenju, pa ih drugi doživljavaju kao bojažljive i nesigurne; čine se utučenim, nesrećnim, potištenim, plačljivim, i njihovo postignuće u školi iznenadno ili postepeno slabi” (Olweus, 1998: 61). Olweus (Olweus, 1998) ovaj tip žrtve naziva *pasivnom* ili *podložnom žrtvom*.

Hazler i saradnici (Hazler et al., 1997, prema Sanders, 2004: 18) su na osnovu intervjua sprovedenog sa 14 stručnjaka ustanovili da su najčešće karakteristike pasivnih žrtava koje su navedene od strane eksperata u ovoj oblasti: verovanje žrtava da ne mogu da kontrolišu svoje okruženje; neefektivne socijalne veštine; loši socijalni odnosi; manje su popularne od drugih učenika; imaju strah od lične neadekvatnosti; krive sebe za svoje probleme; dodeljene su im etikete koje govore o njihovoj neadekvatnosti; osećaju se socijalno izolovanim; plaše se da idu

u školu; fizički su mlađi, manji i slabiji od vršnjaka; imaju ograničene sposobnosti potrebne za postizanje uspeha i prihvatanje od strane vršnjaka; nedostaju im mogućnosti komunikacije u visoko-stresnim situacijama; imaju loš self-koncept; pokazuju fizičke znake depresije; imaju česta osećanja lične neadekvatnosti; manifestuju samodestruktivne postupke; veruju da su drugi sposobniji da se snađu u različitim situacijama; imaju teškoće u odnosima s vršnjacima; članovi porodice su preterano uključeni u njihove odluke i aktivnosti; uočeni razvojni propusti navode ih da ulažu manje napora u svakoj prilici; smatraju da spoljni faktori imaju više uticaja na njih nego unutrašnji lokus kontrole.

B) Provokativne žrtve (nasilnici/žrtve)

Za razliku od prethodnog tipa, Olweus razlikuje i žrtve koje se mogu označiti kao *provokativne* (ili *nasilnici/žrtve*). Njima je svojstveno da često imaju teškoće da se koncentrišu i svojim ponašanjem mogu razdražiti ostale učenike u odeljenju. Njih odlikuje plahovita narav, hiperaktivnost, anksioznost i odbrambeni stav prema drugima. Ovaj tip žrtve se znatno ređe javlja (Olweus, 1998). Provokativna žrtva je neko ko je zlostavljan od strane agresora, ali koji se, takođe, uključuje u nasilje prema drugima. Rezultati istraživanja pokazuju da se socijalni odnosi i karakteristike nasilnika/žrtava razlikuju od socijalnih odnosa i karakteristika druge dece (Boivin and Vitaro, 1998; Griffin and Gross, 2004; Gumpel and Sutherland, 2010; Salmivalli and Helteenvuori, 2007; Schwartz, 2000; Smokowski and Holland Kopasz, 2005; Unnever, 2005). Provokativne žrtve ili nasilnici/žrtve često imaju problema sa hiperaktivnošću ili socijalnim veštinama i mogu anksiozno ili agresivno reagovati na ponašanje druge dece. Izgleda da postoje različite karakteristike nasilnih odnosa u koje su uključene provokativne žrtve od odnosa u koje su uključene pasivne žrtve. Na primer, ova vrsta žrtve može iritirati drugu decu (ne samo nasilnika), što dodatno smanjuje verovatnoću da će imati prijatelje među drugom decom, prijatelje koji ih mogu zaštititi. I za provokativne žrtve je karakteristično da se neće osećati sigurno u školi, kao i da su najčešće u pitanju učenici muškog pola (Glew et al., 2008). Ove žrtve, takođe, karakteriše školski neuspeh, vršnjačka odbačenost i emocionalna uznemirenost (Schwartz, 2000). Za njih može, takođe, biti karakteristično da su doživeli iskustvo višestruke viktimizacije – vršnjačke viktimizacije, viktimizacije u porodici i viktimizacije u zajednici (Holt, Finkelhor and Kaufman Kantor, 2007).

Socijalni status nasilnika/žrtava je nizak, čak možda najniži od svih učenika u odeljenju (Nishina, 2004). Biti prijatelj s nekim ko je česta meta vršnjačke agresije može biti rizično, jer to sa sobom nosi rizik od zlostavljanja od strane drugih. Štaviše, ako je agresivna žrtva često agresivna prema vršnjacima, prijatelj može dovesti sebe u rizik da postane meta nasilnika/žrtve.

Olweus (Olweus, 1998: 64) karakteristike provokativnih žrtava određuje na sledeći način: „ponekad su nagle ćudi pa nastoje uzvratiti ili odgovoriti u slučaju nasrtaja ili uvrede, ali obično bez većeg uspeha; mogu biti hiperaktivni, nemirni, rastreseni i uopšteno biti nasilni i stvarati napetost; mogu biti nespretni i nezreli,

imati neugodne navike; ponekad i odrasli, uključujući nastavnika, mogu pokazivati otvorenu nenaklonost prema njima i ponekad i žrtva pokušava zlostavljati slabije učenike”.

Popadić (2009) u okviru kategorije učenika okarakterisanih kao nasilnici/žrtve razlikuje izvesne podkategorije. Prema njemu, nasilnici/žrtve mogu biti deca koja su pre svega (*češće*) *žrtve pa tek zatim (uslovno) nasilnici*. Njihova nasilnost se sastoji u povremenom (češće od dva puta u nekoliko meseci), možda bezuspešnom, uzvraćanju nasilnicima. Pored njih, u okviru ove kategorije učenika nalaze se deca koja su *najpre nasilnici, a tek zatim (uslovno) žrtve*, u smislu da neke od njihovih žrtvi ne prihvataju ćutke nasilje već ponekad uzvraćaju. Takođe, ovoj kategoriji mogu pripadati deca na koju se najčešće i misli kad se govori o žrtvama/nasilnicima, koja su *primarno agresivna* i svojim ponašanjem, neuklapanjem u grupu i nepoštovanjem grupnih normi *izazivaju grupu ili bar deo grupe protiv sebe*. Oni bi po pravilu bili žrtve onih koji su jači od njih, a nasilni prema slabijima od sebe.

Prema nalazima istraživanja Salmivali i Niminena (Salmivalli and Nieminen, 2002), provokativne žrtve predstavljaju najagresivniju grupu, a njihova agresija je i reaktivna i proaktivna i prema vršnjacima i prema nastavnicima. Istraživanje je imalo za cilj da se uoče razlike u pogledu reaktivne i proaktivne agresije između nasilnika, žrtava, nasilnika žrtava i kontrolne grupe (ostale dece koja nisu direktno uključena u nasilje). Uzorak je činilo 1062 dece (530 devojčica i 532 dečaka) uzrasta od 10 do 12 godina. Upoređujući decu u različitim ulogama u vršnjačkom nasilju u pogledu njihove reaktivne i proaktivne agresije, autori su utvrdili da nasilnici/žrtve predstavljaju najagresivniju grupu dece. Za ovu decu je karakteristično da imaju visoke nivoe reaktivne i proaktivne agresije. Žrtve su imale više skorove od kontrolne grupe u pogledu reaktivne agresije, ali nije utvrđeno da manifestuju proaktivnu agresiju.

U pogledu toga da li nasilnike/žrtve odlikuju nedovoljno razvijene socijalne veštine, Popadić (2009) ukazuje na distinkciju koja je vezana za reaktivne i proaktivne nasilnike. Kod reaktivnih nasilnika agresija bi mogla proizlaziti iz neadekvatnog tumačenja socijalne situacije i neodgovarajućeg izbora najprimerenijeg postupka, dok deci sklonoj proaktivnoj agresiji upravo njihove socijalne veštine mogu omogućavati da dugotrajno kinje drugo dete i da za to dobiju podršku druge dece.

Nasuprot Olveusu (Olweus, 1998), Salmivali, Karhunen i Lagerspec (Salmivalli, Karhunen and Lagerspetz, 1996) razlikuju tri podtipa žrtava: *kontraagresivne, bespomoćne i nonšalantne žrtve*. Za bespomoćnost i nonšalantnost utvrđeno je da su tipične reakcije devojčica žrtava, dok dečaci žrtve pretenduju da reaguju na viktimizaciju putem kontraagresije ili nonšalancije. Pritom, trebalo bi imati u vidu da kategorije opisanih žrtava nisu „čiste” vrste: na primer, i kontraagresivne i bespomoćne žrtve koriste nonšalanciju u izvesnoj meri, i obrnuto. Nonšalantne žrtve su ponekad kontraagresivne ili bespomoćne. Svrstavanje dete-

ta u jednu od kategorija znači da ono obično reaguje na nasilje na taj način, tj. da koristi tu strategiju više od ostalih strategija. Rezultati datog istraživanja ukazuju da submisivnost nije jedini mogući odgovor na nasilje. Čini se da je tipično za žrtve da se ponašaju na nonšalantan način, barem pokušavajući da ostanu mirne i da deluje kao da ne mare za nasilje (ne samo prema procenama vršnjaka, već i prema samoprocenama žrtava). Takođe, autori su utvrdili da su u ispitivanom uzorku nonšalantne žrtve bile najzastupljenije. Trebalo bi, međutim, napomenuti da bihevioralni odgovor ovih žrtava koji je „nonšalantan” najčešće nije u skladu s njihovim subjektivnim osećajem u situaciji nasilja. Nije nužno tačno da nonšalantne žrtve „nasilje ne shvataju ozbiljno” ili ih ono „ne zanima”, već reaguju na način koji odaje takav utisak drugovima iz odeljenja. One mogu da se osećaju povređeno i nesposobno da se odbrane kao što je, na primer, slučaj s bespomoćnim žrtvama. S druge strane, kod dečaka, kontraagresivni odgovori na nasilje bili su iznenađujuće uobičajeni. Shodno tome, broj kontraagresivnih dečaka žrtava u ispitivanom uzorku bio je visok.

Postoji čitav niz mogućih reakcija žrtve na nasilje, od kojih neke mogu uticati na prestanak nasilja, dok druge mogu doprineti hroničnoj izloženosti deteta nasilju od strane vršnjaka. Rigbi (Rigby, 2003) izdvaja sledeće načine na koje žrtva može odgovoriti na nasilje kome je izložena. To može biti jedan od ili više sledećih načina, odnosno strategija:

1. *bežanje*: žrtva može nastojati da pronade načine na koje može da pobegne iz nasilničke situacije i da smanji verovatnoću susretanja sa nasilnikom/nasilnicima u budućim prilikama;
2. *uzvratanje udarca*: fizička ili verbalna borba može biti jedan od načina reagovanja;
3. *staloženo ponašanje*: delovati neuznemireno, delovati nonšalantno može ponekad da bude najbolji način reagovanja na nasilje;
4. *traženje pomoći*: pomoć se može tražiti od različitih osoba: od drugih učenika, roditelja i odraslih u školi;
5. *odvratanje nasilnika*: odvratajući, zabavljajući ili smirujući nasilnika, žrtva utiče na to da on počne da se ponaša pozitivnije.

Pod nekim okolnostima svaka od navedenih strategija može biti efikasna u smanjenju ili borbi protiv nasilja. Međutim, često su ove strategije neuspešne i nasilje nastavlja da se dešava.

Uloge posmatrača

Pored žrtava i nasilnika postoji i treća grupa učenika, koja se označava kao grupa *posmatrača*. Za njih je karakteristično da su svedoci incidenata nasilja, ali najčešće ne preduzimaju ništa da ga spreče. Istraživanja novijeg datuma pokazuju da ova grupa nije homogena i da se unutar nje mogu razlikovati različite uloge. Kao što je prethodno ukazano, Salmivali (Salmivalli, 2001) nakon niza istraživanja zaključuje da se učenici, osim u ulozi *žrtve* i ulozi *nasilnika*, mogu

naći i u ulozi *podstrekača*, zatim, pomagača nasilniku (*asistenta*), mogu se držati po strani i pasivno posmatrati nasilje (*autsajderi*) ili mogu nastojati da odbrane žrtvu (*branioci*).

Značaj reakcija posmatrača postaje očigledan ako razmotrimo njihov potencijalni uticaj na decu koja su nasilnici, koja su žrtve, kao i međusobni uticaj dece u različitim podulogama u okviru uloge posmatrača (Craig and Pepler, 1995; Gumpel and Sutherland, 2010; Lee, 2004; Popadić, 2009; Salmivalli, 2010; Twemlow, Fonagy and Sacco, 2004). Posmatrač može imati ključnu ulogu u podsticanju onih koji su nasilnici ili odbrani onih koji su u riziku od zlostavljanja (Cowie, 2004). Pridruživanje ostalih u nasilnim situacijama ili čak dobijanje suptilne pozitivne povratne informacije putem verbalnih ili neverbalnih signala (npr. smešenje, smeh) podsticajno je za one koji vrše nasilje, dok osporavanje snage nasilnika stavljanjem na stranu žrtve daje negativne povratne informacije nasilnicima. Reakcije podrške nasilniku od strane posmatrača doprinose daljoj submisivnosti žrtve. Moć koju nasilnik ima dolazi od toga što pojedinci oko njega ne čine ništa ili čak podstiču nasilničko ponašanje, jer ono kod njih izaziva svojevrsno uzbuđenje. Kada takva ponašanja posmatrača prestanu, nasilnik će ostati izolovan i tada može biti motivisan da promeni svoje ponašanje (Elliott, 2002a). Ali, na stavove prema žrtvama konkretnog deteta koje je posmatrač može uticati posmatranje reakcija ostalih vršnjaka posmatrača (Salmivalli, 2010). Posmatrač može oklevati da pruži pomoć žrtvi zbog neintervenisanja drugih posmatrača. Zbog toga bi trebalo nastojati da se stvori klima nenasilja i spremnost posmatrača da intervenišu, kako se nasilniku ne bi dalje upućivale pozitivne povratne informacije od strane dece koja su svedoci takvog nasilničkog ponašanja. Takođe, potrebno je posmatrače adekvatno obučiti u pogledu primerenih reakcija na nasilje.

U istraživanju Krega i Peplera (Craig and Pepler, 1995) ustanovljeno je da su vršnjaci u nekom svojstvu bili uključeni u 85% epizoda nasilja. Vršnjaci su intervenisali u samo 11% epizoda nasilja, a većina onih koji su intervenisali bili su muškog pola. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da vršnjaci imaju znatno više poštovanja i više su prijateljski nastojeni prema nasilnicima nego prema žrtvama.

Nakon prvobitne teorijske i empirijske potvrde za teorijski pristup učesničkih uloga (Salmivalli, 1999; Salmivalli et al., 1996; Sutton and Smith, 1999), usledila su dalja nastojanja autora ka razvijanju i usavršavanju ovog pristupa. Tako je, na primer, uočeno da iako se pravi razlika između dve vrste različitih ponašanja (ili uloga) podržavanja nasilnika (ponašanja *asistenta* i ponašanja *podstrekača*), u ulozi *branioca* su sažeta sva ponašanja pružanja podrške žrtvama. Zapravo, ne pravi se razlika između onoga ko aktivno staje u odbranu žrtve i onoga ko je jednostavno teši. Pored toga, tradicionalnih šest uloga (*nasilnik*, *asistent nasilnika*, *podstrekač nasilnika*, *branilac žrtve*, *autsajder* i *žrtva*) ne obuhvataju vršnjačko posredovanje u interpersonalnim konfliktima. Iz tih razloga, Belacchi (Belacchi, 2008, prema Belacchi and Farina, 2010: 372) smatra da bi u okviru teorijskog pristupa učesničkih uloga trebalo razlikovati još dve koje se odnose na

prosocijalna ponašanja učenika prema žrtvi. Te uloge su uloga *medijatora* i uloga *tešitelja*, koje proizilaze iz analitičkog razlikovanja između veoma različitih oblika ponašanja prvobitno uključenih u ulogu branioca. *Medijator* se može smatrati simetričnom i recipročnom ulogom ulozi *autsajdera*. Učenik koji je medijator je neko ko aktivno pokušava da pomiri nasilnika sa žrtvom, indirektno podržavajući žrtvu. *Tešitelj* je simetrična i recipročna uloga u odnosu na ulogu *podstrekača*. On je neko ko, bez direktnog intervenisanja u situaciji nasilja, pokušava da ublaži posledice nasilja, tešeći žrtvu.

Sim i Tan (Sim and Tan, 2011) pored uloge *branioca*, prosocijalnim ulogama pridodaju i ulogu *izveštača*. Ova uloga podrazumeva da svedok ne čini ništa tokom samog nasilja, ali ga kasnije prijavljuje nastavniku ili drugoj odrasloj osobi.

Čini se da različiti faktori mogu da utiču na potencijalne reakcije dece koja posmatraju nasilje. Mera u kojoj deca odobravaju ili ne odobravaju nasilje povezana je sa željom da se direktno interveniše u situacijama nasilja ili da se zatraži pomoć odraslih (Salmivalli and Voeten, 2004). Međutim, ne postoji jasna veza između negativnih stavova prema nasilju i stvarnih ponašanja (Menesini et al., 1997; Pozzoli and Gini, 2012; Salmivalli, 2010; Salmivalli and Voeten, 2004; Thompson, Arora and Sharp, 2002). Utvrđeno je, na primer, da neka deca koja posmatraju nasilje mogu imati negativne stavove prema nasilniku i pozitivne stavove prema žrtvi, osećati se neprijatno i uznemireno u situacijama nasilja, ali najčešće ništa ne preduzimaju da bi ga zaustavili ili sprečili (Kowalski, Limber and Agatston, 2008).

Postoji čitav niz razloga zbog kojih posmatrači ne intervenišu u situacijama nasilja, uprkos izgrađenim negativnim stavovima prema nasilju. U literaturi se kao takvi najčešće navode sledeći faktori: strah od toga da ne postanu sledeće žrtve nasilnika (Cappadocia et al., 2012; Cowie, 2004; Craig and Pepler, 1995; Field, 2007; Elliott, 2002a; Thompson, Arora and Sharp, 2002), strah od gubitka sopstvenog socijalnog statusa (Beane, 2008; Field, 2007), neznanje kako da se pomogne žrtvi (Cowie, 2004; Elliott, 2002a; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Thompson, Arora and Sharp, 2002), osećaj nemoći (Kowalski, Limber and Agatston, 2008), školski etos koji podržava i podstiče nasilje (Cowie, 2004; Espelage, Green and Polanin, 2012; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Thompson, Arora and Sharp, 2002), odeljenske norme kojima se odobrava i podstiče nasilje (Salmivalli and Voeten, 2004), difuzija odgovornosti (što je više dece prisutno u situacijama nasilja, manja je individualna odgovornost u pogledu intervenisanja) (Latane and Darley, 1970, prema Rigby, 2002: 209; Cappadocia et al., 2012; Craig and Pepler, 1995; Thompson, Arora and Sharp, 2002); odnos sa žrtvom (Rigby, 2002). Navedenom nizu faktora može se dodati faktor koji se odnosi na nedovoljno razvijene emocionalne kompetencije kod pojedine dece u ulozi posmatrača, pri čemu ona bivaju preplavljena negativnim osećanjima i prevashodno fokusirana na svoj negativnih doživljaj, zbog kojih neće biti u stanju da adekvatno intervenišu.

S aspekta nasilja u školi i diskrepancije koja postoji između stavova prema nasilju i intervenisanja/neintervenisanja posmatrača u situacijama nasilja, važno je imati u vidu razliku između dve vrste konformizma (Rot, 2006). Prva se odnosi na manifestovanje od grupe zahtevanog ponašanja a zadržavanje vlastitog – tzv. *praktično konformiranje*. Druga se odnosi na prihvatanje i manifestovanje zahtevanog ponašanja – tzv. *pravo* ili *potpuno konformiranje*. S tog aspekta, moguće je da objašnjenje za neintervenisanje pojedinaca koji se ne slažu s opravdanošću nasilničkog ponašanja, možda možemo naći u praktičnom konformiranju uticaju vršnjačke grupe.

Kada je reč o ponašanju žrtava u situacijama kada je drugo dete žrtva nasilja, utvrđeno je da žrtve uglavnom nastoje ili da brane to drugo dete ili da se drže po strani. Dakle, ne uključuju se u nasilje kada su u prilici za to (Salmivalli et al., 1996).

Uočeno je, takođe, da su pol i uzrast učenika faktori koji u značajnoj meri utiču na reakcije dece koja posmatraju nasilje.¹ U istraživanju koje su Trek i saradnici (Trach et al., 2010) sprovedli na uzorku od 9397 dece (51% dečaka) od 4. do 11. razreda, na zapadu Kanade, ispitanici su procenjivali koliko često kao posmatrači nasilja reaguju na svaki od ponuđenih načina. Rezultati su ukazali na značajne razlike u pogledu pola i razreda učenika, pri čemu je za mlađe učenike i devojčice veća verovatnoća preduzimanja pozitivnih akcija, u poređenju sa starijim učenicima i dečacima, i to putem direktnog intervenisanja, kroz pomaganje žrtvi ili obaveštavanje odrasle osobe. Generalno, kod dečaka i devojčica prisutna je podjednaka verovatnoća *ignorisanja* ili *izbegavanja osobe ili osoba koja/e je/su nasilnik/nasilnici*, iako se učestalost pasivnog posmatranja nasilja (*ne preduzimati ništa*) povećava s uzrastom.

U pogledu uzrasta, ustanovljeno je da mladi češće intervišu u nasilju prema osobi istog nego prema osobi suprotnog pola (Hawkins et al., 2001, prema Cappadocia et al., 2012: 210; Sainio et al., 2010).

Kada je reč o polnim razlikama, utvrđeno je, takođe, da je ponašanje devojčica u situacijama nasilja više pod uticajem i drugih faktora. Salmivalli i Voiten (Salmivalli and Voeten, 2004) su sprovedli istraživanje u kome su proučavali da li postoji povezanost između stavova učenika prema nasilju, odeljenskih normi i ponašanja učenika u situacijama nasilja (*nasilnik, asistent, podstrekač, branilac, žrtva i autsajder*). Istraživanjem je bilo obuhvaćeno 1220 učenika osnovnih škola (600 devojčica i 620 dečaka) iz 48 školskih odeljenja četvrtog, petog i šestog razreda (9-10, 10-11 i 11-12 godina) iz Finske. Rezultati istraživanja pokazuju da, dok stavovi u većini slučajeva predviđaju ponašanje pojedinaca, odeljenske norme doprinose razlikama u učestalosti nasilja na nivou pojedinačnih odeljenja (što je naročito karakteristično za više razrede). Pokazalo se da postoji povezanost između stavova neodobravanja nasilja i učešća u nasilju u ulogama *branioca* i *autsajdera*, dok su pozitivni stavovi prema nasilju povezani s ulogama *nasilnika*,

¹ Videti, takođe, str. 157 i 158.

asistenta i podstrekača. Takođe, uočeno je da postoje značajne razlike u pogledu učestalosti učesničkih uloga među odeljenjima istog razreda, što ukazuje na to da pored individualnih faktora, kao što su stavovi, određeni faktori odeljenskog konteksta u celini (pri čemu se odeljenske norme javljaju kao samo jedan od faktora) doprinose razlikama u ponašanju u situacijama nasilja. Pored toga, pokazalo se da odeljenski kontekst u celini ima značajniji uticaj na ponašanje devojčica u situacijama nasilja nego na ponašanje dečaka. Uočene su, takođe, značajne razlike s obzirom na uzrast učenika, pri čemu je ustanovljeno da socijalne norme imaju značajniji uticaj u višim razredima.

Različiti su i motivi koji doprinose intervenisanju/neintervenisanju u situacijama nasilja devojčica nasuprot dečacima. Socijalna samoefikasnost predviđa intervenisanje posmatrača među devojčicama, dok empatija i stavovi prema nasilju predviđaju intervenisanje posmatrača među dečacima (Cappadocia et al., 2012; Espelage, Green and Polanin, 2012).

Mogu se izdvojiti izvesne faktore koji smanjuju verovatnoću izveštavanja odraslih o nasilju, kao vida intervenisanja dece koja su svedoci nasilja. Razlozi zbog kojih mogu odlučiti da čute o nasilju jesu: nepoverenje prema odraslima u školi u pogledu spremnosti i sposobnosti da nešto preduzmu; stid koji osećaju; želja da se sami izbore s problemom da ne bi ispali „slabići”, „tužibabe”; strah od odmazde nasilnika i sl. (Kowalski, Limber and Agatston, 2008).

Kada je reč o našoj sredini, trebalo bi imati u vidu istraživanje koje su sproveli Dragan Popadić i Dijana Plut (2007). Istraživanje je imalo za cilj da se opiše reagovanje učenika i zaposlenih u školi na nasilje. Analizirani podaci, prikupljeni upitnicima u okviru programa za borbu protiv nasilja, koji je 2005. godine pokrenuo UNICEF, obuhvataju odgovore 25056 učenika i 4793 odrasle osobe iz 71 škole u Srbiji. Rezultati pokazuju da učenici nedosledno reaguju na nasilje, kao i da su skloni i konstruktivnim i nekonstruktivnim načinima reagovanja. Polovina učenika je spremna da u slučaju izloženosti nasilju zatraži pomoć drugih, ali su učestala i ona reagovanja kojima se potkrepljuje dalje nasilje (npr. uzvraćanje agresijom ili submisivnost). Svaki deseti učenik koji je žrtva nasilja nastoji da nemo trpi i prikriva nasilje. U slučaju da su svedoci nasilja, 11% učenika se dosledno distancira od pomaganja. Učenici koji su žrtve nasilja ne osećaju se napušteno od vršnjaka, a 73% je izjavilo da su im drugovi pomagali. Iako sami odrasli visoko ocenjuju svoju spremnost i sposobnost reagovanja na nasilje, mere koje oni preduzimaju učenici ne vrednuju visoko. Ustanovljeno je da većina učenika nema jedinstvenu strategiju reagovanja na nasilje, već svoje postupke prilagođava konkretnoj situaciji i faktorima kao što su odnos moći, stepen poznanstva, vrsta, učestalost i intenzitet nasilja i slično. Navedeno istraživanje deo je obimnijeg istraživanja u okviru „Škole bez nasilja”, sprovedenog u periodu od 2006. do 2013. godine na uzorku od preko 124000 ispitanika: 109151 učenika i 15507 odraslih, zaposlenih u školama (Popadić, Plut i Pavlović, 2014), čiji su rezultati i na celokupnom uzorku generalno potvrdili prezentovane nalaze.

Metodološki pristupi proučavanju vršnjačkog nasilja

Školsko nasilje nije pojava koju je lako uočiti i proučavati. Njega ne mogu lako primetiti ni nastavnici ni učenici, zato što ne mogu istovremeno biti na više mesta, a neka mesta i nisu lako pristupačna posmatraču. Nasilna interakcija je nedozvoljena, zbog čega je učenici nastoje prikriti od odraslih. Ona spada u pojave koje se najčešće događaju nepredviđeno, relativno retko i ne obuhvataju sve učenike i sve situacije. Za istraživače van škole, nasilje je još teže utvrditi, jer nastavnici i ostalo školsko osoblje mogu nastojati da daju socijalno poželjne odgovore.

Tehnike prikupljanja podataka o nasilju možemo svrstati u nekoliko grupa (Popadić, 2009). Najpre možemo izdvojiti upitnike u širem smislu, unutar kojih razlikujemo procene i samoprocene. Možemo razlikovati rejting skale od nominacija. „O *rejting skalama* govorimo kad procenjivač ima zadatak da svakog člana grupe označi na ponuđenoj skali procene, na primer da za svakog učenika označi koliko često 'bije drugu decu' na skali nikad–retko–često. O *nominacijama* govorimo kada procenjivač treba da navede samo nekoliko imena osoba (npr. najviše tri) kojima najbolje odgovara ponuđeni opis. Nekada procenjivač može navesti neograničen broj učenika, ali ne koristeći skalu, već stavljajući krstić pored izabраниh imena, podvlačeći ta imena sa spiska ili ih upisujući u praznu liniju. Taj postupak često se ubraja u nominacije, ali bi bilo bolje tretirati ih takođe kao rejting skalu (s tim što bi procene bile 0 ili 1), tako da se tehnika nominacije prepoznaje po ograničenosti izbora, a ne po ograničenosti procena” (Popadić, 2009: 58-59). *Rejting skale* se smatraju osetljivijim i informativnijim od nominacija zato što pružaju informaciju o svakom pojedinačnom učeniku i omogućavaju drugim učenicima da izveste o nasilnosti i onih učenika koji nisu najnasilniji u grupi, ali jesu nasilni, dok se *nominacijama* bira mali broj učenika koji se ističu po ponuđenom kriterijumu. Ukoliko se ne pravi razlika između nominacija i rejting skala, nego se one žele nazvati jednim imenom, tada se ova tehnika označava kao *nominacija*.

U novije vreme je veoma rasprostranjena primena metoda utvrđivanja *socijalne mreže nasilja* u kojoj učenici odgovaraju na konkretna pitanja ko njih lično zlostavlja i koga oni zlostavljaju. Time se prebrojavanjem mogu dobiti mere koje ukazuju na učestalost viktimizacije ili nasilja na nivou grupe, ali se uz to može utvrditi precizna struktura date grupe, na osnovu podataka o svakom dijadnom odnosu u njoj (Popadić, 2009).

Pored navedenih, podaci o nasilju se mogu prikupljati i putem *kvalitativnih istraživanja*, u kojima se putem razgovora, pojedinačno ili u manjim grupama, prikupljaju podaci koji se kasnije kvantitativno analiziraju. Osim upitnika i intervjua, podaci se prikupljaju i *posmatranjem u prirodnim ili u eksperimentalnim uslovima*.

Najčešće se smatra da bi trebalo ispitivati učenike jer su oni, za razliku od nastavnika, svesniji učestalosti vršnjačkog nasilja i češće od nastavnika prisutni

kada se ono dešava (Beane, 2008; Holt and Keyes, 2008; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; O'Moore, 2002; Pellegrini, 2004; Popadić, 2009; Popadić, Pavlović i Plut, 2013; Rigby, 2002, 2007; Salmivalli and Peets, 2009; Smith and Sharp, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002). Zbog toga se smatra da je potrebno direktno pitati učenike o onome što im se događa u školi. Ali se, takođe, zbog toga što sami učenici najčešće nisu u dovoljnoj meri objektivni u pogledu svog ponašanja (tzv. *samoprocene*), naglašava i potreba za procenom ponašanja deteta od strane vršnjaka (tzv. *vršnjačke procene*) (Griffin and Gross, 2004; Nishina, 2004; O'Connell, Pepler and Craig, 1999; Pellegrini, 2004; Popadić, 2009; Rigby, 2007; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli and Peets, 2009; Smith and Sharp, 1994; Smokowski and Holland Kopasz, 2005; Sutton and Smith, 1999; Thompson, Arora and Sharp, 2002).

U knjizi pod nazivom *Merenje viktimizacije vršnjačkim nasiljem, ispoljavanja vršnjačkog nasilja i iskustava posmatrača: zbirka metodoloških instrumenata* („*Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences: A compendium of assessment tools*”) autori Hamburger, Bazil i Vivolo (Hamburger, Basile and Vivolo, 2011) objedinili su postojeće instrumente vezane za procenu vršnjačkog nasilja izabrane na osnovu kriterijuma učestalosti njihovog korišćenja u istraživanjima širom sveta, kao i njihovih psihometrijskih karakteristika. U knjizi je predstavljen čitav niz instrumenata i date su napomene važne za njihovo korišćenje u budućim istraživanjima. Prikupljeni instrumenti klasifikovani su prema tome da li se odnose na identifikovanje: a) *nasilnika*, b) *žrtava*, c) *nasilnika i žrtava*, i d) *nasilnika, žrtava i posmatrača*. S aspekta našeg rada, od posebne važnosti je *upitnik o učesničkim ulogama* (Participant roles questionnaire) finske autorke Salmivali i saradnika (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli and Voeten, 2004).

Navedeni instrument je korišćen u originalnom ili prilagođenom obliku u nizu istraživanja širom sveta (npr. Camodeca and Goossens, 2005; Gini, 2006b; Goossens, Olthof and Dekker, 2006; Nickerson, Mele and Princiotta, 2008; Salmivalli et al. 1996; Salmivalli et al., 1999; Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997; Salmivalli, Kaukiainen and Voeten, 2005; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998; Salmivalli and Voeten, 2004; Salmivalli, Voeten and Poskiparta, 2011; Sutton and Smith, 1999), u kojima su potvrđene njegove metrijske karakteristike. Najčešće se uzrast ispitanika u istraživanjima u kojima je korišćen navedeni instrument ili njegove prilagođene verzije kretao u rasponu od 7 do 15 godina, u zavisnosti od istraživanja.

Upitnik o učesničkim ulogama (Participant roles questionnaire) je popularan instrument koncipiran u vidu samoizveštaja učenika o sopstvenom ponašanju i/ili ponašanju vršnjaka (u zavisnosti od ciljeva i potreba konkretnog istraživanja). Na početku upitnika učenicima se daje sledeća definicija nasilja: „Jedno dete je stalno izloženo nasilju i napadima od strane jednog deteta ili nekoliko njih: nasilje i napadi mogu biti, na primer, guranje ili udaranje drugog, naziva-

nje pogrđnim imenima ili pravljenje viceva o pojedincu, njegovo izostavljanje iz grupe, uzimanje njegovih stvari ili bilo kakvo drugo ponašanje sa namerom da se druga osoba povredi.” (Salmivalli et al., 1996: 4; Salmivalli et al., 2004: 257; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998: 209).

Ovaj upitnik/skala procene se sastoji od 5 subskala koje se odnose na sledeće uloge u vršnjačkom nasilju: *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača*, *branioca* i *autsajdera*. Pomoću navedenog instrumenta, 87% učenika iz odeljenja se može okarakterisati u pogledu uloge koju zauzimaju u vršnjačkom nasilju. Određeni broj učenika ostaje *bez jasno definisane uloge* (no role). To su oni učenici kod kojih postoje jednaki skorovi kod dve ili više subskala ili situacija u kojoj je dobijeni skor ispod srednje vrednosti izračunate za sve subskale. Uloga *žrtve* određuje se odgovorom učenika na jedno pitanje u kome se od njih traži da navedu učenika/učenike koje vršnjaci zlostavljaju ili da sami procene koliko često su izloženi nasilju vršnjaka. Dakle, učenik se karakteriše kao *žrtva* ukoliko sam sebe navede kao takvog ili ga drugi navedu kao takvog kod pitanja u kome se od ispitanika traži da navede učenike koji su izloženi nasilju (u slučaju *vršnjačkih nominacija* i *samonominacija*) ili da li je sam ispitanik izložen nasilju vršnjaka (u slučaju *samoprocena*). Učenik se kategoriše kao *žrtva* ukoliko ga 30 ili više procenata vršnjaka istog pola navede kao *žrtvu*, bez obzira na skorove za ostale subskale u upitniku, ili ukoliko sam sebe navede kao takvog. U ovom upitniku/skali procene ne postoji subskala koja omogućava diferenciranje onih učenika koji se nalaze u ulozi *nasilnika/žrtava*.

Prvobitna verzija instrumenta sastojala se od 50 bihejvioralnih opisa učenika u situacijama nasilja i jednog pitanja kojim se određuje uloga *žrtve*. Kasnije je došlo do smanjivanja broja opisa koji se ispitanicima daju, jer je uočeno da između datih 50 opisa postoje izvesna preklapanja i ponavljanja, kao i da se navedene učesničke uloge podjednako dobro mogu identifikovati i na osnovu manjeg broja opisa. Najpre je broj bihejvioralnih opisa smanjen na 22 (Salmivalli et al., 1999; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998), uz postojanje dodatnog pitanja za ulogu *žrtve*. Poslednja verzija sadrži samo 15 bihejvioralnih opisa (po 3 za svaku od subskala) i dodatnog pitanja kojim se procenjuje da li neko ima ulogu *žrtve* (Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997; Salmivalli and Voeten, 2004). Učenik se klasifikuje kao *nasilnik* ukoliko u situacijama nasilja: a) započinje nasilje, b) navodi druge da se priključe nasilju, c) iznova i iznova pronalazi nove načine zlostavljanja *žrtve*. *Asistent* je onaj učenik koji: a) pridružuje se nasilju, kada ga neko drugi započne, b) pomaže nasilniku, c) olakšava nasilniku, recimo, tako što hvata i drži *žrtvu* dok je on zlostavlja. *Podstrekač*: a) dolazi da posmatra situaciju nasilja, b) smeje se, c) podstiče nasilnika time što govori ili više nešto poput: „Pokaži mu/joj.”. Učenik se karakteriše kao *branilac* ukoliko u situacijama nasilja: a) teši *žrtvu* ili je ohrabruje da obavesti nastavnika o nasilju koje doživljava, b) govori drugima da prestanu s nasiljem, c) nastoji da navede druge da prestanu s nasiljem. *Autsajder* je učenik koji: a) obično nije prisutan u situacijama nasilja, b) drži se podalje od situacija nasilja, c) ne staje ni na čiju stranu.

Dakle, bihejvioralni opisi koji se koriste su uglavnom isti, dok način primene navedenog instrumenta, njegova konkretna forma (da li će biti primenjen u vidu skale procene ili u vidu upitnika) zavisi od toga kako je koncipirano konkretno istraživanje, odnosno ko i kako će davati informacije u pogledu datih opisa: vršnjaci iz odeljenja (u slučaju *vršnjačkih procena* i *vršnjačkih nominacija*) i/ili sam učenik (u vidu *samoprocena* sopstvenog ponašanja u situacijama nasilja).

Kada je reč o prikupljanju informacija od drugih učenika iz odeljenja, razlikujemo dve konkretne forme primene navedenog instrumenta. Naime, podaci o učesničkim ulogama na osnovu datih opisa mogu biti prikupljeni putem *vršnjačkih procena*, kada se učenicima najčešće daje spisak svih učenika iz odeljenja, i *skale procene* koja se sastoji iz bihejvioralnih opisa, pri čemu se ispitanici opredeljuju u pogledu toga koliko svaki od navedenih opisa odgovara stvarnom ponašanju učenika u situacijama nasilja. Ponuđeni odgovori koji ukazuju na učestalost svakog od opisanih načina ponašanja su: *nikad*, *ponekad* i *često*. Druga varijanta jeste da učenici jednostavno kod svakog opisa navedu imena i prezimena učenika iz odeljenja koji se u situacijama nasilja ponašaju na opisani način – tzv. *vršnjačke nominacije*.

Podatke o učesničkim ulogama u situacijama vršnjačkog nasilja mogu davati i sami učenici o sebi. Tada je reč o *samoprocenama* – kada se od svakog od njih traži da kod svakog opisa ukažu na to koliko često se ponašaju na opisani način: *nikad*, *ponekad* i *često*, ili o *samonominacijama* (kada učenik sam sebi dodeljuje određenu ulogu).

Mere *samoprocene* i *vršnjačke procene* primenjene su u istraživanju Salmivali i saradnika (Salmivalli et al., 1996), u kome je ustanovljeno da su učenici umereno svesni sopstvene uloge u vršnjačkom nasilju, ali je uočeno da kod učenika postoji tendencija potcenjivanja sopstvenog aktivnog učešća u situacijama nasilja i naglašavanja učešća u nasilju u ulogama branioca i autsajdera. Učenici su na trostepenoj skali (0 = *nikad*, 1 = *ponekad* i 2 = *često*) procenjivali koliko svaki od datih 50 bihejvioralnih opisa odgovara ponašanju svakog od učenika iz odeljenja, uključujući i sebe. Dati opisi su bili vezani za uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača*, *branioca* i *autsajdera*.

Mere vršnjačke procene za svaku od navedenih uloga standardizovane su na nivou odeljenja (npr. srednja vrednost svakog odeljenja = 0, SD = 1), kako bi se na celokupnom uzorku mogao utvrditi ukupan broj učenika u svakoj od uloga. Smatrano je da učenik ima određenu ulogu u vršnjačkom nasilju ukoliko je izračunati skor iznad srednje vrednosti na određenoj subskali vezanoj za tu ulogu i ukoliko je taj skor viši u odnosu na skorove na drugim subskalama. S obzirom na to da se pokazalo da su neki učenici imali iste skorove na više subskala, uveden je dodatni kriterijum. Za učenika kod koga je utvrđeno da je razlika između najvišeg i najmanjeg skora manja od 0,1, smatrano je da nema jasno definisanu ulogu u vršnjačkom nasilju (no role). Takvima su smatrani i oni učenici kod kojih nijedan skor na svakoj od subskala nije bio iznad srednje vrednosti. Utvrđeno je da je bilo 12,7% takvih učenika.

Uloga *žrtve* određivana je na osnovu *vršnjačkih nominacija* i *samonominacija*, gde se od učenika tražilo da na jednom pitanju navede imena i prezimena učenika za koje smatra da su izloženi nasilju drugih. Ukoliko je 30% i više učenika navelo nekog vršnjaka iz odeljenja kao žrtvu, tom učeniku je pripisana navedena uloga, bez obzira na skorove koje je imao na *nasilnik*, *podstrekač*, *asistent*, *branilac* i *autsajder* subskali.

Pokazalo se da su dobijeni skorovi samoprocena na nasilnik, podstrekač, asistent, branilac i autsajder skali u pozitivnoj korelaciji s odgovarajućim skorovima vršnjačkih procena. Mada je, kao što je navedeno, uočeno da učenici u samoprocenama najčešće nastoje da potcene svoje aktivno učešće u nasilju i ističu sopstveno učešće kao pojedinaca u ulogama branilaca ili autsajdera. Takođe, od učenika identifikovanih kao žrtve, 49,3% je sebi dodelilo navedenu ulogu, 23,9% je navelo nekog drugog učenika kao žrtvu, a 26,9% nije dalo odgovor na navedeno pitanje. Drugim rečima, 67,4% žrtava koje su odgovorile na dato pitanje sebi je dodelilo navedenu ulogu.

U prethodno spomenutom istraživanju koje su realizovali Salmivali, Huttunen i Lagerspec (Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997)², procedura dodeljivanja učesničkih uloga u nasilju bila je ista kao kod Salmivali i saradnika (Salmivalli et al., 1996). Korišćeno je 50 bihejvioralnih opisa, a učenici su procenjivali ponašanje svakog od učenika u odeljenju (uključujući i sebe), označavajući učestalost opisanih ponašanja na trostepenoj skali (0 = *nikad*, 1 = *ponekad* i 2 = *često*). Dakle, uloge u nasilju su određivane na osnovu *vršnjačkih procena* i *samoprocena*. Uloga *žrtve* je, takođe, procenjivana pomoću *samonominacija* i *vršnjačkih nominacija*. Statistički postupak dodeljivanja uloga bio je isti kao i kod Salmivali i saradnika (Salmivalli et al., 1996).

U istraživanju koje su sproveli Kamodeka i Grusens (Camodeca and Gossens, 2005), u kome su učesničke uloge u nasilju bile samo jedna od varijabli, korišćena je skraćena verzija *upitnika o učesničkim ulogama*, koja se sastojala od 32 bihejvioralna opisa. Učenici su individualno popunjavali upitnik u posebnoj prostoriji, tako da su bili fizički izdvojeni od drugih. Od svakog učenika je traženo da navede vršnjake iz odeljenja koji se u situacijama nasilja ponašaju na opisani način (*vršnjačke nominacije*). Statistički postupak dodeljivanja uloga bio je isti kao kod Salmivali i saradnika (Salmivalli et al., 1996).

Uzorak je činilo 298 dece (144 devojčice i 154 dečaka) sedmog i osmog razreda iz šest osnovnih škola iz Holandije (prosečnog uzrasta oko 11 godina). Ustanovljena je sledeća distribucija učesničkih uloga: 10,7% *nasilnika*, 19,1% sledbenika *nasilnika* (*asistenata* i *podstrekača*), 20,8% *autsajdera*, 19,1% *branilaca* i 14,1% *žrtava*, dok je 16,1% bilo *bez jasno definisane uloge* u situacijama nasilja.

Mere *samoprocene*, *vršnjačkih procena* i *vršnjačkih nominacija* korišćene su i u istraživanju koje su sproveli Salmivali, Lapalainen i Lagerspec (Salmivalli,

² Videti str. 159-160.

Lappalainen and Lagerspetz, 1998), a koje je imalo za cilj utvrđivanje stabilnosti i postojanosti uloga u vršnjačkom nasilju. Učenicima je data instrukcija da razmisle o tipičnom ponašanju vršnjaka u situacijama kada je neko izložen nasilju. Imena svih učenika bila su napisana na instrumentima koji su dati svakom od ispitanika. Od ispitanika je zatraženo da na trostepenoj skali (0 = *nikad*, 1 = *ponekad* i 2 = *često*) ukažu na ponašanje svakog od vršnjaka iz odeljenja u pogledu data 22 bihejvioralna opisa. Dakle, korišćene su mere *vršnjačkih procena*. U cilju prikupljanja komplementarnih informacija, u istraživanju su korišćene i mere *samoprocene*.

Uloga *žrtve* procenjivana je, takođe, pomoću jednog pitanja u kome je od učenika zatraženo da navedu vršnjaka koji je kontinuirano izložen vršnjačkom nasilju (*vršnjačke nominacije*). Za svakog učenika je time dobijen skor vršnjačke viktimizacije koji ukazuje na procenat vršnjaka koji su ga naveli kao žrtvu. Takav skor kretao se u rasponu od 0.00 (koji ukazuje da ga niko nije naveo kao žrtvu) do 1.00 (koji ukazuje da su ga svi vršnjaci iz odeljenja naveli kao žrtvu) (Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998). Za žrtvu *nije korišćena mera samonominacije*, jer se u prethodnom istraživanju (Salmivalli et al., 1996) takav postupak pokazao kao nedovoljno pouzdan. Međutim, sada se pokazalo da učenici retko navode iste vršnjake kao žrtve u šestom i osmom razredu, kao i da veliki broj učenika koje su vršnjaci naveli kao žrtve nije želeo da da odgovor na navedeno pitanje, tj. da nominuje druge vršnjake iz odeljenja kao žrtve.

Kako bi se dodelila učesnička uloga svakom od učenika, prilikom analize rezultata i u ovom istraživanju korišćena je prethodno opisana procedura izračunavanja skorova za svaku od uloga u nasilju koju su koristili Salmivali i saradnici (Salmivalli et al., 1996).

Učesničke uloge u nasilju, kao jedna od varijabli, određivane su, takođe, i u istraživanju koje su realizovali Salmivali i saradnici (Salmivalli et al., 1999). Koristeći skraćenu verziju *upitnika o učesničkim ulogama* koja se sastojala iz 22 opisa u vidu skale sa tri ponuđena odgovora (0 = *nikad*, 1 = *ponekad* i 2 = *često*), učenici su procenjivali tipično ponašanje vršnjaka (*vršnjačke procene*) i sopstveno ponašanje (*samoprocene*) u situacijama nasilja. Kao i u prethodnom istraživanju (Salmivalli et al., 1996), bihejvioralni opisi su se odnosili na uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača*, *branioca* i *autsajdera*, dok je uloga *žrtve* određivana na osnovu odgovora na dodatno pitanje (na osnovu *samonominacija* i *vršnjačkih nominacija*). Statistički postupak dodeljivanja uloga bio je isti kao i u navedenom, prethodnom istraživanju (Salmivalli et al., 1996).

Salmivali i Voiten (Salmivalli and Voeten, 2004) su u prethodno opisanom istraživanju³ *upitnik o učesničkim ulogama* primenili na način na koji je to učinjeno i u drugim istraživanjima koja smo pomenuli (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998), ali su korišćene samo *vršnjačke procene*. Učenicima je bilo dato samo 15 bihejvioralnih opisa. Imena ostalih učenika

³ Videti str. 170-171.

iz odeljenja bila su, takođe, odštampana na upitniku. Način dodeljivanja uloga je, takođe, bio isti. Uloga *žrtve* nije procenjivana.

Kao jedna od varijabli, učesničke uloge u nasilju određene su i u istraživanju koje su realizovali Nikerson, Mele i Princiotta (Nickerson, Mele and Princiotta, 2008) u kome je korišćen navedeni instrument, konstruisan po uzoru na istraživanje Salmivali i saradnika (Salmivalli et al., 1996). Za razliku od navedenog istraživanja, učenicima su opisi ponašanja za svaku od uloga davani u vidu pasusa, a ne izdvojenih stavki skale procene ili upitnika, jer se smatralo da će tako dati opisi biti koncizniji i da će se time izbeći ponavljanja u opisima prisutna u skalama procene i upitnicima. Pored ostalih pet uloga, korišćen je i opis tipične *žrtve*. Nakon što su pročitala opise, od dece je traženo da označe koja od šest opisanih uloga najbolje odgovara njihovom ponašanju u situacijama nasilja. Dakle, uloge su procenjivane na osnovu *samonominacija*.

I u ovom istraživanju se pokazalo da učenici kada procenjuju kako se ponašaju u situacijama nasilja (*samoprocene*) najčešće nastoje da umanje sopstveno aktivno učešće u nasilju i naglašavaju učešće u ulogama *branioca* ili *autsajdera*. Od 143 učenika koji su učestvovali u istraživanju, 52% ispitanika je sebi dodelilo ulogu *branioca*, 26% ulogu *autsajdera*, dok su ostali učenici sebe opisali kao *žrtve* (13%), *nasilnike* (5%), *podstrekače* (3%) i *asistente* (1%). Nasuprot očekivanju, u istraživanju nisu uočene polne razlike u pogledu uloga *branioca* i *autsajdera*.

U istraživanju koje je realizovao Gini (Gini, 2006b) na uzorku od 204 učenika uzrasta od 8 do 11 godina korišćene su *vršnjačke nominacije*, bez *samonominacija*.

Zbog njegove jedinstvenosti i doprinosa identifikovanju učenika u različitim ulogama u vršnjačkom nasilju, u našem istraživanju korišćena je prilagođena verzija *upitnika o učesničkim ulogama* (Participant roles questionnaire). Naša prvobitna ideja je bila da prikupljanje podataka o učesničkim ulogama u nasilju primenom navedenog instrumenta bude zasnovano na *vršnjačkim nominacijama* (gde bi učenici navodili imena i prezimena drugih učenika iz odeljenja koji se ponašaju na opisani način) i *samoprocenama* (gde bi učenici na trostepenoj skali – *nikad*, *ponekad* i *često* – procenjivali sopstveno tipično ponašanje u situacijama nasilja). Zbog okolnosti koje su pratile naše istraživanje (vezanih za zakonsku proceduru koja je usloвила proces prikupljanja saglasnosti roditelja i dozvoljavala samo primenu samoprocena učenika), bili smo primorani da odustanemo od jednog od instrumenata koji se zasniva na prikupljanju informacija o ponašanju u situacijama vršnjačkog nasilja putem *vršnjačkih nominacija* i da informacije o ulogama u vršnjačkom nasilju prikupimo isključivo putem skale procena o sopstvenom ponašanju u situacijama nasilja, dakle, putem *samoprocena*.

ČINIOCI ŠKOLSKOG USPEHA/NEUSPEHA UČENIKA

Školski uspeh učenika predstavlja važnu pedagošku temu koja je predmet interesovanja brojnih teoretičara i praktičara u ovoj oblasti. Međutim, samo određenje pojma školskog uspeha/neuspeha i načini njegovog procenjivanja nisu jednoznačni.

Kako ukazuje autorka Malinić (2009), kada je reč o određenju školskog neuspeha, posmatrano iz istorijske perspektive, moguće je izdvojiti četiri grupe definicija kojima se školski neuspeh određuje putem ukazivanja na dominantni faktor ili grupu faktora koji doprinose njegovoj pojavi:

- a) definicije školskog neuspeha koje kao ključni faktor pri opisivanju školskog neuspeha navode *intelektualne sposobnosti učenika*, a koje su bile karakteristične za prvu polovinu dvadesetog veka;
- b) definicije školskog neuspeha u kojima se ukazuje na izvesne *osobine ličnosti* kao prediktore školskog postignuća učenika, koje se počinju javljati sedamdesetih godina dvadesetog veka;
- c) definicije u kojima se akcenat pomera s individualnih na *sredinske faktore* kao uzroke školskog neuspeha, koje se javljaju tokom devedesetih godina dvadesetog veka, i
- d) definicije koje školski neuspeh smatraju *ličnim izborom učenika*, prisutne poslednjih godina u našoj sredini.

U prošlosti je najčešće bila praksa da se prilikom procenjivanja školskog uspeha/neuspeha učenika gotovo isključivo vrednuju komponente učenikovog napredovanja koje direktno proizilaze iz nastave, rada u nastavi (znanje, sposobnosti, veštine), dok se ostali aspekti zanemaruju (mogućnosti, zalaganje i sl.). Danas se akcenat u načinu procenjivanja uspeha učenika prevashodno stavlja na obrazovne standarde, kontinuirano praćenje i procenjivanje napredovanja učenika u pogledu razvoja različitih segmenata učenikove ličnosti i procenjivanje ostvarenosti prethodno definisanih vaspitno-obrazovnih ishoda. Procena u pogledu toga da li je učenik postigao odgovarajući školski uspeh vrši se na osnovu ishoda obrazovanja koji predstavljaju definisana znanja, veštine, stavove i vrednosti koje bi učenici trebalo da razviju tokom procesa obrazovanja. Drugim rečima, procena postignuća učenika se vrši u odnosu na postavljene ciljeve i standarde (odnosno, ishode), a ostvareni školski uspeh ukazuje na to u kojoj meri je pojedinac ostvario postavljene zahteve. „Ishodi opisuju same učenike: njihova znanja, šta je ono što mogu ili umeju da urade pod određenim okolnostima, kako da se ponašaju u određenim situacijama, čemu treba da teže, kakve stavove da ispolja-

vaju prema sebi i drugima itd.” (Havelka, Hebib i Baucal, 2003: 32). Dakle, kada je ocenjivanje učenika zasnovano na ishodima, ono zapravo predstavlja procenjivanje individualnog napredovanja, tj. praćenje rada i napredovanja svakog pojedinačnog učenika na putu ka definisanom ishodu, kroz poređenje s prethodnim nivoima znanja, veština, stavova i vrednosti pojedinca.

Školske ocene i dalje predstavljaju najzastupljeniji pokazatelj školskog uspeha/neuspeha učenika, iako je valjanost školskog ocenjivanja predmet rasprava u stručnim krugovima (Đermanov, 2008, prema Gadžić i Milojević, 2009: 1380; Nikolić, 1998). Ocenjivanje se danas prevashodno odnosi na proces praćenja i vrednovanja toka i ishoda učenja, a ocene se javljaju kao ishod ili produkt tog procesa. Kao takve, one predstavljaju iskaze o uspehu koji je učenik postigao u pojedinim nastavnim predmetima tokom određenog vremenskog perioda (Havelka, Hebib i Baucal, 2003). Posmatran na takav način, školski uspeh učenika izražava se ocenom koja nastaje kao rezultat procesa praćenja i vrednovanja napredovanja učenika ne samo u pogledu znanja, već i u pogledu veština, stavova, vrednosti, osobina ličnosti, ponašanja itd. Time se, po značenju, termin *školski uspeh* približava značenju termina *školsko postignuće*, koje se smatra rezultatom ukupnih vaspitnih uticaja i aktivnosti učenika, a ne samo napretkom u pogledu usvojenih znanja (Gojkov, 1997). Dakle, kada su tako shvaćeni, može se uočiti da između pojmova *školski uspeh* i *školsko postignuće* nema značajnije razlike u značenju, zbog čega ih u knjizi naizmenično upotrebljavamo.

Iako se *školski neuspeh* definiše na različite načine od strane različitih teoretičara i praktičara (Malinić, 2009), obično se pod njim podrazumeva nesklad između školskog postignuća učenika i njegovih realnih mogućnosti (Oakland, 1969; Wimberger, 1966). Kao i u slučaju nasilničkog ponašanja i/ili viktimizacije, jasno je da do takvog nesklada ne dovodi delovanje izolovanih rizičnih i zaštitnih faktora već on nastaje kao rezultat kontinuiranog međudejstva čitavog niza faktora. Stoga se školski uspeh/neuspeh ne može objasniti isključivo delovanjem pojedinačnih faktora, već predstavlja ishod složenih procesa koji utiču na razvoj deteta, a koji se odvijaju u okviru ekoloških nivoa koji okružuju dete (na individualnom, vršnjačkom, porodičnom, školskom i nivou zajednice), između kojih postoji stalna interakcija (Anderson and Scott, 2012; Asbury, 1974; Carlson et al., 1999; Domagala-Zysk, 2006; Đorđević, 1989; Hinshaw, 1992; Jimerson, Egeland and Teo, 1999; Kocić, 1988; LeCroy and Krysik, 2008; Masten and Coatsworth, 1998; Milošević, 2002, 2004a; Murray, 2009; Palardy, 2013; Peterson, 2001; Rogers et al., 2009; Stanić, 1988; Šaranović-Božanović, 1976, 1980, 1984; Teo et al., 1996; Woolley and Grogan-Kaylor, 2006). Pritom se neuspeh koji učenik doživljava može odnositi na jedan nastavni predmet ili na određena nastavna područja (tzv. *parcijalni poremećaji učenja*), kao i na više nastavnih oblasti, u toku kraćeg ili dužeg vremenskog perioda (tzv. *generalizovani poremećaji učenja*). Kada se neuspeh pojedinca javlja u više nastavnih predmeta, to najčešće dovodi do ponavljanja razreda, zbog nemogućnosti ispu-

njavanja minimuma definisanih standarda potrebnih za prelazak u viši razred (Đorđević, 1989; Nikolić, 1998).

Postoje brojni faktori za koje je u prethodnim empirijskim istraživanjima utvrđeno da mogu biti od značaja za razumevanje javljanja i kontinuiteta školskog neuspeha učenika. O nekim od faktora možemo govoriti kao o uzročnicima školskog neuspeha (npr. nizak nivo inteligencije, teškoće u učenju itd.), dok se, kada je reč o nekim drugih faktorima, može govoriti o međusobnoj povezanosti (tj. korelaciji), koja je najčešće dvosmerne prirode (npr. emocionalni problemi, motivacija itd.). U poglavljima koja slede, nastojaćemo da sistematizujemo osnovne faktore, polazeći od nivoa njihovog delovanja, i, gde je to moguće (tj. gde postoje odgovarajuća empirijska saznanja), nastojaćemo da ukažemo na smer međusobne povezanosti. Ukazivanje na faktore rizika koji dovode do neuspeha učenika smatramo važnim s aspekta razumevanja problematike kojom se bavimo, tačnije – povezanosti uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika. Pritom, polazimo od pretpostavke da je moguće izdvojiti izvesne grupe faktora koji predstavljaju faktore rizika zajedničke za pojavu nasilja i/ili viktimizacije i školskog neuspeha, o čemu će više biti reči u okviru naredne celine vezane za pregled prethodnih istraživanja o povezanosti uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika.

Faktori individualnog nivoa

Kao i u slučaju vršnjačkog nasilja, utvrđeno je da izvesni faktori individualnog nivoa mogu doprineti, odnosno mogu biti povezani s pojavom i kontinuitetom školskog neuspeha. Na osnovu pregleda literature iz ove oblasti, možemo izdvojiti sledeće grupe takvih faktora: zdravstvene probleme, nizak nivo inteligencije, neurobihejvioralne poremećaje, emocionalne probleme, psihijatrijske poremećaje, propuste u formiranju saznanje delatnosti deteta, motivaciju, spoljašnji lokus kontrole, self-koncept, određene osobine ličnosti, pol učenika i sl.

Kada je reč o *zdravstvenom aspektu*, utvrđeno je da sledeći medicinski problemi mogu doprineti pojavi školskog neuspeha: prevremeni porođaj i mala težina deteta na rođenju; neuhranjenost i neadekvatna ishrana; infekcije crevnim parazitima; problemi sa sluhom; oštećenje vida; astma i alergijski rinitis; epilepsija; cerebralna paraliza; leukemija i limfom; hemofilija, dijabetes i sl. (Karande and Kulkarni, 2005).

Za nizak nivo inteligencije je utvrđeno da je jedna od važnih prognostičkih varijabli u pogledu akademskih ishoda deteta (Byrnes, 2011; Havelka, 1990a, 1990b, 2000; Karande and Kulkarni, 2005; Kurtz and Swenson, 1951; Shaw, 2008; Stevanović, Dajin i Stanojlović, 1980; Šaranović-Božanović, 1984; Wimberger, 1966). Utvrđeno je da što je viši intelektualni nivo učenika to je viši i nivo njegovih obrazovnih postignuća. Deca s graničnim nivoima inteligencije (čiji je IQ od 71 do 84) ili mentalnom retardacijom (čiji je IQ niži od 70), suočavaju se sa slabijim školskim postignućem ili školskim neuspehom.

Pored toga, izvesni neurobihejvioralni problemi otežavaju postizanje školskog uspeha učenika, kao što su *specifične teškoće u učenju* (disleksija, disgrafija, diskalkulija i dishronija) (Karande and Kulkarni, 2005; Moon and Hall, 1998, prema McCoach and Siegle, 2003: 145; Stevanović, Dajin i Stanojlović, 1980; Wimberger, 1966), *sporost u učenju* (Malinić, 2009), *problemi s koncentracijom* (Malinić, 2009), *nedostatak predznanja iz određene nastavne oblasti* (Malinić, 2009), *autizam* (Karande and Kulkarni, 2005), *Turetov sindrom* (Karande and Kulkarni, 2005), *deficit pažnje i hiperaktivnost* (DeShazo Barry, Lyman and Groffer Klinger, 2002; Hinshaw, 1992; Karande and Kulkarni, 2005; Loe and Feldman, 2007; Moon and Hall, 1998, prema McCoach and Siegle, 2003: 145; Stevanović, Dajin i Stanojlović, 1980) i sl.

Pored navedenih kognitivnih faktora, značajno je pomenuti još jedan koji, takođe, može doprineti pojavi školskog neuspeha. Kao važan faktor koji doprinosi pojavi školskog neuspeha Nadežda Šaranović-Božanović (1976, 1980, 1984) izdvaja *nedostatke vezane za formiranje saznajne delatnosti deteta*, koji se reflektuju kroz neuspeh u savladavanju nastavnih sadržaja i neadekvatan odgovor na zahteve koje škola postavlja pred sve učenike, a kojem doprinosi i nedovoljna individualizacija nastave i saznajnog procesa u nastavi.

Takođe, utvrđeno je i da izvesni *emocionalni problemi* izazvani traumatskim događajima u životu učenika (usled zlostavljanja, podvrgavanja bolničkom lečenju, razvodu roditelja, smrti bliskog rođaka i sl.) mogu doprineti pojavi školskog neuspeha (Jimerson, Egeland and Teo, 1999; Karande and Kulkarni, 2005; Moon and Hall, 1998, prema McCoach and Siegle, 2003: 145; Needham, Crosnoe and Muller, 2004; Owens et al., 2012; Stanić, 1988; Stevanović, Dajin i Stanojlović, 1980; Šaranović-Božanović, 1984; Wimberger, 1966). Takvi problemi izazivaju smanjenu sposobnost deteta da ulaže energiju u proces učenja, zbog investiranja na emocionalnom planu.

Pored toga, utvrđeno je da izvesni *psihijatrijski problemi* mogu biti povezani s pojavom školskog neuspeha. Nizak školski uspeh i apsentizam mogu biti rani znaci depresije, psihoze ili nekog drugog psihijatrijskog problema kod učenika (DeSocio and Hootman, 2004; Karande and Kulkarni, 2005; Needham, Crosnoe and Muller, 2004). Takođe, trebalo bi imati u vidu da smer povezanosti psihijatrijskih problema i školskog neuspeha može biti i obrnut. Školski neuspeh koji traje izvesno vreme može doprineti pojavi određenih psihijatrijskih problema, poput anksioznosti i depresije.

Iako postoji niz faktora koji mogu uticati na školsko postignuće, jedan od najuticajnijih je svakako *motivacija* (Berns, 2010; Byrnes, 2011; Carr, Borkowski and Maxwell, 1991; Francis et al., 2004; Milošević, 2004a; McCoach and Siegle, 2003; Stanić, 1988; Šaranović-Božanović, 1976). Jasno je da učenici kojima nedostaje motivacija neće nastojati da postignu školski uspeh. Utvrđeno je da su faktori koji ometaju motivaciju za učenje sledeći: negativan odnos prema školi, učenju i nastavnicima; negativan stav roditelja prema potrebi postizanja školskog

uspeha i nedostatak podsticanja deteta da uči; negativan uticaj vršnjaka; negativan stav prema određenim nastavnim sadržajima; motivisanost da se ne uči (npr. iz prkosa roditeljima) (Wimberger, 1966). O tome je bilo reči i u delu o školskom kontekstu kao činiocu socijalnog razvoja učenika. Na razvoj motiva postignuća prevashodno utiču: odnos između roditelja i deteta, vaspitni stilovi roditelja i postupci roditelja. Razvoj motiva postignuća najtešnje je povezan s reakcijama i postupcima roditelja u situacijama kada se dete susreće s uspehom ili neuspehom u nekoj aktivnosti (Milošević, 2004a).

Postignuće pojedinca ne zavisi samo od njegove motivacije za postizanje uspeha, već i od toga da li očekuju ili ne da će doživeti neuspeh. Očekivanje uspeha kod pojedinca je povezano s (1) prethodnim iskustvima uspeha ili neuspeha, (2) percepcijom koliko je zadatak težak i (3) lokusom kontrole. Generalno, neko ko je u prošlosti većinom bio uspešan, očekuje da će postići uspeh i u sadašnjosti i budućnosti, dok neko ko je uglavnom bio neuspešan u prošlosti, očekuje da će opet biti neuspešan i u sadašnjosti i budućnosti (Berns, 2010). Ukoliko je pojedinac u prethodnim situacijama doživeo neuspeh, njegova očekivanja će biti vezana za ponovno postizanje uspeha. Stoga je jako važno učenicima još na početku školovanja pružiti mogućnosti da dožive uspeh. Takođe, ukoliko pojedinac neki zadatak doživljava kao pretežak unapred će biti demotivisan da uloži napore u njegovo rešavanje. Zato je jako važno da akademski zahtevi budu usaglašeni s razvojnim mogućnostima dece, tako što će se naći u zoni njihovog narednog razvoja. Najzad, *spoljašnji lokus kontrole*, odnosno pripisivanje razloga neuspeha spoljašnjim (npr. lošem nastavniku) nasuprot unutrašnjim faktorima (nedovoljnom trudu i radu), može doprineti pojavi školskog neuspeha (Berns, 2010; Carr, Borkowski and Maxwell, 1991; Francis et al., 2004; Georgiou and Stavriniades, 2008; Milošević, 2004a). Lokus kontrole odnosi se na doživljaj pojedinca o tome šta kontroliše rezultate koje postiže. Unutrašnji lokus kontrole znači da pojedinac veruje da on kontroliše ishod, dok se spoljašnji lokus kontrole odnosi na doživljaj pojedinca da ishod određuju drugi činioци. Lokus kontrole odnosi se, takođe, na uverenja o kompetencijama. Deca koja veruju da kontrolišu svoje rezultate postignuća osećaju se kompetentnijom. Unutrašnji lokus kontrole pozitivno korelira s postignućem. Kada pojedinci loše urade neki zadatak, pripisivanje neuspeha nedostatku napora ili lošem korišćenju strategije dovodi do pozitivnije motivacije sledeći put kada se uključe u sličnu aktivnost. Pripisivanje neuspeha nedostatku sposobnosti nepovoljno utiče na motivaciju, posebno kada pojedinci svoju sposobnost doživljavaju kao nešto što je fiksno i nepromenljivo (Wigfield, Ho and Mason-Singh, 2011).

Za *self-koncept* učenika utvrđeno je, takođe, da predstavlja važan faktor individualnog nivoa (Berns, 2010; Carr, Borkowski and Maxwell, 1991; Francis et al., 2004; Malinić, 2009; Milošević, 2004a, 2004b; Wimberger, 1966). Self-koncept predstavlja kognitivnu strukturu kroz koju osoba formira svest o sebi, a koja se zasniva na njenom shvatanju sebe, kao i na povratnim informacijama o sebi

koje dobija od drugih (Wimberger, 1966). Ako je self-koncept deteta nespojiv s onim što se podrazumeva pod ulogom učenika i ono za sebe smatra da ne može da uči, da ne može biti uspešno u tome, da ne može samostalno da funkcioniše i ispuni različite socijalne zadatke koje to sobom nosi, školsko učenje se neće odvijati na adekvatan način.

Uočeno je da su izvesne *osobine ličnosti učenika* povezane s pojavom školskog neuspeha. Primera radi, u istraživanju koje je sprovedla Nadežda Šaranović-Božanović (1984) utvrđeno je da se kao takve izdvajaju sledeće osobine ličnosti: napetost, flegmatičnost, odmerenost, neaktivnost, osetljivost, zavisnost, prezaštićenost, emocionalna nestabilnost, laka uznemirljivost, promenljivost raspoloženja, niža snaga super ega, plašljivost, zabrinutost, depresivnost, nesigurnost, stidljivost, rezervisanost, introvertnost, kritičnost, hladnoća i konformizam, samoživost i nepouzdanost.

Od ostalih karakteristika individualnog nivoa izdvaja se *pol* učenika. Naime, utvrđeno je da je za učenike muškog pola veća verovatnoća da će doživeti školski neuspeh (Asbury, 1974; Rogers et al., 2009; Woolley, Kol and Bowen, 2009), kao i da su devojčice kao grupa u svim razredima osnovne škole uspešnije od dečaka (Havelka, 1990a, 1990b, 2000; Nikolić, 1998).

Nasuprot navedenom, utvrđeno je da su sledeći faktori individualnog nivoa pozitivno povezani s nivoom postignuća: „(a) stepen u kojem je učenik u stanju da savlada svoju anksioznost, (b) vrednost koju pripisuje sebi, (c) sposobnost da se prilagodi i/ili prihvati zahteve autoriteta, (d) prihvaćenost od strane vršnjaka, (e) manje konflikata oko nezavisnosti-zavisnosti, (f) aktivnosti centrirane oko akademskih interesovanja i (g) ostvarljivost sopstvenih ciljeva” (Taylor, 1964: 76).

Faktori vršnjačkog nivoa

Vršnjaci, kao važni agensi socijalizacije svakog pojedinca mogu, takođe, imati značajan uticaj i na nivo školskog postignuća učenika. Zbog toga ćemo nastojati da ukažemo na neke od mogućih veza između vršnjačkih odnosa i školskog uspeha/neuspeha pojedinca.

Vršnjaci su od centralnog značaja za decu tokom detinjstva i adolescencije. Socijalni kontekst u kome se dete nalazi može značajno uticati na razvoj njegovih kompetencija samokontrole i na njegova uverenja u pogledu samoefikasnosti, pri čemu vršnjaci u tome igraju veoma važnu ulogu, jer vršnjački kontekst omogućava socijalno poređenje i samopotvrđivanje (Dweck, 1996; Wentzel, 2009). Pokazalo se da su deca koja imaju pozitivne vršnjačke odnose najčešće više angažovana u školi i imaju bolje rezultate u pogledu akademskog postignuća u poređenju s decom koja se susreću s različitim problemima u vršnjačkim odnosima (Birch and Ladd, 1996; Wentzel, 2009).

Brojni autori ukazuju na povezanost vršnjačkih odnosa i školskog postignuća učenika (Birch and Ladd, 1996; Hymel et al., 2002; Kindermann, McCollam and Gibson, 1996; Kupersmidt et al., 1996; Lubbers et al., 2006; Rubin et

al., 2011; Spasenović, 2008; Veiga et al., 2013; Wentzel, 1996, 2009; Zhang et al., 2017), pri čemu su pozitivni vršnjački odnosi povezani s visokim postignućem, a negativni s nižim postignućem. Pozitivni vršnjački odnosi doprinose tome da pojedinac na školsko okruženje gleda kao na siguran i podsticajan kontekst, što doprinosi većem angažovanju i višem školskom postignuću. Dakle, takvi odnosi predstavljaju zaštitni faktor od različitih eksternalizovanih i internalizovanih poremećaja u ponašanju, koji se mogu javiti kao posledica negativnih vršnjačkih odnosa, a koji mogu otežavati proces učenja kod učenika (Kupersmidt et al., 1996; Wentzel, 2009). Neadekvatni vršnjački odnosi mogu delovati kao stresor i ograničavati sposobnost učenika da uspešno odgovori na školske zahteve (Birch and Ladd, 1996).

Vršnjaci mogu imati uticaja na akademske ishode tako što podstiču manifestovanje kompetentnih oblika socijalnog ponašanja, pri čemu se od kompetentnog učenika očekuje ne samo da demonstrira intelektualne sposobnosti, već i prosocijalno i socijalno odgovorno ponašanje (Spasenović, 2008; Wentzel, 1996, 2009). Ispoljavanje prosocijalnog i socijalno odgovornog ponašanja (npr. nastojanje da se bude kooperativan, koristan, saglasan društvenim normama i neagresivan) dosledno su i pozitivno povezani s akademskim postignućima dece. Moguće je dati nekoliko objašnjenja za ovu povezanost: a) socijalna kompetencija može predstavljati osnovu za razvoj akademskih kompetencija učenika, b) akademske kompetencije mogu dovesti do učestalog ispoljavanja socijalno odgovornog ponašanja, c) socijalne i akademske kompetencije mogu uzajamno uticati jedne na druge, i d) moguće je da socijalne i akademske kompetencije nisu uzročno-posledično povezane, već se u njihovoj osnovi može nalaziti isti skup personalnih kvaliteta koji doprinose pozitivnim socijalnim i akademskim ishodima (Wentzel, 1996).

Zapravo, smatra se da je u osnovi adekvatnog socijalnog ponašanja, kao i školskog uspeha, isti skup kompetencija koje su važne za uspeh u oba domena – vršnjačkih odnosa i školskog postignuća (Berns, 2010; Howe, 2010; Hymel et al., 2002; Ladd, Buhs and Troop, 2002; Lubbers et al., 2006; Oberle and Schonert-Reichl, 2017; Roseth, Johnson and Johnson, 2008; Shaffer and Kipp, 2010; Spasenović, 2008; Wentzel, 1996, 2009; Zhang et al., 2017).

Uočeno je da na školski uspeh učenika utiče i njegov odabir prijatelja, tj. karakteristike, stavovi i ponašanja vršnjaka s kojima se druži. Između ostalog, utvrđeno je da ponašanje vršnjaka, naročito prijatelja, školski uspeh prijatelja i stavovi prijatelja u pogledu potrebe postizanja školskog uspeha predstavljaju značajne činioce koji mogu uticati na nivo postignuća učenika (Véronneau and Dishion, 2011). Uočeno je, pritom, da postoji povezanost između nivoa postignuća pojedinca i nivoa postignuća prijatelja.

Kada se pojedinac visokog postignuća druži s drugim učenicima visokog postignuća, izvesno je da će njegovo postignuće ostati na visokom nivou. Nasuprot tome, ukoliko pojedinac niskog postignuća za prijatelje ima učenike viso-

kog postignuća, velika je verovatnoća da će njegovo postignuće ostati na niskom nivou (Véronneau and Dishion, 2011). Međutim, čini se da je od samog prijateljstva s učenicima koji imaju visoko postignuće važnije da ti prijatelji direktno modeluju ponašanja koja doprinose pozitivnoj prilagođenosti u školi (npr. rešavanje školskih zadataka, saradnja s drugima u školskom okruženju i sl.). Osim toga, uočeno je da poređenje s vršnjacima koji postižu uspeh u pojedinim slučajevima može dovesti do negativne samoevaluacije, što zauzvrat može rezultirati kontinuitetom niskog postignuća. To je naročito karakteristično za devojčice.

Čini se da se devojčice koje imaju visoko školsko postignuće i koje imaju prijatelje sa visokim postignućem, međusobno podstiču na intenzivniji školski rad i postizanje još višeg školskog uspeha. Drugim rečima, kada pojedinac doživljava učinak drugog pojedinca s visokim postignućem kao nešto što mu je dostižno (što bi bio slučaj s učenicima koji su već uspešni u školi), tada ga takvo socijalno poređenje može motivisati da ima visoke obrazovne aspiracije. Nasuprot tome, kada visoko postignuće prijatelja deluje nedostižno (što može biti slučaj s učenicima niskog postignuća), tada takvo socijalno poređenje može negativno delovati na samopercepciju pojedinca.

Uočeno je da najčešće ne postoji povezanost školskog postignuća prijatelja i promena u školskom postignuću dečaka. Nepostojanje povezanosti školskog postignuća prijatelja i promena u školskom uspehu dečaka u skladu je s modelom vršnjačke socijalizacije koji iznose Rouz i Rudolf (Rose and Rudolph, 2006, prema Véronneau and Dishion, 2011: 116). Autori smatraju da devojčice imaju jaču potrebu za socijalnim odobravanjem u odnosu na dečake, što može uticati na podložnost javljanju internalizovanih problema. Devojčice mogu biti osetljivije na norme njihovih prijatelja u pogledu školskog uspeha i doživeti pad samopoštovanja i procene samoeфикаsnosti kada nisu u stanju da dostignu te standarde.

Druženje s vršnjacima koji ispoljavaju probleme u ponašanju može, takođe, doprineti značajnom smanjenju školskog uspeha učenika (Véronneau and Dishion, 2011). Povezanost problema u ponašanju prijatelja i nižeg školskog postignuća učenika može biti posredovana povećanom dostupnošću devijantnih aktivnosti, koje ometaju ili zamenjuju angažovanje učenika na časovima, kao i rad na izradi domaćih zadataka. Kada manifestovanje problema u ponašanju od strane prijatelja često nailazi na dobijanje neposredne nagrade za takvo ponašanje (na primer, uzbuđenje koje je svojstveno učestvovanju pojedinaca u aktivnostima koje su zabranjene i zbog kojih mogu biti kažnjeni), verovatno je da to podstiče ponašanja i stavove koji su štetni za razvoj emocionalnih i psiholoških aspekata ličnosti važnih za ostvarivanje dugoročnih ciljeva (na primer, sposobnost samokontrole).

Pored individualnog uticaja vršnjaka, vršnjačka grupa u celini može vršiti negativan socijalni pritisak u pogledu školskog postignuća, ukoliko među vršnjacima postoji rasprostranjen stav kojim se negira značaj postizanja školskog uspeha (Boehnke, 2008). Pritom, trebalo bi naglasiti da je uočeno da visoke in-

dividualne preferencije u pogledu postignuća mogu ublažiti efekte negativnog vršnjačkog pritiska.

Uočeno je, takođe, da postoji povezanost kvaliteta socijalnih odnosa pojedinca i njegovog školskog postignuća. Brojni autori ukazuju na vezu između socijalne kompetentnosti pojedinca i visokog školskog uspeha (Chen, Rubin and Li, 1997; Krnjajić, 2002; Kurtz and Swenson, 1951; Masten and Coatsworth, 1998; Spasenović, 2003, 2004, 2008, 2009). Masten i Kotsvort (Masten and Coatsworth, 1998) u svom pregledu istraživanja iz ove oblasti ukazuju na glavne nalaze takvih istraživanja. Između ostalog, ističe se da su kod dece školskog uzrasta, vršnjačka prihvaćenost i popularnost povezane s višim postignućem, višim koeficijentom inteligencije i mnogim drugim pozitivnim atributima, uključujući i zdrave obrasce afektivne vezanosti za roditelje. Pozitivna vršnjačka reputacija najčešće predviđa buduću socijalnu kompetentnost pojedinca u odnosima s vršnjacima, školsko postignuće pojedinca, nivo samopoštovanja i bolje mentalno zdravlje. Istovremeno, vršnjačka odbačenost često je povezana s poremećajima u ponašanju, niskim postignućem, kao i negativnim iskustvima u odnosima s roditeljima. Osim toga, problemi u odnosima s vršnjacima najčešće predviđaju i buduću neprilagođenost pojedinca (Cicchetti and Bukowski, 1995; Hartup, 1983; Masten and Coatsworth, 1995; Masten, Morison, and Pellegrini, 1985; Newcomb, Bukowski and Pattee, 1993; Newcomb et al., 1993; Parker et al., 1995, prema Masten and Coatsworth, 1998: 209).

Jedan od načina ispoljavanja socijalne kompetentnosti u odnosima s vršnjacima jeste i izbor prijatelja, koji utiče na dalji razvoj pojedinca (Welsh et al., 2001). Prosocijalna deca najčešće biraju vršnjake koji vrše prosocijalne uticaje, a agresivna deca najčešće biraju vršnjake koji pogoršavaju njihovo neprilagođeno ponašanje (Masten and Coatsworth, 1998).

Mogu se izdvojiti četiri motiva koji su u osnovi uticaja prijatelja na stavove, ponašanja i učenje pojedinca (Berndt and Keefe, 1996). Prvi motiv se odnosi na to da učenici žele da se dopadnu svojim prijateljima, pa se trude da se ponašaju u skladu s njihovim očekivanjima ili tako da na njih ostave pozitivan utisak. Drugi motiv koji delom predstavlja uticaj prijatelja jeste želja učenika da razmišljaju i ponašaju se kao njihovi prijatelji. Učenici obično biraju najbolje prijatelje koji imaju karakteristike ili talente kojima se i sami dive, što ih motiviše da se ponašaju kao oni. Treći motiv vezan za uticaj prijatelja je samounapređivanje. Učenici delimično procenjuju sopstvenu kompetenciju upoređujući svoj učinak s uspehom vršnjaka, što međusobno povećava njihovu motivaciju za postignuće. Četvrti motiv koji delimično objašnjava uticaj prijatelja jeste potreba pojedinaca da se adekvatno ponašaju, odnosno traženje validacije. Dati motiv odnosi se na želju pojedinca da se drži ispravnih uverenja i donosi odgovarajuće odluke.

Utvrđeno je, takođe, da povezanost kvaliteta vršnjačkih odnosa, naročito indeksa vršnjačke prihvaćenosti, i školskog postignuća pojedinca može biti dvo-smerna (Chen, Rubin and Li, 1997; Krnjajić, 2002; Spasenović, 2008, 2009; Wel-

sh et al., 2001). Vršnjačka prihvaćenost može poslužiti kao socijalni resurs koji olakšava školsko postignuće. Istovremeno, školski uspeh ili neuspeh mogu da utiču na to da li će dete biti voljeno ili nevoljeno od strane vršnjaka. Povezanost položaja koji pojedinac zauzima u grupi i školske uspešnosti posebno je karakteristična za dve dimenzije sociometrijskog statusa: *popularnost* i *odbačenost*. Nalazi istraživanja dosledno potvrđuju da popularni učenici postižu bolji školski uspeh, a da su *odbačeni* učenici akademski neuspešniji (Spasenović, 2008). Iako ne postoje dosledni nalazi koji se tiču veze školskog postignuća i statusa *zanemarenih*, utvrđeno je da se deca koja imaju takav socijalni status u vršnjačkoj grupi najčešće ne razlikuju od svojih popularnih i prosečnih vršnjaka u pogledu školskog postignuća. O karakteristikama učenika različitog sociometrijskog statusa biće i kasnije reči u okviru istoimenog poglavlja.

Prosocijalno ponašanje učenika može direktno i indirektno uticati na školski uspeh učenika, jer je ono povezano s određenim oblicima ponašanja koji su važni i za postizanje školskog uspeha (Spasenović, 2008). Kada je reč o indirektnom uticaju prosocijalnog ponašanja na školski uspeh učenika, utvrđeno je da su načini ispoljavanja takvog ponašanja (na primer, saradnja, pomaganje, briga o drugima, deljenje sa drugima i sl.) važan prediktor školskog postignuća učenika. Takođe, uočeno je da povezanost između prosocijalnog ponašanja i školskog uspeha može biti posredovana delovanjem nastavnika. Smatra se da nastavnici imaju pozitivniji stav prema učenicima koji ispoljavaju prosocijalno ponašanje, što se odražava na njihova očekivanja i ponašanje prema učenicima i vrednovanje učeničkog rada. Osim toga, moguće je da postoji i direktan uticaj prosocijalnog ponašanja, jer se pozitivnim vršnjačkim interakcijama ostvaruju pozitivne intelektualne razmene među njima, koje doprinose uspešnijem usvajanju nastavnih sadržaja (Spasenović, 2004, 2008).

Hinšo (Hinshaw, 1992) ukazuje na nekoliko mogućih objašnjenja povezanosti socijalne kompetencije i sociometrijskog statusa u vršnjačkoj grupi, s jedne strane, i školskog postignuća, s druge strane. *Prvim objašnjenjem* ukazuje se da socijalna kompetencija i sociometrijski status mogu uticati na školsko postignuće, tako što socijalna kompetencija deteta i vršnjačka prihvaćenost mogu predstavljati emocionalne i socijalne resurse važne za školsko postignuće. Na primer, prosocijalno i kooperativno ponašanje mogu doprineti stvaranju odeljenskog konteksta koji pogoduje nastavi i učenju, a agresivno i neprijateljsko ponašanje mogu da poremete proces učenja. Osim toga, deca koja su socijalno vešta mogu biti kooperativna i verovatno će dobiti traženu pomoć tokom rada na času. Nasuprot tome, deca devijantnog ponašanja i socijalno odbačena deca mogu imati manje mogućnosti da dobiju pomoć od vršnjaka u svom školskom radu. Konačno, socijalno postignuće može imati značajan uticaj na emocionalne i motivacione odgovore pojedinca, koji, zauzvrat, mogu uticati na školsko postignuće. Na primer, deca koja su odbačena, ispoljavaju probleme u ponašanju i koja su agresivna mogu razviti negativna osećanja i odnos prema školskoj sredini. Ovo može rezultirati nezainteresovanošću za školske aktivnosti.

Drugo objašnjenje ukazuje na to da školsko postignuće može uticati na socijalno ponašanje i prilagođavanje. Prema ovom objašnjenju, akademske teškoće mogu dovesti do frustracije, što zauzvrat može doprineti pojavi devijantnog socijalnog ponašanja. Pored toga, školsko postignuće može odrediti socijalni ugled pojedinca u vršnjačkoj grupi i samim tim uticati na njegovu sliku o sebi. Deca koja imaju slabiji školski uspeh mogu imati teškoća u postizanju pozitivnog sociometrijskog statusa i poštovanja među vršnjacima, i najčešće razvijaju negativnu samopercepciju. Shodno tome, ova deca mogu ispoljavati socio-emocionalne probleme i na kraju se okrenuti devijantnim vršnjacima, tražeći socijalnu podršku.

Trećim objašnjenjem ukazuje se da socijalno funkcionisanje i školsko postignuće mogu imati recipročan uticaj. Smatra se da, iako socijalno funkcionisanje i prilagođenost mogu uticati na školsko postignuće, ono može, zauzvrat, imati određeni uticaj na socijalnu prilagođenost.

Kao još jedan značajan faktor vršnjačkog nivoa izdvaja se *socijalno neprihvatljivo ponašanje*, pri čemu se kao oblici takvog ponašanja od posebnog značaja za naš rad izdvajaju nasilničko ponašanje i viktimizacija pojedinca. Naime, brojni autori ukazuju na povezanost direktne uključenosti učenika u nasilje (u ulozi žrtve i/ili ulozi nasilnika) i školskog uspeha učenika (na primer, Beran, 2009; Beran and Lupart, 2009; De Bruyn and Cillessen, 2006; Glew et al., 2005; Glew et al., 2008; Jimerson, Durbrow and Wagstaff, 2009; Juvonen, Wang and Espinoza, 2011; Ma et al., 2009a, 2009b; Rothon et al., 2011; Schwartz et al., 2002; Spasenović, 2008; Stephenson and Smith, 2002 itd.). O načinima na koje je vršnjačko nasilje povezano sa školskim uspehom učenika biće više reči kasnije u okviru poglavlja u kome se daje pregled prethodnih istraživanja na tu temu. Namera nam je ovde bila da skrenemo pažnju i na navedene faktore kao značajne činioce vršnjačkog nivoa.

Deca koja imaju pozitivne vršnjačke odnose verovatno će se osećati ugodnije u školi i stoga će verovatno moći bolje da iskoriste socijalne i akademske mogućnosti u školskom kontekstu. S druge strane, deca koja nailaze na vršnjačko odbacivanje mogu razviti negativan stav prema školi, što ih može omesti u daljem školskom angažovanju i učenju (Birch and Ladd, 1996). Pritom, vršnjačka prihvaćenost deteta više nego prijateljstvo izdvaja se kao snažniji prediktor detetovog učešća u aktivnostima u odeljenju, što je aspekt prilagođavanja školi koji zahteva saradnju s drugima i koji u značajnoj meri predviđa školsko postignuće (Ladd, Buhs and Troop, 2002).

Kao što je i prethodno napomenuto, vršnjačke norme vezane za školsko postignuće mogu predstavljati važan faktor koji može delovati podsticajno ili otežavajuće na postizanje školskog uspeha pojedinca (Berns, 2010; Dweck, 1996; Rubin et al., 2011; Wentzel, 2009). Pored školskog postignuća, važan aspekt školskog funkcionisanja (možda čak i važniji od školskog postignuća) vezan je za ostvarivanje odgovarajućih vršnjačkih odnosa, kojima pojedinci pridaju izuzetan

značaj. Čak, kada pojedinac nastoji da ostvari visok školski uspeh, takvo nastojanje utiče na odobravanje od strane vršnjaka i odraslih koje se ne mora nužno kreirati u istom pravcu. Vršnjaci mogu odbacivati takve učenike u nekim socijalnim kontekstima, odnosno u odeljenjima u kojima postizanje školskog uspeha nije opšteprihvaćena norma među učenicima. Smatra se da odeljenske norme mogu uticati na nivo ispoljene agresije i povlačenja, ali da je njihov uticaj karakterističniji za ponašanje dečaka, što se naročito odnosi na ona odeljenja u kojima ne postoji norma postizanja visokog školskog uspeha (Howe, 2010).

Klike mogu pozitivno uticati na postignuće pojedinaca koji im pripadaju, ukoliko u njima važi norma postizanja visokog školskog uspeha. U takvim grupama deca se međusobno podstiču u pogledu školskog postignuća. Nasuprot tome, ukoliko se u okviru klike kao norma ne pojavljuje zahtev za postizanje školskog uspeha, pripadnici takve klike neće mu biti skloni (Howe, 2010). Takođe, najbolji prijatelji mogu imati snažan uticaj na stavove dece prema školi, ponašanje u nastavi i akademska postignuća (Berndt and Keefe, 1996). Takvi uticaji mogu biti negativni ili pozitivni, u zavisnosti od karakteristika prijatelja i kvaliteta prijateljstva (bliskost naspram konflikata), kao i osobina prijatelja (stavovi, ponašanja, školsko postignuće i sl.) (Berndt, 1992; Berndt and Keefe, 1996).

Iako problematični odnosi s vršnjacima mogu imati negativne posledice, u smislu mentalnog zdravlja i školske neprilagođenosti, ove posledice ne moraju se generalizovati na svu decu. Smatra se da postoje deca kod koje problematični odnosi s vršnjacima ne utiču na prilagođenost. Za ovu decu nivo potrebe za povezanošću, pripadnošću ili vršnjačkim statusom može biti relativno nizak. Na primer, mogu se opisati kao da im nije stalo šta drugi misle o njima ili da nemaju potrebu ili želju za prijateljima. Alternativno, ova deca mogu imati druga sredstva za zadovoljenje svojih socijalnih potreba, poput pozitivne vezanosti za kućnog ljubimca, roditelja, braću ili sestre. Stoga je prilikom razmatranja povezanosti vršnjačkih odnosa i školskog postignuća važno uzeti u obzir tip deteta, kvalitet i kvantitet vršnjačkih odnosa koji su mu potrebni, kako bismo mogli da predvidimo njegovu reakciju na različite vrste interpersonalnih stresora u kontekstu vršnjačkih odnosa u školi (Kupersmidt et al., 1996). Data objašnjenja bi trebalo imati u vidu prilikom tumačenja rezultata empirijskog istraživanja koje smo realizovali.

Faktori porodičnog nivoa

Nalazi istraživanja pokazuju da izvesni faktori porodičnog konteksta mogu, takođe, pozitivno ili negativno uticati na školsko postignuće deteta. Na primer, utvrđeno je da je *socio-ekonomski status* porodice povezan s nivoom postignuća učenika (Anderson and Scott, 2012; Asbury, 1974; Byrnes, 2011; Christle, Jolivet and Nelson, 2007; Jelić i Jovanović, 2011; Karande and Kulkarni, 2005; Miller, 1970; Nash, 2002, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006: 95; Stevanović, Dajin i Stanojlović, 1980; Šaranović-Božanović, 1984; Šram i Futo, 1988), u smislu da je nizak socio-ekonomski status porodice i život u siromaštvu

povezan sa školskim neuspelom pojedinca. Ipak, pojedine studije ukazuju na uključenost porodice u učenje kod dece kao važniji prediktor školskog postignuća od socio-ekonomskog statusa. Kada porodice stvaraju porodično okruženje koje podstiče učenje, izražavaju visoka (ali ne nerealna) očekivanja od dece i u pogledu buduće karijere i uključuju se u njihovo školovanje, deca iz porodica niskog socio-ekonomskog statusa i kulturno različitih porodica napreduju kao i deca srednje klase (Berns, 2010).

Takođe, utvrđeno je da je *socio-kulturni nivo porodice* povezan s nivoom postignuća deteta (Bowen and Bowen, 1998b, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006; Eccles, 2007; Milošević, 2004a; Šaranović-Božanović, 1976, 1984). Ukoliko dete živi u porodici visokog socio-kulturnog nivoa, izvesno je da će težiti postizanju visokog školskog uspeha. *Stepen obrazovanja roditelja* pozitivno je povezan s nivoom postignuća deteta (Eccles, 2007; Havelka, 1990a, 1990b, 2000; Malinić, 2009; Milošević, 2004a; Nikolić, 1998; Spasenović, 2009; Šaranović-Božanović, 1976, 1984; Šram i Futo, 1988), pri čemu je utvrđeno da je obrazovni nivo majke značajniji za pojavu školskog neuspeha deteta, nego obrazovni nivo oca (Malinić, 2009). Uočeno je da učenici čiji roditelji nemaju završenu osnovnu školu u svim razredima postižu slabiji školski uspeh od učenika čiji roditelji imaju viši nivo obrazovanja od navedenog. Osim toga, kada je reč o kontinuitetu školskog uspeha/neuspeha tokom osnovne škole, utvrđeno je da što je obrazovanje roditelja niže to opšti uspeh učenika tokom osnovne škole značajnije opada.

Kvalitet odnosa roditelj-dete je, takođe, značajan činilac školskog postignuća deteta (Berns, 2010; Domagala-Zysk, 2006; Murray, 2009; Peterson, 2001; Woolley, Kol and Bowen, 2009). Utvrđeno je da je neadekvatan odnos roditelja prema deci, koji se ispoljava u prezaštićivanju ili odbacivanju deteta, na negativan način povezan sa školskim uspehom, kao i kasnijom socijalnom prilagođenošću i vršnjačkom prihvaćenošću deteta (Kurtz and Swenson, 1951; Miller, 1970; Peterson, 2001; Rogers et al., 2009). Takođe, utvrđeno je da postoji statistički značajna povezanost školskog uspeha deteta i iskazivanja poverenja prema detetu od strane roditelja, i obrnuto. Uočeno je da će dete imati bolji školski uspeh ukoliko roditelji iskazuju više poverenja prema njemu, kao i ono prema roditeljima (Šram i Futo, 1988).

Pored toga, utvrđena je povezanost između karakteristika *strukture porodice* i školskog uspeha učenika (Eccles, 2007; Nash, 2002, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006: 95; Milošević, 2004a; Stanišić i Gutvajn, 2010). Učenici koji žive u nepotpunim porodicama postižu slabiji uspeh i imaju nižu prosečnu ocenu od ostalih učenika. Pritom, uočene su izvesne polne razlike, koje se ogledaju u tome da devojčice iz nepotpunih porodica postižu bolji školski uspeh od dečaka iz nepotpunih porodica. Kada je reč o broju članova domaćinstva i broju dece u porodici, utvrđeno je da najbolji školski uspeh na kraju drugog razreda osnovne škole postižu jedinci koji žive s roditeljima i s najmanje još dva člana

domaćinstva, dok najslabiji uspeh postižu jedinci koji žive s roditeljima i sa još jednim članom domaćinstva (Milošević, 2004a). Pored samog broja dece u porodici, važan je i redosled njihovog rođenja. U istraživanju koje je u našoj sredini realizovala Malinić (2009), pokazalo se da je redosled rođenja deteta povezan s ponavljanjem razreda, tj. sa školskim neuspehom. Ispostavilo se da češće ponavljaju razred deca koja su drugorođena u poređenju s prvorođenom i svom ostalom decom, a među učenicima koji nisu ponavljali razred najviše je prvorođene dece.

Uočeno je da je život u porodici u kojoj biološki otac nije prisutan (usled razvoda, smrtnog slučaja ili preudaje majke) povezan s niskim postignućem deteta (Onatsu-Arvilommi and Nurmi, 1997). Osim toga, zapaženo je da učenici koji žive samo s majkom imaju bolje prosečne ocene u poređenju sa učenicima koji žive samo sa ocem (Stanišić i Gutvajn, 2010). Takav nalaz tumači se činjenicom da je u većini kultura majka zadužena za brigu o deci, a posebno za njihovo školovanje i da očevi koji ostanu sami s decom ne mogu lako da se naviknu na nove obaveze i veću odgovornost.

Osim toga, ne mora biti tačno da negativan odnos s roditeljima i vršnjacima nužno vodi školskom neuspehu. Faruđa, Bulen i Dejvidson (Farruggia, Bullen and Davidson, 2012) su ustanovili da postojanje stabilnog odnosa s osobom koju dete smatra važnom i za koju je snažno emotivno vezano može u takvim situacijama predstavljati zaštitni faktor od školskog neuspeha. Čak je utvrđeno da je takav odnos važniji prediktor školskog uspeha od odnosa s roditeljima i vršnjacima. Takve važne osobe u životima dece najčešće su drugi članovi detetove porodice izuzev roditelja (bliski rođaci, hranitelji i sl.).

Porodični činioci povezani s akademskim kompetencijama deteta uključuju i *stilove roditeljstva* (Berns, 2010; Malinić, 2009; Masten and Coatsworth, 1998; Šram i Futo, 1988). Utvrđeno je da je autoritativno roditeljstvo (koje podrazumeva toplinu, strogost i visoka očekivanja) povezano s školskim uspehom deteta bez obzira na pol i socio-ekonomski status. Učešće roditelja u obrazovanju dece kroz, na primer, direktno uključivanje u rad škole, povezano je, takođe, s boljim školskim postignućem deteta. Roditelji, takođe, mogu uticati na postignuće dece posredstvom sopstvenih stavova (isticanjem važnosti napornog rada, visokim vrednovanjem značaja postizanja školskog uspeha) i ponašanja (putem podsticanja dece na učenje, nadgledanjem ili pomaganjem detetu u radu na domaćim zadacima i sl.). Nasuprot tome, slaba porodična komunikacija povezana je sa školskim neuspehom deteta (Peterson, 2001). Na školski uspeh učenika, svaka-ko, utiču i *očekivanja koja roditelji imaju od svog deteta* u tom pogledu (Eccles, 2007).

Pored samog obrazovanja roditelja, za postizanje školskog uspeha od važnosti je i *stepen uključenosti roditelja u proces obrazovanja deteta* (rad kod kuće na domaćim zadacima, interesovanje za školski život deteta, davanje dodatnih objašnjenja i sl.) (Eccles, 2007; Flouri and Buchanan, 2004; Hill et al., 2004;

Jimerson, Egeland and Teo, 1999; Karande and Kulkarni, 2005; Kurtz and Swenson, 1951; Masten and Coatsworth, 1998; Menning, 2006; Peterson, 2001; Šaranović-Božanović, 1976, 1984; Woolley, Kol and Bowen, 2009). Pritom, ukazuje se na to da je stepen u kome roditelji strukturiraju aktivnosti učenja svoje dece na načine koji podržavaju detetov osećaj autonomije u tom procesu ključan za podsticanje visokog nivoa motivacije i angažovanja deteta u pogledu školskog postignuća (Eccles, 2007). Utvrđeno je, takođe, da postoji razlika u pogledu povezanosti načina uključenosti roditelja u obrazovanje dece i školskog uspeha s obzirom na pol roditelja. U studiji koju su realizovali Rodžers i saradnici (Rogers et al., 2009) pronađeno je da je akademski pritisak oca prediktor nižeg postignuća, dok ohrabrenje i podrška majke predviđaju viši školski uspeh. Takođe, uočeno je da roditelji oba pola najčešće vrše akademski pritisak na svoje sinove, dok ispoljavaju više ohrabrenja i podrške prema svojim ćerkama. Efekti roditeljskog angažovanja su posredovani akademskom kompetentnošću dece. Ova studija ukazuje na dvosmerne uticaje obrazovnog uključivanja roditelja i ličnih karakteristika deteta u predviđanju školskog postignuća.

U istraživanju koje je realizovano u našoj sredini, Šram i Futo (1988) su uočili da je podsticanje i ohrabrivanje deteta od strane roditelja povezano sa školskim uspehom deteta. Autori su zapazili da je u porodicama vrlodobrih učenika dva puta više, a u porodicama odličnih učenika tri puta prisutnije pohvaljivanje i nagrađivanje deteta u poređenju s porodicama učenika koji imaju nedovoljan školski uspeh. Kao zaključak autori ističu da su kod slabih učenika znatno manje prisutne interakcije između roditelja i deteta koje reflektuju pozitivan stav roditelja prema detetu, odnosno da roditelji slabijih učenika ujedno iskazuju i lošiji odnos prema njima.

Na kraju, trebalo bi istaći da pored toga što određeni faktori porodične sredine mogu nepovoljno uticati na školski uspeh učenika, uočeno je i da se školski neuspeh deteta najčešće nepovoljno odražava na status koji ono ima u porodici (Nikolić, 1998; Stevanović, Dajin i Stanojlović, 1980; Šram i Futo, 1988). Ukoliko dete doživljava slab uspeh u školi, to najčešće nailazi na negodovanje porodice, koja ne samo da nije u stanju da detetu pruži adekvatnu pomoć i potrebnu podršku, već ga često neopravdano optužuje kao jedinog krivca za neuspeh. To dete može navesti da na neadekvatne načine nastoji da zadobije ljubav roditelja prikrivanjem ocena, bežanjem sa časova da bi se izbeglo dobijanje slabe ocene, optuživanjem nastavnika za sopstveni neuspeh, simuliranjem bolesti itd.

Faktori na nivou škole

I na nivou škole mogu postojati izvesni faktori koji mogu imati (ne)povoljan uticaj na školski uspeh učenika. Naime, utvrđeno je da su neki od njih povezani s javljanjem školskog uspeha/neuspeha. Uočeno je, između ostalog, da je *socijalna klima škole* od značaja za razumevanje niza ishoda, od socio-emocionalnog funkcionisanja i ponašanja do školskog postignuća učenika (Bowen et al., 1998, Cook,

Murphy and Hunt, 2000, Freiberg, 1999, Hoy and Sweetland, 2001, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006: 94; Đorđević, 1989; McEvoy and Welker, 2000). Komponente socijalne klime škole važne za školski uspeh učenika su: odnosi među članovima školskog kolektiva, stepen poverenja između njih, nivo vršnjačkog nasilja i nivo bezbednosti u školi (Woolley and Grogan-Kaylor, 2006).

Osim socijalne klime škole, za školski uspeh učenika važna je i *socijalna klima na nivou odeljenja* (Đorđević, 1989). Socijalna klima i uspostavljanje povoljnih socijalnih odnosa na nivou odeljenja su međusobno povezani i zavise od sposobnosti nastavnika da shvati potrebe, probleme i težnje učenika i da uskladi njihovo ponašanje. Svakako, na socijalnu klimu odeljenja značajan uticaj ima i kvalitet odnosa između samih učenika (Đorđević, 1989).

Još jedan značajan školski faktor u pogledu postignuća učenika jeste *naglasak koji se u školi stavlja na školska postignuća* (Goddard, Sweetland and Hoy, 2000, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006: 94; Palardy, 2013). Uočeno je da s povećanjem akademskog pritiska na nivou škole raste i nivo postignuća učenika. U tom pogledu i postojeća *školska pravila* imaju značajan uticaj na učeničko postignuće (Kowitz and Armstrong, 1961, prema Asbury, 1974: 413-414).

Pored toga, *kvalitet odnosa učenika sa nastavnicima* predstavlja značajan faktor školskog postignuća (Baker et al., 2009; Croninger and Lee, 2001, Rosenfeld, Richman and Bowen, 2000, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006: 94; Stanić, 1988; Studsrød and Bru, 2011; Domagala-Zysk, 2006; Džinović, 2004; Murray, 2009; Woolley, Kol and Bowen, 2009). Bliskost nastavnik–učenik odnosa može da deluje kao zaštitni faktor kod dece izložene visokom riziku u pravcu pozitivne školske prilagođenosti, školskog uspeha i prosocijalnog ponašanja. Učenici koji imaju negativne odnose s nastavnikom najčešće imaju više problema u ponašanju, kao i niže školsko postignuće. Učenici s konfliktnim odnosima s nastavnikom, takođe, manje vole školu nego njihovi vršnjaci koji imaju pozitivne odnose s nastavnicima (Tsai and Cheney, 2012).

Od posebnog značaja za školski uspeh učenika je i *nastavna klima*. Podsticajna klima ima sledeće karakteristike: uzajamno poštovanje, dosledno pridržavanje pravila, zajednička podela odgovornosti, pravednost nastavnika prema svakom pojedincu i odeljenju kao grupi, posvećenost nastavnika podučavanju i učenju učenika i briga za odnose između učenika (Meyer, 2005). Ako učenici smatraju da je neki nastavni sadržaj zanimljiv i privlačan, da bi se na njemu trebalo angažovati, takav stav će ih motivisati na veće zalaganje. Osim toga, kada na nivou odeljenja među učenicima postoji opšteprihvaćen stav da postizanje školskog uspeha nije nešto što je toliko važno niti vredno, koji se manifestuje u pasivnosti ili ravnodušnosti prema učenju i postizanju školskog uspeha, tada će jedan broj učenika biti sklon da se prikloni takvom stavu i suprotstavlja zahtevima vezanim za proces podučavanja i učenja.

Kao značajan faktor na nivou škole koji utiče na uspeh/neuspeh učenika izdvaja se *kvalitet nastavnog rada* (Malinić, 2009). Od kvaliteta nastavnog pro-

cesa u značajnoj meri zavisi da li će učenici doživeti uspeh ili neuspeh u školi. Utvrđeno je da *oblici, metode i sredstva koja se primenjuju u nastavi* utiču na uspeh učenika (Kocić, 1989; Stanić, 1988; Šaranović-Božanović, 1976, 1984). Bolji rezultati nastavnog rada postižu se kada se frontalni rad u većoj meri kombinuje s oblicima nastavnog rada koji zahtevaju veće angažovanje učenika (grupni rad, rad u paru, samostalni rad učenika i sl.), nego kada se ostaje isključivo na primeni frontalnog oblika rada. Takođe, učenici će postići bolje rezultate ukoliko se u nastavi primenjuju metode rada koje ih u većoj meri aktiviraju u procesu sticanja znanja (rad s tekstom, dijalog u obradi novih nastavnih sadržaja, diskusija, praktični radovi učenika, laboratorijsko-eksperimentalni rad i sl.), u poređenju s primenom metode predavanja, koja u prvi plan stavlja nastavnika. Pored toga, primena savremenih tehničkih sredstava u nastavi (vizuelnih, auditivnih, audio-vizuelnih i sl.) u većini nastavnih predmeta daje bolje rezultate u poređenju s rezultatima primene klasičnih (tekstualnih i jednostavnih vizuelnih) sredstava.

Vaspitni stil nastavnika je, takođe, povezan sa školskim uspehom učenika. Utvrđeno je da je demokratski vaspitni stil nastavnika pozitivno povezan sa školskom prilagođenošću učenika (Baker et al., 2009; Đorđević, 1989). Osim toga, uspeh koji će učenici postići u nastavi zavisi od *psihološko-pedagoške kompetentnosti nastavnika* (Cowley, 2006; Đorđević, 1989; Kocić, 1988; Kyriacou, 2006; Milanović-Nahod, 1993; Šaranović-Božanović, 1984), *motivisanosti nastavnika* (Kocić, 1988), kao i od *primerenosti nastavnih sadržaja razvojnim karakteristikama učenika* (Kocić, 1988; Milanović-Nahod, 1993), potom od *stepena individualizacije i diferencijacije u nastavi* (Đorđević, 1989; Šaranović-Božanović, 1976, 1984), *obimnosti nastavnih sadržaja* (Đorđević, 1989; Stanić, 1988), *opterećenosti učenika nastavnim obavezama* (Kocić, 1988; Stanić, 1988), *nivoa materijalno-tehničke opremljenosti škole* (Kocić, 1988; Stanić, 1988), *kvaliteta udžbenika i priručnika* (Kocić, 1988), *redovnosti pohađanja nastave* od strane učenika (Stanić, 1988), *stepena razvijenosti radnih navika* kod učenika (Stanić, 1988; Šaranović-Božanović, 1976), ali i od toga da li je učenik ovladao *načinima, metodama i principima racionalnog učenja* (Stanić, 1988; Šaranović-Božanović, 1976) i dr.

Osim toga, utvrđeno je da *nivo socio-ekonomskog statusa vršnjaka* predstavlja značajan faktor na nivou škole. Naime, vršnjački uticaji u školama koje pohađaju deca niskog socio-ekonomskog statusa najčešće otežavaju postizanje školskog uspeha, dok olakšavaju postignuće u školama koje pohađaju deca visokog socio-ekonomskog statusa. Ovi nalazi ukazuju na to da su vršnjački uticaji ključan mehanizam putem kojeg socio-ekonomski status utiče na školsko postignuće učenika. Pored toga, moral nastavnika je znatno niži u školama niskog socio-ekonomskog statusa, što ukazuje da uslovi niskog socio-ekonomskog statusa predstavljaju poseban izazov za nastavnike, jer podrivaju njihovu motivisanost. Neki od tih izazova su: veća učestalost poremećaja u ponašanju kod učenika, ometanja i disciplinskih problema; znatno niže plate; loši uslovi rada i zastarela

oprema, kao i veća učestalost napuštanja školovanja i premeštanja učenika u drugu školu (Palardy, 2013).

Jasno je da su i *školska iskustva učenika*, takođe, relevantna za kasnije postignuće. Problemi u ponašanju, nedostatak školskog uspeha u početnim razredima školovanja i nizak nivo akademske motivacije predstavljaju snažne prediktore javljanja i kontinuiteta školskog neuspeha (Carlson et al., 1999). Učenici s nedovoljnim školskim uspehom najčešće na neuspeh reaguju tako što ih on obeshrabruje, odnosno potpuno destimuliše za dalji rad. Takve negativne reakcije najčešće dovode do toga da slabiji učenici postanu generalno indiferentni prema školskom uspehu. S druge strane, vrlodobri i odlični učenici su izuzetno osetljivi na eventualni školski neuspeh i najčešće na neuspeh reaguju tako što ih on podstiče na još veća zalaganja. Takođe, uspešni učenici se od neuspešnih razlikuju i u pogledu stepena samokritičnosti. Slabiji učenici najčešće ispoljavaju krajnju nekritičnost prema svom učenju, odnosno zadovoljni su svojim učenjem i školskim uspehom koji postižu. Nasuprot tome, dobri, vrlodobri i odlični učenici, pored toga što su samokritični, nastoje da budu i kritičniji od svojih roditelja u pogledu zadovoljstva sopstvenim učenjem (Šram i Futo, 1988).

Kada je reč o *karakteristikama uspešnih škola*, onih u kojima većina učenika postiže školski uspeh i usvaja znanja, veštine i vrednosti neophodne za kasniji socijalni i profesionalni uspeh, njih možemo sumirati na sledeći način (Saskatchewan school boards association, n.d.):

- a) uspešne škole odlikuje efektivno profesionalno rukovođenje,
- b) postoji usredsređenost na ostvarivanje zajedničke vizije i ciljeva od strane svih u školi,
- c) školski kontekst podstiče učenje,
- d) usredsređenost na nastavu i učenje podstiče uspeh učenika,
- e) postoje visoka očekivanja od učenika u pogledu školskog postignuća,
- f) učenici dobijaju povratne informacije o svom napretku u pogledu školskog postignuća,
- g) praćenje napredovanja učenika pomaže u proceni ostvarenosti postavljenih ciljeva,
- h) učenici znaju koja su njihova prava i obaveze,
- i) naglašava se svrsishodnost nastave,
- j) uspešna škola predstavlja organizaciju koja uči,
- k) postojanje povezanosti škole i zajednice kroz partnerstvo roditelj–zajednica–škola.

Na kraju, trebalo bi napomenuti da je uočeno da dolazi do opadanja školskog postignuća i motivacije pri prelasku učenika iz nižih u više razrede osnovne škole. Nastavnici viših razreda osnovne škole obično podučavaju nekoliko različitih grupa učenika, što učenicima veoma otežava uspostavljanje bliske povezanosti s bilo kojom odraslom osobom iz škole upravo u onom trenutku razvoja kada im je potrebno usmeravanje i podrška odraslih van porodice. Takve prome-

ne u nastavnik–učenik odnosima verovatno mogu ugroziti osećaj zajedništva i poverenja između učenika i nastavnika, što će dovesti do smanjenog osećaja efikasnosti kod nastavnika, povećanog oslanjanja nastavnika na načine autoritarne kontrole i povećanog osećaja otuđenosti kod učenika. Konačno, takve promene će verovatno umanjiti verovatnoću da će poteškoće bilo kog konkretnog učenika biti uočene dovoljno rano da bi mu se pružila neophodna pomoć, čime se povećava verovatnoća da će biti dopušteno da kod učenika u riziku dođe do negativnih efekata po njihovu motivaciju i školsko postignuće. Promene poput ovih verovatno će imati negativan uticaj na motivacijsku orijentaciju mnogih učenika prema školi bilo kog razreda (Eccles and Roeser, 2006, 2011; Shaffer and Kipp, 2010).

Faktori na nivou zajednice

Nalazi istraživanja, takođe, pokazuju da postoji povezanost određenih karakteristika susedstva i nivoa školskog uspeha učenika. Uočeno je da su prisutne razlike u pogledu uspeha učenika u zavisnosti od sredine u kojoj žive. U jednom takvom istraživanju koje je u našoj sredini realizovao Kocić (1993), utvrđeno je da učenici beogradskih škola imaju znatno više postignuće u poređenju s učenicima iz drugih gradova u Srbiji. U svim ispitivanim nastavnim predmetima, izuzev Srpskog jezika, učenici beogradskih škola pokazali su bolje rezultate. Razlike u pogledu uspeha su posebno izražene u matematici i prirodnim naukama (biologiji, hemiji i fizici). Razlike su uočene i u pogledu toga da li je u pitanju *ruralna* ili *urbana* sredina. Nikolić (1998) je ustanovila da učenici gradskih osnovnih škola postižu bolji prosečan opšti uspeh od učenika seoskih škola. Razlike u pogledu školskog uspeha učenika s obzirom na veličinu sredine i karakteristike sredine (ruralna/urbana) u kojoj se škola nalazi mogu se pripisati razlikama u kulturnom kapitalu koji postoji između takvih sredina.

Za izvesne faktore socijalne zajednice utvrđeno je da su od značaja za školski uspeh učenika. Vuli i Grogan-Kaylor (Woolley and Grogan-Kaylor, 2006) sumiraju nalaze brojnih istraživanja, koja ukazuju:

- da su negativna ponašanja u školi povezana s povećanom socijalnom dezorganizacijom susedstva (Bowen et al., 2002, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006: 94);
- da je visok socio-ekonomski status porodica koje žive u susedstvu povezan sa višim uspehom učenika i završetkom školovanja (Vartanian and Gleason, 1999, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006: 94-95);
- da je nivo kriminala u zajednici povezan s napuštanjem školovanja i niskim ocenama (Williams et al., 2002, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006: 95);
- da je nivo vršnjačkog nasilja u zajednici povezan sa školskim ishodima pojedinca (Bowen and Van Dorn, 2002, Nash and Bowen, 1999, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006: 95).

Potrebno je preciznije odrediti značenje termina *dezorganizacija*, koji predstavlja pojam novijeg datuma, ali je od značaja za razumevanje faktora na nivou zajednice koji negativno utiču na ostvarivanje školskog uspeha. *Dezorganizacija (rastrojstvo)* se prevashodno može odrediti kao „stanje društva, društvene zajednice ili društvene grupe koje se karakteriše razarajućim povećanjem socijalnih problema, kriminala, delinkvencije, narkomanije, alkoholizma itd. U najširem smislu, dezorganizacija podrazumeva slabljenje ili raspad formalnih i neformalnih društvenih obrazaca na kojima počiva bilo koja društvena zajednica ili globalno društvo. Više razloga utiče na pojavu dezorganizacije, ali jedan od značajnih je svakako stanje društva u vreme društvenih promena.” (*Sociološki rečnik*, 2007: 83).

I drugi autori, na primer Anderson i Skot (Anderson and Scott, 2012), ukazuju da siromaštvo u zajednici može predstavljati rizični faktor za školsko postignuće, jer takve zajednice odlikuje nizak nivo kvaliteta životnih uslova; visoka učestalost javljanja zdravstvenih problema kod stanovništva; visok nivo kriminala, nezaposlenosti, nestabilnosti i sl.

Pored toga, uočeno je da je klima vršnjačkog pritiska u pogledu negiranja značaja postignuća manje uobičajena u kulturama u kojima se visoko vrednuje školski uspeh nego u kulturama koje školsko postignuće ne smatraju vredim i značajnim (Boehnke, 2008).

Dakle, kada razmatramo problem školskog uspeha/neuspeha učenika trebalo bi imati u vidu da postoji veliki broj faktora koji deluju na različitim nivoima ekološkog sistema (individualnom, vršnjačkom, školskom, porodičnom nivou i nivou zajednice), a koji doprinose pojavi i kontinuitetu školskog uspeha/neuspeha. Kao što je ranije napomenuto u slučaju vršnjačkog nasilja, izloženost pojedinca rizičnim činiocima ne mora nužno rezultirati školskim neuspehom. Prisustvo određenih zaštitnih faktora može ublažiti njihovo negativno dejstvo i sprečiti javljanje neuspeha. Stoga, prilikom traženja objašnjenja za školski neuspeh pojedinca uvek bi trebalo nastojati da se razumeju specifične karakteristike i mogući sredinski uslovi koji su rezultirali takvim obrazovnim ishodom. Pored toga, potrebno je nastojati da se poveća delovanje protektivnih faktora na različitim socio-ekološkim nivoima kako bi se smanjila verovatnoća prvobitnog javljanja, kao i kontinuiteta ispoljenog školskog neuspeha.

PREGLED PRETHODNIH ISTRAŽIVANJA O POVEZANOSTI ULOGA U VRŠNJAČKOM NASILJU I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA

U istraživanjima u kojima je razmatrana povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika, ova veza je najčešće proučavana s aspekta uloga *nasilnika* i/ili *žrtve*. Grupa *posmatrača* je u takvim istraživanjima uglavnom imala status kontrolne grupe (npr. Carlson and Cornell, 2008; Glew et al., 2005, 2008; Ma et al., 2009a). Prema našim saznanjima, nedostaju empirijska istraživanja koja se bave detaljnijim proučavanjem karakteristika učenika u drugim učesničkim ulogama u vršnjačkom nasilju (u ulogama *podstrekača*, *asistenta*, *autsajdera*, *branioca*) i proučavanjem povezanosti konkretne učesničke uloge sa školskim uspehom učenika.

Poznat je značaj koji pozitivni vršnjački odnosi imaju za postizanje školskog uspeha (npr. Greenman, Schneider and Tomada, 2009; Lubbers et al., 2006; Spasenović, 2004, 2008). Zbog toga je od posebne važnosti dalje proučavati razlike među učenicima u pogledu različitih učesničkih uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha koji postužu, kao i negovati školski etos u kome se podstiče visok školski uspeh i ne odobrava nasilje. Takve razlike, ukoliko se empirijski potvrde, mogu biti značajna polazna osnova u promišljanjima, planiranju i radu na smanjenju nasilja u školi i podsticanju školskog uspeha učenika.

Kada je reč o odnosu između uključenosti u nasilje i školskog uspeha, istraživanjima je utvrđeno da učenici direktno uključeni u nasilje (*nasilnici*, *žrtve*) mogu imati znatno slabiji školski uspeh nego *posmatrači* (Beran, 2009; Beran and Lupart, 2009; De Bruyn and Cillessen, 2006; Glew et al., 2005, 2008; Jimeron, Durbrow and Wagstaff, 2009; Juvonen, Wang and Espinoza, 2011; Ma et al., 2009a, 2009b; Rothon et al., 2011; Schwartz et al., 2002; Spasenović, 2008; Stephenson and Smith, 2002). Glou i saradnici (Glew et al., 2005) su ustanovili da su deca koja postižu nizak školski uspeh ona koja su *žrtve* vršnjačkog nasilja i *nasilnici/žrtve*, ali ne i *nasilnici*. Za *agresivne popularne učenike* utvrđeno je da imaju visoko školsko postignuće na mlađim školskim uzrastima, ali da takvi nalazi ne važe za starije uzraste, kada ovi učenici postižu slabiji uspeh (Estell et al., 2002; Olweus, 1998). Nasilni učenici, ne samo da postižu prosečno slabiji školski uspeh u odnosu na neagresivne vršnjake, već imaju veće šanse da pre vremena napuste školu i ne završe školovanje (Spasenović, 2008).

U istraživanju koje su sproveli Vuds i Volke (Woods and Wolke, 2004) proučavana je veza između direktnog i relacionog nasilja i školskog postignuća. Ispitivano je 1016 učenika osnovne škole (uzrasta 6-7 godina, tj. 2. razred – njih

480, i uzrasta 8-9 godina, tj. 4. razred). Kao indikatori školskog postignuća učenika korišćeni su rezultati nacionalnog testiranja u pogledu postignuća učenika u određenim obrazovnim oblastima (čitanje, pisanje, pravopis, govor i slušanje, matematika i prirodne nauke). Utvrđeno je da *ne postoji povezanost direktnog nasilja i opadanja školskog postignuća*. Nasuprot tome, pokazalo se da učenici koji imaju bolje školsko postignuće u drugom razredu imaju veće izgleda da ispoljavaju relaciju agresiju (npr. socijalno isključivanje drugih) u četvrtom razredu. Viktimizacija putem relacije agresije, posebne obrazovne potrebe, pohađanje ruralne škole i odeljenja s malim brojem učenika, kao i nizak socio-ekonomski status pojedinca prediktori su niskog školskog postignuća u drugom razredu. Prema rečima autora, nalazi navedenog istraživanja negiraju tvrdnju da školski neuspeh i nezadovoljstvo školskim životom vode ka ispoljavanju direktnih i relacionih oblika nasilničkog ponašanja.

Utvrđeno je, takođe, da su uloga *nasilnika* i uloga *žrtve* povezane sa *samopercepcijom akademske kompetentnosti* (Ma et al., 2009a, 2009b). *Nasilnici* i *žrtve* imaju znatno niže percepcije sopstvene akademske kompetentnosti od *posmatrača*.

U transverzalnog istraživanju na uzorku od 5391 učenika 7. i 9. razreda osnovne škole, Gven i saradnici (Glew et al., 2008) su ustanovili da je 26% učenika uključeno u nasilje u ulozi *žrtve*, *nasilnika* ili *nasilnika/žrtve*. Utvrđeno je da se učenici u navedenim učesničkim ulogama značajno češće od posmatrača osećaju nebezbedno i nesrećno u školi. Ustanovljeno je, takođe, da *žrtve* imaju znatno *niži školski uspeh* nego *posmatrači* (meren preko opšteg školskog uspeha).

U istraživanju autorke Beran (Beran, 2009) proučavana je povezanost vršnjačke viktimizacije i školskog postignuća. Rezultati istraživanja se odnose na podzorač adolescenata uzrasta od 12 do 15 godina uzet iz Nacionalnog longitudinalnog istraživanja dece i omladine. Nacionalno longitudinalno istraživanje u celini obuhvata stratifikovani slučajni uzorak od 22831 deteta, njihovih roditelja i nastavnika iz Kanade. Nalazi pokazuju da su adolescenti koji su *žrtve* svojih vršnjaka u riziku od doživljavanja niskog školskog postignuća ukoliko imaju određene probleme u ponašanju (hiperaktivnost, poremećaj pažnje, agresivnost), kao i ukoliko dobijaju slabu podršku od nastavnika i imaju odbacujuće roditelje. Indikator školskog postignuća učenika bile su procene nastavnika o postignućima učenika u određenim kurikularnim oblastima (maternji jezik, matematika i umetnost), kao i procene učenika o sopstvenom školskom postignuću.

Koniši i saradnici (Konishi et al., 2010) proučavali su veze između školskog nasilja, bliskosti odnosa učenik–nastavnik i školskog postignuća. Koristeći podatke iz šireg nacionalnog istraživanja, obuhvatili su uzorak od 27217 učenika uzrasta od 15 godina i 1087 direktora škola. Rezultati istraživanja pokazuju da je *postignuće iz matematike negativno povezano sa školskim nasiljem i pozitivno povezano s bliskošću između nastavnika i učenika*. Kod dečaka je utvrđena značajna povezanost nasilja i bliskosti u odnosu između učenika i nastavnika, što

ukazuje na zaštitni efekat učenik–nastavnik odnosa u pogledu povezanosti školskog nasilja i postignuća iz matematike. Takvi nalazi utvrđeni su *i za postignuće iz oblasti maternjeg jezika*.

U našoj sredini se od školske 2005/2006. godine realizuje projekat pod nazivom „Škola bez nasilja”, s ciljem prevencije i intervencije u pogledu školskog nasilja. U početnoj fazi njegove realizacije, kada je sprovedeno istraživanje kojim se nastojalo utvrditi inicijalno stanje u praksi, veza između nasilja i školskog uspeha *nije bila potvrđena*. Uočeno je, međutim, da slabiji uspeh u školi povećava verovatnoću da će dete biti izloženije nasilju nastavnika nego vršnjačkom nasilju (Popadić, 2009).

Svakako, trebalo bi naglasiti da nalazi istraživanja koji se odnose na smer povezanosti nasilja i školskog uspeha *nisu jednoznačni* (Carlson and Cornell, 2008; Holt, Finkelhor and Kaufman Kantor, 2007). Neki autori (npr. Juvonen, Wang and Espinoza, 2011) ističu da problemi školskog neuspeha povećavaju rizik od nasilja. To je naročito izraženo u pojedinim kulturama u kojima se od deteta tradicionalno zahteva visoko školsko postignuće (Shin, 2007, primer Koreje). Moguće je da postoje *uzajamno podstičuće veze* između uključenosti u nasilje i nižeg školskog uspeha (Beran, 2009; Carlson et al., 1999; Ma et al., 2009b; McEvoy and Welker, 2000; McIntosh et al., 2008). Isto tako, uočeno je da neka deca postižu visok školski uspeh uprkos viktimizaciji (Rigby, 2007). Moguće je da ona postizanjem školskog uspeha nastoje da *kompensuju neuspehe u socijalnom domenu*.

Dobijanje jasnije slike o smeru povezanosti nasilja i školskog uspeha dodatno je otežano činjenicom da postoji više varijabli koje na složene načine utiču na školsko postignuće učenika koji su nasilnici i žrtve i ove varijable mogu imati različiti uticaj na različite učenike. Stoga je razumno očekivati različito školsko postignuće među učenicima s različitim ulogama u nasilju, izloženim različitim kontekstualnim uticajima, kao i sa različitim individualnim karakteristikama (Juvonen, Wang and Espinoza, 2011; Ma et al., 2009a; Swearer et al., 2010). *Učešće u nasilju ne stavlja automatski dete u opasnost od lošeg postignuća, ali može da predstavlja faktor koji podriva angažovanje deteta u školi*. Veze između vršnjačke viktimizacije i postignuća su komplikovane na individualnom nivou. Na primer, utvrđeno je da socijalna podrška koju deca dobijaju od vršnjaka, nastavnika i roditelja posreduje povezanost nasilja i školskog uspeha (Beran, 2009; Konishi et al., 2010; Ma et al., 2009a; Rothon et al., 2011). Pre bi bilo da i školski neuspeh i agresivno ponašanje *imaju iste korene* (Algozzine, Wang and Violette, 2011; McEvoy and Welker, 2000; McIntosh et al., 2008; Popadić, 2009; Tobin and Sugai, 1999). Takvi rizični faktori koji su zajednički za obe pojave su, na primer, nivo inteligencije, hiperaktivnost, nizak socio-ekonomski status porodice pojedinca, disfunkcionalnost porodice i sl.

Pored toga, utvrđeno je da deca koja su doživela *iskustva višestruke viktimizacije* u odnosu na decu koja su samo žrtve porodičnog nasilja ili samo žrtve

vršnjačkog nasilja imaju najizraženije psihološke i akademske probleme. U istraživanju koje su sproveli Holt, Finkelhor i Kaufman Kantor (Holt, Finkelhor and Kaufman Kantor, 2007) ustanovljeno je da učenici sa iskustvima višestruke viktimizacije doživljavaju, takođe, značajne socijalne probleme u školi. Zbog toga se najčešće mogu klasifikovati kao *nasilnici/žrtve* u školskom kontekstu.

Kada se analiziraju postojeća istraživanja u kojima se proučava odnos između vršnjačkog nasilja i školskog uspeha (Ma et al., 2009a), mogu se, takođe, uočiti izvesni *metodološki problemi* koji se u njima javljaju. Pre svega, nalazi o postojanju povezanosti nasilja i nižeg školskog postignuća imaju *dva ključna ograničenja* koja treba uzeti u obzir. Prvo, iako postoje uočene razlike u pogledu školskog postignuća između učenika koji su nasilnici ili žrtve i učenika koji nisu direktno uključeni u nasilje, postojeći empirijski dokazi nisu dovoljni da bi se takve razlike pripisale nasilju. Drugo, pod pretpostavkom da vršnjačko nasilje podriva postizanje dobrog školskog uspeha, malo se zna o tome šta može da doprinese ostvarivanju višeg školskog postignuća učenika koji su nasilnici i onih koji su žrtve nasilništva. Pored toga, nejasno je da li nasilje za posledicu ima loše školsko postignuće ili loše školsko postignuće izaziva pojavu nasilničkog ponašanja, jer je većina zaključaka o odnosima između vršnjačkog nasilja i školskog postignuća izvedena iz transverzalnih istraživanja. U malom broju istraživanja su u analizu uključivane demografske varijable (pol ispitanika, socio-ekonomski status ispitanika, nacionalna pripadnost, obrazovanje majke), koje mogu imati uticaja na školsko postignuće učenika.

Mali broj istraživanja o odnosu između nasilja i školskog postignuća je longitudinalne prirode, a nalazi ovakvih istraživanja su često kontradiktorni. U jednom takvom istraživanju koje su sproveli Juvenon, Vang i Espinoza (Juvenon, Wang and Espinoza, 2011) utvrđeno je da je visok nivo viktimizacije od strane vršnjaka u školi konstantno povezan s akademskom nezainteresovanošću i lošim ocenama učenika niže srednje (middle) škole. Istraživanje je imalo za cilj da se ispita da li je nasilje povezano s nižim školskim postignućem kod učenika gradskih nižih (middle) srednjih škola u Americi. Uzorak je činilo 2300 učenika (46% dečaka, 54% devojčica). Rezultati istraživanja ukazuju da je *visok nivo viktimizacije* od strane vršnjaka u školi dugotrajno povezan sa *akademskom nezainteresovanošću i nižim prosekom ocena žrtava*.

Nasuprot rezultatima ovog istraživanja, u istraživanju koje su sproveli Roton i sar. (Rothon et al., 2011) utvrđeno je da se *nivo nasilničkog ponašanja smanjuje sa uzrastom učenika i da nasilje utiče na školski uspeh i dečaka i devojčica*. U datom istraživanju uzorak je činilo 2790 mladih iz 7. razreda (11-12 godina) i 9. razreda (13-14 godina) londonskih škola. Proučavana je veza između nasilja i školskog postignuća, kao i manifestovanje depresivnih simptoma kod učenika. Kao indikatori školskog postignuća učenika korišćeni su rezultati nacionalnog testiranja u pogledu postignuća učenika u određenim kurikularnim oblastima (engleski jezik, matematika i prirodne nauke). Utvrđeno je da se 9,1% učenika

iz uzorka mogu okarakterisati kao žrtve vršnjačkog nasilja. Nasilje je imalo jak uticaj na školska postignuća učenika oba pola. Ono negativno utiče na mentalno zdravlje dečaka. Takođe, utvrđeno je da je za decu oba pola podjednako verovatno da će biti žrtve nasilništva. Rezultati pokazuju da učestalost nasilja opada s uzrastom i da je za učenike koji imaju visok nivo socijalne podrške prijatelja manje verovatno da će biti zlostavljani. Visok nivo podrške prijatelja delovao je kao protektivni faktor za zlostavljane adolescente od lošeg postignuća u školi. Umereni (ali ne i visok) nivo podrške od strane porodice delovao je, takođe, protektivno za viktimiziranu decu.

U nastojanju da donekle rasvetle kontradiktorne nalaze prethodnih studija, autori Nakamoto i Švarc (Nakamoto and Schwartz, 2010) su izvršili meta-analički pregled 33 istraživačke studije u kojima je proučavana povezanost vršnjačke viktimizacije i školskog postignuća. Otkrili su *malu ali značajnu negativnu korelaciju između vršnjačke viktimizacije i školskog postignuća*. Utvrđeno je, takođe, da faktori koji moderiraju snagu ove povezanosti u analiziranim istraživanjima obuhvataju specifične karakteristike ispitanika, metodološke karakteristike studija, indikatore školskog postignuća i nacionalni kontekst studija. Ova analiza je pokazala da jačina korelacije ne zavisi od pola učenika.

Jedini izuzetak u pogledu proučavanja povezanosti školskog uspeha i drugih učesničkih uloga učenika, osim uloga *nasilnika, žrtve i nasilnik/žrtve*, među istraživanjima koja smo analizirali jeste istraživanje koje su sprovedeli De Brin i Klisen (De Bruyn and Cillessen, 2006). Oni su na uzorku od 365 učenika uzrasta oko 13 godina utvrdili da postoje sledeće podgrupe devojčica: 1) popularne devojčice koje su orijentisane na postignuća i koje se ponašaju na prosocijalne načine, 2) popularne devojčice koje nisu orijentisane na postizanje školskog uspeha i koje su sklone nasilničkom ponašanju, 3) nepopularne devojčice koje su orijentisane na postizanje školskog uspeha i koje su najčešće žrtve nasilja. Devojčice iz prve grupe bi se u teorijskom pristupu učesničkih uloga mogle okarakterisati kao one u ulozi *branioca*, devojčice iz druge grupe bi bile *nasilnici*, dok bi devojčice iz treće grupe bile one u ulozi *žrtve*. Rezultati ovog istraživanja, između ostalog, pokazuju da postoji svojevrsna *povezanost između popularnosti učenika među vršnjacima, njegove motivisanosti za postizanje školskog uspeha i ponašanja koje manifestuje u situacijama nasilja*.

Kada se analiziraju prethodne studije u pogledu korišćenih *indikatora školskog postignuća*, može se uočiti da su najčešće korišćeni: *postignuće na standardizovanim testovima* (Konishi et al., 2010; Rothenon et al., 2011; Totura et al., 2009; Woods and Wolke, 2004), *prosek školskih ocena* (Juvenon, Wang and Espinoya, 2011; Spasenović, 2008; Totura et al., 2009), *ocene iz pojedinih predmeta* (Carlson and Cornell, 2008; Shin, 2007; Spasenović, 2008), *nastavnička procena školskog postignuća učenika* (Beran, 2009; Juvenon, Wang and Espinoya, 2011; Schwartz et al., 2002; Woods and Wolke, 2004), *samoprocene školskih postignuća* (Beran, 2009; Holt, Finkelhor and Kaufman Kantor, 2007; Ma et al., 2009a,

2009b), *samoprocene akademske kompetentnosti* (Ma et al., 2009a, 2009b). Pri mećuje se da većina autora kombinuje nekoliko indikatora školskog postignuća u cilju dobijanja potpunijih podataka.

Ipak, potrebno je naglasiti da školski uspeh učenika može značajno da varira od nastavnog predmeta do nastavnog predmeta. Nisko postignuće u jednoj oblasti nastavnih sadržaja ne mora se generalizovati i na druge oblasti (McEvoy and Welker, 2000).

Dakle, postoji mali broj istraživanja u kojima se razmatra povezanost školskog uspeha i drugih učesničkih uloga osim uloge *nasilnika, žrtve i nasilnika/žrtve* – imamo saznanja samo o jednom takvom radu. Pored toga, trebalo bi naglasiti da se, zbog korelacione prirode većine istraživanja, ne može sa sigurnošću govoriti o smeru povezanosti vršnjačkog nasilja/viktimizacije i školskog uspeha učenika.

Danas brojni autori (npr. Algozzine, Wang and Violette, 2011; McEvoy and Welker, 2000; McIntosh et al., 2008; Popadić, 2009; Tobin and Sugai, 1999) smatraju da školski neuspeh i nasilničko ponašanje/viktimizacija mogu imati iste korene, odnosno da isti faktori doprinose ovim pojavama. I sami smo mišljenja da postoje uzajamno podstičuće veze između vršnjačkog nasilja i školskog neuspeha, kao i da vršnjačko nasilje i školski neuspeh mogu imati iste uzroke. Takve uzroke trebalo bi tražiti u individualnim karakteristikama, karakteristikama porodičnog konteksta, škole, uže i šire društvene zajednice itd. U našem istraživanju nastojaćemo da obuhvatimo neke korelate viktimizacije i nasilničkog ponašanja učenika (pol, sociometrijski status, odeljenje, škola), kao i da sagledamo povezanost različitih uloga u nasilju i školskog uspeha.

Na osnovu pregleda literature datog u okviru prethodnih celina rada možemo uočiti da na svakom od ekoloških nivoa postoje izvesni faktori koji mogu biti zajednički za pojavu vršnjačkog nasilja i školskog neuspeha. Kao takvi faktori *individualnog nivoa* izdvajaju se: deficit pažnje, hiperaktivnost, depresija, anksioznost, spoljašnji lokus kontrole, nisko samopoštovanje, impulsivnost, emocionalna nestabilnost, smetnje u razvoju, neadekvatan self-koncept i sl.

Na *vršnjačkom nivou* se kao takvi zajednički faktori mogu izdvojiti: nizak sociometrijski status, nedostatak socijalnih kompetencija, neadekvatno ponašanje vršnjaka, neadekvatni stavovi vršnjaka i sl.

Kao zajednički faktori *porodičnog nivoa* mogu se javiti: neefikasno roditeljstvo, disfunkcionalnost porodice, nepotpunost porodice, redosled rođenja deteta u porodici, autoritarni i ravnodušni vaspitni stil roditelja, nizak socio-ekonomski status porodice, neadekvatni stavovi roditelja i sl.

Na *nivou škole* se kao takvi mogu izdvojiti sledeći faktori: negativna školska klima, slab pritisak na nivou škole u pogledu postizanja školskog uspeha, neadekvatne odeljenske norme, autoritarni i ravnodušni vaspitni stil nastavnika, neadekvatni odnosi između učenika, slaba fokusiranost na školski uspeh itd.

Kao zajednički faktori *na nivou lokalne zajednice* javljaju se: lokacija škole, socijalna dezorganizacija susedstva, nizak socio-ekonomski status suseda, vi-

sok nivo vršnjačkog nasilja u zajednici, visok nivo kriminala na nivou zajednice, siromaštvo u zajednici, nezaposlenost i sl.

U empirijskom delu istraživanja nastojaćemo, između ostalog, da utvrdimo da li se za faktore koje smo odabrali može reći da predstavljaju moderatore povezanosti između uloge u nasilju i školskog uspeha učenika.

MOGUĆNOSTI PRIMENE SOCIOMETRIJE U PROUČAVANJU VASPITNIH PROBLEMA

Sociometrijska tehnika se još od samog svog nastanka primenjuje na području vaspitanja za proučavanje malih grupa kakvo je i školsko odeljenje. Kako je sociometrijski status učenika jedna od varijabli empirijskog istraživanja koje smo realizovali, smatrali smo da je iz saznavnih, ali i praktičnih razloga potrebno objasniti suštinu ove metode i ukazati na mogućnosti njene primene na području vaspitanja. U tekstu koji sledi ukazaćemo na: teorijsko-metodološke osnove sociometrije, osnovne sociometrijske postupke i metode, osnovne sociometrijske orijentacije, metode prikupljanja sociometrijskih podataka, načine obrade sociometrijskih podataka, domete i ograničenja primene sociometrije u proučavanju društvenih grupa i mogućnosti primene sociometrijskih istraživanja u proučavanju vaspitanja. Ukazaćemo i na karakteristike dece različitog sociometrijskog statusa i dati pregled empirijskih istraživanja o povezanosti sociometrijskog statusa i drugih značajnih varijabli. Namera nam je da ukažemo na mnogostrukе veze između sociometrijskog statusa i drugih varijabli, koje utiču na različite razvojne ishode kod pojedinaca s različitim sociometrijskim statusom unutar vršnjačke grupe, a koje bi trebalo imati u vidu prilikom tumačenja rezultata empirijskog istraživanja.

Teorijsko-metodološke osnove sociometrije

Sociometriju Bordens i Abot (Bordens and Abbott, 2008: 295) definišu kao „neeksperimentalnu istraživačku tehniku koja uključuje identifikovanje i merenje međuljudskih odnosa unutar grupe”. Međutim, ovoj definiciji mora se uputiti izvesna zamerka koja se odnosi na suviše restriktivno shvatanje mogućnosti primene sociometrije kao istraživačke tehnike. Naime, od istraživanja u kojem se primenjuje zavisi da li će se sociometrijska tehnika označiti kao eksperimentalna ili neeksperimentalna (Kocić, 1981). Iako se ona može primeniti i u jednoj i u drugoj vrsti istraživanja, njena primena je najčešća u neeksperimentalnim istraživanjima – kada služi za utvrđivanje strukture grupe, odnosno interpersonalnih odnosa članova jedne grupe. Ali, ona se, takođe, može primeniti i u eksperimentalnim istraživanjima. S jedne strane, ona može da posluži za utvrđivanje inicijalnog i finalnog stanja u grupama s kojima se eksperimentiše, ako je, na primer, potrebno da se sazna kakvi su socijalni odnosi u grupi pre delovanja eksperimentalnog faktora i posle njegovog delovanja, odnosno ako se želi utvrditi kako uve-

deni faktor deluje na socijalne odnose u grupi. Takođe, sociometrijska tehnika se može primeniti samo u inicijalnom ispitivanju radi ujednačavanja grupa. S druge strane, sociometrijska tehnika se u eksperimentu može uzeti i kao eksperimentalni faktor. To je slučaj ako se, na primer, utvrđuje zavisnost dobijenih rezultata od načina na koji se ova tehnika primenjuje. Pri tom se, naravno, varira način njene primene (ispitivanja). Prema tome, od samog istraživanja u kojem se primenjuje zavisi da li će se sociometrijska tehnika označiti kao eksperimentalna ili neeksperimentalna (Kocić, 1981).

Generalno gledano, sociometrijska tehnika je osmišljena u cilju procene interpersonalnih odnosa među pojedincima u grupama (Bordens and Abbott, 2008; Corbetta, 2003). Učesnici istraživanja procenjuju jedan drugog duž neke društveno relevantne dimenzije (npr. prijateljstvo), nakon čega se obrasci tih procena analiziraju s ciljem identifikovanja karakteristika socijalne strukture grupe. Sociometrijom se kvalitativno i kvantitativno iskazuju definisane uloge svakog pojedinca u grupi na osnovu privlačenja i odbijanja koje postoji među članovima te grupe, kao i razna sukobljavanja, pasivizacije, solidarnost i drugi faktori (Krulj, Stojanović i Krulj-Drašković, 2007).

Krnjajić (1981) navodi da postoje dva osnovna tumačenja pojma *status*. U prvom slučaju, status se određuje kao mesto ili položaj koji pojedinac zauzima u grupi, a u drugom slučaju kao ugled, prestiž ili poštovanje koje se pridaje određenom položaju ili ulozi. Dženings (Jennings, 1950, prema Krnjajić, 1981: 14), najpoznatija Morenova saradnica, određuje *sociometrijski status*, odnosno *izborni status* (termin koji ona koristi) kao „psihosocijalni položaj pojedinca u društvu određen količinom pozitivnog i negativnog biranja usmerenog prema njemu od strane članova populacije”.

Tvorcem sociometrije smatra se Jakob L. Moreno, američki sociolog i psihijatar. Njegove ideje bile su inspiracija za prve dve decenije istraživanja strukture malih grupa, ali se i danas radi na usavršavanju sociometrijske tehnike koju je Moreno predložio. Retkost je da se neka metodološka tehnika naziva „pronatalaskom”, ali tako je Moreno opisao svoj pronalazak početkom tridesetih godina XX veka, koji je nazvao *sociogram* (Moreno, 1953, prema Wasserman and Faust, 1994: 11). Ova inovacija, koju je Moreno razvio zajedno sa Dženingsovom (Jennings), označila je početak *sociometrije* (preteče analize društvenih mreža i većeg dela socijalne psihologije). Jakob Moreno je bio rumunskog porekla, ali je radio i delovao u Americi, gde su njegove ideje našle plodno tle za prihvatanje i razvoj. Primenjujući eklektički pristup (kao lekar, terapeut, sociolog), Moreno je nastojao da razvije sistematske standardizovane procedure za proučavanje međuljudskih odnosa koji postoje u okviru malih (ili relativno malih) grupa (Corbetta, 2003; Fox, 1987).

Izraz *sociometrija* Moreno je osmislio po uzoru na neke slične naučne termine kao što su *biometrija* i *psihometrija*. Data kovanica se sastoji od latinske reči *socius* – drug, i grčke reči *metrum* – mera. Već sama reč upućuje kako na kva-

litativne osobine grupe, tako i na mogućnosti kvantitativnog proučavanja osobina grupe, što Moreno posebno naglašava: „Sociometrija je tako na nov način rešila staru suprotnost između kvaliteta i kvantiteta. Kvalitativni vid društvene strukture nije ni odbačen ni zaboravljen: on je obuhvaćen kvantitativnim operacijama, i deluje iznutra. Oba vida strukture posmatrani su zajedno i uzeti u svome jedinstvu. Izgledalo mi je da su i jedan i drugi vid bili zanemareni, ali vid *socius* je bio mnogo površnije tretiran nego vid *metrum*. Do sada se suviše malo znalo o ‘drugu’, čak i ako je taj pojam postavljao problem. Nikada se nije ozbiljno pristupalo merenju interpersonalnih odnosa ni eksperimentalnoj produkciji interpersonalnih odnosa” (Moreno, 1962: 26).

Predmet sociometrije Moreno definiše kao matematičko proučavanje psiholoških osobina populacije. „U tom cilju ona upotrebljava eksperimentalnu tehniku zasnovanu na kvantitativnim metodima i izlaže rezultate postignute njihovom primenom. Ona tako metodično vrši anketu o evoluciji i organizaciji grupa i položaju jedinki u grupama. Jedan od njenih glavnih zadataka je merenje jačine i rasprostranjenosti psiholoških pravaca koji prodiru u populacije” (Moreno, 1962: 26).

S metodološkog gledišta, sociometriju smatra pripremnom studijom za istraživanja u određenim oblastima kao što su sociologija, antropologija, socijalna psihologija i psihijatrija, jer se ona bavi problemima u vezi sa *sociusom* i s „merom”, koji su zajednički svim oblastima socijalnih istraživanja. Prema rečima Morena, „sociometrija se kao teorijski pravac razvila u tri osnovna vida: a) vid *dinamične ili revolucionarne sociometrije*, koja se bavi problemima društvenog preobražaja, b) *dijagnostičke sociometrije*, koja se bavi društvenom klasifikacijom, i c) *matematičke sociometrije*” (Moreno, 1962: 26).

Početak sociometrije Moreno praktično vezuje za trenutak kada je postalo moguće proučavanje jedne društvene strukture istovremeno u celini i u delovima. „To je bio nemoguć poduhvat sve dok se vodilo računa samo o jedinki, njenim odnosima i njenom prilagođavanju grupi. Ali kad je postalo moguće posmatrati u celini potpunu strukturu grupe, onda je time omogućeno i njeno proučavanje u pojedinostima. Onda smo bili u stanju da opišemo sociometrijske činjenice (deskriptivna sociometrija) i posmatramo delovanje specifičnih struktura, i delovanje jednih delova na druge (dinamična sociometrija)” (Moreno, 1962: 26-27).

Kako ističe Šušnjić (1995: 703), „teško da je bilo kome istraživaču društvenih pojava pošlo za rukom da tako uspešno poveže u koherentan sistem četiri osnovna elementa u analizi interpersonalnih odnosa: a) svoje shvatanje čoveka (*filozofska antropologija*), b) svoje shvatanje društva (*sociološka teorija*), c) načine ispitivanja društvenih pojava (*originalni sociometrijski metodski postupci*) i d) predloge za izmenu interpersonalnih odnosa (*socijalna terapija*)”.

Objavljivanjem svog najpoznatijeg dela (*Who shall survive?*), Moreno utire put novoj metodi za proučavanje interpersonalnih odnosa u malim grupama, koju je nazvao *sociometrija* (Moreno, 1953, prema Krnjajić, 1992: 203). Veoma brzo,

ova metoda stiče mnogobrojne pristalice širom Amerike, a kasnije i u Evropi. Godine 1937. počinje da izlazi časopis *Sociometry*, koji objavljuje veliki broj, sociometrijom inspirisanih, teorijskih i empirijskih radova posvećenih problemima interpersonalnih i intergrupnih odnosa. Pre toga, 1931. godine Moreno je prvi počeo da radi na realizaciji ideje o strukturiranju grupa na osnovu ispoljenih preferencija. Njemu pripada i zasluga za sistematski razvoj i popularizaciju tehnike dobijanja odgovora u pogledu verbalnih izbora i njihovog kasnijeg prezentovanja u formi dijagrama, indeksa i sociomatrixa. Pa ipak, daleko veći doprinos razvoju sociometrijskog upitnika, njegovom današnjem izgledu i upotrebi, dali su Morenovi sledbenici, a najveći deo izveštaja o ovim aktivnostima publikovan je u časopisu *Sociometry*. Od svog početka, sociometrija se brzo razvijala od jednostavnog postupka prikupljanja sociometrijskih izbora i odbacivanja do kompleksne metode za proučavanje grupne strukture.

Morenova tehnika je uživala veliku popularnost tokom 50-ih i 60-ih godina prošlog veka, a primenjena je u brojnim oblastima. Kasnije, međutim, interes među istraživačima je oslabio, zbog nejasnoća koje su se pojavile u teorijskom shvatanju sociometrije, koju je Moreno izradio za potrebe društvene obnove, a ne naučnog istraživanja. U skorije vreme, sistematsko proučavanje društvenih relacionih mreža je revitalizovano kroz pristup *mrežne analize*. Podsticaj je došao od dešavanja u oblasti informacionih tehnologija i novih mogućnosti koje računari nude za upravljanje i analizu podataka o socijalnim odnosima (Corbetta, 2003; Piehler, 2011; Wasserman and Faust, 1994).

Osnovno načelo sociometrijske metode je da svaki član grupe ima sposobnost da proceni svakog drugog člana grupe po jednom ili više kriterijuma u kontekstu uzajamnih procena (Cillessen, 2009). Iako se sociometrijska tehnika primenjuje, pre svega, prilikom proučavanja relativno jednostavnih ponašanja ili preferencija, i mada je analiza sociometrijskih podataka često kompleksnija nego što se to obično misli, tehnike analiziranja sociometrijskih podataka pokazale su se veoma pogodnim za proučavanje interpersonalnih odnosa u malim grupama, odnosno deskripciju subgrupnih struktura i socijalnih rasepa (Krnjajić, 1991).

Morenova sociološka teorija predstavljala je novi pravac u sociologiji – *sociometriju*. Dve osnovne karakteristike sociometrije jesu merenje društvenog aspekta i eksperiment. Tako, Morenova sociometrija predstavlja sociološku teoriju zasnovanu na merenju i eksperimentu. Međutim, ovo je definisanje više po željama tvorca sociometrije, a ne po rezultatima koje je uspela da postigne. Ipak, iako sociometriju prvenstveno obeležavaju merenje i eksperiment, ona je mnogo više od toga. Generalno gledano, sociometrija se sastoji iz jedne sociološke teorije, jedne socijalne terapije i jedne sociološke metodologije. Sva tri elementa tesno su međusobno povezana i uslovljena, iako je njihova naučna vrednost veoma različita (Lukić, 1962).

Kada je reč o Morenovom shvatanju čoveka, on kao ključne pojmove navodi *spontanost* i *kreativnost* (Moreno, 1962). On smatra da je čovek po svojoj

prirodi spontano i kreativno biće, ali da se zbog života u društvenoj organizaciji koja sistematski potiskuje i uništava spontanost i kreativnost, vremenom navikne da oseća, misli i radi na ustaljen, rutinski i mehanički način.

Drugi bitan element Morenove filozofije, koja predstavlja svojevrsan most od njegove filozofije ka njegovoj sociologiji, jeste koncept o tzv. *telosu* (Fox, 1987; Lukić, 1962; Moreno, 1962). Moreno opisuje telos kao dvosmerni tok osećaja od jedne osobe do druge, koji ima dolazni i odlazni tok. Pojedinci mogu na osnovu specifičnih kriterijuma biti privučeni jedni drugima, odbijeni i udaljeni jedni od drugih, ili su neutralni, tj. nemaju iskristalisana osećanja prema drugom pojedincu (Jones, 2006). Sam izraz je teško prevesti (označava prenos, vezu). Moreno, naime, smatra da postoji nematerijalna veza između ljudi, koja im omogućava da jedan na drugog deluju na daljinu, bez ikakvog čulnog dodira. Telos se može opisati kao proces koji privlači pojedince jedne ka drugima ili ih odbija. Tako dva pojedinca mogu imati isti psihički doživljaj, iako su udaljeni jedan od drugog, jer ih povezuje isti telos. Moreno smatra da telos ne postoji u ličnostima nego van njih, u društvenoj strukturi, i da tako ulazi u ličnosti spolja, povezujući ih.

Telos između bilo koje dve osobe može da bude samo virtuelan. On može postati aktivan samo kad se jedinke sretnu, ili kada se njihova osećanja ili ideje susretnu na odstojanju, zahvaljujući nekom sredstvu međusobne interakcije. Ta dejstva na odstojanju, ili dejstva telosa, čine složenu sociometrijsku strukturu koju je stvorio dugi niz jedinki od kojih svaka ima različit stepen senzibilnosti prema istom telosu. „Ta senzibilnost kreće se od potpune ravnodušnosti do naj-snažnijeg odziva” (Moreno, 1962: 28).

Moguće je razlikovati pet vrsta telos veza koje se mogu javiti između pojedinaca: 1) *pozitivne simetrične veze*, u kojima je prisutna obostrana korist za oba aktera u dijadi, 2) *jednostrane veze*, u kojima se međusobne interakcije javljaju kada nekoliko ili više osoba prilazi jednoj osobi zbog informacija, odnosno zbog funkcije koju ona ima u grupi, 3) *asimetrične veze*, u kojima s jedne strane postoji pozitivan, a sa druge negativan ili neutralan izbor, 4) *negativne veze*, u kojima akteri svesno biraju da ne budu u kontaktu sa određenom osobom u pogledu kriterijuma koji se proučava istraživanjem i 5) *neutralne veze*, koje postoje između pojedinaca koji se trenutno ne poznaju ili su beznačajni jedni za druge (Jones, 2006).

Drugi osnovni pojam koji Moreno uvodi je pojam *socijalnog atoma*. Socijalni atom sastoji se od brojnih telos struktura. Socijalni atomi delovi su još većih obrazaca, *psiholoških mreža*, koje povezuju ili odvajaju velike grupe pojedinaca zbog njihovih telos odnosa. Psihološke mreže su delovi još veće jedinice, psihološke *geografije zajednice*. Zajednica je, pak, deo najveće konfiguracije, *psihološkog totaliteta samog ljudskog društva*. Pojedinaac, tako, predstavlja jednu vrstu atomskog jezgra, oko koga kao elektroni kruže drugi pojedinci. Ove pojedince povezuje u atome pomenuti telos, koji je nešto iznad individualnog, mentalni i kolektivni

tok, koji postoji objektivno, van pojedinaca. Razni pojedinci su različito osetljivi na različite vrste telosa (Moreno, 1962). Date emocionalne i psihološke mreže značajno utiču na ono što se dešava unutar i između pojedinaca, grupa, porodica, organizacija i društava. Pozitivni telos između pojedinaca je odgovoran za koheziju u grupama, dok je ispoljavanje negativnog telosa u osnovi dezintegracijskih procesa u odnosima (Jones, 2006).

Društveni atom nastaje iz želje za čije zadovoljenje mora da dođe do povezivanja s drugim ljudima. Pritom, Moreno tu vezu (telos) shvata prvenstveno kao emotivnu vezu, tj. ona se izražava u međusobnom privlačenju i odbijanju pojedinaca. U takvoj vezi ima veoma malo racionalnih elemenata. Moreno nije, doduše, sistematski razradio pitanje odnosa racionalnih i emocionalnih elemenata u društvenoj pojavi. Nesumnjivo je da on priznaje dejstvo racionalnog, koje mora da uvidi potrebu povezivanja s drugima, ali bitan element samog vezivanja je emotivne prirode. Međutim, Moreno je kasnije i sam više podvlačio racionalni element, priznajući uticaj saznavnog momenta u društvenom vezivanju i poseban test u tu svrhu (test proporcije društvenog položaja pojedinca) (Lukić, 1962).

Dok izgleda da se izvesni delovi ovih društvenih atoma ograničavaju na jedinice koje ih sačinjavaju, drugi delovi se vezuju za delove drugih društvenih atoma, ovi poslednji opet za neke druge itd. Tako ti delovi obrazuju složene lance uzajamnih odnosa koji se u deskriptivnoj sociometriji nazivaju *sociometrijski spletovi*. Što je splet stariji, to se dalje prostire, a doprinos jedinice njegovom stvaranju izgleda manje značajan. Sa gledišta dinamične sociometrije, svrha ovih spletova je da stvore društvenu tradiciju i javno mnjenje (Moreno, 1962).

Svoje shvatanje društva Moreno izvodi iz svog filozofskog shvatanja čoveka. Čovek živi u društvu u kome se ne oseća prijatno, zato što to društvo, svojom hijerarhijom, statusima, ulogama, normama itd., ne omogućava pojedincu da zadovolji ni svoje osnovne psihološke potrebe. Način na koji su pojedinci organizovani u grupe najčešće ne odgovara njihovim ličnim željama. Zato je Moreno zaključio da je nužno razlikovati *zvaničnu organizaciju* grupe od njene *psihološke organizacije*. Odnosno, Moreno razlikuje dva osnovna elementa društvene stvarnosti: tzv. *zvanično, spoljno društvo* i tzv. *sociometrijsku matricu*. Spoljno društvo čine sve mikroskopski vidljive društvene grupe, dok sociometrijsku matricu čine nevidljive, mikroskopske veze ljudi unutar tih grupa, kao i veze između članova raznih grupa, koje odgovarajućim posebnim metodama može otkriti jedino sociometrija. Između spoljnog društva i sociometrijske matrice retko kada postoji potpuni sklad. Spoljno društvo uvek u većoj ili manjoj meri odstupa od sociometrijske matrice, što izaziva zategnutost, sukobe, nestabilnost. Jedan od razloga ovog neslaganja jeste neprekidna promenljivost sociometrijske matrice, dok je spoljno društvo relativno statično. Ova dva elementa društvene stvarnosti neprekidno se prožimaju, rušeći postojeću i uspostavljajući novu ravnotežu. Osnov svih društvenih sukoba i nevolja može se naći u ovom sukobu spoljnog i unutrašnjeg društva, pa i onaj ko hoće da rešava društvene probleme mora da

pođe od ovoga. Moreno (1962) navodi da je strukturu *spoljašnjeg društva* relativno lako opisati, jer nju čine vidljive i uočljive grupe koje se mogu jednostavno identifikovati. S druge strane, strukturu *sociometrijske matrice* nije jednostavno otkriti. Za njeno identifikovanje neophodno je upotrebiti specijalne metode, nazvane sociometrijskim metodama. Moreno smatra da je otkrivanjem ove sociometrijske matrice, koja se, gonjena spontanošću, neprekidno kreće, otvorio novu epohu i postavio osnovu za naučnu sociometrijsku revoluciju.

Kao psihijatar, lečeći društveno obolele, Moreno je dobio mnogo veću ambiciju da leči društvene grupe, pa i čitavo čovečanstvo, od svih mogućih zala od kojih pati. Pošavši od pojedinca, on ga je lečio pomoću društva, dajući mu priliku da shvati i izmeni svoju društvenu situaciju. Potom je prešao na ispitivanje malih društvenih grupa: školskih razreda, internata, radionica, zavoda za prevaspitanje itd. i pokušao da ih „leči” pomoću „malih” revolucija. Tako je došao do ideje o „velikoj”, „sociometrijskoj” revoluciji, kojom bi trebalo izlečiti čitavo čovečanstvo.

Osnovna misao ove Morenove socijatrije sastoji se u tome da u spoljnim, vidljivim društvenim grupama pojedinci nisu u onakvom položaju kakav odgovara njihovim stvarnim željama i odnosima, koji čine odgovarajuću sociometrijsku matricu. Sociometrijska revolucija se, prema tome, sastoji u dovođenju u sklad spoljnog društva s njegovom sociometrijskom matricom, tj. u preuređenju svih mogućih društvenih grupa (od najmanjih do najvećih) onako kako to žele njihovi članovi. Ova revolucija se može izvesti samo ako se oslobodi spontanost ljudi i oni tako pokrenu na akciju za ostvarenje revolucije. Moreno priznaje velikim revolucijama da su u značajnoj meri probudile ovu spontanost masa, ali ipak nedovoljno, jer nisu polazile od sociometrije. On smatra da će sociometrijska revolucija dovesti do promene svih društvenih odnosa i obezbediti razvoj čovečanstva u pravcu sve veće spontanosti, slobode i stvaralaštva.

Moreno je duboko verovao da se društvene grupe mogu organizovati i reorganizovati na principima ličnog privlačenja i odbijanja (simpatije i antipatije) i zato je u sociometrijskom testu i sociogramu video efikasno oruđe za postizanje tog prevashodno humanog cilja. Čitav niz sociometrijskih istraživanja koja je izveo nisu imala za osnovni zadatak čisto teorijsko upoznavanje sa *psihološkom* strukturom grupe, već isto tako i *praktičnu* svrhu: da se na osnovu sociometrijskog testa i sociograma pojedinci organizuju u grupu na osnovu svojih uzajamnih želja i potreba, umesto da im se način organizovanja nameće spolja. Moreno je verovao da je pronašao revolucionarni terapijski postupak koji se može primeniti ne samo s pojedincima ili malim grupama, već i u velikim grupama (Šušnjić, 1995).

Iz svega ovoga se vidi značaj Morenove metodologije za njegovu celokupnu teoriju. Središnje mesto zauzimaju upravo metode pomoću kojih se sociometrijska matrica može utvrditi, pomoću kojih se može ustanoviti kakvo društveno stanje ljudi žele da se ostvari, stanje kakvo odgovara stvarno postojećim druš-

tvenim vezama među njima na osnovu njihovih telosa, tj. na osnovu uzajamnog privlačenja i odbijanja (Lukić, 1962).

Isto tako, iz celokupne dosad izložene Morenove teorije proizilazi i bitno obeležje njegove metodologije. Težeći revoluciji i smatrajući da je mogu izvesti samo neposredno zainteresovani ljudi svojim potpunim učešćem, ne izuzimajući nijednog jedinog pojedinca, spontanom, stvaralačkom aktivnošću, Moreno je morao potražiti metodologiju koja će biti *aktivistička* i, u tom posebnom smislu, eksperimentalna. Otud neprekidno naglašavanje u Morenovom delu upravo aktivizma i spontanosti i, u vezi s tim, kao jedne njegove strane, *subjektivizma*, koji se, samom akcijom, istovremeno objektivizira. Moreno se iz osnova protivi svakom pasivnom, posmatračkom sociološkom metodu, iako takve metode ne odbacuje u potpunosti, smatrajući ih u određenim situacijama korisnom metodološkom dopunom. Njegove sociometrijske metode imaju za cilj upravo spoznaju stvarnog sociometrijskog stanja stavljanjem u akciju ljudi čije se društvene veze žele utvrditi. Pomenuto stanje se otkriva akcijom, a ne ispitivanjem ili spoljnim posmatranjem tog stanja, kao što se to čini primenom uobičajenih socioloških metoda. Sociometrijski metodi su, u stvari, organizovane društvene akcije ljudi koji se ispituju samom tom akcijom. Dakle, Moreno shvata eksperiment u smislu aktivnosti, a ne u uobičajenom smislu te reči. Zato kod njega nema poređenja dveju grupa, ispitivanja hipoteza itd.

U takvoj akciji ne sme izostati nijedan jedini član društva koje se ispituje, jer je upravo cilj cele akcije stvoriti takvo društvo u kome će svaki pojedinac naći položaj koji mu odgovara. Otud izvesna demokratska crta sociometrije, koja se tako prenosi i na sociometrijsku metodologiju.

Dalja važna karakteristika Morenove metodologije jeste njegova težnja da omogući što tačnije merenje, kvantitativno izražavanje kvalitativnih društvenih pojava. Međutim, Morenovi metodi se u ovom pogledu dele na dve vrste. Prvu vrstu čine oni koji se zasnivaju na sociogramu.

Drugu grupu Morenovih metoda čine njegove „dramske” metode. Smatrajući svoje ispitanike pasivnim učesnicima u istraživanju, Moreno je došao na zamisao da organizuje dramsku igru kako bi aktivirao ljude koje ispituje i tako ih potpunije upoznao. Psihodrama je osmišljena za ispitivanje (i terapiju) pojedinaca, a sociodrama za grupu. Kod ovih metoda u prvom planu je aktivistička i eksperimentalna strana Morenove metodologije, na račun kvantitativno-matematičke strane. Moreno veruje da je u psihodrami, sociodrami i drugim metodskim postupcima našao sredstva za oslobađanje spontanosti i kreativnosti („warming up process”).

Sociometrijska metodologija, koju je zasnovao Moreno, doživela je veliki razvoj u delima drugih autora, nezavisno od Morena. U tom razvoju su verovatno najznačajnija dva pravca. Jedan je pravac razvoja u psihološko-sociološkoj oblasti, tj. razvijanje metoda istraživanja sadržine društvenih veza pomoću eksperimentalnog obrazovanja društvenih grupa, odnosno razvoj elementa *socius* u

sociometriji. Ovaj pravac naročito su razvili Kurt Levin i njegovi sledbenici, tj. doprineli su razvoju elementa merenja („metrium“) u sociometriji. Pored Levina, ovde su značajni i mnogi drugi autori, među kojima je nesumnjivo najvažniji P. Lazarsfeld. Pored toga, dalje su razvijane metode psihodrame i sociodrame itd. Nesumnjivo je da je Morenova metodologija služila kao plodan podsticaj za sav ovaj dalji razvoj, čak i u odnosu na one autore koje zaista ne možemo smatrati sociometričarima u užem smislu (Lukić, 1962).

Osnovni sociometrijski postupci i metode

U nastojanju da ostvari ideju o sociometrijskoj revoluciji, Moreno je u okviru svoje sociometrije razvio nekoliko originalnih sociometrijskih metoda i postupaka (Moreno, 1962). To su: psihodrama, sociodrama, sociometrijski test, test afektivne ekspanzivnosti, test prvog susreta, test uloga, test poznanstva itd. Ipak, trebalo bi naglasiti da sociometrijski upitnik čini okosnicu svih sociometrijskih istraživanja i da je, za razliku od ostalih sociometrijskih postupaka i metoda, naišao na široku primenu u brojnim društvenim naukama, pa i u pedagogiji.

a) Psihodrama

Psihodramu Moreno definiše kao „nauku koja traži *istinu* pomoću dramatskih metoda“ (Moreno, 1962: 37). Pomoću nje se ispituju interpersonalni odnosi i intimni život pojedinaca. Moreno razlikuje pet sredstava kojima se psihodramski metod služi: plato, subjekat ili pacijent, direktor, grupa terapeuta – pomoćnika ili pomoćnih *Ja* i auditorijum.

Prvo sredstvo je *plato* (ili *pozornica*), koji daje subjektu životni prostor u kome može da ispolji svoju kreativnost i spontanost, koje su u prostoru stvarnog života često skućene i u kome subjekat lako može izgubiti ravnotežu. Arhitektura platoa je prilagođena terapeutskim zahtevima. Njegov kružni oblik i različite ravni (nivoi težnji), potpomažu popuštanje napetosti i omogućavaju da se radnja sa lakoćom razvija. Mesto za psihodramu može se nalaziti bilo gde, tamo gde se nalaze pacijenti.

Drugo sredstvo je *subjekat* ili *pacijent*. Od njega se zahteva da na platou predstavlja samoga sebe a ne da bude običan akter, jer je akter prisiljen da žrtvuje svoje sopstveno *Ja* ulozu koju mu nameće direktor. Kada se zainteresuje za zadatak, relativno je lako subjektu da razmotri svoj svakodnevni život u akciji, jer niko nije toliki autoritet nekom kao što je on sam sebi. On bi trebalo slobodno da postupa prema trenutnoj inspirisanosti, zato mu se mora dati najveća širina da svoju spontanost izrazi potpuno slobodno. U procesu igre dolazi sve više do „zagrevanja“ ili „padanja u vatru“, koje se podstiče raznim sredstvima. Zatim dolazi princip učešća (*involvement*). Minimum učešća, s drugim osobama i predmetima, veoma je poželjan za pacijenta. U psihodramskoj situaciji pojavljuju se svi stepeni učešća, od najnižeg do najvišeg. Na kraju dolazi princip realizacije. Subjektu

se dopušta da evocira ne samo izvesne vidove svoje ličnosti, nego i osobe koje učestvuju u njegovim mentalnim sukobima.

Direktor je treće sredstvo. On istovremeno ima tri funkcije: rediteljsku, terapeutsku i analitičku. Kao reditelj, on uvek mora biti spreman da u dramsku akciju uvede svaki znak koji primeti kod subjekta. Trebalo bi da vodi računa da pravac subjektovog izvođenja odgovara liniji njegovog života, kao i da se stara da izvođenje na sceni nikada ne izgubi dodir sa auditorijumom. Kao terapeutu, dopušteno mu je isto tako i da, s vremena na vreme, napada i vređa subjekta, da se smeje ili šali s njim. Povremeno može da se povuče i da prestane da se upliće u izvođenje drame, kada može delovati kao da pacijent praktično rukovodi seansom. Kao analitičar, on može da dopuni svoje sopstveno tumačenje obaveštenjima koja mu daju članovi auditorijuma, roditelji, deca, prijatelji ili rođaci.

Četvrto sredstvo je *ekipa pomoćnih Ja*. Ta pomoćna *Ja*, ili subjekti-terapeuti, imaju dvojaku ulogu. Oni predstavljaju pomoć direktoru u istraživanju i vođenju, ali su istovremeno i proširenje ili dopuna subjekta. Oni i igraju ulogu iz subjektovog života, subjektovog sveta, ali i vode subjekta i vrše funkciju socijalnog istraživača.

Auditorijum je peto sredstvo. On ima dvojaku ulogu. Može da pomaže pacijentu u njegovoj dramskoj akciji ili pak, pomagan od subjekta, postaje i sam pacijent. U pomaganju subjektu on je eho javnog mnjenja. Reakcije i komentari auditorijuma su isto tako nepredviđeni i spontani kao što su i reakcije subjekta, i često variraju od smeha do žestokog protesta. Kad subjekt pomaže publici, tako da ona sama postaje subjekt, situacija se obrće. Publika onda vidi sebe, tj. jedan od svojih kolektivnih sindroma prikazan na sceni.

b) Sociodrama

Sociodramu Moreno definiše kao „aktivan i produbljen istraživački metod koji se bavi odnosima koji nastaju između grupa i kolektivnih ideologija” (Moreno, 1962: 41). Metodski postupak upotrebljen u toku razvoja sociodrame u mnogo čemu se razlikuje od metodskog postupka psihodrame. Za vreme jedne psihodramske seanse pažnja direktora i njegove ekipe usredsređena je na jedinku i njene lične probleme. Uporedo s otkrivanjem ovih problema prisutnima, oni sami se afektivno uključuju u psihodramsku radnju u srazmeri s afinitetom između vlastite koncepcije uloga i koncepcije centralnog subjekta. U psihodrami je čak i takozvani kolektivni način prilaženja usmeren, u dubljem smislu, na jedinku. Auditorijum se obrazuje u zavisnosti od mentalnog sindroma koji je zajednički svim osobama koje učestvuju u psihodrami, a cilj direktora je da obuhvati svaku jedinku u njenoj sferi i da je razlikuje od svih ostalih. On se služi prilaženjem grupi samo kao terapeutskim sredstvom, da bi obuhvatio više jedinki u toku iste seanse. U psihodrami se prilaženje grupi odnosi na grupu *privatnih* jedinki, a i sam skup tih jedinki predstavlja, u izvesnom smislu, privatnu grupu. Stoga je u tom slučaju neophodno brižljivo sastaviti i organizovati grupu.

Nasuprot tome, pravi predmet sociodrame predstavlja grupa. Ona nije ograničena na određeni broj osoba. U njoj može biti onoliko osoba koliko i ljudi koji

žive u nekom mestu, ili bar isto toliko ljudi koji pripadaju jednoj istoj kulturološkoj sredini. Sociodrama se zasniva na implicitnoj pretpostavci da je grupa koju čine prisutna lica već organizovana preko društvenih i kulturnih uloga u kojima u izvesnom stepenu učestvuju sve osobe koje u sebi nose tu kulturu. Kod sociodrame bi cela grupa trebalo da izađe na scenu da bi otkrila svoje probleme: grupa u sociodrami odgovara jedinki u psihodrami. Da bi postala efikasna, sociodrama mora zato da se poduhvati teškog zadatka koji se sastoji u razrađivanju metoda dubinske akcije, čiji su instrumenti za rad tipovi koji predstavljaju određenu kulturu, a ne više obične jedinke. Katarza u sociodrami je drugačija od katarze u psihodrami. Sociodramsko prilaženje tretira društvene probleme i teži za postizanjem društvene katarze. To prilaženje se zasniva na principu da bi čovek trebalo da igra jednu ulogu, da svaku jedinku karakteriše izvesna raznovrsnost uloga koje određuju njeno ponašanje, i da svaku kulturu karakteriše niz uloga koje ona sa manje ili više uspeha nameće svim članovima društva.

U sociodrami mogu istovremeno da se ispituju i razrešavaju sukobi koji su izbili između dva posebna kulturna poretka, pošto ona ima zadatak da u isto vreme, pomoću iste akcije, preobrazi držanje članova jedne kulturne grupe prema članovima druge kulturne grupe, a služeći se radiom i televizijom može da deluje na milione lokalnih i susedskih grupa, u kojima su međukulturni sukobi i zategnutost latentni, ili čak počinju da postaju povod otvorenom ratu.

Valja istaći da „lečenje pomoću psihodrama mogu vršiti samo lica koja su se specijalizovala u tom poslu” (Stevanović, 2001: 248). Na većem broju američkih univerziteta postoje instituti na kojima je moguće steći takvo stručno obrazovanje. Na nekim univerzitetima i u nekim bolnicama postoje i pozorišta za psihodramu. Na Njujorškom univerzitetu postoji od 1942. godine Morenov institut, koji se u početku zvao Sociometrijski institut, a koji ima zadatak da razrađuje metodologiju sociometrije i pruža specijalističko naučno i stručno postdiplomsko obrazovanje iz ove oblasti.

c) Test uloge i igra uloga

Testom uloga se meri dramsko ponašanje jednog subjekta. Datim testom se, zapravo, otkriva stepen diferenciranosti koji je dostigla određena kultura kod te osobe, kao i način na koji ona tu kulturu tumači. Uticaj određene kulture koja se odražava u ličnosti onih koji u njoj učestvuju izražava se raznovrsnošću uloga koje svaki pojedinac može usvojiti. Dakle, test uloge meri kulturnu dob ispitanika. Odnos između hronološkog i kulturnog doba možemo označiti imenom *kulturni količnik*. Serija uloga koje se upotrebljavaju u sklopu ovog testa je drugačija za svaki kolektiv, a te serije se pogotovu razlikuju kada su u pitanju različite kulturne sredine. Ovde izbor uloga ima najveći značaj, jer ako su uloge u određenoj seriji samo epizodne u životu kolektiva koji proučavamo, one nisu u stanju da pruže vernu sliku uloga koje jedinka stvarno igra ili onih koje bi mogla da igra. Zbog toga je najvažnije da se izaberu istinski reprezentativne i delotvorne uloge u kolektivu kome subjekti pripadaju (Moreno, 1962).

d) Sociometrijski test

Sociometrijski test je instrument za proučavanje društvene strukture grupe (privlačenje – odbijanje) s ciljem određivanja položaja svakog pojedinca u njoj (Krulj, Stojanović i Krulj-Drašković, 2007). U svojoj najjednostavnijoj formulaciji, sociometrijski test se sastoji od jednog upitnika sastavljenog od malog broja pitanja centriranih oko teme dopadanja, odnosno nedopadanja ostalih članova grupe (Corbetta, 2003). Sociometrijski test je „sredstvo za proučavanje društvene strukture u svetlosti privlačenja ili odbijanja koja se ispoljavaju u jednoj grupi” (Moreno, 1962: 43). Od ispitanika se traži da slobodno izabere druge osobe s kojima bi želeo da stanuje, da radi, da uči, da sedi, da jede, da se igra, da se druži, da provodi slobodno vreme i sl., i osobe sa kojima ne želi da obavlja dati niz aktivnosti. Od njega se traži da svoj izbor izrazi otvoreno, bilo da izabrane osobe ulaze ili ne ulaze u sastav grupe kojoj on trenutno pripada. Sociometrijska tehnika merenja obima privlačenja i odbijanja u grupi kao celini predstavlja sredstvo kojim se mogu posredno izmeriti adekvatnost komunikacije u grupi i odnosi među njenim članovima (Landeckerl, 1966).

Dakle, sociometrijski instrument se naziva i sociometrijskim testom. Ipak, čini se metodološki ispravnijim umesto termina sociometrijski test koristiti termin *sociometrijski upitnik* (Kocić, 1981; Krnjajić, 1992; Krulj, Stojanović i Krulj-Drašković, 2007; Stevanović, 2001). Iako je Moreno koristio termin sociometrijski test, ovaj instrument, ipak, u sebi ne sadrži puno onoga što bi odgovaralo sadržini i suštini pravog testa. Sadržinski, sociometrijska metoda više odgovara metodi ankete. Postavljaju se izvesna pitanja i traže se odgovori na ta pitanja, ali ti odgovori ne zahtevaju neko naročito znanje niti bi u njima trebalo da se ogleda neka naročita sposobnost ili veština, kao kod testova. Odgovori više predstavljaju izvestan stav prema drugima izražen u vidu biranja ili odbacivanja, stav voljenja ili ravnodušnosti. Oni predstavljaju izražene odnose, privlačnosti ili odbijanja među pojedincima (Stevanović, 2001).

Moreno sociometrijski test (upitnik) smatra okosnicom svih sociometrijskih istraživanja. Sociometrijski test je, u stvari, „samo *prva* strategijska operacija koja je izvanredno korisna za dublje prodiranje u dubinsku strukturu grupa” (Moreno, 1962: 43).

Sociometrijski upitnik je, prema Morenovoj zamisli, sastavljen za proučavanje porodičnih, radnih i školskih grupa. On omogućava da se odredi položaj svake jedinice u jednoj od grupa u kojoj ona igra neku ulogu, na primer, u grupama u kojima ona živi ili radi. Test je pokazao da se „psihološka struktura na kojoj počiva grupa duboko razlikuje od njenih društvenih manifestacija; da se struktura grupe menja u neposrednoj zavisnosti od starosti njenih članova; da različiti kriterijumi biranja mogu da budu uzrok različitih ili sličnih grupacija istih osoba; da grupe s različitim dužnostima, kao što su, na primer, domaći ili stručni poslovi, teže zasebnim strukturama; da jedinice teže, ukoliko imaju mogućnost da to učine, razbijanju utvrđenih društvenih okvira; da sve spontane grupacije

i funkcije koje u njima jedinke obavljaju ili imaju nameru da obavljaju, imaju presudni uticaj na individualna i kolektivna ponašanja, i da istovremeno postojanje spontanih grupacija i zvaničnih grupa koje je nametnula bilo kakva vlast predstavlja izvor latentnih sukoba.” (Moreno, 1962: 43). To pokazuje da često postoji razlika između odnosa koji su rezultat izbora i odnosa koji su nametnuti, kao i da se položaj jedinke može potpuno odrediti samo ako se uzmu u obzir sve jedinke i sve grupe s kojima je ona emocionalno povezana. Dakle, organizaciju jedne grupe možemo u potpunosti proučiti samo ako uzmemo u obzir grupe i pojedince koji su povezani s njom. Takođe, odnosi između jedinki i grupa su tako isprepletani, da se na kraju čitav kolektiv kome one pripadaju javlja kao predmet sociometrijske ankete.

Primenu sociometrijskih postupaka, čak i na sasvim malu grupu, Moreno smatra veoma delikatnim problemom. „Psihološki problem je utoliko nejasniji i složeniji ukoliko je kolektiv na višem stupnju diferenciranosti. Sociometrijske metode postupke treba svesrdno prihvatiti kao sredstvo za bolje upoznavanje i bolje razumevanje stvarne strukture grupe. Ali subjekti nisu uvek za to raspoloženi. Stoga je potrebno da se potpuno uverimo u dobru volju grupe, pre nego što je podvrgnemo ispitivanju” (Moreno, 1962: 44). Sociometrijski metodski postupci trebalo bi zato da budu prilagođeni subjektovom raspoloženju i njegovoj sposobnosti razumevanja upitnika, pri čemu se ti uslovi menjaju u skladu s prilikama. Ovaj psihološki status subjekta Moreno naziva *stepenom sociometrijske svesti*. Poreklo otpora koji subjekti pružaju primeni sociometrijskih metodskih postupaka Moreno vidi u njihovim psihološkim ili vaspitnim nedostacima. Zato je važno da prilikom sprovođenja sociometrijske ankete na terenu teškoće razmotrimo jednu po jednu, a zatim pokušamo da ih prebrodimo.

Prva teškoća s kojom se obično istraživači susreću jeste nepoznavanje suštine sociometrijske ankete. Zato bi, smatra Moreno, bilo veoma korisno obavestiti javno mnjenje o tom predmetu, i to najpre u iscrpnim i pristupačnim razgovorima u malim intimnim grupama, a zatim, ako je potrebno, na javnom predavanju za stanovnike grada. Ovi skupovi će omogućiti otklanjanje mogućih nesporazuma. Druga teškoća na koju se nailazi prilikom primene sociometrijskog testa jeste često susretanje s reakcijom straha i otpora ispitanika, ne toliko zbog ankete, koliko zbog njenih posledica kojih se pojedinci pribojavaju. Reakcije ove vrste i druge slične reakcije omogućavaju nam da ocenimo stepen sociometrijske svesti grupe. One nam, takođe, omogućavaju da tačno utvrdimo u kojoj meri i na koji način članovi grupe moraju da budu pripremljeni pre nego što budu podvrgnuti testu.

Otpor pojedinaca prema primeni sociometrijske ankete i definisanju njenog položaja u grupi može se objasniti na različite načine. S jedne strane, pojedinac može osećati izvestan strah da upozna svoj položaj u grupi, jer mu može biti teško ili neprijatno da postane potpuno svestan svoga pravog položaja u grupi. S druge strane, otpor može da potiče iz straha koji subjekat oseća pri pomisli da drugi mogu saznati za njegove simpatije i antipatije, kao i kome položaju u grupi

on teži. „Otpor dolazi od ekstrapersonalne jedinke i položaja koji ona zauzima u grupi. Ona oseća da taj položaj nije rezultat njenih ličnih napora, već je pre svega, rezultat osećanja koja prema njoj imaju ostali članovi grupe. Ona isto tako može i da nasluti da izvan njenog društvenog atoma postoje nevidljive telos-strukture koje utiču na njen položaj” (Moreno, 1962: 44).

Prvi zadatak istraživača je, stoga, da otkloni, jedne za drugim, sve nespo-razume i sve bojazni u grupi koja je predmet istraživanja. Tek onda će članovi grupe moći da uvide koristi koje mogu dobiti iz jedne ozbiljne sociometrijske analize, a to su bolja koordinacija njihove grupe i čvršći položaj svakog člana u grupi. „Istraživač mora sve da učini da bi sebi obezbedio potpunu saradnju člano-va grupe, i to iz dva uzajamno povezana razloga: ukoliko je ova saradnja spon-tanija, utoliko će rezultati ankete imati veću vrednost i utoliko će biti korisniji za one koji su predmet istraživanja” (Moreno, 1962: 45).

Kada je reč o konstruisanju sociometrijskog testa, Moreno smatra da bi tre-balo voditi računa o tome da upitnik bude tako konstruisan da predstavlja pobudu, podsticaj i cilj za *subjekta*, a ne za eksperimentatora. Ukoliko se upitnik podudara s jednom subjektivom životnom težnjom, subjekat nema nikakvog razloga da se oseća namučenim ili prevarenim. Ali eksperimentator može da smatra upitnikom i čitav niz postupaka koji je subjekat učinio po sopstvenoj volji. Zato je Moreno usavršio dva upitnika pomoću kojih subjekat ulazi u akciju u nameri da ostvari svoje ciljeve. Jedan od njih je *sociometrijski test*. Subjekat na njega i ne gleda kao na test, što odgovara nameri istraživača. Ovaj test mu omogućava aktivno učešće u poduhvatima koji su u vezi sa njegovom sopstvenom situacijom. On otkriva sociometrijskom eksperimentatoru stvarni položaj subjekta u grupi kojoj pripada u odnosu na položaj ostalih članova. Drugi test koji ispunjava ove uslove je *test spontanosti*. Tu je u pitanju jedna tipična situacija iz svakodnevnog života koju subjekat improvizuje za svoje sopstveno zadovoljstvo. Ali za eksperimentatora taj test predstavlja izvor obaveštenja o subjektivom karakteru, njegovoj inteli-genciji, vladanju i psihološkom položaju.

Zvanična, spoljašnja, površinska struktura grupe omogućava eksperimenta-toru da tačno odredi položaj i uloge svakog pojedinca u grupi kojoj pripada i nje-gove odnose prema drugim pojedincima. Ti položaji, uloge i odnosi su precizno definisani od strane grupe. Sociometričar se sada pita: da li ova zvanična, spo-ljašnja ili *površinska* struktura grupe odražava ili izražava nezvaničnu, unutrašnju ili *dubinsku* strukturu grupe? Jedini način da to sazna jesu spontani (iskreni, slo-bodni) odgovori samih članova grupe. Članovi grupe sada definišu svoj položaj, uloge i odnose onako kako ih vide, doživljavaju i žele. „Društveni atom možemo da proučavamo iz dve različite perspektive: polazeći od jedinke da bismo proučili kolektiv, ili od kolektiva da bismo proučili jedinku” (Moreno, 1962: 151). Prvo je *psihološki* vid društvenog atoma, a drugo *sociološki* (Šušnjić, 1995).

Mogu se razlikovati sledeći osnovni elementi sociometrijskog postupka (Cillessen, 2009): referentna grupa, populacija koja se procenjuje, populacija pro-

cenjivača, sociometrijski kriterijumi, metod prikupljanja podataka, metod kvantifikacije, metod standardizacije, sociometrijske dimenzije i metod klasifikacije.

Referentna grupa je skup osoba (grupa ili socijalna mreža) u okviru koga se utvrđuje status pojedinaca. U većini istraživanja u kojima je primenjena sociometrija za proučavanje odnosa s vršnjacima, referentna grupa je najčešće odeljenje ili razred, a druge mogućnosti su sportski timovi, hobi klubovi ili sva deca u programu predškolskog obrazovanja. Važno je shvatiti da se vršnjački status uvek određuje u odnosu na referentnu grupu u kojoj se procenjuje (Cillessen, 2009), jer je referentna grupa ona čije vrednosti, norme i postupke osoba prihvata i na koje se poziva u proceni sopstvenog ponašanja (Berns, 2010).

Populacija procenjivača obuhvata decu ili adolescente koji učestvuju kao evaluatori u sociometrijskom testu. U najboljem slučaju, u istraživanju će učestvovati svi članovi referentne grupe (npr. odeljenja ili razreda) kao procenjivači i kao oni koji bivaju procenjivani. Međutim, prihvatljivi sociometrijski rezultati mogu se dobiti kada je populacija glasača nepotpuna. Za ograničeni broj nominacija, potrebna je minimalna stopa učešća od 70% (Crick and Ladd, 1990, prema Cillessen, 2009: 85). Kod neograničenih nominacija, stabilni konstrukti se i dalje dobijaju sa stopom učešća od 60% (Wargo Aikins and Cillessen, 2007, prema Cillessen, 2009: 85). Ograničavanja glasačke populacije nisu prisutna u svim sociometrijskim istraživanjima, mada neki istraživači namerno traže od učesnika da procene samo vršnjake istog pola, vršnjake jednog etničkog porekla ili slučajne podskupove svih vršnjaka u referentnoj grupi. Ograničavanja glasačkog tela mogu potencijalno imati ozbiljne metodološke posledice. Velika i nenasumična ograničavanja menjaju prirodu referentne grupe i, prema tome, valjanost statusa određenog u odnosu na prvobitno odabranu referentnu grupu. U većini studija, populacija birača i glasača su podgrupe referentne grupe, a prva je manja od druge, čineći matricu birača po glasaču pravougaonom, a ne idealnim kvadratom. Takva ograničenja ozbiljno hendikepiraju sposobnost identifikacije dijadnih odnosa i struktura socijalnih mreža koje se na njima grade (Cillessen, 2009).

Prilikom konstruisanja sociometrijskog testa treba voditi računa o *kriterijumu izbora*. Pitanja na sociometrijskom testu nazivaju se *sociometrijskim kriterijumima*. Kriterijum, zapravo, predstavlja aktivnost u vezi s kojom se ispitanici izjašnjavaju (Jerković i Zotović, 2010). Moreno (1962) razlikuje dve vrste sociometrijskih testova: *sociometrijski test grupe* i *sociometrijski test pojedinca*. Razlika nije u prirodi i tehnici metode, već više u zadatku ispitivanja. Test grupe meri konflikt između aktuelne strukture grupe koju članovi održavaju u vreme kad se upitnik daje, i strukturu grupe kakva je ona posle izvršenja izbora. Sociometrijski test pojedinca meri konflikt između aktuelnog položaja koji pojedinac zauzima u grupi i položaja posle izbora.

„Pravo na naziv *sociometrijski* ima samo onaj test koji teži da odredi *osećanja* jedinki jednih prema drugim, i to u odnosu na *isti kriterijum*. Osim toga, da bi korektno bio upotrebljen, sociometrijski test ne treba da se zadovolji priku-

pljanjem obaveštenja prilikom posmatranja ponašanja subjekata u okolnostima zajedničkog stanovanja, rada ili bilo koje druge zajedničke delatnosti, ni utvrđivanjem, na osnovu tih obaveštenja, odnosnog položaja koji ovi subjekti zauzimaju u svojim grupama. Neophodno je još i da se i sami subjekti smatraju uzajamnim partnerima, da se osećaju lično obuhvaćenim testom, i da saopštavaju eksperimentatoru svoje spontane stavove, misli i motivacije u odnosu na druge koje podstiče isti kriterijum. Stoga, ako članove neke društvene grupe pitamo koje ljude vole, a koje ne vole, nezavisno od bilo kakvog kriterijuma, onda tu nije u pitanju sociometrijski postupak. Ta privlačenja i odbijanja nisu analitički diferencirana ako se ne odnose na određeni kriterijum. Ona mogu da se odnose na seksualnu privlačnost, na želju za zajedničkim radom, ili na bilo koju drugu društvenu situaciju” (Moreno, 1962: 53). Moreno (1934, prema Cillessen, 2009: 86) je razlikovao dve vrste kriterijuma: emocionalne i reputacijske. Emocionalni kriterijumi se odnose na subjektivne procene glasača. Ajtemi kojima se mere prihvatanje i odbacivanje (najviše voljeni, najmanje voljeli, najbolji prijatelji) spadaju u ovu kategoriju. Pored toga, moguće je koristiti i „obrnute” ili „meta” emocionalne kriterijume, kada se od učesnika traži da nominuju one za koje misle da ih vole ili ne vole. Reputacijski kriterijumi mere percipirano ponašanje pojedinca, tj. reputaciju, a ne lične preferencije. Nominacije vršnjaka koji započinju tuče, saraduju i dele ili ostaju sami predstavljaju reputacione procene socijalnog ponašanja, kao i nominacije za popularne, najmanje popularne, dobrog izgleda, dobre sportiste ili dobre đake. Kriterijumi za ugled mogu se nazvati objektivnim, dok su emocionalni kriterijumi subjektivni. Budući da reputacioni ajtemi mere zajedničke, a ne lične percepcije, u grupi vršnjaka postoji veći konsenzus za reputacione nego za emocionalne ajteme. Danas istraživači često koriste termin *sociometrijska procena* samo za merenje emocionalnih kriterijuma, a izraz *vršnjačka procena* za merenje kriterijuma reputacije (Cillessen, 2009). O tome će biti reči i u delu vezanom za razliku između sociometrijske i percipirane popularnosti.

Sociometrijski kriterijumi su u stvari sociometrijske norme. Svakog trenutka obrazuju se i raspadaju milioni malih grupa. „*Ono što svakoj sociometrijski određenoj grupi daje sopstvenu snagu jeste njen 'kriterijum', tj. zajednička pobuda ili pokretačka snaga koja istim spontanim elanom nosi jedinke prema nekom cilju.* Tako postoje milioni i milioni kriterijuma koji neprestano deluju i doprinose stvaranju grupa. A baš te grupe daju društvo, u njegovom zvaničnom obliku koji je pristupačan čulima, duboko nesvesnu i složenu ‘infra’ strukturu. Teško je otkriti tu skrivenu strukturu zato što se ona ne pojavljuje u neposredno doživljenom iskustvu, a i zato što se vrši interferencija između nje i drugih struktura” (Moreno, 1962: 46).

U početku se sociometrijsko prilaženje sastojalo pre svega u tome da se glavne društvene strukture koje čine jedan kolektiv podvrgnu pogodnim upitnicima. Sociometričari su se naročito interesovali za grupe koje su pod uticajem jakih kriterijuma: zvanično priznate društvene grupe su bile prvi cilj sociome-

trijaskog ispitivanja. Pritom su prikupljeni mnogi dragoceni rezultati tokom proučavanja grupa koje zajedno stanuju, rade, školskih i kulturnih grupa. „Stekavši čvršći oslonac, sociometrija je krenula dobrim pravcem: ona teži da uđe u svaku društvenu situaciju koja predstavlja jedan aspekt kolektiva, od najprostijeg do najstroženijeg, od najznačajnijeg do najskrivenijeg. To je bio njen glavni cilj u prošlosti, takav je on i danas” (Moreno, 1962: 46).

Prilikom sastavljanja sociometrijskih upitnika brzo se došlo do zaključka da svaka društvena grupa ima svoje sopstvene vrednosti, ciljeve, obrasce ili norme na osnovu kojih se verovatno stvaraju grupe ili koji postepeno izbijaju na površinu za vreme njenog stvaranja. Lako je otkriti te vrednosti kada su u pitanju zvanične, društvene organizacije, ali ukoliko su grupacije nevidljivije, slučajnije i skrivenije, utoliko ih je teže odrediti. „Zbog toga smo, umesto da usredsredimo pažnju na one društvene vrednosti i obrasce koji postoje u zvaničnom društvenom poretku, pokušali da nastavimo istraživanja na što je moguće univerzalnijem planu, potpuno slobodnom od bilo kakvog kulturnog uticaja” (Moreno, 1962: 47).

Kriterijume bi trebalo razlikovati od „motivacija” i njihove korisnosti za članove grupe. U izvesnoj kulturnoj sredini, članovi grupe mogu da žive zajedno zato što jedni prema drugima osećaju naklonost. U nekoj drugoj, zato što zajednički život obuhvata osobe oba pola. U nekoj trećoj grupi, zato što taj zajednički život obuhvata samo osobe istog pola. Da bi pitanja koja izražavaju kriterijume korisno poslužila u konkretnom istraživačkom radu, potrebno je da ona odgovaraju stvarnoj zainteresovanosti koju pokazuju članovi grupe u trenutku sprovođenja ankete.

Moreno razlikuje *dijagnostičke kriterijume* od *kriterijuma za akciju*. „Evo jednog primera za dijagnostički kriterijum: ‘Koga pozivate na večeru?’ To je precizno pitanje, ali ono subjektima ne pruža priliku za neposrednu akciju. Kriterijum za akciju podrazumeva drukčiju situaciju. On dakle iziskuje drukčija uputstva od onih iz dijagnostičkog testa. Kao primer primene kriterijuma za akciju možemo uzeti sociometrijsko organizovanje jedne grupe pionira koji hoće da osnuju novu koloniju. Ovi pioniri su sazvani na veliki miting na kome ih sociometrijski ‘savetnik’ sve zajedno pita: ‘Vi se spremate da se nastanite u ovoj koloniji. Koga želite za suseda?’ To je očigledno potpuno drukčija situacija od one u kojoj se primenjuje dijagnostički kriterijum. Ljudi teže jednom bliskom cilju radi koga su već i oslobodili svoje spontane snage. Njihov izbor se odnosi na stvarne predmete: to nisu više obične želje, kao u prvom slučaju. Oni moraju odmah da se opredele, u prisustvu čitave grupe. U prvom slučaju, naprotiv, izbor se vršio u zavisnosti od prošlosti, ma kakav, uostalom, bio njen značaj; dijagnostičko prilaženje može lako da se preobrazi u prilaženje koje podstiče na akciju. Biranja u tom slučaju izgledaju kao odluke donesene radi akcije, a ne više kao svedočanstvo o već izvršenim akcijama” (Moreno, 1962: 48).

Teri (Terry, 2000) ukazuje na četiri vrste sociometrijskih kriterijuma na osnovu pitanja koja se ispitanicima postavljaju: a) pitanja vezana za *prijatelj-*

stvo, u kojima se od ispitanika traži da navedu svoje najbolje prijatelje, b) pitanja vezana za *direktne preferencije*, u kojima se traži da ispitanici navedu tri ili više osoba (u zavisnosti od odluke koja je doneta po pitanju broja dozvoljenih nominacija) koje najviše/najmanje vole, c) pitanja vezana za *poznanike*, kod kojih se od ispitanika traži da navedu sve osobe s kojima se druže i d) pitanja vezana za *specifičan zadatak* ili *indirektna pitanja*, kod kojih ispitanici navode osobe s kojima vole da se igraju, sa kojim bi voleli da sede u klupi i sl.

Hofman (Hoffman, 2001) ukazuje da bi prilikom formulisanja sociometrijskih pitanja trebalo voditi računa o sledećem: kriterijum bi trebalo da bude što jasnije i što jednostavnije iskazan; ispitanici bi trebalo da imaju neko prethodno iskustvo u odnosu na kriterijum, jer u suprotnom pitanjem nećemo dobiti nikakav značajan odgovor; kriterijum bi trebalo da bude specifičan, a ne opšti ili nejasan, jer nejasno definisani kriterijumi izazivaju nejasne odgovore; kad god je to moguće, kriterijum bi trebalo da bude stvaran, a ne hipotetički; kriterijum je snažniji ukoliko ima potencijal da se na osnovu njega postupa. Na primer, za buduće bruceše na koledžu pitanje „Koga biste izabrali kao cimera za ovu godinu?” ima veći potencijal da se na njega reaguje nego na pitanje „Kome verujete?”; kriterijum bi trebalo da bude u skladu sa životnim ciljevima ispitanika; pitanja bi trebalo da budu orijentisana na budućnost, da se ispitanicima ukaže na način na koji će se rezultati koristiti, kao i da se preciziraju granice grupe koja je predmet ispitivanja; kriterijume bi trebalo tako osmisлити da nivo rizika za grupu bude prikladan koheziji grupe i trenutnoj fazi razvoja. Nasuprot tome, sociometrijsko istraživanje može izazvati snažan otpor učesnika u situacijama u kojima: zadati kriterijumi nisu relevantni za svrhu postojanja grupe (npr. ispitivanje zaposlenih s kim se druže); ukoliko se ne razmatra i ne garantuje poverljivost prikuljenih podataka; ako su tražene informacije vezane za širi kontekst i ne odnose se samo na ono što se dešava unutar grupe koja se proučava; ako učesnicima nije ukazano na svrhu prikupljanja podataka (Jones, 2006).

Prema Morenu (1953, prema Krnjajić, 1992: 207), postoje izvesni zahtevi, izvesna pravila kojih sociometrijska ispitivanja treba da se pridržavaju. Međutim, s obzirom na različite ciljeve raznih sociometrijskih ispitivanja, nije ni nužno da se strogo držimo svih tih pravila u svim istraživanjima. Najvažniji uslovi koje bi sociometrijski upitnik trebalo da zadovolji su: (1) grupa bi trebalo da bude dobro definisana. Obim grupe bi trebalo naznačiti ispitanicima, tj. trebalo bi im dati potpun spisak svih osoba iz grupe (grupa ne sme biti isuviše velika, na primer, znatno iznad broja 30). Takođe, izbori i odbacivanja trebalo bi da budu ograničeni samo na članove date grupe, (2) ispitanicima bi trebalo da bude dozvoljen neograničen broj izbora i odbacivanja, pri čemu im se mora izričito reći da biraju ili odbacuju onoliko osoba koliko žele, (3) ispitanicima bi trebalo da budu jasne i razumljive kriterijumske aktivnosti na osnovu kojih vrše izbore i odbacivanja, (4) rezultati sociometrijskog ispitivanja bi trebalo da budu korišćeni za restrukturiranje grupe i članovi grupe bi o tome trebalo da budu informisani. Potrebno je upoznati ispitanike s tim da će njihovi izbori i njihova odbacivanja odrediti s kim će

se oni stvarno družiti u onoj aktivnosti u vezi s kojom se vrše izbori. U naučnim ispitivanjima retko kada se ispitivači drže ovog pravila. Najčešće informišu ispitanike, ali retko ispunjavaju obećanje da će prema dobijenim rezultatima izvršiti rekonstruisanje grupe. Ipak, važno je pridržavati se ovog pravila, bez obzira na to da li će se dato obećanje ispuniti nakon realizacije istraživanja, jer su ispitanici znatno motivisaniji da iskreno odgovore i ozbiljno biraju i odbacuju kad znaju da će posledice njihovog biranja i odbacivanja dovesti do promene grupe, (5) ispitanicima bi trebalo da bude dozvoljeno da svoje izbore i odbacivanja izvrše tajno, odnosno, drugim članovima grupe ne bi trebalo omogućiti da se upoznaju s ovim odgovorima, (6) kriterijumske aktivnosti bi trebalo prilagoditi uzrasnim specifičnostima ispitanika. Sa starijim učenicima i odraslima se radi u vidu pismene ankete. Mlađa deca zasebno daju usmene odgovore ispitivaču.

U praksi se retko primenjuje izvorna forma sociometrijskog upitnika koju je Moreno predložio. Tako, na primer, varijante sociometrijskog upitnika koje se danas koriste retko uključuju obećanje rekonstruisanja grupe. U mnogim slučajevima, zbog prirode ili specifičnosti kriterijumske aktivnosti, nemoguće je izvršiti takve promene. Isto tako, zahtev da ispitivana grupa mora biti dobro definisana, odnosno da egzistira duži vremenski period, nije moguće uvek realizovati. Delimična ili čak potpuna odstupanja od zahteva koje je Moreno formulisao dala su značajan metodološki doprinos razvoju sociometrijskih merenja (Krnjajić, 1992).

Tako, na primer, od zahteva da je grupa izvesno duže vreme postojala danas se odstupa kada je predmet istraživanja proučavanje procesa formiranja i razvoja grupe. U tom slučaju, dužinu življenja u jednoj grupi možemo varirati, odnosno, moguće je vršiti sociometrijska ispitivanja posle različitih vremenskih perioda. Pritom se prvo ispitivanje izvodi u relativno kratkom roku nakon sastavljanja grupe. Na primer, prvo ispitivanje se može obaviti na početku školske godine, nedelju-dve dana po sastavljanju grupe, odnosno razreda ili svega nekoliko dana posle tog sastavljanja, kad kod dece tek počinje upoznavanje i kada je donošenje suda o drugima moguće jedino na osnovu opšteg utiska. Naknadna ispitivanja realizovana u raznim razmacima nas obaveštavaju o tome kako se grupa u toku vremena menja (Stevanović, 2001).

Sociometrijske dimenzije su kontinuirani skorovi za vršnjački status dobijeni iz podataka prikupljenih sociometrijskim testom. Moguće je razlikovati pet takvih dimenzija: prihvatanje, odbacivanje, preferencija, uticaj i (percipirana) popularnost (Cillessen, 2009). O njima će biti reči i kasnije.

Osnovne sociometrijske orijentacije

Formiranje grupa se sa sociometrijskog stanovišta može proučavati na tri načina. Ti načini obuhvataju: a) *posmatranje i tumačenje*, b) *sociometričara kao posmatrača – učesnika* i c) *direktne sociometrijske metode* (Berg, 2001; Fox, 1987; Moreno, 1962).

a) *Observacioni i interpretativni način* se odnosi na posmatranje dece kako, bez nadzora, istrčavaju iz škole do igrališta, i opažanje načina na koji se spontano grupišu. Moreno je primetio određenu regularnost u njihovom spontanom grupisanju. Slični obrasci su formirani kada su se neusmereno igrali. Može se utvrditi pravilnost u tim spontanim okupljanjima. Slični obrasci udruživanja javljaju se i u kolektivnim igrama. U tom slučaju je moguće izvršiti osnovnu klasifikaciju položaja jedinki u njihovim grupama: razlikujemo usamljene jedinke, parove i gomilu koja se drži određenog vođe. Ali takva klasifikacija, kako Moreno smatra, ostaje površna i nije dovoljna da adekvatno prikaže organizaciju grupa.

b) Druga orijentacija se odnosi na *sociometričara kao posmatrača, tj. učenika*. Umesto spoljašnjeg posmatranja procesa stvaranja grupa, istraživač prodire u *unutrašnjost* proučavane grupe, postaje njen sastavni deo i iznutra prati njen lični razvoj. Sociometričar može lično iskusiti polarizaciju odnosa koja se vrši između članova grupe, prisustvovati genezi društva koja nastaju u grupi, shvatili pritisak koji u njoj trpi ova ili ona jedinka. Međutim, ukoliko grupa postaje veća, učesnik-posmatrač sve više postaje žrtva tog pritiska, sve više oseća da je isključen od drugih. Ovaj metod neposrednog „učešća” omogućava da se izradi jedna klasifikacija individualnih položaja, koja je nijansiraniya od one do koje se dolazi posmatranjem. Drugi postupak u okviru ove orijentacije sastoji se u biranju jednog člana grupe koji je zbog svog položaja u mogućnosti da dobro upozna interpersonalne odnose na kojima grupa počiva: majke, učitelja, direktora, nadzornika itd. Ali tako izabrani informator često može imati pogrešnu sliku o aktivnostima grupe zato što se i sam nalazio pod snažnim uticajem mehanizma učešća.

c) *Direktni sociometrijski metodi* predstavljaju treću sociometrijsku orijentaciju. Prema Morenu, glavnu tendenciju razvoja jedne osobe ne možemo shvatiti ni samo posmatranjem, ni neposrednim učešćem. Svakog subjekta bi trebalo pretvoriti u eksperimentatora: ako proučavamo formiranje grupa, trebalo bi omogućiti da članovi budućih grupa aktivno učestvuju u njihovom formiranju. Da bismo bliže upoznali organizaciju grupa služimo se sociometrijskim upitnikom: svaki subjekat bi trebalo slobodno da izabere svoje drugove u grupi kojoj pripada ili bi eventualno mogao da pripada. Pošto sami subjekti imaju inicijativu u tom biranju, i pošto se test odnosi na sve osobe koje su međusobno povezane, njegovom primenom dobijamo potpunu sliku strukture grupe onakve kako ona izgleda njenim članovima i možemo da je uporedimo sa „zvaničnom” strukturom koja je spolja nametnuta grupi. Taj metod je eksperimentalan i sintetičan. Članovi kolektiva bi trebalo u izvesnoj meri aktivno da učestvuju u ostvarivanju projekta. Učešće dostiže vrhunac kada se odluke članova grupe potpuno ostvaruju. Ono je na najnižem stupnju kada članovi grupe pristaju samo na to da odgovaraju na pitanja o svojim uzajamnim odnosima. Proučavanje koje teži rasvetljavanju uzajamnih odnosa subjekata ne obezbeđivši njihovo najveće učešće je *kvazisociometrijsko proučavanje (near sociometric)*. Ono što saznajemo iz ovakvih proučavanja počiva na nedovoljnoj motivaciji učesnika, koji ne otkrivaju u potpunosti svoja ose-

ćanja. Time nećemo biti u stanju da otkrijemo pravu strukturu grupe i odnose među njenim članovima. Prelaženje s čisto dijagnostičke sociometrijske tehnike na dinamičku tehniku zavisi od metoda koje omogućavaju da se kod subjekta stvore najpogodniji afektivni uslovi za iskreno učešće (Moreno, 1962).

Sociometrijska tehnika se ne sastoji u primeni krutih pravila, već bi je trebalo menjati i prilagođavati svakoj novonastaloj kolektivnoj situaciji. Ona bi trebalo da bude u skladu sa snagama koje u tom istom trenutku tek nastaju kod subjekta, kao i da time potpomogne njihovo potpuno izražavanje. Kada sociometrijska tehnika ne bi bila prilagođena trenutnoj strukturi kolektiva koji proučava, ona bi mogla da pruži samo nepotpunu i pogrešnu sliku date strukture.

Moreno ističe tri stvari koje su u metodološkom smislu važne. „Prvo, svaki pojedinac je uključen kao centar emocionalnog reagovanja. Drugo, u datom slučaju nije reč o jednoj veštačkoj reakciji. Jedinke podstiče afektivni interes za postizanjem jednog jasno određenog praktičnog cilja koji želi da ostvari. Pritom, ona zna da eksperimentator ima dovoljno autoriteta za njegovo ostvarivanje. Treće, učinjeni izbor je uvek važan za jedan jasno određen kriterijum. U zavisnosti od grupa koje treba proučavati, treba upotrebiti druge kriterijume u skladu sa posebnim funkcijama koje imaju te grupe” (Moreno, 1962: 52).

Proučavanje rezultata sociometrijskog testa odvija se u tri posebne faze: a) proučavaju se spontana biranja, b) motivacija koja je u njihovoj osnovi i c) njihov determinizam. Spontani izbor otkriva koliko članova iz grupe (ma kakav bio kriterijum koji je grupa usvojila) jedna osoba želi da ima kao drugove. Analiza motivacije, onakva kakva se praktikuje u tehnici intervjuisanja svakog subjekta, bliže određuje motive privlačenja i odbijanja čiji je predmet bila jedna osoba u datoj grupi. Determinizam na kome počivaju ova privlačenja ili odbijanja proučen je pomoću „testa spontanosti”, koji je prilagođen sociometrijskim potrebama. Test spontanosti stavlja pojedinca u jednu tipičnu situaciju svakodnevnog života, koja može da izazove osnovne i tačno određene emocionalne reakcije nazvane „spontana stanja”, kao što su strah, gnev itd. Ako im je dozvoljeno da se prošire, ona se pretvaraju u igranje uloga. Test pruža karakteristična obaveštenja o strukturi subjektive ličnosti u akciji, njegovom učešću u doživljenoj situaciji i njegovim odnosima sa osobom ili osobama koje su zajedno s njim u njoj angažovane (Moreno, 1962).

Metode prikupljanja sociometrijskih podataka

Sociometrijski podaci prikupljeni na početku školske godine mogu biti manje stabilni od podataka prikupljenih na kraju školske godine. Dobar trenutak za prikupljanje sociometrijskih podataka u školama je sredina ili kraj prolećnog polugodišta, jer su učenici tada proveli dovoljno vremena i dobro se poznaju. Najvažnije je da se prikupljanje podataka ne odvija u vrlo ranim fazama formiranja

novih grupa, da bi članovi grupe imali dovoljno vremena da se međusobno bolje upoznaju (Cillessen, 2009). Moguće je razlikovati nekoliko metoda prikupljanja sociometrijskih podataka unutar sociometrijske tehnike (Avramidis et al., 2017; Terry, 2000). Najčešće se primenjuju sledeće: *metoda vršnjačkih nominacija, metoda vršnjačkog rejtinga, metoda rangiranja, metoda upoređivanja parova i metoda socijalno-kognitivnog mapiranja*.

1. *Metoda vršnjačkih nominacija* (peer nomination method), čiji je tvorac sam Moreno, predstavlja najčešće korišćen vid sociometrijske tehnike. Sociometrijski status se određuje na osnovu broja pozitivnih i negativnih nominacija vršnjaka. Obično se kao jedinica analize uzima školsko odeljenje, koje može biti dalje podeljeno prema polu, uzrastu, etničkoj pripadnosti i sl. (Asher and Hymel, 1981, prema Williams and Gilmour, 1994: 998). Od učenika se zahteva da prema zadatom kriterijumu, koji može biti pozitivno (npr. „Sa kim najviše voliš da se družiš u odeljenju?“) ili negativno formulisan (npr. „Sa kim najmanje voliš da se družiš u odeljenju?“), navedu imena i prezimena učenika iz odeljenja koji odgovaraju datom kriterijumu. Generalno, pokazalo se da je putem ovog metoda moguće prikupiti podatke prilično stabilne tokom vremena o sociometrijskom statusu koji učenici osnovnoškolskog uzrasta imaju unutar vršnjačke grupe (Nowicki, 2003, prema Avramidis et al., 2017: 70). Metode zasnovane na vršnjačkim nominacijama pokazale su najjaču korelaciju sa osobinama ponašanja učenika (McMullen, Veermans and Laine, 2014). Samonominacije se obično ne dozvoljavaju ili se ne uzimaju u obzir prilikom obrade podataka (Hymel et al., 2002).

U takvim istraživanjima se ispitanicima može ograničiti broj učenika koje mogu da navedu pri odgovoru na pitanja ili dozvoliti neograničen broj nominacija (Cillessen, 2009; Williams and Gilmour, 1994). Za prikupljanje ograničenih nominacija potrebno je manje vremena, ali se smatra da su neograničene nominacije psihometrijski zasnovanije (Hymel et al., 2002).

Potrebno je pre realizacije istraživanja doneti odgovarajuću odluku o tome. U nekim istraživanjima ispitanicima je dozvoljeno navođenje neograničenog broja nominacija, odnosno ispitanici su mogli da kod svakog pitanja nominuju onoliko vršnjaka koliko su smatrali da je potrebno (npr. Hubbard, 2001; Lansu and Cillessen, 2012; Leflot et al., 2011; Mayeux, Bellmore and Cillessen, 2007; Matza, Kupersmidt and Glenn, 2001; McDonald et al., 2007; Sandstrom and Cramer, 2003). Postoje dva razloga zbog kojih se neki istraživači odlučuju za korišćenje neograničenih nominacija. Prvo, tokom prikupljanja sociometrijskih podataka neretko učesnici kod određenih pitanja mogu želeti da imenuju manji ili veći broj vršnjaka od onog koji je dozvoljen. U tim slučajevima neograničavanje broja nominacija, a ne njihovo ograničavanje na određeni nepromenljiv broj, smatra se prihvatljivijim. Drugo, istraživači sve više prikupljaju sociometrijske podatke u većim referentnim grupama, kao što su osnovne ili srednje škole. U tim kontekstima, nominacije ograničene na mali broj kandidata stvaraju velike teškoće učesnicima (Cillessen, 2009). Kod istraživanja s ograničenim brojem no-

minacija, broj nominacija može biti različito ograničen. U nekim istraživanjima ograničen je na tri (npr. Black and Logan, 1995; Donohue, Perry and Weinstein, 2003; Farmer et al., 2008; Yavuzer, 2013; Van der Wilt et al., 2018; Warden and Mackinnon, 2003; Zimmer-Gembeck et al., 2013), devet (npr. Gommans, 2010), deset (npr. McElhaney, Antonishak and Allen, 2008) i sl. Odluku o tome potrebno je doneti pre realizacije istraživanja. Smatra se da je relativna prednost neograničenih nominacija veća kada se primenjuju sa ispitanicima starijih uzrasta (viših razreda osnovne škole i učenicima srednje škole), ili kada je celokupan razred ili škola referentna grupa, ili kada odeljenje predstavlja referentnu grupu. U istraživačkim studijama s učenicima osnovne škole kao ispitanicima i odeljenjem kao referentnom grupom, očekuje se da će korelacija između sociometrijskih rezultata dobijenih iz ograničenih i neograničenih nominacija biti visoka (Cillessen, 2009).

Sociometrijska istraživanja razlikuju se i u pogledu toga da li su u njima dozvoljene nominacije samo vršnjaka istog pola (npr. Donohue, Perry and Weinstein, 2003; Walker, 2009; Warden and Mackinnon, 2003; Wentzel, 2003) ili je, pak, dozvoljeno nominovanje i vršnjaka suprotnog pola (npr. Gommans, 2010; Inglés et al., 2010; Lansu i Cillessen, 2012; Van der Wilt et al., 2018). O tome bi, takođe, trebalo voditi računa prilikom planiranja sociometrijskog istraživanja.

Podaci dobijeni putem vršnjačkih nominacija obrađuju se sabiranjem broja dobijenih pozitivnih i/ili negativnih nominacija, što predstavlja osnovu za određivanje sociometrijskog statusa svih učenika u odeljenju. Standardizovani skorovi *socijalne preferencije* izračunavaju se tako što se od standardizovanih skorova pozitivnih nominacija oduzme standardizovani skor negativnih nominacija. *Socijalni uticaj* se izračunava sabiranjem pozitivnih i negativnih nominacija. Sledeća faza je stvaranje šest sociometrijskih grupa, pri čemu su najčešće korišćeni klasifikacioni sistemi oni koje su razvili (prema Cillessen, Bukowski and Haseluger, 2000: 76; prema Maassen, Van der Linden and Akkermans, 1997: 181; prema Walker, 2009: 8):

- 1) Koi, Dodž i Kopoteli (Coie, Dodge and Coppotelli, 1982) – neznatno izmenjen od strane Koi i Dodža (Coie and Dodge, 1988),
- 2) Njukomb i Bukovski (Newcomb and Bukowski, 1983) i
- 3) Ašer i Dodž (Asher and Dodge, 1986).

U postupku Koi, Dodž i Kopoteli (Coie, Dodge and Coppotelli, 1982, prema Cillessen, 2009: 84) od dece se traži da imenuju tri vršnjaka iz odeljenja koje najviše vole („prihvatanje”) i tri koje najmanje vole („odbacivanje”). Nominacije dobijene za oba pitanja zatim se sabiraju za svako dete i standardizuju na nivou odeljenja, kako bi se kontrolisale razlike u veličini odeljenja. Kontinuirani skor za „socijalnu preferenciju” dobija se oduzimanjem razlike između standardizovanih rezultata prihvatanja i odbacivanja i ponovnom standardizacijom rezultata na nivou odeljenja. Kontinuirani skor za „socijalni uticaj” stvara se zbrajanjem standardizovanih rezultata prihvatanja i odbacivanja i ponovnim standardizovanjem

rezultata. Konačno, upotrebom detaljnih pravila odlučivanja, svako dete biva kategorisano u jednu od pet kategorija sociometrijskog statusa: *popularni* (mnogi ih vole, nevoljeni su od nekolicine), *odbačeni* (nevoljeni su od mnogih, voli ih nekolicina), *zanemareni* (ni voljeni ni nevoljeni), *kontroverzni* (neki ih vole, a neki ih ne vole), *prosečni* (oko srednjih vrednosti za prihvatanje i odbacivanje). Prosečnu grupu u ovom sistemu čine svi ispitanici koji ne ispunjavaju kriterijume za prve četiri grupe. Moguće je izdvojiti i grupu dece koja se nazivaju *ostali* (oni koji se ne mogu svrstati u neku od prethodno navedenih grupa).

Njukomb i Bukovski (Newcomb and Bukowski, 1983, 1984, prema Cillessen, 2009: 84) predložili su modifikovan pristup. Oni su prihvaćenost merili putem tri nominacije za „najboljeg prijatelja”, umesto za „najviše voljene”, i predložili su kriterijum koji se zasniva na verovatnoći, da bi se utvrdilo da li je detetov nivo prihvaćenosti i odbačenosti uobičajen ili redak i da bi se kontrolisale razlike u veličini odeljenja. Kao posledica toga, promenili su se i kriterijumi za podelu dece u pet sociometrijskih statusnih grupa.

Dakle, u prva dva sistema podaci se prikupljaju putem pozitivnih i negativnih nominacija (pri čemu se ispitanicima dozvoljava ograničeni ili neograničeni broj izbora – modifikacije autora koji u svojim istraživanjima koriste navedene originalne pristupe).

Ašer i Dodž (Asher and Dodge, 1986, prema Walker, 2009: 8) su predložili i treći sistem, koji se, takođe, zasniva na korišćenju pozitivnih nominacija, ali i rejtinga za igru gde se umesto negativnih nominacija koriste najniži skorovi „igranja sa nekim” (Cillessen, Bukowski and Haseluger, 2000). Dati autori su koristili kombinaciju pozitivnih nominacija i rejtinga za igru, pri čemu su deca ocenjivala svu ostalu decu u grupi u pogledu toga koliko vole da se igraju s njima na trostepenoj Likertovoj skali u rasponu od 1 (uopšte ne) do 3 (veoma).

U prva dva sistema klasifikacije, učenici se na osnovu skorova kategorizuju u jednu od sledećih kategorija sociometrijskog statusa: *popularan*, *odbačen*, *kontroverzan*, *zanemaren*, *prosečan* i *ostali*. *Popularni status* ima standardizovane skorove socijalne preferencije veće od 1, pozitivni standardizovani skor veći od 0 i negativni standardizovani skor manji od 0. *Odbačeni status* ima standardizovane skorove socijalne preferencije manje od -1, negativni standardizovani skor veći od 0 i pozitivni skor manji od 0. *Zanemareni status* ima standardizovani skor socijalnog uticaja manji od -1 i apsolutnu učestalost pozitivnih nominacija od 0. *Kontroverzni status* ima standardizovani skor socijalnog uticaja veći od 1 i skorove pozitivnih i negativnih nominacija veće od 0. *Prosečan status* ima skorove socijalnog uticaja i socijalne preferencije između -0,5 i 0,5. Svi preostali učenici koje nije moguće svrstati u neku od navedenih kategorija klasifikuju se kao *ostali* (Williams and Gilmour, 1994).

Teri i Koi (Terry and Coie, 1991, prema Cillessen, 2009: 84) ustanovili su da postoji visok nivo slaganja između procedura za određivanje sociometrijskih statusa koje su predložili Koi, Dodž i Kopoteli (Coie, Dodge and Coppotelli, 1982) i Njukomb i Bukovski (Newcomb and Bukowski, 1983).

Moguće je modifikovati metod procene sociometrijskog statusa unutar vršnjačke grupe koji se zasniva na nominacijama, kako bi se primenio kod dece različitih uzrasta i sposobnosti. Na primer, kod dece koja ne znaju da čitaju i pišu koriste se fotografije dece iz vršnjačke grupe (Williams and Gilmour, 1994).

Ipak, smatra se da tehnika vršnjačkih nominacija nije sasvim pouzdan metod identifikacije postojećih vršnjačkih grupa ili klastera, jer je, između ostalog, na osnovu izračunavanja skorova moguće da dete bude identifikovano kao odbačeno, iako ima jednog ili dva bliska prijatelja u odeljenju (Avramidis et al., 2017).

Sledeće metodološko pitanje odnosi se na postupak koji se koristi za prikupljanje nominacija (Avramidis et al., 2017; Roistacher, 1974). Mnogi istraživači jednostavno podstiču decu da za svako sociometrijsko pitanje koje im je upućeno navedu imena drugih učenika. Ova strategija zasniva se na slobodnim asocijacijama učenika o sopstvenim sociometrijskim preferencijama i zahteva od učenika da zapišu odgovarajuća imena. Takav način prikupljanja sociometrijskih podataka oduzima učenicima dosta vremena, što može dovesti do toga da usled umora ili frustriranosti zadatkom navedu manji broj vršnjaka iz odeljenja nego što bi trebalo. Alternativa ovoj strategiji podrazumeva davanje ispitanicima spiska vršnjaka iz odeljenja navedenih azbučnim redom i traženje od učenika da na toj listi navedu svoje nominacije. Iako je ušteda vremena prednost ovog postupka, može doći do pristrasnosti pri davanju odgovora zbog sklonosti učenika da nominuju vršnjake sa vrha liste (Avramidis et al., 2017; Poulin and Dishion, 2008). Osim toga, pokazalo se da nominacije dobijene od vršnjaka suprotnog pola iz odeljenja mogu poboljšati prediktivnu valjanost sociometrijskog merenja (Poulin and Dishion, 2008).

Smatra se da su varijacije u pogledu veličine grupe potencijalni izvor pristrasnosti u merama izvedenim iz procedura nominovanja. Da bi procedure merenja zasnovane na nominacijama dale smislene rezultate, potrebno je stvoriti zajednički referentni okvir među grupama. Jedan od izazova u stvaranju zajedničkog referentnog okvira je da se konteksti u kojima se koriste procedure zasnovane na nominacijama (npr. odeljenja) često razlikuju po veličini, ponekad baš značajno. Ova varijacija u veličini grupe potencijalno je problematična, jer može uticati na veličinu varijabilnosti skorova koji se određuju primenom vršnjačkih nominacija i sociometrijskih procedura. Primenjuje se nekoliko procedura u nastojanju da se smanji efekat razlika u veličini grupa poput: *izračunavanja proporcionalnih skorova* (izračunavanje proporcionalnih skorova deljenjem dobijenih skorova brojem nominatora u grupi), *postupak standardizacije* (konverzija sirovih skorova u standardizovane skorove unutar grupe), *regresiona analiza* (koristi se regresiona analiza kako bi se empirijski procenili efekti veličine grupe na skorove vršnjačkih nominacija na određenom uzorku) i postupak verovatnosnih skorova (izračunava se verovatnoća pojavljivanja svakog sirovog skora dobijenih nominacija na osnovu uzimanja u obzir broja birača, broja glasova i broja traženih nominacija) (Cillessen, 2009; Velásquez, Bukowski and Saldarriaga, 2013).

Trebalo bi imati na umu da je *popularnost* moguće procenjivati na dva načina. Moguće je utvrditi sociometrijsku popularnost (na osnovu sociometrijskih procena učenika) i popularnost zasnovanu na vršnjačkim nominacijama za najpopularnije i najmanje popularne učenike u odeljenju. Pokazalo se da popularnost zasnovana na procenama sociometrijske popularnosti može značajno da varira, u zavisnosti od podskupa vršnjaka koji daju procene u određenom socijalnom kontekstu, što može odražavati podelu vršnjačke grupe na manje klike unutar odeljenja. Nasuprot tome, popularnost zasnovana na vršnjačkim percepcijama (tzv. percipirana popularnost) može biti pokazatelj ugleda koji osoba ima unutar vršnjačke grupe, a takva procena je najčešće zajednička većini adolescenata u datom socijalnom kontekstu (Gommans, 2010; Yavuzer, 2013; Košir and Pečjak, 2005; Prinstein, 2007). O tome će i kasnije biti reči u delu o karakteristikama učenika različitog sociometrijskog statusa.

2. *Metoda vršnjačkog rejtinga* (peer-rating method) jeste alternativni oblik sociometrijske tehnike, kod koga se od učenika zahteva da primenom petostepene skale Likertovog tipa (1 – najmanje voli/želi i sl., 5 – najviše voli/želi i sl.) procene ponašanja i statuse svih vršnjaka iz odeljenja. Najčešće se data metoda prikupljanja sociometrijskih podataka primenjuje tako što se učenicima podeli spisak svih učenika iz odeljenja i zahteva da za svakog učenika sa spiska navedu jačinu želje da, na primer, s njim provode slobodno vreme ili rade na nekom zadatku. Budući da se od svakog učenika traži da oceni sve vršnjake iz odeljenja, primenom navedenog metoda smanjuje se mogućnost da neki učenici budu izostavljeni. Pokazalo se da navedena metoda prikupljanja sociometrijskih podataka pruža pouzdane i validne mere sociometrijske prihvaćenosti učenika unutar socijalne mreže kakvo je školsko odeljenje (Chan and Mpofo, 2001, prema Avramidis et al., 2017: 70). Podaci prikupljeni putem rejting metode se analiziraju na isti način kao kod metode nominacija, osim što je ocena 1 na Likertovoj skali ekvivalentna skorovima negativnih nominacija kod metode vršnjačkih nominacija.

Smatra se da metoda vršnjačkog rejtinga ima niz prednosti u odnosu na metodu vršnjačkih nominacija (Avramidis et al., 2017). Pored izbegavanja primoravanja dece na davanje negativnih nominacija vršnjacima, metoda vršnjačkog rejtinga omogućava prikupljanje podataka o tome šta deca osećaju prema svim vršnjacima iz odeljenja. Osim toga, time se prevazilazi problem koji je prisutan kod metode vršnjačkih nominacija da deca nominuju samo svoje najbolje prijatelje, a ne svu decu sa kojom vole da „se igraju” ili „da rade zajedno” (Parker and Asher, 1993, prema Williams and Gilmour, 1994: 999). Iako se smatra da vršnjački rejtingi imaju određene statističke prednosti u odnosu na nominacije, nepraktičnost prikupljanja rejtinga vršnjaka u velikim referentnim grupama (npr. čitavim razredima) često sprečava istraživače da ih koriste. Pored toga, ustanovljeno je da se tehnike zasnovane na primeni vršnjačkih rejtinga i nominacija mogu koristiti za kreiranje visoko korelativnih indeksa istih konstrukata (Cillessen, 2009). Prednost u korišćenju rejting skala odnosi se na to da se njima utvrđuju percepcije

svih članova grupe, pružajući tako rafiniranije, ordinalne informacije merenja i na dobijanje pouzdanijih i stabilnijih sumativnih skorova u odnosu na nominacije (Hymel et al., 2002). Ipak, pokazalo se da metoda vršnjačkog rejtinga nije toliko efikasna kao metoda nominacije u identifikovanju dece koja su zanemarena od strane vršnjaka (Asher and Dodge, 1986, prema Avramidis et al., 2017: 70; Terry and Coie, 1991, prema Hymel et al., 2002: 270) i odbačene dece (Terry and Coie, 1991, prema Hymel et al., 2002: 270). Pored toga, metoda vršnjačkog rejtinga pruža vrlo ograničene mogućnosti u pogledu klasifikovanja učenika u različite sociometrijske kategorije. Takođe, primena metode vršnjačkog rejtinga, kao i metode vršnjačkih nominacija, sobom nosi izvesnu opasnost od podsticanja postojećih predrasuda kod učenika i može uticati na etiketiranje određene dece kao drugačije (Avramidis et al., 2017).

Ipak, trebalo bi istaći da, iako su se donedavno zanemarene i kontroverzne kategorije statusa mogle razlikovati samo prilikom upotrebe nominacija, danas postoji još jedan postupak za to koji se zasniva na primeni skale procene. Masen i njegove kolege (Maassen et al., 2000, prema Hymel et al., 2002: 271) razvili su novi postupak nazvan „SSrat” za razvrstavanje učenika u pet tradicionalnih statusnih grupa (popularni, prosečni, odbačeni, zanemareni, kontroverzni) uz korišćene sedmostepene sociometrijske skale. Vršnjaci se ocenjuju na skali od -3 (izrazito nevoljen) do $+3$ (izuzetno voljen), pri čemu sredina skale (0) odražava neutralne ocene. U svrhe klasifikacije, ocene od $+1$ do $+3$ koriste se za kreiranje skorova prihvatanja (najviše voljeni), a ocene od -1 do -3 koriste se za kreiranje skorova odbacivanja (najmanje voljeni), pri čemu ocena 0 pokazuje vršnjake koji nisu nominovani. Ovi pojednostavljeni podaci rejtinga se zatim transformišu korišćenjem verovatnosnog pristupa, da bi se učenici razvrstali u pet tradicionalnih kategorija statusa (Hymel et al., 2002).

3. *Metoda rangiranja* odnosi se na traženje od ispitanika da rangiraju pojedince u pogledu sopstvenih preferencija vezanih za te pojedince prema specifičnom kriterijumu kao što je prijateljstvo ili voljenost (Cillessen, 2009; Hymel et al., 2002; Terry, 2000).

4. *Metoda upoređivanja parova* podrazumeva postupak u kome se od ispitanika traži da izvrše izbor među parovima iz referentne grupe (npr. „S kim bi se radije igrao?”). Potrebno je ispitanicima dati da biraju između svih mogućih dijada iz grupe koja je predmet sociometrijskog proučavanja. Za svaku dijadu, od njih se traži da naznače koji član najbolje odgovara zadatom kriterijumu. Ova metoda daje visoko pouzdane rezultate, ali i zahteva jako puno vremena za prikupljanje podataka. Smatra se odličnom metodom za prikupljanje sociometrijskih podataka u malim grupama vrlo male dece (npr. vrtičke ili predškolske grupe), mada se to može postići i prilagođenom metodom rejtinga (korišćenjem fotografija ili emocikona za izražavanje voljenosti ili nevoljenosti). Kod izračunavanja skorova uzima se u obzir broj puta koliko su učesnici birani u svim dijadama u kojima su se pojavljivali (Cillessen, 2009; Hymel et al., 2002; Terry, 2000).

Metoda rangiranja i metoda upoređivanja parova retko se koriste, prvenstveno zbog prekomerno potrebnog vremena za prikupljanje podataka, uprkos prednosti u pogledu mogućnosti jednake procene svih članova grupe i pružanja pouzdanijih sociometrijskih indeksa, zasnovanih na većem broju podataka. Umesto toga, istraživači se obično oslanjaju na primenu metode nominovanja ili metode rejtinga, koje su znatno popularnije u odnosu na metodu rangiranja i metodu upoređivanja parova.

5. *Metoda socijalno-kognitivnog mapiranja* (social cognitive mapping method), predstavlja još jednu od varijanti prikupljanja sociometrijskih podataka koju su osmislili Černs i saradnici (Cairns et al., 1997). Primenom navedenog metoda moguće je prikupiti podatke o prirodi socijalnih mreža i odnosima među vršnjacima u odeljenju putem postavljanja pitanja učenicima poput: „Da li u tvom odeljenju ima učenika koji provode dosta vremena zajedno? Ko su oni?“. Na osnovu odgovora učenika moguće je nacrtati socijalnu mapu odeljenja. Primenom navedenog metoda mogu se identifikovati sve vršnjačke podgrupe unutar odeljenja. Time se omogućava prikupljanje podataka o pripadnosti učenika postojećim podgrupama, o broju podgrupa i statusu svake od podgrupa u strukturi odeljenja, kao i o ulozi svakog pojedinca unutra podgrupa kojima pripadaju. Na osnovu prikupljenih podataka moguće je klasifikovati učenike kao članove jedne od sledećih podgrupa (klastera): nuklearne, sekundarne, periferne i izolovane. Metoda socijalno-kognitivnog mapiranja zasniva se na pretpostavci da su deca vešti opažatelji vršnjačkih klastera u odeljenju i da istraživačima mogu dati validne podatke o datim podgrupama. Štaviše, smatra se da utvrđena socijalno-kognitivna mapa pruža validnu procenu trenutnih obrazaca interakcije između vršnjaka u odeljenju (Avramidis et al., 2017).

Obrada sociometrijskih podataka

Sociometričari su kontinuirano radili na novim tehnikama merenja i predstavljanja sociometrijskih podataka. Dobijeni načini vizuelizacije sociometrijskih podataka imali su za cilj omogućavanje sagledavanja, upravljanja i rekonfiguracije socijalnih struktura. Kroz prikazivanje članova grupe, čime je omogućeno uočavanje položaja svakog od njih, pojedinci mogu biti navedeni da promene vlastitu socijalnu uključenost i time iniciraju promene u cilju poboljšanja sopstvene sociometrijske pozicije unutar grupe (Mayer, 2012). U svom početnom stadijumu sociometrija je bila u velikoj meri orijentisana na ograničene, specifične probleme. Kao rezultat kasnijih diskusija vezanih za načine obrade i analize dobijenih sociometrijskih podataka, pojavio se izvestan broj različitih analitičkih sistema. Raznovrsnost ovih sistema, pomoću kojih se vrši obrada podataka dobijenih sociometrijskih upitnikom, Proktor i Lumis (Proctor and Loomis, prema Krnjajić, 1991: 320), kao i Vaserman i Faust (Wasserman and Faust, 1994) svode

na četiri tipa: a) grafička analiza, b) analiza matrice, c) indeks analiza i d) statistička analiza. Za sve navedene tipove analize karakteristično je da se zasnivaju na istim empirijskim konceptima. Ovo je u skladu sa činjenicom da se sociometrijski podaci odnose, u najvećoj meri, na preferencije ili stavove pojedinaca u odnosu na interakciju s drugim osobama u nekoj specifičnoj situaciji. Osnovni empirijski koncepti su: *izbor* (ispoljena želja pojedinca da stupi u interakciju s nekom drugom osobom), *odbacivanje* (ispoljena želja pojedinca da ne stupi u interakciju s nekom drugom osobom), *kriterijum* (specifična situacija koja je data sociometrijskim upitnikom kao osnova za izbor ili odbacivanje), *test-populacija* (svi pojedinci kojima je dat sociometrijski upitnik) (Krnjajić, 1991). Način obrade podataka dobijenih primenom sociometrijskog upitnika prevashodno nameće sam materijal, kao i svrha ispitivanja (Smiljanić-Čolanović, 1972).

a) Grafička analiza

Grafička analiza se može smatrati najjednostavnijim načinom analize sociometrijskog statusa pojedinaca i odnosa u grupi. Ovakav način obrade sociometrijskih podataka počeo se primenjivati od kraja 40-ih godina XX veka i upotrebljavan je na samom početku razvoja sociometrije. Rezultati jedne sociometrijske analize mogu se prikazati *sociogramom*, koji predstavlja grafički prikaz obrazaca strukture interpersonalnih odnosa u grupi (Bordens and Abbott, 2008).

Kada se sociometrijskim upitnikom dobiju svi odgovori članova grupe na sociometrijska pitanja, potrebno je na najbolji mogući način prikazati dobijene odgovore. Moreno smatra da je „sociogram postupak koji omogućava predstavljanje položaja svake jedinke u njenoj grupi kao i međusobnih odnosa svih drugih jedinki, ukoliko su one predmet privlačenja ili odbijanja” (Moreno, 1962: 68). Tako, putem njegove primene možemo za svakog ispitanika saznati koja osoba ga privlači, a koja ga odbija. Na osnovu proučavanja ukupnog zbira ovih privlačenja i odbijanja može se dobiti pregled distribucije osećanja u datom kolektivu i položaja svakog pojedinca i grupe u odnosu na ove afektivne struje. Analizom sociograma moguće je uočiti četiri tipa reakcija ispitanika prema članovima grupe koja je jedinica analize: *biranje*, *odbacivanje*, *ravnodušnost* ili *ne zna* za nju (ravnodušnost je jedan način izražavanja odnosa, dok činjenica da druge jedinke ne poznaju neku jedinku pokazuje da ona nije čak ni primećena) (Moreno, 1962). Sociogram, prema Morenu, nije samo metod za prikazivanje činjenica, već i *istraživački metod*, jer omogućava istraživanje sociometrijskih činjenica. Na jednom sociogramu možemo videti položaj koji svaka jedinka ima u svojoj grupi, kao i sve uzajamne odnose koji postoje među raznim jedinkama. Moreno je izradio i posebne znakove koje je koristio u svojim sociogramima.

Jedna od najjednostavnijih pretpostavki o sociometrijskim podacima glasi: svaki obrazac ili kombinacija izbora i odbacivanja između dva subjekta tretira se kao da ima isto „značenje”. U vezi s ovom pretpostavkom, potrebno je napomenuti da se zanemaruje važnost različitih razloga (motiva) koje neki subjekti mogu navesti za različite izbore. Značenje *jednosmernih* izbora ili odbacivanja ne pro-

izilazi iz sociograma zato što sociogram prikazuje i objašnjava samo *dvosmerne*, odnosno interpersonalne odnose. Drugim rečima, kazati samo da „*a bira b*” nije dovoljno za definisanje empirijskog koncepta i nema značaja za grafičku analizu. Ali, ako se iskazu „*a bira b*” doda iskaz da „*b ignoriše a*”, koncept u grafičkoj analizi, u ovom slučaju *nerecipročni izbor*, postaje definisan (Krnjajić, 1991). Odnosno, moguće je razlikovati recipročne i nerecipročne odnose (Wasserman and Faust, 1994).

Pojedine članove grupe možemo predstaviti tačkama ili izvesnim geometrijskim oblicima. U mešovitim polnim grupama muški članovi mogu biti predstavljeni kvadratima, a ženski krugovima. Nепrekidne linije među njima predstavljaju pozitivne, a isprekidane linije negativne odnose. Tamo gde nije bilo nikakvih, ni pozitivnih ni negativnih odnosa, neće biti nikakvih linija. Svako odsustvo grafičkog povezivanja između pojedinaca značiće onda odsustvo svakog odnosa, tj. ravnodušnost. Pridodate strelice pojedinim linijama odnosa pokazuju u kom je pravcu i s čije strane između dva pojedinca upućena naklonost ili odbijanje (Stevanović, 2001).

Na ovaj način se za celu grupu ili zajednicu dobija jedna slika sastavljena iz isprepletanih odnosa među pojedincima. Jasno i pregledno se vidi kako je grupa sastavljena, kakva je njena struktura. Analizom sociograma možemo da uočimo razne tipove povezanosti. Na nekim mestima opšte slike nalazimo *parove* pojedinaca koji se *uzajamno biraju*, kod kojih postoji uzajamna privlačnost, možda i privrženost. Na izvesnim mestima slike mogu da se pojave *trojke*, grafički predstavljene u vidu trougla. Učenika A bira učenika B, ovaj bira učenika C, a ovaj učenika A. Ili su odnosi predstavljani u vidu otvorenog i nezavršenog *lančanog niza*: pojedinac A bira pojedinca B, ovaj bira pojedinca C, a ovaj bira D. Ili nekoliko pojedinaca biraju istu osobu, i u tom slučaju imamo šaru *zvezde* kao jednu od konstelacija odnosa unutar cele grupe. Može biti nekoliko takvih zvezdastih konstelacija u grupi. U nekim slučajevima one mogu predstavljati *klike*. Ali nailazimo i na pojedinca koji svojim osobinama zrači dalje nego što su te uske podgrupe. Takav pojedinac zauzima izuzetan, istaknut, odnosno ključni položaj u celoj grupi. To je ponekad *vođa* grupe, ali i ne mora to da bude. Ponekad je on samo *vođa iza zaklona*, a ponekad se drugi pravi vođa oslanja na njegov autoritet (Krnjajić, 1991; Krulj, Stojanović i Krulj-Drašković, 2007; Moreno, 1962; Stevanović, 2001).

Sociogram nam ukazuje i na mnogobrojne slučajeve *usamljenih* koji se izdvajaju iz grupe. Izdvajaju se najčešće zato što nisu ni od koga prihvaćeni. Oni bi svakako želeli da se priključe grupi, ali ih ona ne prima. U mnogim slučajevima, verovatno, ni oni sami ne pristupaju grupi jer nemaju dovoljno samopouzdanja niti poverenja u druge, ili mogu iz očajanja zauzimati negativan stav prema svima (Stevanović, 2001; Šušnjić, 1995).

Izrađeni su brojni tipovi sociograma. Njihova zajednička osobina je da predstavljaju obrazac cele jedne društvene strukture i označavaju položaj koji

svaka jedinka zauzima u tom obrascu. Jedan tip sociograma može da prikazuje obrazovanje socijalnih konfiguracija tokom vremena i njihovo širenje u prostoru. Drugi tipovi sociograma predstavljaju trenutnu, prolaznu sliku jedne grupe. Polazeći od shvatanja da je nužno sociogramski registrovati sve interpersonalne odnose u jednoj grupi, Moreno sociograme deli na *primarne* i *sekundarne*. *Primarni sociogram* predstavlja obrazac čitave grupe u kome je označen položaj koji svaki subjekat zauzima u tom obrascu. Izdvajanjem manjih segmenata primarnog sociograma dobija se *izvedeni ili sekundarni sociogram*, koji omogućava diferenciran pristup proučavanju elemenata grupne strukture (Moreno, 1962).

Moreno daje niz uputstava za analizu sociogramom predstavljenih sociometrijskih podataka. Ta uputstva su sledeća:

- „a) Izabrati po sociogramu usamljene ili neizabrane jedinice i tražiti preimućstva i nezgodne strane njihovog sociometrijskog statusa. Uporediti usamljenost ‘po svojoj volji’ i ‘bez svoje volje’ u našoj civilizaciji ili u drugim kulturnim sredinama, na primer, status usamljene osobe u američkoj industrijskoj kulturi.
- b) Izabrati subjekte koji odbacuju druge subjekte, a i oni njih: proučiti njihov sociometrijski status upoređujući ga sa njihovim stvarnim vladanjem u paviljonima;
- c) Izabrati dijade, trouglove, lance ili zvezde i uporediti njihov sociometrijski status sa njihovim stvarnim vladanjem u kolektivu;
- d) Truditi se da nacrtamo svaki sociogram tako da on predstavlja minimum izukrštanih linija i da podgrupe u njemu budu jasno raspoređene;
- e) Pretvoriti svaki sociogram u sociomatricu.” (Moreno, 1962: 232).

Sociogrami mogu biti *individualni* ili *grupni* (Northway and Weld, 1957, prema Krnjajić, 1991: 322). *Individualni sociogram* predstavlja grafički prikaz socijalnih odnosa jednog člana grupe. On pokazuje kako se ti odnosi manifestuju u određenoj socijalnoj situaciji, izbore koje taj član daje i prima, njegov sociometrijski status itd. Individualni sociogram, sačinjen na osnovu jednog ispitivanja, može se upoređivati sa sociogramima prethodnih ispitivanja. Posmatranjem niza sociograma može se pratiti kako se menjaju dečiji odnosi i statusi u određenom vremenskom periodu.

Grupni sociogram predstavlja grafički prikaz socijalnih odnosa svih članova jedne grupe. U kompleksnim situacijama, prikazivanje svih sociometrijskih informacija o svim članovima grupe nužno dovodi do konfuznosti sociograma. Kada su izbori izvršeni samo na osnovu jednog kriterijuma, tada je dosta lako prikazati, na primer, samo prve izbore. U slučajevima kada se simultano koristi više kriterijuma, uputno je prikazivati samo konstelacije. Terminom *konstelacija* u sociometriji se označava bilo koja kontinuirana mreža recipročnih izbora, ili nerekipročnih izbora, ili prvih izbora itd. Konstelacija, zapravo, predstavlja pokušaj isticanja nekih pojedinačnih elemenata, a ne prikazivanje potpune slike svih socijalnih odnosa koji čine strukturu proučavane grupe (Krnjajić, 1992).

Po svojim opštim principima sociogram, kako ga je zamislio Moreno, predstavlja prototip za sva kasnija poboljšanja. Međutim, prema svojoj specifičnoj formi, ovakav način grafičkog predstavljanja ima izvesnih ograničenja sa stanovišta brze i tačne interpretacije podataka. Sociogram ovog tipa često je konfuzan za oko i, uglavnom, neprikladan za analizu i poređenje sociometrijskih struktura. Njegova dobra strana se svakako ogleda u tome što omogućava uvid u strukturu grupe, odnosno uvid u interpersonalne odnose svih članova jedne grupe. Ali, sociogram je jasan i pregledan samo kad je grupa mala. Ukoliko je grupa veća, on postaje nepregledan. Kako se veličina grupe povećava, kompleksnost obrazaca koji se u njoj generalno stvaraju teško je u potpunosti obuhvatiti i prikazati sociogramom. U takvoj situaciji, tačna analiza obrazaca povezanosti članova grupe praktično je nemoguća. U slučajevima kada se sociogramski predstavljaju veće grupe teško je na prvi pogled uočiti klike, rascepe, recipročne izbore, ko bira koga, ko su zvezde, a ko izolati itd. Isto tako, sociogram je često neadekvatan za poređenje dveju grupa (Krnjajić, 1991; Stevanović, 2001). Da li će dijagramska konstrukcija sociograma biti dovoljno jasna i ubedljiva, umnogome zavisi od dovitljivosti i veštine samog ispitivača koji konstruiše sociogram.

Moreno i oni naučnici koji su ga pratili u razvoju sociometrijskog pristupa predložili su brojne druge načine grafičkog predstavljanja strukture grupe i statusa njenih članova (npr. Bronfenbrenner, 1944, Loomis, Beegle and Longmore, 1947, Northway, 1940, Northway and Quarrington, 1946, Chapin, 1950, prema Krnjajić, 1991: 325). Različiti sociogrami mogu biti izgrađeni u skladu s postavljenim istraživačkim pitanjima konkretnog istraživanja (Corbetta, 2003).

Trebalo bi naglasiti da se sve navedene modifikacije mogu smatrati pragmatičnim ako je broj osoba u grupi mali i ako je broj izbora ograničen. U tom slučaju će biti lako nacrtati sociogram. Međutim, ako to nije slučaj, sociogram može delovati nepregledno i onemogućavati adekvatno tumačenje sociometrijskih podataka.

b) Analiza matrice

Drugi način analize sociometrijskih podataka zasniva se na analizi *sociomatrixa*. Podaci dobijeni sociometrijskim upitnikom unose se u matrice odgovarajućih dimenzija. U odgovarajuća polja u tabeli unose se odgovori svakog pojedinca u vezi s biranjem ili nebiranjem svakog drugog člana grupe. Sociomatrixa je počela da se koristi nakon što je početkom 40-ih godina XX veka otkrio Moreno (Moreno, 1962; Wasserman and Faust, 1994). Ukoliko grupa koja je predmet sociometrijskog istraživanja ima veći broj članova, sociomatrixa predstavlja pregledniji način za prikaz i analizu sociometrijskih podataka od sociograma. Ovakav način analize sociometrijskih podataka komplementaran je analizi sociograma, ali je sam Moreno davao prednost upotrebi sociograma nad sociomatrixama (Wasserman and Faust, 1994).

Podaci dati u sociomatrixama služe za izračunavanje raznih indeksa, od kojih se mnogi mogu izračunati na samoj matrici ako se svedu podaci po hori-

zontali i vertikalni (Smiljanić-Čolanović, 1972). Upotrebom neke od standardnih i relativno jednostavnih manipulacija sociomatrice u mogućnosti smo da analiziramo takve fenomene poput formiranja podgrupa, klika i lanaca indirektnih uticaja jedne osobe na drugu (Festinger, Schachter and Back, 1965). Najprostija statistika u sociometriji sastoji se u izračunavanju broja pozitivnih glasova dobijenih od strane drugova. Mogu se brojati i negativni glasovi, koji predstavljaju odbacivanje. Iz broja svih primljenih glasova od strane raznih pojedinaca može se lako izračunati prosečan broj primljenih glasova. Na osnovu tog proseka i na osnovu raspodele glasova za sve pojedince, ti pojedinci mogu se razvrstati u različite kategorije omiljenosti, privlačnosti, popularnosti. Međutim, jednostavna statistička tehnika, koja bi se svodila na prebrojavanje dobijenih glasova, znatno se komplikuje i otežava uvođenjem raznih rangovnih izbora (Stevanović, 2001).

Relativno prost način statističke obrade sociometrijskih podataka izvodi se pomoću tabele $N \times N$, odnosno pomoću jedne tablice, u kojoj N znači broj članova grupe. Napravi se jedna tabela sa onoliko stubaca i onoliko vodoravnih redova koliko ima članova u celoj grupi. Imena pojedinih članova grupe, ili samo njihova početna slova, ili redni brojevi njihovih imena iz jednog spiska, napišu se na početku pojedinih redova tabele, tj. u prvom stupcu sleva van tabele. S gornje strane tabele, kao naslovi iznad pojedinih stubaca, ispišu se ta ista skraćena imena. U takvoj tabeli svaki pojedinac ima ispod sebe stubac u koji se unose izbori (pozitivni ili negativni) dobijeni od pojedinaca čija su imena obeležena ispred pojedinih redova tabele. Znači da se svaki glas pojedinca, pozitivan ili negativan, ili uzdržavanje od glasanja, unosi u pregradu koja se nalazi na preseku vodoravnog reda glasača, odnosno birača, sa stupcem biranog, odnosno odbačenog pojedinca. Pozitivni glasovi se mogu beležiti sa +, odbacivanje sa -, a ravnodušnost se može beležiti bilo kakvim drugim znakom, recimo nulom. Algebarski zbir pozitivnih i negativnih glasova u jednom stupcu odnosiće se na zbir glasova za i protiv onog čije se ime nalazi iznad stupca (Stevanović, 2001).

Iz ovakve tabele dobijamo pregledno i jednu novu vrstu podataka koji bliže osvetljavaju ličnost svih pojedinaca kao birača. Stupci nam govore o tome kako su pojedinci prihvaćeni od strane grupe, tj. kakva im se socijalna uloga pridaje u kolektivu. Vodoravni redovi nam govore kako ti pojedinci prilaze kolektivu, kako se odlučuju pri svom izboru, koga biraju i da li uopšte ikoga biraju, da li ikome prilaze, da li sami spontano ostaju po strani. Jer usamljenost možemo različito tumačiti. Neko može biti usamljen zbog toga što ne dobija nijedan pozitivan glas. Druga vrsta njegove usamljenosti bila bi ako ne bi dobio ni pozitivne ni negativne glasove, tj. ako niko na njega ne bi obraćao pažnju. Ovo je svakako teža vrsta usamljenosti. Ali je još teža vrsta usamljenosti ako neko sam ne pristupa drugima. Svakako, najteža je situacija kada pojedinac ni od koga nije biran, ni od koga nije odbačen, a i sam nikome ne pokušava da priđe. Ovde imamo proučavanje dvo-smernosti interpersonalnih odnosa pojedinaca u jednoj grupi: proučavanje stavova svih članova grupe prema jednom određenom članu i proučavanje stavova

tog člana prema svim ostalim članovima. Prva studija nas pretežno obaveštava o tome kako je neko prihvaćen od strane jedne zajednice, dok druga više govori o tome kako je neko i da li neko uopšte pristupa toj zajednici, tj. ukoliko i da li se uopšte uključuje u zajednicu. Još bliže obaveštenje o ovoj obostranosti odnosa u jednoj zajednici imali bismo ako bismo nešto više znali o tome s kolikom svešću su kod svakog pojedinca praćeni ovi interpersonalni odnosi (Stevanović, 2001).

c) Indeks analiza

Pored analize sociograma i sociomatrixa, u analizi ovih podataka moguće je izračunati i odgovarajuće *socijalne indekse* za pojedine članove grupe, kao i za grupu u celini na osnovu broja pozitivnih i negativnih biranja za pojedince i grupe u celini (Krnjajić, 1991; Krulj, Stojanović i Krulj-Drašković, 2007; Moreno, 1962; Poulin and Dishion, 2008; Smiljanić-Čolanović, 1972). Kada je reč o pojedincima, neki od najčešće korišćenih indeksa su: *indeks prihvaćenosti*, *indeks odbačenosti* i *indeks socijalnog statusa*. S druge strane, najčešće pominjani indeksi koji se odnose na grupu u celini su: *indeks grupne kohezije*, *indeks grupne tenzije* itd.

Dakle, pored razvrstavanja ispitanika u prethodno navedene sociometrijske kategorije (odbačeni, popularni, kontroverzni, zanemareni, prosečni i ostali), moguće je izračunati i kontinuirane indekse vršnjačkog statusa (prihvaćenost, odbačenost, socijalnu preferenciju). Smatra se da su kontinuirani indeksi stabilniji (Jiang and Cillessen, 2005) i da se mogu lakše koristiti u naprednim statističkim postupcima kao što je strukturalno modelovanje (Cillessen and Mayeux, 2004, prema Poulin and Dishion, 2008: 909).

Kada je reč o indeksima koji se odnose na pojedince, *indeks prihvaćenosti* predstavlja rezultat pozitivnih biranja koje je pojedinac dobio, *indeks odbačenosti* rezultat je negativnih izbora koje je pojedinac dobio, *indeks socijalnog statusa* pokazuje položaj pojedinca u grupi na osnovu stavova ostalih članova grupe, dok je *indeks vidljivosti deteta u grupi* (tj. *socijalni uticaj*) skor koji se dobija sabiranjem broja pozitivnih i negativnih nominacija.

Kod indeksa koji se odnose na grupu: *indeks grupne kohezije* iskazuje solidarnost članova grupe prema grupi i međusobno, dok *indeks grupne tenzije* pokazuje netrpeljivost u grupi ili odbojnost jednih članova grupe prema drugim.

d) Statistička analiza

Složenija statistička izračunavanja odnose se na upotrebu računara i odgovarajućih statističkih programa za analizu sociometrijskih podataka. Do kraja 40-ih godina XX veka, istraživači su počeli da razmišljaju o elektronskom izračunavanju podataka koji su dati u nizu sociomatrixa (Beum and Brundage 1950, Beum and Criswell 1947, Katz 1950, prema Wasserman and Faust, 1994: 79). Statistička analiza zasniva se na analizi postojanja indirektnih veza između pojedinaca koji se istovremeno nalaze u okviru različitih grupa (Festinger, Schachter and Back, 1965) i utvrđivanju obrazaca složenih međupovezanosti – tzv. perspektiva analize socijalnih mreža (Wasserman and Faust, 1994), kao i izraču-

navanju klika u okviru socijalnih grupa (Alba, 1973). Pritom, možemo razlikovati makroanalitički i mikroanalitički pristup (Fienberg, Meyer and Wasserman, 1985). *Makroanaliza* grupe usredsređuje se na globalnu strukturu njenih odnosa, postavljanje pitanja, kao što su: Koji odnos ispoljava najjači „reciprocitet” ili je verovatnije da postoje asimetrični tokovi? Da li postoje „višestruki” obrasci, protoci različitih odnosa u istom smeru? Da li postoje neki obrasci „razmene”, u kojima je protok u jednom smeru za jedan odnos recipročan protoku u suprotnom smeru za drugačiji odnos? Da li postoje neke interakcije višeg reda, koje uključuju tri ili više tokova za dva ili više odnosa? Nasuprot tome, *mikroanaliza* grupe je studija lokalnog karaktera u kojoj se pažnja usmerava na nivo na kojem su podaci zapravo sakupljeni. Većina mikroanaliza ograničena je na grupe s podacima o samo jednoj povezanosti. Primarno interesovanje takvih studija jeste status pojedinačnog člana grupe: Koji pojedinci imaju najviši status ili popularnost? Koji pojedinci su uključeni u višestruke odnose, koji u nekoliko? Da li pojedinci ulaze u međusobne, simetrične odnose u različitim razmerama? Na takva pitanja, koja se bave efektima pojedinačnih aktera, često se odgovara ispitivanjem dijadnih ili trijadnih odnosa (Fienberg, Meyer and Wasserman, 1985).

Mogućnosti primene sociometrije u proučavanju društvenih grupa

Moguće je uputiti izvesne kritike Morenovoj sociometriji, kao teorijskoj koncepciji, i istraživačkim metodama koje je predložio. Njegov filozofski koncept, znatan deo njegove sociološke teorije i cela njegova socijatrija s naučnog gledišta smatraju se potpuno neprihvatljivim (Lukić, 1962; Smiljanić-Čolanović, 1972; Stevanović, 2001; Šušnjić, 1995). Brojni autori iznose osnovne zamerke vezane za *sociometriju kao specifičan teorijski koncept*. Pre svega, antropološko-filozofskoj teoriji koju je Moreno dao zamera se da je spiritualističko-idealistička i da je o datoj teoriji teško govoriti zato što je on nigde ne izlaže sistematski, već o njoj govori više-manje usputno i često protivurečno (Lukić, 1962). Takođe, Moreno nije sistematski razradio pitanje odnosa racionalnih i emocionalnih elemenata u društvenoj pojavi, iako sam priznaje dejstvo racionalnog, koje mora da uvidi potrebu vezivanja s drugima. Ali bitan element samog vezivanja za Morena je emotivne prirode. Kasnije je i sam više podvlačio racionalni element, priznajući uticaj saznajnog momenta u društvenom vezivanju, i osmislio je poseban test u tu svrhu (test proporcije socijalnog položaja pojedinca).

Sociometrija je pokušala da odredi i zakone društvenog razvoja, pri čemu su ispitivane dečije grupe, od novorođenčadi pa dalje do odraslih, i pritom su utvrđivane razlike između ovih starosnih grupa u toku njihovog razvitka. Ipak, nije jasno kakvi su zakoni otud izvedeni, niti su oni dovoljno određeni, jer nemaju ni isključivo istorijski ni isključivo tipološki karakter. Čini se da je osnovna težnja

bila da se istorijski razvoj društva shvati više-manje kao ponavljanje razvoja ovih starosnih grupa. U tom slučaju, ova bi teorija razvoja bila isuviše biološki obojena.

Po onom što je Moreno hteo (i to prvenstveno on, a mnogo manje drugi, odnosno većina drugih sociometričara), njegova sociometrija uopšte nije nauka, već pre jedna totalna društvena praktična ideologija, koja u sebi sadrži i element nauke, kao oslonac i sredstvo ostvarivanja ideologije. „Sociometrija je, u stvari, teorija velike društvene akcije, ‘sociometrijske revolucije’, koja ima ambiciju da se izjednači s drugim velikim revolucijama, i čak da ih prevaziđe. Kao takva, sociometrija je pre uputstvo za praktičnu akciju nego čista nauka” (Lukić, 1962: 422).

U nastojanju da se sociometriji, ukoliko se ona obeleži kao mikrosociologija, odredi mesto među ostalim mikrosociološkim shvatanjima, javljaju se problemi. Pre svega, pojam mikrosociologije ni sam nije dovoljno određen. U okviru tog opšteg pojma – proučavanja pojedinih delova društva, a ne društva kao celine – mogu se razlikovati tri osnovna shvatanja: Gurvičevo, Lazarsfeldovo i Morenovo (Lukić, 1962). S druge strane, ukoliko se Morenova sociološka teorija ograniči na polje mikrosociologije, na polje malih grupa i interpersonalnih odnosa i veza, čak i tu ona nije prihvatljiva, jer je, takođe, uprošćena, nepotpuna, suviše psihologistička (Lukić, 1962; Smiljanić-Čolanović, 1972). Najveći deo Morenove sociološke teorije neprihvatljiv je, jer počiva na veoma uprošćenom psihologizmu, koji je s polja mikrosociologije neopravdano proširen i na polje makrosociologije. Moreno svodi celo društvo na emotivne veze, koje shvata kao neku mističnu nadindividualnu pojavu – *telos*. Ovaj pojam je, kako ga je Moreno shvatio, isto neprihvatljiv i nerazumljiv. To je, takođe, metafizička postavka, što, negde, i sam Moreno priznaje. Delatnost je, zapravo, uslovljena mnogim drugim društvenim uzrocima, a ne samo mističnim telosom.

S druge strane, kada nastoji da primenom rezultata sociometrijskih istraživanja izvrši rekonstrukciju postojeće strukture grupe, Moreno previđa činjenicu da su ljudske želje u tom pogledu sasvim suprotne, jer često neko hoće da se udruži s drugima koji s njim ne žele (Lukić, 1962).

Morenova ideja o „velikoj”, „sociometrijskoj” revoluciji, kojom bi trebalo izlečiti celo čovečanstvo previše je ambiciozna i pre svega utopistička. Objašnjenje objektivnih društvenih elemenata, kao i veoma složene društvene strukture, koja je uslovljena upravo ovim elementima, ne može se naći u Morenovom skućenom broju društvenih elemenata. Odavde proističe i utopizam Morenove teorije akcije, njegove socijatrije. Da bi se otklonila izvesna društvena zla, koja nesumnjivo postoje, potrebno je najpre otkriti njihove uzroke. Morenova teorija svodi sve te uzroke na neadekvatan sastav društvenih grupa. Svakako da su uzroci društvenih nevolja mnogo dublji, i, na žalost, mnogo nezavisniji od ljudske volje no što Moreno misli (Lukić, 1962). Stoga je potpuno opravdano smatrati ne-naučnim ovakvo tretiranje društvene problematike (Smiljanić-Čolanović, 1972).

Međutim, ne može se poreći da i ovde Moreno ima poneku zanimljivu misao, posebno o značaju spontanosti i stvaralaštva za čoveka i njegov opstanak.

No, ove ispravne opaske Moreno oblači u ruho nerazumljivih i visokoapstraktnih pojmova, čime smanjuje njihovu vrednost i upotrebljivost (Lukić, 1962).

Dakle, u ovim svojim delovima Morenova sociometrija nema skoro nikakvog naučnog značaja, a s gledišta unutrašnje sadržine ona uglavnom predstavlja „rđavu eklektičku tvorevinu, gde se mešaju uticaji raznih pisaca, često i sasvim protivrečni” (Lukić, 1962: 425).

Dalji razvoj sociometrije morao je da dovede i do ključnih pitanja: „Zar se ponašanje ljudi kvalitativno ne razlikuje kada su usamljeni, kada su članovi malih grupa, ili, konačno kad su pripadnici velikih grupa (masa)? Može li se ono što se sociometrijskim metodskim postupcima sazna o pojedincima i malim grupama nekritički preneti na velike grupe i na čovečanstvo kao celinu? Da li je metodološki ispravno ograničiti sociometrijska merenja na subjektivna osećanja i stavove, a zanemariti objektivne determinante ponašanja?” (Šušnjić, 1995: 709).

Metoda istraživanja svakako predstavlja najveću vrednost Morenove sociometrije (Krnjajić, 1992; Kuvačić, 1995; Lukić, 1962; Smiljanić-Čolanović, 1972; Stevanović, 2001). To se prevashodno odnosi na sociometrijski upitnik, koji je svoju primenu našao u brojnim naukama. Do danas su metodu skoro svi prihvatili, teorijski koncept gotovo niko ili sasvim mali broj naučnika koji su ga verno sledili (Cillessen, 2009; Stevanović, 2001).

Kako navodi Šušnjić (1995), metodološke prednosti sociometrijskog testa u odnosu na klasične testove (testove za merenje inteligencije, psihoanalitičke testove) sastoje se u tome što: a) sociometrijski test se odnosi na sve pojedince koji su u međusobnoj emocionalnoj povezanosti, a ne samo na pojedince iz odabranog uzorka; b) izbegnuta je veštačka situacija u kojoj se pojedinac oseća pasivnim objektom ispitivanja, umesto čega je postignuta prirodna saradnja među učesnicima u akciji koja je kolektivne prirode, u kojoj potpuno svesno i zarad lične koristi učestvuju, c) izbor pojedinca je uvek vezan za jedan jasno određen kriterijum. Sociometrijski upitnik pruža važne hipotetičke indikacije koje mogu poslužiti kao dragocen materijal u proučavanju neke ljudske grupe. On pre svega otkriva: 1) unutrašnju koheziju grupe, 2) potencijalne vođe grupe, i 3) pruža indikacije o mogućim sukobima u grupi (Kuvačić, 1995). Ova tehnika se pokazuje korisnom iz tri razloga. Prvo, ona predstavlja sredstvo za postavljanje *individualne „dijagnoze”*, sa ciljem identifikovanja odnosa dominacija–zavisnost i izolovanosti, afiniteta (simpatija i prijateljstvo) i sukoba (antipatija i neprijateljstvo). Drugo, sociometrijska tehnika je sredstvo koje rasvetljava *relacionu strukturu grupe*, komunikacione mreže, neformalne hijerarhijske organizacije, puteve protoka informacija, ogovaranja, naređivanja itd. Treće, sociometrijska tehnika pruža način za proučavanje *psihologije grupe*, za identifikovanje tenzija, postojanje društvene stratifikacije, rasne barijere, religije, jezika, pola, starosti itd. (Corbetta, 2003).

Iako nije imala uspeha s velikom društvenom revolucijom, sociometrija je imala dosta uspeha sa „malim” revolucijama. Moreno je, stoga, mnogo dopri-

neo teoriji malih društvenih grupa i interpersonalnih odnosa (Lukić, 1962). U tom pogledu je stečeno već dosta praktičnog iskustva, koje je pozitivne prirode. Morenov san o preuređenju društva ovde se zaista mogao, bar delimično, ostvariti. Jer, iako sociometrijsko preuređenje grupe ne može da ukloni sve nevolje u pojedinim grupama, ono nesumnjivo može da ukloni ili ublaži neke od njih, pre svega one koje se primarno zasnivaju na nepoželjnom sastavu grupe, koji se može izmeniti, jer nije neopozivo diktiran objektivnim okolnostima. I u praksi je bilo uspeha u ovom pravcu. Njegove metode, kako one zasnovane prvenstveno na merenju, tako i one koje su bliže eksperimentu, pružaju mogućnost za otkrivanje nekih društvenih pojava koje se inače ne bi mogle otkriti (ili bar ne u tolikoj meri) drugim metodama. U ovom pravcu se Morenova metodologija sve više razvija i stalno se pronalaze nove metode za bolje obuhvatanje odnosnih pojava. U ovoj svojoj ideji sociometrijske metode Moreno je, može se reći, ne samo prvi zastupnik današnje ideje koegzistencije, nego i prvi predlagač metode kako da se koegzistencija primeni, omogućući i ostvari (Stevanović, 2001).

Težeći da društvene grupe preuredi prema željama njihovih članova, sociometrija nesumnjivo primenjuje demokratski postupak (Lukić, 1962). U takvoj akciji ne sme izostati nijedan jedini član društva koje se ispituje, jer je upravo cilj čitave akcije stvoriti društvo u kome će svaki pojedinac naći položaj koji mu odgovara. Otud izvesna demokratska crta sociometrije koja se prenosi i na sociometrijsku metodologiju.

Takođe, pozitivna strana Morenove sociometrije jeste težnja da se podaci o pojavama koje su predmet proučavanja prikupe tokom samog delovanja ovih pojava, a ne kasnije, na osnovu sećanja učesnika. On sasvim opravdano podvlači da se kasniji iskazi o pojavama deformišu i dobija se netačno saznanje o njima. Takođe, važno je što Moreno upotrebljava dinamičku metodologiju, koja može da prati razvoj pojave i da neprestano beleži nova stanja tokom tog razvoja.

Umesto da ljudi budu posmatrani kao statični objekti, on ih želi pretvoriti u aktivne subjekte, koji se samoposmatraju. Moreno ovim postiže da sami učesnici grupe budu zainteresovani za istinitost podataka koje daju i zato sociometrijsko istraživanje predstavlja istovremeno jedan proces moralnog vaspitanja. Otud Moreno neprestano naglašava etičnost svoje sociometrije (Lukić, 1962). „Zasluga je Morenova u tome što je učinio ‘kopernikanski obrt’ u metodologiji društvenih nauka. On je bio prvi koji je dosledno zahtevao da se čovek, kao konkretan predmet ispitivanja društvenih nauka, ne može posmatrati kao puki *objekat*, već kao *objekat subjekat*. A da bi se ponašao kao *subjekat*, Moreno mu je pružio priliku da samoga sebe proučava u situacijama koje se ni po čemu ne razlikuju od situacija iz stvarnog života” (Šušnjić, 1995: 709).

Da bi došao do što tačnijih podataka, Moreno se posebno trudio da ljude koje ispituje postavi u stvarnu situaciju koju želi da ispita ili bar u situaciju koja je što bliža stvarnoj, pa da ih tako ispituje. Njegova aktivistička metodologija je nerazdvojno vezana za ovo načelo. Nema sumnje da se tako dobijaju mnogo

istinitiji podaci. Takođe, nesumnjivo je i da je Morenova metodologija služila kao plodan podsticaj za celokupan dalji razvoj, čak i u odnosu na one autore koje ne možemo ubrojati u sociometričare u užem smislu (Lukić, 1962).

Ipak, ni Morenova metodologija *nije bez mana*. Pre svega, iako jednim od glavnih zadataka sociometrije Moreno smatra „merenje jačine i rasprostranjenosti psiholoških pravaca koji prodiru u populacije” (Moreno, 1962: 26), to ipak nije merenje u užem smislu, jer ne postoji jedinica merenja. U stvari, ovde je reč o upoređivanju izvesnih pojava, od kojih nijedna ne može biti uzeta kao merna jedinica u pravom smislu reči. Ipak, i pored toga, u onoj oblasti u kojoj su primenjene (oblasti interpersonalnih odnosa), Morenove metode merenja su nesumnjivo najpreciznije od svih (Lukić, 1962; Smiljanić-Čolanović, 1972). U poređenju sa starim načinom tretiranja ovih problema, sociometrijska metoda je predstavljala korak napred ka većoj preciznosti.

Takođe, iako Moreno insistira na prirodности istraživačke situacije u kojoj se primenjuju njegove sociometrijske metode, neke metode (naročito dramske, pre svega, psihodrama) primenjuju se, na veštački stvorene grupe, u pozorištu. Ma koliko to pozorište bilo na poseban način ostvareno, kako bi bilo što bliže stvarnom životu, ipak je to samo pozorište (Lukić, 1962).

U tumačenju sociograma, postoji tendencija da se on posmatra kao nešto konačno realno i potpuno. Ipak, grupa prikazana sociogramom je konstrukcija (Dahlke and Monahan, 1949). Od mnogih mogućih odnosa među pojedincima, istraživač bira dva ili tri, za koje iz određenih razloga, misli da su značajne, a zatim, nakon vršenja izbora od strane ispitanika, gradi mrežu međusobnih odnosa. Zaključak da odnosi prikazani sociogramom podrazumevaju stvarne odnose može biti diskutabilan. Sociogram je, pre svega, konstrukcija, konvencija ili grafičko predstavljanje izbora, zbog čega treba zauzeti kritičniji stav pri njegovom tumačenju i korišćenju.

U pogledu *metrijskih karakteristika* ove tehnike mogu se, takođe, izneti neke zamerke, pre svega vezane za njenu pouzdanost i validnost (Kocić, 1981; Krnjajić, 1993; Krulj, Stojanović i Krulj-Drašković, 2007; Kuvačić, 1995; Lukić, 1962; Wasserman and Faust, 1994).

Kada je reč o pouzdanosti, ona je (s obzirom na presudan uticaj trenutka u kome se istraživanje vrši) ponekad dosta problematična. Uticaj trenutnog raspoloženja, trenutnog osećanja često je dominantan, pogotovu kada se ispituju učenici mlađih razreda osnovne škole i vaspitne grupe predškolske dece. Ovde se izbor lako menja: dete brzo poremeti odnose s drugim detetom, ali isto tako ih brzo može i popraviti, a to da li će ono jednoga člana svoje grupe izabrati ili ne zavisi od trenutka u kome se istraživanje vrši. Pošto se interpersonalni odnosi u školskim grupama protežu na period višegodišnjeg školovanja, bilo bi potrebno mnogo vremena da se utvrde neke relacije. „Sociometrijska tehnika ne obezbeđuje punu istinitost, odnosno potpuno otkrivanje stvarnosti. Jer, u pitanju su u najbolju ruku samo subjektivne istine (iskrenost), koje ne moraju biti istovremeno i

objektivne” (Lukić, 1962: 427). Takođe, pitanje je da li su pojedinci zaista svesni karakteristika interpersonalnih odnosa u grupi (Krnjajić, 1993; Wasserman and Faust, 1994). Ovakav metodološki postupak ne daje dovoljno pouzdane rezultate, s obzirom na činjenicu da se pri direktnom postavljanju pitanja teško može dobiti sasvim iskren odgovor, jer često ni sami ispitanici nisu svesni *zašto* nekoga biraju za partnera u određenoj aktivnosti, a drugog ne. Na ovom području su izvršena brojna istraživanja koja su dovela i do sistematskih proučavanja nekih metoda i postupaka pomoću kojih se mogu efikasno kontrolisati i pratiti svi oni činioци koji uslovljavaju viši ili niži nivo prihvaćenosti pojedinih članova grupe (npr. autosociometrijski metod proučavanja interpersonalnih odnosa, grupna varijanta sociometrijskog upitnika i kibernetски model obrade sociometrijskih podataka). Takva istraživanja su dovela i do ispoljavanja mnogih ne samo metodoloških već i teorijskih problema koji imaju opštiji karakter i nisu vezani samo za probleme interpersonalne privlačnosti (Krnjajić, 1993).

Metod *test-retest* često ukazuje na nepouzdanost rezultata. Mnoga istraživanja daju protivrečne rezultate, što znači da je pouzdanost ove tehnike problematična, mada sociometričari navode koeficijente pouzdanosti koji se mogu smatrati zadovoljavajućim. Zapravo, smatra se da nemogućnost obezbeđivanja prave anonimnosti i jeste razlog zbog koga se pouzdanost sociometrijskog istraživanja dovodi u pitanje. „Deca, na primer, nisu sigurna da istraživač neće reći nastavniku rezultate i da bi zadobila naklonost nastavnika biraju onu decu za koju smatraju da ih nastavnik ceni. Pogotovu to može doći do izražaja kada ispitivanje vrši nastavnik. Ali i nezavisno od toga ko vrši ispitivanje, deca – usled izrazite sugestibilnosti – često biraju one pojedince koje nastavnik hvali i ističe. Njima, dakle, nastavnik nameće kriterijum. Dobar je često onaj za koga nastavnik kaže da je dobar” (Kocić, 1981: 31).

Pouzdanost sociometrijskog merenja kao tehnike predstavlja preduslov za utvrđivanje stabilnosti pripadnosti pojedinca određenoj kategoriji sociometrijskog statusa. Trebalo bi razlikovati navedena dva pojma, jer se pokazalo da pouzdanost sociometrijskog upitnika može biti dobra, dok istovremeno stabilnost kategorija sociometrijskog statusa može biti niska. Kada se utvrdi pouzdanost instrumenta istraživanja, moguće je razmotriti uticaj kontekstualnih faktora na stabilnost (Williams and Gilmour, 1994).

Stabilnost kategorija sociometrijskih statusa potvrđena je u različitim istraživanjima (npr. Mayeux, Bellmore and Cillessen, 2007). Moguće je dati nekoliko objašnjenja za to (Cillessen, Bukowski and Haseluger, 2000; Ferguson and Cillessen, 1992). Prvo, stabilnost vršnjačkog statusa može jednostavno proizaći iz stabilnosti osnovnih karakteristika deteta. Kako su bihevioralne, socio-kognitivne i emocionalne karakteristike deteta u korelaciji sa sociometrijskim statusom, ukoliko su ove individualne karakteristike stabilne, sociometrijski status može biti stabilan. Na primer, konzistentno ispoljavanje agresivnosti može biti objašnjenje za stabilnu „odbačenost”, a konzistentno prosocijalno ponašanje može biti

objašnjenje za stabilan „popularni” status. Drugo objašnjenje se odnosi na socijalna iskustva dece koja se razlikuju u pogledu vršnjačkog statusa. Popularna deca koja često komuniciraju s drugima dobijaju redovnu povratnu informaciju o efikasnosti svog ponašanja i mogu u skladu sa tim unaprediti svoje veštine. Odbačena deca koja nemaju pozitivne vršnjačke interakcije nemaju koristi od sličnih iskustava. U tom pogledu, dečija socijalna iskustva povezana s vršnjačkim statusom određuju stabilnost njihovog statusa, u skladu sa uzročnom ulogom vršnjaka. Treće objašnjenje za stabilnost statusa među vršnjacima odnosi se na procese socijalne percepcije koji se odvijaju u vršnjačkoj grupi. Socijalne procene vršnjaka, pored toga što mogu odražavati stvarna ponašanja pojedinca, mogu se, takođe, zasnovati na prethodnim utiscima drugih, nezavisno od stvarnih karakteristika njihovog ponašanja u konkretnoj situaciji (npr. češće pripisivanje neprijateljske namere agresivnom vršnjaku nego neagresivnom). Takvi utisci su najčešće otporni na promene, pri čemu različiti načini na koje vršnjaci održavaju svoje socijalne evaluacije doprinose stabilnosti statusa deteta unutar vršnjačke grupe. Četvrto objašnjenje odnosi se na uticaj detetovih socijalnih percepcija. Slično odraslima, i deca koriste različite strategije kako bi potvrdili postojeće samoprocene i mogu selektivno birati da stupaju u interakciju sa drugima koji ih doživljavaju na način koji je u skladu sa njihovim samoprocenama. To znači da pojedinci mogu pripisivati neprijateljske namere drugima ukoliko su odbačeni od strane vršnjaka, što povratno utiče na njihovo ponašanje prema vršnjacima.

Ni validnost u sociometrijskom istraživanju nije lako obezbediti. U stvari, validnost zavisi od odabira sociometrijskih kriterijuma koji će se u istraživanju koristiti, a kriterijumi, pak, od cilja istraživanja. Tu se mogu javiti izvesne teškoće (Kocić, 1981). Jasno je da na validnost sociometrijskih procena utiče i obuhvat učenika iz odeljenja, odnosno da li će svi, većina ili mali broj roditelja dati saglasnost za učešće dece u istraživanju, zbog čega uzorak istraživanja može biti značajno izmenjen u pogledu sastava, ili smanjen u pogledu veličine odeljenja (Williams and Gilmour, 1994). Smatra se da validnost sociometrijske procene može biti dovedena u pitanje ukoliko u svojstvu ispitanika u sociometrijskom istraživanju ne učestvuje najmanje 70-75% svih učenika iz odeljenja (Crick and Ladd, 1990, prema Prinstein, 2007: 243). Neki, pak, smatraju da se validni podaci o svim socijalnim mrežama mogu dobiti korištenjem poduzorka od samo 50% mogućih ispitanika (npr. Cairns, Gariépy and Kindermann, 1991, prema Prinstein, 2007: 247) ili 60% (npr. Wargo Aikins and Cillessen, 2007, prema Cillessen, 2009: 85).

U nekim slučajevima može se postaviti pitanje objektivnosti podataka dobijenih sociometrijskom tehnikom. Mada učešće sociometričara u samom procesu koji ispituje ima mnoge prednosti nad „spoljnim”, pasivnim posmatranjem, ipak ono ima i mnoge slabe strane. Pre svega, sociometričar postaje zainteresovan, što znači da može biti pristrasan, subjektivan, zbog čega može videti iskrivljenu, a ne pravu sliku društva (Lukić, 1962). Ove teškoće bio je svestan i sam Moreno, zbog čega je insistirao na procesu objektivizacije istraživača (Moreno, 1962).

Dodatna teškoća koja je prisutna u proučavanju interpersonalnih odnosa, svojstvena mnogim istraživačkim postupcima, jeste utvrđivanje granica izvedenih generalizacija. Iako je dati problem zajednički svim naučnim istraživanjima u oblasti društvenih nauka, on izgleda naročito težak u proučavanju ponašanja grupa, kao i u proučavanju dijada, tj. afektivnih relacija između parova dece ili odraslih. Najčešće se javljaju problemi vezani za sledeće varijable: veličinu grupe, pol ispitanika, uzrast, subkulture, interesovanja, aktivnosti, motorne veštine, inteligenciju, spoljašnji izgled, kao i sve moguće kombinacije datih varijabli (Krnjajić, 1993).

Javlja se, takođe, dilema u vezi s mogućnostima restrukturiranja grupe na osnovu rezultata sociometrijskog ispitivanja. Postavlja se pitanje da li istraživač to može obezbediti i da li je opravdano da to čini. Pritom, imamo u vidu situacije kada se sociometrijsko ispitivanje vrši u razredu, odeljenju, dečijem kolektivu. Najpre, za početno formiranje odeljenja sociometrijsko istraživanje se ne može upotrebiti, jer ono dolazi u obzir samo u situacijama kada se članovi grupe međusobno poznaju, u grupi koja već postoji, gde su već uspostavljeni određeni međusobni odnosi. Međutim, kada je reč o dečijem školskom kolektivu kao što je odeljenje, takve izmene, kada je već odeljenje formirano, nisu moguće, i one se izbegavaju iz pedagoških razloga. Dakle, nije dopušteno premeštanje učenika iz odeljenja u odeljenje. Odeljenja uglavnom ostaju u istom sastavu koji je definisan na početku školovanja u određenoj školi. Prema tome, nastavnik može učiniti da jedan učenik ne sedi s drugim u istoj klupi, ali ne i da ne bude sa njim u odeljenju. Međutim, za klimu u odeljenju nije bitno samo ko s kim sedi, nego kakav je sastav odeljenja u celini. Pored toga, postavlja se pitanje da li, zapravo, uopšte treba ispunjavati takve želje ispitanicima, jer to, u nekim okolnostima, može dovesti do stvaranja klika u odeljenju, razbijanja kolektiva, dok je cilj kome nastavnik teži stvaranje čvrstog, povezanog, homogenog i solidarnog kolektiva. Svakako, jasno je da ne bi trebalo zanemariti dati cilj (Kocić, 1981).

Pored toga, sociometrijsko istraživanje može da bude, u određenim slučajevima (naročito kada se primenjuje na mlađem uzrastu) problematično iz još jednog razloga koji smo prethodno pomenuli govoreći o primeni metode vršnjačkih nominacija i metode vršnjačkog rejtinga. Naime, sam način ispitivanja podstiče dete da se u izvesnom smislu distancira od pojedinih članova svoje grupe, da članove svoga kolektiva razdvaja na one s kojima će se družiti, koje voli, koje odbacuje, čak i onda kada nema u tom smislu formirane stavove o njima, i kada nema negativna osećanja prema pojedincima ili bar ne tako jasno izražena da bi ih samo, kada ne bi dobilo takav zadatak, tj. kada ga na to neko ne bi navodio, odbacilo. Ovo se naročito odnosi na mlađu decu, ali se zbog izražene sugestibilnosti dati problem može javiti i kod starijih ispitanika, pogotovu ako se ispitivanje vrši u grupi koja je kratko bila zajedno i gde se članovi još nisu dovoljno upoznali, odnosno kada još nisu izdiferencirali međusobna osećanja (naklonosti i antipatije). Naročito je, zbog toga, problematično, smatra Kocić (1981), zahtevati od

ispitanika da vrše negativne izbore. S jedne strane, istraživač ih podstiče da neke članove odbace, iako to oni sami možda ne bi učinili, ili im ne bi palo na pamet da to čine. S druge strane, kada se od njih zahteva negativan izbor, to bitno utiče na smanjenje iskrenosti usled bojazni da oni koje odbacuju mogu da saznaju za to. Dalje, ako se kojim slučajem desi (usled neopreznosti ispitivača) da odbačeni ispitanici saznaju ko ih je odbacio, situacija bi doista postala teška, jer bi se bitno poremetili interpersonalni odnosi u ispitivanoj grupi. Stoga, da bi se ova teškoća koliko-toliko izbegla, istraživač bi morao da izbegava primenu sociometrijskog upitnika u grupama za koje smatra da njihovi članovi još nisu izgradili svoje stavove i izdiferencirali osećanja prema drugim članovima grupe i da, uz to, dobro razmisli da li uopšte da traži negativan izbor ili da ostane samo na pitanjima koja traže pozitivan izbor.

Ipak, trebalo bi naglasiti da su podeljena mišljenja autora u pogledu korišćenja negativnih izbora. Nalazi sociometrijskih istraživanja pokazali su da postoje razlike u operacionalnom definisanju prihvaćnosti, odnosno odbačenosti. Autorka Spasenović (2008) ističe da se različiti tipovi statusa dobijeni na osnovu sociometrijskih podataka bitno razlikuju u zavisnosti od toga da li je korišćen samo skor prihvaćenosti za definisanje statusnih grupa ili oba skora, i prihvaćenost i odbačenost. Ukoliko se oslonimo samo na skor prihvaćenosti kao pokazatelj statusa, dobijamo podatke na osnovu malog broja pozitivnih izbora. U tom slučaju, ne možemo napraviti razliku između onih koji su „aktivno nevoljeni” i onih koje vršnjaci ne biraju kao omiljene, ali ni kao neomiljene, odnosno onih koji su zanemareni. Takođe, nepreciznu sliku o statusu dobijamo i kod one grupe dece koja imaju visoke skorove prihvaćenosti, ali istovremeno i visoke skorove neprihvaćenosti, ukoliko koristimo samo pozitivne nominacije. Pokazalo se da se zanemareni i kontroverzni učenici razlikuju po mnogim karakteristikama od ostalih statusnih grupa, odnosno da imaju svoje specifičnosti i u pogledu bihejvioralnih karakteristika, akademskog postignuća, prilagođavanja na školu i slično. Pored toga, upotreba samo pozitivnog kriterijuma ne omogućava da se otkrije da li bi učenici koji dobijaju veliki broj pozitivnih izbora eventualno dobili i veliki broj negativnih izbora ukoliko bi se koristila i druga dimenzija, čime bi bilo onemogućeno pravljenje razlike između popularnih i kontroverznih učenika. Stoga, sociogram konstruisan na osnovu pozitivnih izbora može dati nepotpunu sliku socijalnih odnosa unutar grupe (Dahlke and Monahan, 1949). Studije kojima su ispitivani negativni efekti negativnih nominacija ukazuju da kada se sociometrijski upitnik adekvatno primeni, ne postoji razlog za takve brige (npr. Bell-Dolan et al., 1989, Hayvren and Hymel, 1984, prema Košir and Pečjak, 2005: 127).

Na osnovu pozitivnih i negativnih nominacija moguće je klasifikovati učenike u pogledu dveju dimenzija (tzv. dvodimenzionalni sociometrijski klasifikacioni sistemi): *socijalne preferencije* i *socijalnog uticaja*. Socijalna preferencija i socijalni uticaj se definišu kao izvedeni sociometrijski konstrukti i smatraju se ortogonalnim. *Socijalna preferencija* je mera relativne dopadljivosti, koja se izra-

čunava kao razlika između broja pozitivnih i negativnih nominacija. Pojedinci koja imaju visoku socijalnu preferenciju su više voljeni nego što to nisu, dok pojedinci koji imaju nisku socijalnu preferenciju više nisu voljeni nego što jesu (Cillessen and Bukowski, 2000, prema Košir and Pečjak, 2005: 128). Slično tome, *socijalni uticaj* (naziva se, takođe, i *socijalna vidljivost*) određuje se zbirom brojeva pozitivnih i negativnih nominacija i označava one s visokim ocenama kao izuzetno vidljive pripadnike društvene grupe (Terry, 2000). Popularne i odbačene grupe razdvojene su socijalnim preferencijama, dok su zanemarene i kontroverzne grupe razdvojene uticajem (Cillessen, 2009).

Postavlja se, tako, pitanje – Da li primenjivati izdiferencirane kriterijume, prema specifičnoj aktivnosti grupe (i pitati, na primer, „S kim želiš da sediš u klupi za vreme časa?” ili „S kim želiš da radiš zadatke?”) ili opštije (koji se izražavaju, na primer, u pitanju kao što je „Koga najviše voliš?”)? Jer, položaj pojedinca u grupi možda najbolje određuje celokupna njegova ličnost, ili bar neka dominantna osobina, a ne neka njegova posebna karakteristika. Često tako izdiferenciran kriterijum ne omogućuje da se dođe do pravog odgovora o strukturi grupe, o odnosima u njoj. Ako bi, na primer, trebalo izabrati druga za utakmicu s drugim odeljenjem, učenik koji bira odabraće u ekipu (rukovođen jakom željom za pobedom) nekoga koga i ne voli, koga bi u drugoj situaciji odbacio, ali koga ovde bira zato što je dobar sportista. Prema tome, tako izdiferenciranim kriterijumom malo saznajemo o strukturi grupe, o njenoj koheziji, o kvalitetu odnosa koji u njoj vladaju (Dahlke and Monahan, 1949; Kocić, 1981; Krnjajić, 1992).

Autorka Dženinga (Jennings, 1947, prema Krnjajić, 1981: 57-58) otkrila je postojanje izvesnih sociometrijskih razlika u strukturi grupa. Njena istraživanja su pokazala da ispitivane populacije teže da formiraju dve vrste grupa: *psihogrupe* i *sociogrupe*. Pod *psihogrupama* Dženingsova podrazumeva sociometrijske strukture otkrivene pomoću kriterijuma koji su formulisani tako da se izbori ili odbacivanja zasnivaju na *afektivnim* odnosima članova grupe, dok pod *sociogrupom* podrazumeva sociometrijske strukture otkrivene pomoću kriterijuma koji su formulisani tako da se izbori ili odbacivanja zasnivaju na *funkcionalnim* odnosima članova grupe. Naravno, ovo diferenciranje sociometrijskih struktura ne znači da su grupe strogo podeljene na ove dve vrste. I ova, kao i mnoge druge uslovne klasifikacije, podrazumeva postojanje velikog broja kombinacija afektivnih i funkcionalnih odnosa, koji se prostiru između ova dva ekstrema.

Osim toga, nije izvesno da će izdiferencirane kriterijume, tj. pitanja koja istraživač postavi, ispitanik tako izdiferencirati i shvatiti. Istraživač ne može znati šta ispitanik tačno pod tim podrazumeva i koji su mu stvarni motivi izbora. Tako neka istraživanja pokazuju da na pitanje zašto su izvršila baš takav izbor (kada je u pitanju bio izdiferencirani kriterijum), deca navode neke druge, opštije razloge, a ne one koji se očekuju, odnosno koji su u skladu sa postavljenim (izdiferenciranim) kriterijumom. Dakle, u njihovim glavama ti izdiferencirani kriterijumi, na kojima sociometričari toliko insistiraju, nisu izdiferencirani (Dahlke and

Monahan, 1949; Kocić, 1981).

Potrebno je naglasiti da je adekvatnije deci dozvoliti da mogu prema zadatom sociometrijskom kriterijumu da procene i vršnjake suprotnog pola, jer su upravo ti heteroseksualni stavovi važni u procesu socijalizacije (Dahlke and Monahan, 1949). Odluka o tome da li će biti dozvoljene takve procene prevashodno zavisi od cilja istraživanja. U prvim sociometrijskim ispitivanjima utvrđena je još jedna vrsta podvojenosti unutar grupe, ona na koju nailazimo i u savremenim ispitivanjima ispitanika različitih uzrasta. Zapravo, podvojenost je ovde uslovljena polnim razlikama i nije zavisna od samog broja članova jednog i drugog pola, već od uzrasta tih članova. Na primer, deca predškolskog uzrasta ne pokazuju neku polnu diskriminaciju prilikom biranja drugova. Ali već od prvog razreda osnovne škole počinje deljenje grupa na muške i ženske, koje je sazrevanjem sve veće i izrazitije, tako da dostiže svoj vrhunac u četvrtom i petom razredu osnovne škole. Već od sedmog i osmog razreda osnovne škole (posle nastalih promena tokom puberteta) pozitivni odnosi između dece suprotnog pola počinju da bivaju sve češći (Stevanović, 2001).

Moguće je postaviti i druga pitanja u pogledu sociometrijskih istraživanja. Jedno od njih odnosi se na broj izbora koje ispitanik može izvršiti. Broj pozitivnih i negativnih izbora koji se traže od deteta utiče, takođe, na tip sociograma koji je konstruisan. Podeljena su mišljenja autora u tom pogledu (Kocić, 1981; Roistacher, 1974). Prema jednim, izbor ne bi trebalo ograničavati (neki, na primer, predlažu izbor do 3 jedinice, drugi do 5, neki dopuštaju izbor od 7 jedinica, a neki čak i više). Međutim, ni jedno rešenje nije bez slabosti. Ako se broj izbora ograniči, onda se može desiti da se ne dobije prava slika o socijalnim odnosima u grupi, jer je moguće da bi neki ispitanici želeli da izaberu više članova grupe nego što im je dozvoljeno (Dahlke and Monahan, 1949). Zbog toga je Moreno i preporučivao da se broj izbora ne ograničava, odnosno da se ispitanicima dozvoli da biraju i odbacuju onoliko članova grupe koliko žele. Ali, i kada se tako postupi, nastaju neki problemi, pre svega, u vezi s prikazivanjem rezultata takvog sociometrijskog ispitivanja, odnosno predstavljanjem utvrđenih interpersonalnih odnosa u grupi. Takav sociogram, na kojem se grafički predstavljaju rezultati sociometrijskih merenja, ne može da bude pregledan, pa znači ni upotrebljiv, kada broj izbora nije ograničen. Ova teškoća posebno dolazi do izražaja ako ispitivana grupa ima više članova. U tom slučaju, kada je preglednost slaba, sociogram gubi svoj smisao i zato je bolje umesto grafičke pribeći nekoj drugoj analizi. Ali, ti drugi načini nisu tako slikoviti i nisu baš uvek pregledni, za one koji bi rezultatima sociometrijskog istraživanja trebalo da se služe, npr. prikazivanjem rezultata pomoću sociograma (Kocić, 1981). Jedan od glavnih razloga za ograničavanje broja izbora je taj da, u suprotnom, zadatak rangiranja postaje veoma težak i dugotrajan. U velikim grupama, a posebno onima u kojima pojedinac može imati samo oskudne informacije o mnogim drugim članovima, nije moguće da ispitanik pruži značajne podatke u pogledu rangiranja članova čitave grupe. U mnogim slučajevima, razvrstavanje

članova date grupe u ograničeni broj uređenih klasa može doprineti prikupljanju podataka zadovoljavajućeg kvaliteta, a istovremeno može olakšati zadatak ispitnicima (Roistacher, 1974).

Postoji još jedno pitanje vezano za tumačenje sociograma: značaj različitih izbora koje dete čini. Dva uzajamna prva biranja se mogu smatrati izrazima funkcionalne veze. Da li su izbori koji slede izbori jednakog značaja? Ako dopustimo pet izbora, pretpostavimo da A bira B prvu, ali B bira A četvrtu. Da li je ovaj tip izbora ekvivalentan sa obostranim prvim biranjem? Isto pitanje važi i za negativne izbore (Dahlke and Monahan, 1949).

Dodatna teškoća na koju se može naići odnosi se na dva ograničenja koja su inherentna sociometrijskim istraživanjima: na trajanje takvih istraživanja i na ograničene uzorke ispitanika. Većina istraživanja je transverzalne prirode; u njima se sociometrijski podaci od svakog učenika najčešće prikupljaju samo jednom, zbog čega je razumevanje socijalnih odnosa pojedinca ograničeno na dati trenutak vremena u kome se sprovodi istraživanje. Činjenica da nedostaju longitudinalna sociometrijska istraživanja može se pripisati nedostatku adekvatnih finansijskih sredstava za istraživanja na terenu, što onemogućava istraživače da osmisle i sprovedu takva dugotrajna i finansijski zahtevna istraživanja. Pored toga, sociometrijska istraživanja se najčešće realizuju na velikim uzorcima ispitanika, s obzirom na to da se očekuje učešće svih članova određene socijalne mreže u istraživanju (npr. školskog odeljenja). Sledeća teškoća odnosi se na potrebu za primenom dodatnih načina prikupljanja empirijskih podataka, koje je moguće i potrebno primeniti pored sociometrijskih postupaka, u cilju potpunijeg razumevanja socijalnih odnosa učenika (Avramidis et al., 2017). Razlog za to je saznanje da su mreže socijalne pripadnosti dosta složene i višedimenzionalne i ne mogu se jednostavno i potpuno proučiti primenom samo sociometrije (McLeod and Kettner-Polley, 2004).

Specifičnosti primene sociometrije pri proučavanju vaspitnih fenomena

Sociometrijom kao naučnom metodom danas se služe: sociologija, psihologija, socijalna, industrijska i školska psihologija, pedagogija, psihopatologija i društvena higijena, psihijatrija. Ova poslednja to čini još uvek manje nego ostale oblasti, iako je pronalazač metoda Moreno po struci bio psihijatar (Stevanović, 2001). Kada se primeni u školi, u fabrici, u vojsci i svuda gde postoje grupe, ova metoda može da nam pruži korisne podatke o pojedincima, o odnosima među njima i o grupi kao celini (Corbetta, 2003; Goodacre, 1966; Kendall and Lazarsfeld, 1966; Kuvacić, 1995; Smiljanić-Čolanović, 1972; Stevanović, 2001). Pomoću sociometrijske metode mogu se ispitivati kako kolektivi dece tako i kolektivi odraslih. Pogodan kontekst za sociometrijska ispitivanja su škole, obdaništa,

radne akcije, dečja i omladinska letovališta (Smiljanić-Čolanović, 1972). Ipak, do sada je sociometrijska tehnika našla svoju najširu primenu u školskoj praksi. Školsko odeljenje predstavlja veoma pogodan društveni kontekst za primenu ove tehnike (Marković, 2018). Sociometrijsku tehniku nastavnici koriste kao pomoćno sredstvo u proučavanju i rekonstruisanju obrazovnih grupa. Znatno se manje koristi u proučavanju i rekonstruisanju proizvodnih grupa, ali postoji dosta jaka tendencija njenog korišćenja i na tom području (Kuvačić, 1995).

Sociometrija je još od samog nastanka postala priznata kroz proučavanja na polju vaspitanja. Moreno je još pre objavljivanja svog prvog dela 1934. godine, vršio ispitivanja i primenio rezultate tog ispitivanja u kontekstu jedne velike vaspitne ustanove (Stevanović, 2001). Pokazalo se da je idealna oblast primene ove tehnike školsko odeljenje. Sociometrijski upitnik primenjen na školsko odeljenje pokazao se sposobnim da otkrije mrežu odnosa među učenicima i obelodani strukturu odnosa među njima koja je potpuno nepoznata nastavnicima (Corbetta, 2003). Tako, s pojavom sociometrije, svaki nastavnik postaje, takođe, i sociometričar. Sociometrijski upitnik smatra se korisnim instrumentom koji najviše odgovara kao pomoć nastavniku da stekne uvid u interpersonalne odnose u odeljenju (Dahlke and Monahan, 1949; McMullen, Veermans and Laine, 2014). Kako se sociometrijska tehnika može koristiti na grupi od 15 do 30 članova, to je čini pogodnom za primenu na uzrasnim grupama veličine školskog odeljenja (Krulj, Stojanović i Krulj-Drašković, 2007). Sociometrijska tehnika se može koristiti u vršnjačkim grupama, poput školskih odeljenja, kako bi se pružile povratne informacije važne za lični razvoj učenika, proučili efekti prihvaćenosti i odbačenosti učenika, kao i da bi se identifikovali oni učenici kojima je potrebna stručna pomoć u vidu savetovanja (Smith, 2006).

Određivanje sociometrijskog statusa učenika može koristiti nastavniku za sagledavanje strukture odnosa u odeljenju i intervenisanje u smeru podsticanja boljih socijalnih odnosa među učenicima. Takođe, nastavnik ga može koristiti i u istraživačke svrhe, jer omogućava da se utvrde postojeći i prediktivni odnosi između socijalnog funkcionisanja i uspešnosti pojedinca u različitim životnim domenima (Potkonjak i Bandur, 1999; Smiljanić-Čolanović, 1972; Spasenović, 2008). Kao što je prethodno navedeno, vršnjački odnosi mogu se konceptualizovati na tri nivoa: individualnom, dijadnom i grupnom. Podatke o svim navedenim nivoima interakcije moguće je prikupiti primenom sociometrijskog upitnika. Na primer, na osnovu matrice sociometrijskih izbora u odeljenju moguće je dodeliti pojedinačne skorove za status svakom detetu. Ovi rezultati mogu biti ili kontinuirani (npr. prihvatanje ili odbacivanje) ili kategorijalni (npr. popularni, odbačeni ili prosečni). Takođe, moguće je iz iste sociomatrice dobiti informacije o dijadama, poput recipročnih izbora za prijateljstva ili međusobne antipatije. Na kraju, moguće je doći do podataka o socijalnoj mreži ili kliku iz iste sociometrijske matrice (Cillessen, 2009). Sva ta saznanja važna su i za nastavnika i za istraživača.

Frenkel i Valen (Fraenkel and Wallen, 2006) kao još jednu sociometrijsku tehniku koja se može primeniti u školskom kontekstu pominju *grupnu igru*. Od

učenika se traži da svrstaju različite članove svoje grupe u različite uloge u igri koja zapravo ilustruje njihove interpersonalne odnose. Uloge su navedene na listu papira, a onda se od članova grupe traži da napišu ime učenika za koga misle da mu najbolje pristaje opisana uloga. Može se predložiti skoro svaki tip uloge. Izbori koje pojedinci čine često u značajnoj meri ukazuju na to kako neke pojedince doživljavaju drugi.

U vaspitanju, grupa (kolektiv) vaspitanika (dece, učenika, mladih, odraslih) ima poseban značaj i ulogu. Reč je kako o formalnim grupama (razred, odeljenje, škola, sekcija, tim, klub, društvo i sl. u okviru vannastavnih aktivnosti učenika u školi i van škole), tako i o neformalnim grupama (grupe vršnjaka, grupe formirane po drugim kriterijumima: mesto stanovanja, zajedničke potrebe i interesovanja i sl.). Grupa (kolektiv) u pedagoškoj delatnosti javlja se i kao cilj nastavnikovog delovanja (težnja da se oformi grupa, da postoji i deluje, da okuplja određene članove, da ima svoj sadržaj rada, cilj okupljanja i postojanja i sl.), kao sredstvo delovanja na pojedinca (oformljena grupa živi i radi po svom sistemu vrednosti, ima svoje norme, odnose, utvrđene obaveze i prava članova itd., pa svi koji su u njoj, koji stupaju u tu grupu, moraju to da prihvate kao svoje vrednosti i norme ponašanja, ako ne žele da ih grupa odbaci), ali i kao put da se do pojedinca dođe, tj. da se pojedinac upozna (tek u grupi, kolektivu, veliki broj pojedinaca istupa autentično, kao subjekt, na pravi način iskazuje i razvija svoje želje, interesovanja, sposobnosti, jednom rečju, iskazuje se kao osobena ličnost). Posebno bi trebalo istaći, s gledišta pedagogije i vaspitanja izuzetno značajnu činjenicu – da *socijalizacije pojedinaca nema van grupe (kolektiva)*. Socijalizacija se javlja kao značajan zadatak vaspitanja. Iz toga proizilazi i obaveza da bi u procesu vaspitavanja (formiranja ličnosti) pojedincu trebalo obezbediti uslove i mogućnosti da se uključi u što više različitih (formalnih i neformalnih) grupa, tj. kolektiva (Potkonjak i Bandur, 1999).

Kako sociometrija omogućava da se pojedinac posmatra i kao pojedinac i kao član grupe, a grupa kao značajan put, oblik i sredstvo vaspitanja u socijalizaciji tog pojedinca, to je ona našla u pedagoškim istraživanjima dosta široku primenu. Svakog vaspitača (i nastavnika u školi) interesuje: kakva je grupa (kolektiv) s kojom radi, da li je iznutra jedinstvena (homogena) ili je podeljena na više manjih podgrupa (nejedinstvena struktura grupe), kakav je odnos među članovima grupe (svakog pojedinačno i svih zajedno), koji položaj pojedinac zauzima u grupi (kolektivu) i kako pojedinac vidi svoju poziciju u grupi kojoj pripada. Upravo na takva pitanja sociometrijsko istraživanje (kvantitativno i grafički) može da odgovori, uz upotrebu relativno prostih instrumenata. Ta saznanja mogu poslužiti vaspitaču da preduzme mere za menjanje, inoviranje i unapređivanje stanja u vaspitnoj grupi u odnosu na pojedinca i u odnosu na celu grupu (Potkonjak i Bandur, 1999).

Razvijanje pozitivnih interpersonalnih odnosa između učenika i između nastavnika i učenika jedan je od osnovnih vaspitnih zadataka škole (Krnjajić, 1981).

Povoljna klima za učenje i uspostavljanje pozitivnih interpersonalnih odnosa te-
sno su međusobno povezani i zavise od sposobnosti nastavnika da razume potre-
be, probleme i težnje učenika i da usmeri njihovo ponašanje u željenom pravcu.
Međutim, trebalo bi imati u vidu i činjenicu da klima za učenje zavisi i od odnosa
koji postoje među samim učenicima, a delimično i od opšte atmosfere koja vlada
u školi (Đorđević, 1981).

Vaspitanje je po svojoj prirodi i karakteru interpersonalno. To je njegova
suštinska karakteristika. „Jer, proces vaspitanja, u stvari proces oformljavanja
i samooformljavanja ličnosti, može da se ostvari samo u dodiru, odnosu i inte-
rakciji s drugim subjektima (direktno – individualno i putem, pomoću i u okviru
grupe)” (Potkonjak, 1981: 40).

Stoga je proučavanje interpersonalnih odnosa u malim grupama od izuzet-
nog značaja za vaspitno-obrazovni rad u školi. Faktor sredine, a naročito škole
i vršnjaka, jedan je od najznačajnijih činilaca koji utiču na razvitak ličnosti. Po-
znato je da kolektivi u kojima vladaju pozitivni interpersonalni odnosi između
učenika, i nastavnika i učenika, omogućavaju optimalne uslove za uspešnu soci-
jalizaciju dece i omladine. Naklonost prema drugim osobama i njihova reciproč-
na osećanja spadaju među najznačajnije aspekte socijalnog života. Osećanja na-
klonosti razvijaju društvenost i na taj način u značajnoj meri utiču na oblikovanje
ponašanja učesnika socijalne interakcije (Krnjajić, 1993).

Postoji više razloga zbog kojih su interpersonalni odnosi veoma značajni
u procesu vaspitanja. Pomenućemo samo neke: (1) vaspitni proces je po svojoj
prirodi i karakteru veoma složen, višeslojan i raznovrstan interpersonalni odnos,
(2) izgrađivanje određenih interpersonalnih odnosa javlja se ne samo kao izraz
suštine vaspitanja, već i kao određeno sredstvo i cilj vaspitne delatnosti, (3) u
savremenom društvu i vaspitanju javljaju se brojni novi aspekti interpersonalnih
odnosa koje bi trebalo organizovano i sistematski proučavati i (4) sve je više me-
todoloških tekovina usmerenih na proučavanje interpersonalnih odnosa koje bi
trebalo kritički preispitivati i ocenjivati (Potkonjak, 1981).

Rezultati sociometrijskih istraživanja jasno pokazuju da se psihološka
struktura na kojoj grupa počiva duboko razlikuje od njene društvene strukture.
Tek kada se psihološka ili nezvanična struktura grupe uporedi s društvenom ili
zvaničnom strukturom koja je spolja nametnuta grupi, otkriva se da postoje veli-
ke razlike između zvaničnih i nezvaničnih potreba, mišljenja i vrednosti. A tamo
gde se zvanična organizacija grupe tako duboko razlikuje od psiholoških potreba
njenih članova možemo očekivati nezadovoljstvo i socijalne sukobe (Krnjajić,
1981; Šušnjić, 1995).

Sociometrija pruža pouzdan i sistematičan metod za ispitivanje vršnjačkih
odnosa u različitim okolnostima, posebno u školskom okruženju, gde se vršnjač-
ki odnosi uglavnom razmatraju u kontekstu odeljenja (Košir and Pečjak, 2005;
Potkonjak i Bandur, 1999). Sociometrijske studije su oblikovane sledećim os-
novnim pitanjima: „(1) metodološka pitanja koja se odnose na merenje socio-

metrijskog statusa; (2) korelati socijalnog statusa i (3) grupni procesi povezani s formiranjem i održavanjem statusa” (Gifford and Brownell, 2003, prema Košir and Pečjak, 2005: 127).

Prema sociometričarima, struktura grupe se sastoji iz više oblika međusobnih odnosa. Najčešće se navode sledeći oblici: a) *uzajamni parovi*, pri čemu A bira B, B bira A, b) *trouglovi*, u kojima A bira B, B bira V, V bira A, c) *četvrouglovi*, kod kojih A bira B, B bira C, C bira D, D bira A, d) *lanци*, u kojima A bira B, B bira C, C bira D itd., kao i e) *zvezda*, koja predstavlja osobu koju svi biraju (Krnjajić, 1981). Konstituisanjem navedenih relacija formiraju se tzv. *klike* ili *podgrupe*, koje su u početnom stadijumu svog formiranja podložne izvesnim modifikacijama strukturalne i funkcionalne prirode, nakon čega dolazi do njihove relativne stabilizacije. Istovremeno dolazi do stvaranja i usvajanja specifičnih sistema normi i vrednosti koji utiču ne samo na stavove i mišljenja svakog člana, već i na dalje učvršćivanje datih struktura. Čitav taj skup različitih interakcija zasnovanih na emocionalnim odnosima članova jedne grupe čini njenu sociometrijsku strukturu, koja se može definisati kao diferencirani sistem položaja koji regulišu red i pravilnosti u interpersonalnim odnosima među članovima grupe (Krnjajić, 1981). Sociometrijska tehnika pokazala se veoma korisnom za identifikovanje klike koje postoje unutar odeljenja (Alba, 1973; Berg, 2001; Festinger, Schachter and Back, 1965; Krnjajić, 1981).

Deca koja su slabo prihvaćena od vršnjaka (obično oni koji su klasifikovani kao odbačeni) izložena su većem riziku od različitih negativnih ishoda nego druga deca. Nizak vršnjački status, povezan je, sam po sebi, s kasnijim problemima mentalnog zdravlja, kao i s ranim napuštanjem školovanja, posebno kod dečaka. Deca koja su odbačena od vršnjaka, čije ponašanje karakteriše agresivnost, antisocijalnost i kršenje normi vršnjačkih grupa, posebno su u riziku od adolescentske delinkvencije i kriminaliteta u odraslom dobu (Mayeux, Bellmore and Cillessen, 2007). Pritom, trebalo bi imati u vidu da postoji tendencija da se sociometrijski status smatra apsolutnom karakteristikom pojedinog deteta ili adolescenta (npr. prihvaćeno dete je uvek socijalno vešto ili je odbačeno dete uvek nesposobno i agresivno). To nije u redu, jer status pojedinca nije nezavisan od grupe i njegovo značenje treba razmotriti u odnosu na grupu u kojoj je ocenjen. Osoba koja je prihvaćena u jednom društvenom kontekstu ne može biti prihvaćena u drugom ako se norme na kojima se zasniva procena statusa razlikuju u zavisnosti od konteksta (Cillessen, 2009).

Kada je reč o ostalim Morenovim metodima, pojedini autori ukazuju na mogućnosti primene psihodrame (npr. Stevanović, 2001) i sociodrame (npr. Stevanović, 2001; Zachariah and Moreno, 2006) u školskom kontekstu. Njihova upotreba u školama uglavnom se vezuje za određene dijagnostičke, mentalno-higijenske i vaspitne svrhe (Stevanović, 2001).

Sociometrijska tehnika se može primenjivati kao samostalna istraživačka tehnika (Bordens and Abbott, 2008; Kocić, 1981; Potkonjak i Bandur, 1999), ali,

takođe, može biti primenjena u okviru šireg istraživanja, kao jedna od primenjenih tehnika (Berg, 2001; Bordens and Abbott, 2008; Dahlke and Monahan, 1949; Kocić, 1981; Stevanović, 2001). Da li će se sociometrijska tehnika koristiti kao samostalna istraživačka tehnika ili kao jedna od primenjenih tehnika zavisi, pre svega, od konkretnog predmeta istraživanja, postavljenog cilja i konkretnih zadataka istraživanja. Takođe, od istraživanja u kojem se primenjuje, zavisi da li će sociometrijska tehnika biti okarakterisana kao eksperimentalna ili neeksperimentalna.

Isto tako, mnoga pitanja u vezi s tehnikom sociometrijskog ispitivanja rešavaće se u zavisnosti od cilja samog istraživanja, od konkretnih zadataka na koje se istraživanjem želi odgovoriti. Na primer, dilemu oko toga da li zahtevati rangiranje, odnosno označavanje stepena preferencije (prvi izbor, drugi izbor, treći itd.) ili ne, istraživač će razrešiti tako što će uzeti u obzir cilj istraživanja i tehniku ispitivanja prilagoditi postavljenom cilju. S druge strane, ako, na primer, istraživač želi da sazna koliko su pojedini članovi grupe spremni da sarađuju, onda nije neophodno znati koga su od ostalih članova grupe izabrali kao prvog, drugog, trećeg itd. Ali, ako želi saznati status pojedinih članova grupe, utvrditi koliko su omiljeni, tada je važno da utvrdi ne samo da li je neko od njih biran, i koliko puta, nego i koliko puta je biran kao prvi, koliko puta kao drugi itd. (Kocić, 1981).

Ispitivanje interpersonalnih odnosa predstavlja dosta složen posao, uprkos tome što se za sociometrijsku tehniku najčešće tvrdi da je jednostavna. Time se prevashodno želi ukazati na to da se prilikom istraživanja interpersonalnih odnosa ne može ostati samo na sociometrijskom upitniku onakvom kakvim ga je zamislio i primenjivao osnivač sociometrije Moreno. Sociometrijski postupci se moraju dalje razvijati i usavršavati. Neki pokušaji u tom smislu već odavno postoje. Na primer, prisutna je autosociometrija Kolominskog (Коломинский, 1976, prema Kocić, 1981: 52), gde ispitanici sami procenjuju međusobne odnose svih članova grupe, određuju rang svakog od njih na osnovu procene njegove prihvaćenosti u grupi, kao i odnose ostalih (drugih) članova grupe prema sebi. Takođe, interesantna je, kao pokušaj usavršavanja sociometrijske tehnike, i „grupna varijanta” sociometrijskog upitnika Čečetke (Čečetka, 1967, prema Kocić, 1981: 53), kojim autor predlaže da se od ispitanika zahteva da sastavi grupu (od 10 članova) s kojom bi želeo da vrši neku delatnost, da, prema tome, izrazi grupni odnos.

Ipak, ni razvijanje ni usavršavanje sociometrijske tehnike (iako znatno doprinosi uspešnijem ispitivanju interpersonalnih odnosa) ne može garantovati uspeh ukoliko se prilikom ispitivanja odnosa u grupi ostane samo na njoj, odnosno na pojedinim njenim varijantama. Interpersonalni odnosi su u toj meri složeni da samo ova tehnika ne bi bila dovoljna za njihovo uspešno proučavanje. Oni se moraju istraživati i na drugi način. Zbog toga sociometrijska tehnika mora biti dopunjena drugim tehnikama. Pritom, radi obezbeđenja dopunskih podataka i obaveštenja, kao i radi provere rezultata dobijenih sociometrijskom tehnikom,

mogu korisno poslužiti gotovo sve tehnike pedagoškog i psihološkog ispitivanja, kao što su – posmatranje, anketiranje, intervjuisanje, testiranje, skaliranje i druge (Kocić, 1981). Čini se da je i sam Moreno bio delimično svestan date činjenice, jer je intervjuisanje smatrao sastavnim delom sociometrijskog pristupa (Moreno, 1962).

Bez prikupljanja dodatnih podataka, važni kontekstualni faktori (tj. lokalne strukture podrške i širi obrazovni sistem, stavovi nastavnika) koji bi mogli uticati na tumačenje rezultata sociometrijskih istraživanja ostaju zanemareni, što u priličnoj meri ograničava razumevanje proučavane pojave. U tom smislu, može se zaključiti da istraživački projekti zasnovani na primeni miks-metode mogu u većoj meri doprineti stvaranju celovitije slike o socijalnim odnosima učenika. Na primer, intervjuisanjem nastavnika može se doći do podataka o učeničkim prijateljstvima s vršnjacima iz drugih odeljenja ili drugih razreda. Slično tome, anketiranjem roditelja možemo doći do podataka o prijateljstvima koja učenici imaju s decom izvan škole. Takođe, direktno posmatranje dečijih obrazaca pripadnosti određenim podgrupama u odeljenju može doprineti prevazilaženju ograničenja tradicionalnih sociometrijskih tehnika (Avramidis et al., 2017).

Pored toga, sociometrijski upitnik (kao i sociometrijski intervju) najčešće ima ograničenu vrednost. Podaci dobijeni upotrebom tih tehnika trebalo bi da budu postavljeni u okvir šire teorije društvenih odnosa i odnosa u grupi. Dalke i Monahan (Dahlke and Monahan, 1949) kao važne pristupe pri analizi interpersonalnih odnosa u školi navode: analizu osobina ličnosti, analizu statusa porodice u socijalnoj strukturi zajednice, kao i analizu institucionalne organizacije škole. Analiza osobina ličnosti obično uključuje neke varijable, poput hronološkog uzrasta, mentalnog uzrasta, količnika inteligencije, visine, težine, školskog uspeha, kao i niz društvenih karakteristika ili osobina ličnosti.

Drugi opšti pristup podrazumeva uvažavanje činjenice da škola odražava i učvršćuje klasnu strukturu zajednice, tako da prijateljstvo i reputacija koju učenik u grupi ima mogu biti u skladu s njegovom socijalno-klasnom pozicijom. Učenici procenjuju jedan drugog u smislu socijalno-klasnih stereotipa koji potiču od njihovih roditelja. Ova vrsta učeničke interakcije biva podržana od strane nastavnika, koji neretko ispoljavaju naklonost prema deci iz porodica više i srednje klase i diskriminišu decu iz nižih društvenih slojeva. Na taj način dete se socijalizuje kroz školu tako da se uklopi u određenu društvenu klasu iz koje potiče.

Treća perspektiva podrazumeva uvažavanje činjenice da škola, kao poseban sistem, sadrži jedinstvenu konfiguraciju kulturnih elemenata i vrednosti. Drugim rečima, postoje specijalizovane društvene norme koje propisuju ponašanje i stavove ili statuse određene i relevantne samo za školu. Interpretacija podataka iz sociometrijskog istraživanja stoga podrazumeva svest o institucionalnoj strukturi i normama ponašanja, kao i specifičnostima svojstvenim određenom odeljenskom kontekstu.

Analiza ove vrste podrazumeva funkcionalnu teoriju društvenih grupa i društvenih odnosa, uz rigoroznu analizu škole kao tipa institucionalnog udruži-

vanja. Pritom, trebalo bi imati u vidu da je sociometrijsko pitanje od izuzetnog značaja, ne samo s tačke gledišta dece, već i sa stanovišta namere istraživača. Sama pitanja koja ograničavaju izbor na učenike iz odeljenja zanemaruju širi kontekst društvenih odnosa (Dahlke and Monahan, 1949). Dakle, jedna od slabosti primene sociometrijske tehnike u kontekstu školskog odeljenja odnosi se na nemogućnost utvrđivanja potpunije slike o socijalnim odnosima učenika zbog zanemarivanja činjenice da deca mogu uspostavljati i održavati prijateljstva sa decom istog ili različitog uzrasta izvan školskog odeljenja. Na ovaj način se mogu zanemariti postojeća prijateljstva koja mogu postojati izvan škole (u komšiluku, naselju i sl.), a koja mogu doprineti jasnijem sagledavanju kvaliteta socijalnih odnosa dece (Avramidis et al., 2017; McElhaney, Antonishak and Allen, 2008).

Sociometrijska tehnika u ovom kontekstu ima i druga ograničenja, poput teškoća praktične primene na koje se može naići. Sociometrijske procene najčešće se vrše u školama, jer tu deca provode većinu svog vremena u društvu vršnjaka. Međutim, često je teško dobiti saglasnost relevantnih aktera za realizovanje sociometrijskog istraživanja (tj. direktora, roditelja, nastavnika, dece). Ako deca imenuju vršnjaka koji nema pristanak za učešće u istraživanju, istraživači su u etičkoj obavezi da ne koriste te podatke. Stoga, da bi istraživač dobio tačnu sliku socijalne strukture odeljenja, postoji potreba da se dobije saglasnost od većine dece koja pohađaju školu (Rubin et al., 2011). Na datu teškoću naišlo se i prilikom realizacije našeg empirijskog istraživanja.

Čini se da mnogi autori (npr. Berg, 2001; Stevanović, 2001) s pravom naglašavaju da identifikacija sociometrijske strukture grupe nije završetak istraživanja već samo početak. Sociometrijsko ispitivanje nam može poslužiti kao polazna osnova u prevaspitanju pojedinaca, u otklanjanju trenja i trvenja u jednom školskom kolektivu, u postizanju sve većeg morala odnosno kohezije i stvaranju sve zdravije atmosfere i klime u tom kolektivu. Kada smo identifikovali društvene odnose i društvene strukture koje postoje, tada moramo ispitati pojedince koji zauzimaju određene pozicije u toj strukturi. Dakle, možemo započeti istraživanje sociometrijskom anketom, a zatim slede istraživanja kroz primenu drugih istraživačkih tehnika. Trebalo bi biti svestan činjenice da mogu postojati mnogobrojni razlozi dečijeg biranja i odbacivanja vršnjaka.

Potreba za sveobuhvatnijim proučavanjem interpersonalnih odnosa uz primenu i drugih istraživačkih tehnika osim sociometrijske, proizilazi, pre svega, iz složenosti pedagoških fenomena (Krnjajić, 1993). Kako Potkonjak ističe: „interpersonalne odnose treba shvatiti u svojoj njihovoj dijalektičnosti, ne prenebregavajući pri tom nijednu sastavnu komponentu tih odnosa: oblik (vid) ispoljavanja, sadržaj, aktivnost, akciju, položaj činilaca tih odnosa (pojedinaac, grupa, kolektiv), njihovu dinamičnost, razvojnost i promenljivost. Jednom rečju, pod tim podrazumevamo svu složenost, višeslojnost, kompleksnost i raznovrsnost tih odnosa i njihovog manifestovanja. Upravo tako ih shvatajući – tako bi ih trebalo i proučavati” (Potkonjak, 1981: 39).

Pre primene sociometrijskog upitnika potrebno je razmotriti etičke implikacije njegovog zadavanja u vršnjačkoj grupi. Može li postupak negativno uticati na decu koja učestvuju zato što od njih zahteva iznošenje međusobnih procena? Postoje dva razloga za zabrinutost. Prvo, postupak može imati potencijalni uticaj na grupne procese. Dati problem je najviše vezan za pitanje negativnih nominacija. Postoji mogućnost da, nakon sociometrijske procene, deca međusobno uporede odgovore koje su dala, što može uticati na dalje učvršćivanje statusa koji odbačeni i izolovani učenici imaju. Drugo, sam čin učestvovanja u postupku procenjivanja može imati štetan uticaj na pojedinu decu koja već imaju poteškoća u vršnjačkim odnosima. Eksplicitno beleženje stavova prema vršnjacima može dovesti do toga da deca osveste da nemaju kvalitetne vršnjačke odnose, čime se pogoršava prethodno postojeća izolacija ili odbačenost. Ipak, nema podataka koji ukazuju da dati postupak uzrokuje povećanje interpersonalnih konflikata (Williams and Gilmour, 1994).

Način na koji se zadaju sociometrijski upitnici je, takođe, važan. Preporučuje se individualno zadavanje upitnika, iako to može biti nepraktično s aspekta trajanja istraživanja (Bell-Dolan and Vessler, 1993, prema Williams and Gilmour, 1994: 1001). Alternativno, trebalo bi da neko od istraživača bude prisutan tokom grupnog zadavanja upitnika. Roditelji bi trebalo da daju saglasnost da dete može da učestvuje u istraživanju, a deci bi trebalo dozvoliti da sama odluče da li žele da učestvuju ili ne (Williams and Gilmour, 1994).

Kako je još na predškolskom uzrastu moguće utvrditi sociometrijski status dece, ona deca koja su u riziku od odbacivanja od strane vršnjaka mogu biti identifikovana još na datom uzrastu, što može doprineti pravovremenom reagovanju odraslih. Generalno gledano, deca koja su agresivna i koja ispoljavaju negativna ponašanja, verovatno će biti odbačena na svim uzrastima, iako razlozi za odbačenost s uzrastom postaju raznovrsniji. Kod mlađe dece, agresija je verovatno najvažniji faktor koji predviđa odbačenost. Kako deca bivaju starija, njihove veštine obrade socijalnih informacija postaju sve sofisticiranije, zbog čega uzimaju u obzir i druge kriterijume. Osim toga, profil ponašanja devojčica koje nisu dobro prihvaćene se sasvim razlikuje od ponašanja njihovih muških vršnjaka. Iako je kriterijum agresivnosti koristan za identifikaciju najdevijantnijih odbačenih dečaka, za odbačene devojčice je karakteristično da su introvertne i anksiozne (Williams and Gilmour, 1994). Feldman i Dodž (Feldman and Dodge, 1987, prema Williams and Gilmour, 1994: 1005) su ustanovili da je deficit u pogledu socijalnih kompetencija (meren procenom veština obrade socijalnih informacija) dominantna karakteristika dečaka koji su odbačeni od strane vršnjaka, dok je kod devojčica data karakteristika ustanovljena među onima koje su zanemarenog sociometrijskog statusa.

Kada je reč o intervencijama usmerenim na promene sociometrijskog statusa dece, pokazalo se da je responzivnost na promene različita i da zavisi od specifičnosti intervencije, ali i od drugih faktora, poput uzrasta dece, obuhvatjanja

samo dece iz pojedinih kategorija sociometrijskog statusa (bez uticaja na čitavu grupu) i sl. Stoga bi, pored nastojanja da se doprinese poboljšanju socijalnih i kognitivnih veština dece iz pojedinih kategorija sociometrijskog statusa, trebalo inicirati i pozitivne promene na nivou čitave vršnjačke grupe (Cillessen, Bukowski and Haseluger, 2000).

Danas je prisutna tendencija razvoja odgovarajućih uređaja i softvera u cilju indirektnog identifikovanja sociometrijskog statusa dece. Jedan takav softver koji su osmislili Belim i saradnici (Belim et al., 2014) instalira se na mobilne telefone koje deca nose oko struka i njime se prati fizička blizina dece tokom igre. To omogućava utvrđivanje jačine povezanosti između bilo koje dvoje dece, ali i položaj dece unutar vršnjačke grupe.

Karakteristike učenika različitog sociometrijskog statusa

Vršnjački status pojedinca smatra se odrazom njegove socijalne kompetencije. Pritom se smatra da je vršnjačka odbačenost pokazatelj socijalne nekompetentnosti, dok je vršnjačka prihvaćenost (tj. sociometrijska popularnost) pokazatelj socijalne kompetentnosti, a manifestovanje socijalno kompetentnog ponašanja štiti decu od vršnjačke odbačenosti (Rubin et al., 2011). Smatra se da je veza između vršnjačkih odnosa i socijalne kompetencije i prilagođavanja recipročne prirode (Cillessen, 2009).

Uočeno je da se socijalno ponašanje učenika različitog sociometrijskog statusa značajno razlikuje (Avramidis et al., 2017; Black and Logan, 1995; Hubbard, 2001; Leflot et al., 2011; Maassen, Van der Linden and Akkermans, 1997; Sandstrom and Cramer, 2003; Steenbeek and van Geert, 2007; Walker, 2009; Warden and Mackinnon, 2003; Williams and Gilmour, 1994), što u velikoj meri utiče na to da li će i u kom stepenu određeni učenik biti prihvaćen od strane vršnjaka.

Varijable koje su najznačajnije povezane sa statusom u grupi vršnjaka uključuju specifičnosti socijalnog ponašanja dece i načine razmišljanja o socijalnim fenomenima (Rubin et al., 2011). U metaanalizi u kojoj je proučeno 41 istraživanje realizovano na uzorku dece od 5 do 12 godina ustanovljeno je da je: (a) *nivo socijabilnosti* najviši kod popularne i kontroverzne dece, zatim kod dece prosečnog statusa, a najniži kod odbačene i zanemarene dece; (b) *nivo agresije* najviši kod odbačene i kontroverzne dece, zatim kod dece prosečnog statusa, a najniži kod popularne i zanemarene dece; i (c) *nivo povučenosti* veći kod odbačene dece nego u bilo kojoj drugoj grupi i viši je kod dece prosečnog statusa nego kod popularne dece (Newcomb et al. 1993, prema Howe, 2010: 121). Smatra se da postoji dvosmerna povezanost između ovih različitih karakteristika (socijabilnost, nivo agresije i nivo povučenosti) i pripadnosti određenoj kategoriji sociometrijskog statusa (Howe, 2010).

Svakako, potrebno je imati u vidu da sociometrijski status nije samo odraz ispoljenog stila ponašanja, već može biti pod uticajem i niza nebihevioralnih

faktora, kao što su inteligencija, akademsko postignuće, motoričke veštine, fizička privlačnost, gojaznost i sl. Osim toga, kao što smo prethodno napomenuli, smatra se da između ponašanja i vršnjačke prihvaćenosti postoji dvosmeran uticaj (Cillessen, 2009; Spasenović, 2008). Tako, na primer, nalaz da se učenici niskog sociometrijskog statusa često ponašaju agresivno, navodi na zaključak da je takvo ponašanje doprinelo uspostavljanju statusa odbačenosti, ali se, isto tako, opravdano može pretpostaviti da je socijalno neprihvatljivo ponašanje posledica frustracije ili nezadovoljstva izazvanog negativnim sociometrijskim statusom (Spasenović, 2008).

Deca koja su društvena obično imaju relativno veliki broj prijatelja i popularna su u svim formalnim grupama u koja su prijateljstva često ugrađena. Imati prijatelja u ranom detinjstvu izgleda da štiti dete rizika od vršnjačke agresije i odbačenosti (Hay, Payne and Chadwick, 2004). Deca koja su povučena često imaju relativno mali broj prijatelja, posebno ako su i agresivna. Ovo odražava tendenciju povučene dece da steknu status zanemarenih ili, ako su agresivna, odbačenih. Osim ako nisu i povučena, agresivna deca ne moraju nužno da budu bez prijatelja, posebno ako se prijatelje s drugom agresivnom decom u kontekstima u kojima se agresija smatra dozvoljenim vidom ponašanja. U takvim kontekstima agresivna deca koja, takođe, imaju relativno visoke socijalne veštine često postaju lideri unutar grupa prijateljstava (kliku). S druge strane, čak i u kontekstima u kojima se agresija očekuje i/ili toleriše, to neće nužno uticati na sociometrijski status neagresivne dece, koja mogu biti podjednako popularna i u takvim agresivnim kontekstima. To se naročito odnosi na neagresivne devojčice (Howe, 2010).

Pokazalo se da su deca *popularnog* sociometrijskog statusa: sklona prosocijalnom ponašanju, kooperativna, ljubazna, da rado pomažu i da ih drugi najčešće opisuju kao pažljive osobe, sklone poštovanju autoriteta i važećih pravila u okviru vršnjačkih grupa kojima pripadaju; često se aktivno uključuju u pozitivnu interakciju s drugim vršnjacima, imaju razvijene veštine zauzimanja tuđe perspektive i rešavanja problema (Asher and McDonald, 2009; Hymel et al., 2002; Williams and Gilmour, 1994); vešta su u iniciranju i održavanju kvalitativno pozitivnih odnosa, asertivna su, dobro se snalaze u novim socijalnim situacijama, odnosno, manifestuju visok nivo socijalne kompetencije (Rubin et al., 2011). Pored navedenih osobina, ustanovljeno je da ovu decu karakteristiše i lep fizički izgled, smisao za humor, atletske sposobnosti i akademske kompetencije (Vannatta et al., 2009). Za popularnu decu karakteristično je i da ih odlikuje visoko školsko postignuće (Asher and McDonald, 2009; Spasenović, 2008).

Potrebno je razlikovati tzv. *percipiranu popularnost* od *sociometrijske popularnosti* (Brown and Larson, 2009; Cillessen, 2009; Cillessen and Lansu, 2011; Dijkstra and Veenstra, 2011; Engels et al., 2019; French and Cheung, 2018; Rubin et al., 2011; Shaffer and Kipp, 2010). Socijalni status može se definisati u smislu popularnosti ili u pogledu voljenosti. Popularnost i voljenost su različiti oblici socijalnog statusa. Umereno su povezani i razlikuju se u tome koliko su

podložni promenama tokom vremena. Osim toga, popularnost i voljenost su u korelaciji s različitim osobinama i ponašanjem. Profil voljenosti je prvenstveno prosocijalne prirode, dok je profil popularnosti kombinacija prosocijalnog i manipulativnog ponašanja, i povezan je s prestižom i vršnjačkim uticajem (Cillessen and Lansu, 2011).

Popularnost je dimenzija moći, prestiža ili vidljivosti, o kojoj se podaci dobijaju na osnovu percepcija vršnjaka o tome ko je najviše i najmanje popularan u njihovoj vršnjačkoj grupi. Stoga je popularnost bliža tradicionalnoj sociometrijskoj dimenziji socijalnog uticaja, koja je definisana kao zbir pozitivnih i negativnih nominacija. Socijalni uticaj je, takođe, pokazatelj koliko je adolescent socijalno vidljiv u grupi (koliko je zapažen), nezavisno od toga da li je voljen ili nevoljen od strane vršnjaka (Cillessen and Lansu, 2011). Popularna deca najčešće postižu i održavaju svoju popularnost putem manifestovanja i prosocijalnog i agresivnog ponašanja (otvorene i relacione agresije). Odnosno, takva popularna deca nastoje da putem manifestovanja prosocijalnog ponašanja, ali i primenom otvorene i relacione agresije, zadrže i povećaju svoju popularnost (Dijkstra and Veenstra, 2011; Ellis et al., 2012; ; Rubin et al., 2011; Shaffer and Kipp, 2010). Zapravo, ustanovljeno je da postoji izvestan nivo preklapanja između percipirane popularnosti i kategorije kontroverznog sociometrijskog statusa, imajući u vidu da je i za decu kontroverznog sociometrijskog statusa karakteristično ispoljavanje i prosocijalnog i agresivnog ponašanja, zbog čega nisu naročito prihvaćeni od strane vršnjačke grupe, ali imaju visoke skorove za socijalni uticaj (Cillessen, 2009; Prinstein et al., 2009). Percipirana popularnost povezana je s fizičkom i relacionom agresijom, kao i prosocijalnim ponašanjem, s dobrim smislom za humor, akademskim kompetencijama, atletskim sposobnostima, fizičkim izgledom i imućnošću i stilom odevanja (Rubin et al., 2011). Percipirana popularnost se primenjuje kao mera za procenu dominacije mladih, njihovog socijalnog uticaja i pristupa resursima, zbog čega je data mera statusa nužno povezana s agresivnim ponašanjem (Prinstein et al., 2009). Dakle, agresija je varijabla po kojoj se razlikuju deca koju odlikuje sociometrijska popularnost i deca percipirana kao popularna (Brown and Larson, 2009), zbog čega ove dve kategorije popularnosti samo umereno koreliraju (Prinstein et al., 2009). Relaciona agresija doprinosi održanju popularnog statusa među vršnjacima, ali može doprineti tome da ih vršnjaci zbog toga baš i ne vole (Brown and Larson, 2009).

Procena percipirane i sociometrijske popularnosti vrši se postavljanjem različite vrste pitanja ispitanicima (tzv. različitim sociometrijskim kriterijumima). Kada se prikupljaju podaci o percipiranoj popularnosti od ispitanika se traži da navedu pojedince koje procenjuju kao popularne unutar svoje vršnjačke grupe. Nasuprot tome, kod procene sociometrijske popularnosti od ispitanika se traži da navedu vršnjake koje najviše i/ili najmanje vole (u zavisnosti od toga da li se primenjuju pozitivne i/ili negativne nominacije) unutar svoje vršnjačke grupe (Asher and McDonald, 2009; Cillessen and Lansu, 2011; Rubin et al., 2011). Ta-

kve informacije mogu se tražiti i od nastavnika. Kao i kod sociometrijske tehnike nominacija, nominacije vezane za vršnjačke percepcije se standardizuju i deca se svrstavaju u jednu od tri grupe: popularni, nepopularni ili prosečni (svi ostali). Nakon prikupljanja podataka, obrada se vrši tako što se broj dobijenih nominacija deli brojem mogućih nominacija koje je dete moglo dobiti i dati skor se standardizuje na nivou odeljenja ili razreda. Kao rezultat dobija se *indeks percipirane popularnosti* (Asher and McDonald, 2009).

Pokazalo se da se merenjem sociometrijske popularnosti i percipirane popularnosti mogu identifikovati različite grupe dece, kao i da su korelacije između sociometrijske i percipirane popularnosti umerene do jake (Rubin et al., 2011). Zbog toga pojedini autori (npr. Cillessen and Lansu, 2011) ukazuju da je za datu sociometrijsku kategoriju adekvatnije koristiti naziv *prihvaćeni*, a ne *popularni*, imajući u vidu da se podaci o njima prikupljaju na osnovu toga koliko su voljeni i/ili nevoljeni unutar vršnjačke grupe, ali i da bi se napravila jasna razlika između percipirane i sociometrijske popularnosti. Nije nužno da su deca nominovana kao popularna istovremeno i voljena od strane vršnjaka, ali ona zaista zadržavaju visok status u vršnjačkoj grupi (Shaffer and Kipp, 2010).

Rodkin i saradnici (Rodkin et al., 2000, 2006, prema Rubin et al., 2011: 332) su proučavali razlike između dece u kategoriji percipirane popularnosti i ustanovili da je unutar date kategorije moguće razlikovati dve grupe. U jednoj grupi su deca koja se doživljavaju kao pojedinci poželjnih osobina, akademski kompetentni, fizički spretni, društveni i neagresivni. Nasuprot tome, u drugoj grupi dece percipirane kao popularna su ona koja se doživljavaju kao poželjnih osobina, fizički kompetentna, ali i veoma agresivna. Smatra se da deca u drugoj grupi putem primene agresije nastoje da ostvare socijalnu dominaciju, koja je u osnovi njihovog percipiranja kao popularnih.

Kao što je napomenuto, popularnost i voljenost umereno koreliraju (Cillessen and Lansu, 2011; Prinstein et al., 2009). Svakako, korelacija između sociometrijske i percipirane popularnosti može zavisiti i od specifičnosti vršnjačkog sistema i vršnjačkih normi koje su za njih karakteristične, pri čemu se u zavisnosti od razlika u datim sistemima može ustanoviti veći ili manji stepen korelacije između datih mera popularnosti (Brown and Larson, 2009). Preklapanje između popularnosti i voljenosti umereno je visoko u ranoj adolescenciji, ali se nakon toga smanjuje. Štaviše, razlika između popularnosti i voljenosti jača je za adolescentkinje nego za adolescente. Moguće je da su dečaci u stanju da uravnoteže popularnost i voljenost bez upotrebe agresije, dok devojčice tokom vremena sve više koriste manipulaciju i relacionu agresiju (koje su povezane s nevoljenošću od strane vršnjaka). Moguće je da su i dečaci i devojčice manipulativni, ali je verovatnije da devojčice bivaju nevoljene kada manifestuju relacionu agresiju (Cillessen and Lansu, 2011).

Percipirana i sociometrijska popularnost razlikuju se i u pogledu stabilnosti. Percipirana popularnost je stabilnija od sociometrijske popularnosti, čak i na-

kon prelazaka popularnog učenika u drugu školu, usled čega dolazi do promene vršnjačke grupe (Cillessen and Lansu, 2011).

Ustanovljeno je da se ova deca razlikuju u pogledu nasilničkog ponašanja prema vršnjacima. Sociometrijska popularnost, koja ukazuje na prosocijalnost i interpersonalnu senzitivnost kao dimenziju socijalne kompetencije negativno je povezana s vršnjačkim nasiljem. Percipirana popularnost, kao marker interpersonalne efikasnosti, ali ne nužno i senzitivnosti kao dimenzije socijalne kompetencije, pozitivno je povezana s nasiljem. Takvi popularni pojedinci koji su efikasni u postizanju ciljeva ponekad mogu koristiti agresiju i manipulaciju kako bi ostvarili svoje ciljeve. Stoga se za decu percipiranu kao popularnu, koja su sklona i prosocijalnom i manipulativnom ponašanju, može reći da su na izvestan način socijalno kompetentna, jer uspevaju da ostvare visok status u hijerarhiji grupe, za šta su svakako potrebne brojne veštine. Međutim, ona se ne mogu smatrati socijalno kompetentnom u pravom smislu te reči, zbog negativnih ishoda koje sobom nosi korišćenje agresije (Cillessen and Lansu, 2011).

Povezanost između percipirane popularnosti i sociometrijske popularnosti i kasnije psihološke prilagođenosti je sasvim različita. Za razliku od pozitivnih ishoda koji su povezani sa sociometrijskom popularnošću, percipirana popularnost kao ishod može imati upotrebu alkohola i druga zdravstveno rizična ponašanja (Brown and Larson, 2009; Cillessen and Lansu, 2011; Prinstein et al., 2009).

Deca *kontroverznog* statusa najčešće bivaju okarakterisana kao nedisciplinovana i agresivna, ali je, takođe, ustanovljeno da mogu steći određenu popularnost unutar vršnjačke grupe zahvaljujući određenim liderskim kvalitetima koje mogu posedovati (Williams and Gilmour, 1994). Zapravo, kontroverzna deca manifestuju kombinaciju pozitivnog i negativnog socijalnog ponašanja (Dijkstra and Veenstra, 2011; Hymel et al., 2002; Rubin et al., 2011), možda zato što je reč o istoj deci koja su percipirana kao popularna, imajući u vidu da percipirana popularnost visoko korelira s kontroverznim sociometrijskim statusom.

Deca *zanemarenog* statusa se opisuju kao ona koja su najčešće sklona individualnoj igri/aktivnosti, dok su u socijalnoj interakciji najčešće manje agresivna od druge dece (pa i od popularne). Smatra se da zanemarena deca ne predstavljaju rizičnu grupu od kasnijih teškoća u prilagođavanju. Ipak, uočeno je da devojčice koje su zanemarene mogu biti izložene većem riziku od negativnih ishoda u poređenju sa dečacima (Williams and Gilmour, 1994). Zbog nedostatka „uočljivosti“, kao karakteristike ove grupe, čini se veoma teško dobiti adekvatne vršnjačke procene njihovog ponašanja (Rubin et al., 2011).

Uočeno je da su deca koja su *odbačena* od strane vršnjaka u riziku od kasnijih teškoća u adaptaciji. Deca navedenog sociometrijskog statusa najčešće su sklona agresivnom ponašanju koje postaje sve složenije sa uzrastom (Asher and McDonald, 2009; Dijkstra and Veenstra, 2011; Ferguson and Cillessen, 1992; French and Cheung, 2018). Ipak, ustanovljeno je da je sastav date statusne grupe izrazito heterogen i da unutar nje možemo razlikovati nekoliko *podtipova od-*

bačenosti (Dijkstra and Veenstra, 2011; Hymel et al., 2002; Howe, 2010; Rubin et al., 2011; Williams and Gilmour, 1994). Osim odbačene dece koja mogu biti slona agresivnom ponašanju, postoje i ona koja su stidljiva i introvertna (što je povezanost koja je posebno uočljiva kod starije dece), kao i ona odbačena deca koja nisu ni agresivna, niti povučena. Odbačena deca mogu biti manje vešta u socijalnim situacijama od dece koja nisu odbačena, zbog čega je važno nastojati da se kod njih razviju nedostajuće socijalne veštine (Williams and Gilmour, 1994).

Odbačena deca se od prihvaćene razlikuju po pitanju čitavog niza karakteristika. Primera radi, u istraživanju na uzorku dece predškolskog uzrasta ustanovljeno je da je oralna komunikativna kompetencija (spretnost u verbalnoj komunikaciji) negativno povezana s tim koliko su deca odbačena od vršnjaka. Deca s lošijim oralnim komunikativnim kompetencijama doživljavaju više nivoa vršnjačke odbačenosti. Nisu utvrđene polne razlike u pogledu date povezanosti. I za dečake i za devojčice, niži nivo oralne komunikacijske kompetencije bio je povezan s višim nivoima vršnjačke odbačenosti. Dati nalaz pokazuje da do vršnjačke odbačenosti ne dovode samo jezičke kompetencije poput rečničkog fonda, već u tome važnu ulogu imaju i oralne komunikacijske kompetencije. Pretpostavlja se da je povezanost oralne komunikacijske kompetencije i vršnjačke odbačenosti indirektna prirode, pri čemu deca sa slabije razvijenim komunikacijskim sposobnostima mogu imati više poteškoća u interakciji s vršnjacima, što bi zauzvrat moglo biti razlog njihovog češćeg odbacivanja (Van der Wilt et al., 2018).

Deca koja su zapostavljena ili odbačena od vršnjačke grupe imaju poteškoće u iniciranju prijateljstava, teško komuniciraju, retko hvale vršnjake i stidljiva su, loše se ponašaju kada gube, varaju ili su agresivna. Ponekad deca bivaju odbačena jer su fizički, bihevioralno, u pogledu stila odevanja, akademskom pogledu ili zbog svog imena u negativnom smislu drugačija od vršnjaka (Berns, 2010).

Samopercepcije u pogledu stepena vršnjačke odbačenosti mogu se kod pojedine dece značajno razlikovati od onoga kako vršnjaci percipiraju njihov status. Pritom, ustanovljeno je da adolescenti koji precenjaju sopstvenu odbačenost ispoljavaju veću osetljivost na odbacivanje i osećaju se viktimiziranim od svojih vršnjaka, dok ih vršnjaci ne doživljavaju kao takve. S druge strane, adolescenti koji potcenjuju vršnjačko odbacivanje sebe identifikuju kao osobe sklone otvorenoj agresiji, a njihovi vršnjaci ih identifikuju kao sklone otvorenoj i relacionoj agresiji, ali ne i prosocijalnom ponašanju (Zimmer-Gembeck et al., 2013).

Važno je napomenuti da je pri razmatranju povezanosti statusa odbačenosti s drugim varijablama potrebno uzeti i obzir i kontekst vršnjačke grupe. Da li će agresivna deca biti odbačena ili ne može zavisiti od nivoa agresije unutar njihove vršnjačke grupe. Vršnjaci mogu proceniti agresivno ponašanje u svetlu socijalnih normi koje važe unutar vršnjačke grupe kojoj pripadaju. Ukoliko se u datoj grupi agresivno ponašanje smatra uobičajenim ponašanjem, tada neće nužno doći do vršnjačke odbačenosti agresivne dece (Stormshak et al., 1999, prema Hay, Payne and Chadwick, 2004: 97).

Za decu koja su odbačena od vršnjaka karakteristični su nisko akademsko postignuće, loše prilagođavanje školi i slične teškoće, kao i nedovoljno razvijene socio-kognitivne veštine (slaba društvenost, ograničeno zauzimanje tuđe perspektive, loše komunikacijske veštine) (Hymel et al., 2002). Odbačenost je snažan i dosledan prediktor teškoća povezanih sa školom – akademskih problema u školi, izostajanja sa časova, disciplinskih problema i ranog napuštanja školovanja. Rano napuštanje školovanja, u stvari, događa se među odbačenom decom tri do pet puta češće nego među neodbačenom decom (i kod devojčica i kod dečaka) (Hartup, 1992).

U longitudinalnom istraživanju na uzorku od 378 učenika petog razreda ustanovljeno je da postoji povezanost vršnjačke odbačenosti, viktimizacije, isključenosti, self-koncepta deteta, angažovanja u procesu nastave i promena u postignućima (od jeseni do proleća u petom razredu). Pokazalo se da vršnjačka odbačenost predviđa i isključivanje i viktimizaciju i da ti oblici vršnjačkog tretmana zauzvrat predviđaju akademsku kompetenciju. Akademaska kompetencija je, međutim, samo delimično posredovala u povezanosti između odbačenosti i promena postignuća (Buhs, 2005).

Dugotrajno odbačena deca pokazuju socijalno nekompetentno ponašanje, doživljavaju kontinuirane negativne ili neuspešne interakcije s vršnjacima tokom niza godina, što ih dovodi u rizik od teškoća u socijalnom prilagođavanju tokom vremena (Ferguson and Cillessen, 1992; Howe, 2010; Shaffer and Kipp, 2010). Vršnjačka odbačenost agresivne dece dovodi do njihovog udruživanja s decom sličnog ponašanja i do dalje obuke i međusobnog podsticanja u pogledu agresivnog ponašanja (Hay, Payne and Chadwick, 2004; Howe, 2010), kao i pojave čitavog niza eksternalizovanih poremećaja u ponašanju (Shaffer and Kipp, 2010). Pored toga, vršnjačka odbačenost (naročito kod povučene dece) povezana je s povećanim rizikom od vršnjačke viktimizacije, s obzirom na to da nasilnici najčešće biraju žrtve koje nemaju prijatelje koji bi ih zaštitili (Brown and Klute, 2006). Postoje i malobrojni pozitivni ishodi povezani s vršnjačkom odbačenošću poput razvoja empatije i veština zauzimanja tuđe perspektive, usled povećane osetljivosti na nepravednost isključivanja koja proizilazi iz prethodnog ličnog iskustva odbačenosti (Killen, Rutland and Jampol, 2009).

Prosečna deca na osnovu toga što se ne smatraju popularnom ili nepopularnom, služe kao referentna grupa za ostale sociometrijske kategorije (Williams and Gilmour, 1994). Njih odlikuju umeren nivo agresije, društvenosti, povlačenja i prosečne kognitivne sposobnosti (Dijkstra and Veenstra, 2011).

Ostala deca su ona koja ne mogu biti svrstana ni u jednu od prethodno navedenih sociometrijskih kategorija, zbog čega nisu jedinstvena podgrupa skona ispoljavanja nekih specifičnih oblika ponašanja (Williams and Gilmour, 1994).

Pregled empirijskih istraživanja o povezanosti sociometrijskog statusa i drugih značajnih varijabli

Sociometrijski status je konzistentno povezan sa školskom prilagođenošću u vidu socijalnih i akademskih kompetencija (Wentzel, 2003). Pokazalo se da je sociometrijski status na različite načine povezan s drugim značajnim faktorima prilagođenosti pojedinca koji su bili predmet različitih istraživanja. U nastavku ćemo prikazati neka od tih istraživanja.

U longitudinalnom istraživanju koje je sproveo Venzel (Wentzel, 2003) ispitivan je odnos između sociometrijskog statusa i školske prilagođenosti (procenjene putem školskih ocena, prosocijalnog ponašanja i neodgovornog ponašanja kao indikatora) na uzorku od 204 učenika. Percipirana podrška, akademska motivacija i ciljevi usmereni na prosocijalnost i odgovornost, ispitani su, takođe, kao posrednici ovih odnosa. Cilj istraživanja bio je da se proverí da li pripadnost određenoj kategoriji sociometrijskog statusa na početku viših razreda osnovne škole ima implikacije na školsku prilagođenost dve godine kasnije. Kako bi se ostvario navedeni cilj, proučavane su promene u prilagođavanju školi (prosocijalno ponašanje, neodgovorno ponašanje i školsko postignuće) tokom viših razreda osnovne škole kao funkcija pripadnosti određenoj grupi sociometrijskog statusa učenika u šestom razredu. Dodatni cilj istraživanja bio je da se ispita uticaj dveju interferirajućih varijabli: percipirane podrške od strane vršnjaka i motivacije za učenje. Ustanovljeno je da je sociometrijski status učenika u 6. razredu bio prediktor školske prilagođenosti u 8. razredu, kada se kao varijabla uzme školska prilagođenost u šestom razredu. U poređenju s učenicima prosečnog sociometrijskog statusa, učenici kontroverznog statusa imali su niže školske ocene, učenici sa statusom odbačenosti ocenjeni su kao manje prosocijalni, a učenici statusnih grupa odbačenih i popularnih kao neodgovorniji. Osim toga, članovi statusne grupe zanemarenih su opažali manje podrške od strane vršnjaka, članovi kontroverzne statusne grupe su bili slabije motivisani da uče, a članovi odbačene statusne grupe su bili manje usmereni ka ostvarivanju prosocijalnih ciljeva nego vršnjaci prosečnog statusa. Rezultati navedenog istraživanja, ipak, ne govore u prilog stanovištu da varijable opažena podrška i akademska motivacija mogu doprineti objašnjenju povezanosti sociometrijskog statusa i školske prilagođenosti.

Istraživanje sprovedeno na uzorku od 502 adolescenta iz Litvanije imalo je za cilj da se utvrdi sociometrijski status, vršnjačka reputacija, karakteristike vršnjačkih odnosa adolescenata, kao i povezanost datih varijabli. Nalazi datog istraživanja ukazuju na postojanje veze između vršnjačke reputacije i sociometrijskog statusa, s jedne strane, i pola, s druge. Pokazalo se da su vršnjaci pozitivno procenili kontroverzne i popularne adolescente u pogledu aspekta socijabilnost–liderstvo, a negativno u pogledu aspekta agresivnost–disruptivnost i osetljivost–izolovanost. Takođe, ustanovljeno je da je pozitivna vršnjačka reputacija karakterističnija za devojčice nego za dečake, dok su skorovi u pogledu

agresivnosti–disruptivnosti viši kod dečaka. Odbačeni i zanemareni učenici su retko procenjivali svoje odnose s vršnjacima kao pozitivne i češće su smatrali da nemaju prijatelje u školi u poređenju s adolescentima kontroverznog i popularnog sociometrijskog statusa (Vyšniauskytė-Rimkienė and Kardelis, 2005).

U istraživanju Ingles i saradnika (Inglés et al., 2010) proučavan je odnos između stilova socijalne interakcije (agresivnost, prosocijalnost i socijalna anksioznost) i pripadnosti određenoj kategoriji sociometrijskog statusa (popularni, zanemareni, odbačeni) na uzorku od 1349 španskih adolescenata (51,7% dečaka i 48,3% devojčica). Rezultati pokazuju da je procenat prosocijalnih popularnih adolescenata znatno viši od učenika prosocijalnog ponašanja koji ispoljavaju i socijalnu anksioznost, dok je procenat agresivnih adolescenata nominovanih od strane vršnjaka kao odbačeni znatno viši od procenta odbačenih prosocijalnih i odbačenih socijalno anksioznih. Prisutne su značajne razlike u pogledu procenta učenika u kategorijama sociometrijskog statusa i stilova socijalne interakcije s obzirom na pol i razred koji učenik pohađa (prvi, drugi, treći ili četvrti). Pokazalo se da je prosocijalno ponašanje adolescenata bilo zaštitni faktor protiv odbačenosti i zanemarenosti, što je povećalo verovatnoću da učenici budu prihvaćeni od strane vršnjaka. Tačnije, pokazalo se da su učenici u popularnoj kategoriji skloni prosocijalnom ponašanju, dok odbačeni i zanemareni učenici najčešće nisu skloni prosocijalnom ponašanju. Nasuprot tome, agresivno ponašanje adolescenata deluje kao pozitivan prediktor zanemarenosti od strane vršnjaka. Zanemareni učenici bili su skloni agresivnom ponašanju, dok je za zanemarene i odbačene učenike karakteristična socijalna anksioznost, za razliku od popularnih učenika. Ustanovljeno je, takođe, da varijabla pol ima manji uticaj kada je reč o povezanosti između sociometrijskog statusa i agresivnog ponašanja. Pokazalo se da su agresivni dečaci jednako nominovani kao odbačeni, popularni i zanemareni. Kod devojčica se pokazalo da je procenat popularnih prosocijalnih devojčica veći od procenta popularnih socijalno anksioznih devojčica i popularnih agresivnih devojčica.

Lansu i Kilesen (Lansu and Cillessen, 2012) proučavali su da li su socijalna preferencija (razlika između standardizovanih pozitivnih i negativnih nominacija, s ponovnom standardizacijom na nivou grupe) i popularnost (razlika između standardizovanih skorova u pogledu vršnjačkih procena za najviše i najmanje popularne učenike, s ponovnom standardizacijom na nivou grupe) različite dimenzije vršnjačkog statusa i da li su na jedinstven način povezane sa socijalnim ponašanjem kod studenata. Uzorak je činilo 235 ispitanika uzrasta od 18 do 25 godina. Pronađena su četiri faktora za socijalno ponašanje ispitanika: dominantno vođstvo, relaciona agresija, socijalna isključenost i prosocijalno liderstvo. Pokazalo se da su popularnost i preferencija umereno povezane, odnosno da se u izvesnoj meri mogu smatrati različitim dimenzijama vršnjačkog statusa. Oba tipa statusa bila su pozitivno povezana s prosocijalnim liderstvom i negativno povezana sa socijalnom isključenošću. Popularnost je pozitivno povezana s dominantnim liderstvom i relacionom agresijom, dok je preferencija negativno povezana s relacionom agresijom.

U istraživanju koje je u Holandiji sproveo Gomans (Gommans, 2010) na uzorku od 151 učenika osnovne škole (uzrasta od 8 do 13 godina) proučavana je povezanost socijalne preferencije (tj. sociometrijska mera) i od vršnjaka percipirane popularnosti (prikupljanjem nominacija za najpopularnije i najmanje popularne vršnjake). Cilj istraživanja bio je da se proceni efekat negativnog sociometrijskog statusa (tj. odbačenosti) i od vršnjaka percipirane visoke popularnosti na usamljenost i depresiju. Pored toga, istraživana je interferirajuća uloga uključenosti u vršnjačko nasilje (kao nasilnik i/ili žrtva) između prediktorskih i kriterijumskih varijabli. Dakle, pošlo se od pretpostavke da uključenost u vršnjačko nasilje može imati ulogu moderatora između datih varijabli. U istraživanju nije utvrđena značajna korelaciju između socijalne preferencije i samopoštovanja, depresivnih osećanja i osećanja usamljenosti. Kod dečaka je utvrđena značajna negativna korelacija između popularnosti i osećanja usamljenosti. Dečaci sa nižom popularnošću među vršnjacima skloniji su doživljavanju osećanja usamljenosti. Kod devojčica je pronađena negativna korelacija između vršnjačke percepcije popularnosti i samopoštovanja, depresivnih osećanja i osećanja usamljenosti. Devojčice koje su manje popularne među vršnjacima sklone su ispoljavanju manje pozitivnih procena u pogledu samopoštovanja, jačih depresivnih osećanja i intenzivnijeg osećanja usamljenosti. Što se tiče moderatorske uloge uključenosti u vršnjačko nasilje, pokazalo se da uključenost u vršnjačko nasilje u ulozi nasilnika neutrališe negativnu povezanost popularnosti među vršnjacima i kriterijumskih varijabli. Izgleda da je uključenost u vršnjačko nasilje u ulozi nasilnika korisna za učesnike s niskom popularnošću među vršnjacima, uprkos pretpostavci istraživača da se uključenost u vršnjačko nasilje mora smatrati faktorom rizika. Dakle, negativna korelacija između vršnjačke percepcije popularnosti i osećanja usamljenosti je neutralisana uključenošću u vršnjačko nasilje u ulozi nasilnika. Pokazalo se da deca koja su intenzivno uključena u vršnjačko nasilje kao nasilnici najčešće imaju veću popularnost među vršnjacima i manje učestala osećanja usamljenosti nego deca koja nisu intenzivno uključena u vršnjačko nasilje kao nasilnici. Deca s niskim stepenom popularnosti među vršnjacima sklona su ređem doživljavanju osećanja usamljenosti kada su uključena u nasilje kao nasilnici. Negativna korelacija između vršnjačke procene popularnosti i osećanja usamljenosti je stoga ublažena uključenošću u nasilje u ulozi nasilnika. Za dečake, čini se da je uključenost u nasilje u ulozi nasilnika povezana s većom percipiranom popularnošću, čime je uključenost u nasilje u svojstvu nasilnika među dečacima u većoj meri prihvaćeno kao delotvorno i isplativo socijalno ponašanje. Za učešće u vršnjačkom nasilju u ulozi žrtve nije utvrđena značajna interakcija, što znači da negativna korelacija između popularnosti i osećanja usamljenosti nije neutralisana uključenošću u vršnjačko nasilje u svojstvu žrtve. Žrtve imaju manju popularnost među vršnjacima i prijavljuju intenzivnija osećanja usamljenosti i depresije, a korelacija između tih varijabli nije moderirana uključenošću u vršnjačko nasilje. U istraživanju je utvrđeno da viši skorovi socijalne preferencije rezultiraju i većom

percipiranom popularnošću među vršnjacima, što predstavlja neuobičajen nalaz u poređenju s prethodnim istraživanjima. Pokazalo se da za dečake uključenost u vršnjačko nasilje u ulozi nasilnika pozitivno korelira s percipiranom popularnošću i negativno sa socijalnom preferencijom. Deca koja su uključena u vršnjačko nasilje kao nasilnici najčešće imaju šire vršnjačke mreže (koje obično čine drugi nasilnici, kao i asistenti i podstrekači nasilnika) od dece sklone prosocijalnom ponašanju i žrtava (Samivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997), što može dovesti do viših skorova u pogledu vršnjačkih procena njihove popularnosti.

Istraživanje sprovedeno u Turskoj na uzorku od 524 adolescenta imalo je za cilj proučavanje odnosa između sociometrijske popularnosti i različitih tipova agresije (fizičke, verbalne agresije, ljutnje/besa, neprijateljstva i indirektna agresije) (Yavuzer, 2013). Rezultati koji se odnose na fizičku agresiju kod adolescentkinja i adolescenata pokazuju da je u poređenju sa sociometrijskim rezultatima za agresivne devojčice, popularnost agresivnih dečaka bila veća. Takav nalaz objašnjava se različitim socijalnim normama koje važe za dečake (muževnost, fizička snaga) i devojčice (brižljivost, pažljivost prema drugima i sl.). Kod adolescenata muškog pola, prisutna je negativna povezanost socijalne preferencije i proučavanih pet aspekata agresije. S druge strane, nije ustanovljena značajna veza između socijalne preferencije i agresije među adolescentkinjama. Odnosno, nije ustanovljena značajna povezanost između sociometrijske popularnosti devojčica i proučavanih pet aspekata agresije, dok su za adolescente muškog pola rezultati regresione analize pokazali da socijalna preferencija ima negativan linearni efekat na fizičku agresiju, verbalnu agresiju, ljutnju, neprijateljstvo i indirektnu agresiju. Drugim rečima, utvrđeno je da su nivoi agresivnosti (datih pet vrsta) kod najnevoljenijih adolescenata muškog pola visoki.

U istraživanju sprovedenom u SAD-u ispitivana je uloga lične percepcije adolescenata o svojoj socijalnoj prihvaćenosti među vršnjacima i sociometrijske popularnosti u predviđanju relativnih promena tokom vremena u pogledu načina socijalnog funkcionisanja adolescenata (McElhaney, Antonishak and Allen, 2008). Uzorak istraživanja činila su 164 adolescenta, koji su intervjuisani na uzastu od 13 godina, a zatim ponovo na uzrastu od 14 godina, a intervjuisani su i njihovi bliski prijatelji istog pola. Podaci su prikupljeni putem posmatranja, na osnovu samoprocena ispitanika i sociometrijskog ispitivanja vršnjaka. Ustanovljeno je da su adolescenti koji su pozitivno procenjivali svoj socijalni status bili dobro pozicionirani tokom vremena, bez obzira na nivo njihove sociometrijske popularnosti. Osim toga, pokazalo se da je niska popularnost varijabla od posebnog značaja za adolescente koji nisu sebe smatrali uklopljenim. Rezultati ukazuju na to da je u adolescenciji, kada postoje sve veće mogućnosti da tinejdžeri biraju vlastite socijalne grupe, moguće biti socijalno prilagođen u vršnjačkoj grupi bez zauzimanja popularnog sociometrijskog statusa. Dakle, rezultati datog istraživanja pokazuju da je nivo prihvaćenosti adolescenata od strane vršnjaka zaista ključni prediktor njihovog budućeg socijalnog razvoja. Dalje, ovi podaci sugerišu

da, iako popularnost zasnovana na sociometrijskoj preferenciji i samoprocenama socijalne prihvaćenosti predviđa budući socijalni uspeh, u stvari, nije neophodno da adolescenti budu visoko prihvaćeni u pogledu obe varijable. Kada se adolescenti osećaju prihvaćenim među vršnjacima i socijalno samopouzđani, pozitivni lični doživljaj afirmacije u okviru vršnjačke grupe nije prevashodno determinisan njihovim sociometrijskim statusom. Osim toga, adolescenti koji su bili visoko prihvaćeni od strane vršnjaka imali su visoke skorove na sociometrijskim procenama datim od strane vršnjaka, bez obzira na vlastito viđenje svog socijalnog položaja. Najzad, adolescenti koji su tokom vremena imali najlošije socijalne odnose s vršnjacima bili su oni koji nisu imali jak osećaj sopstvene socijalne prihvaćenosti i koje su vršnjaci procenili kao nepopularne.

U trogodišnjem longitudinalnom istraživanju na uzorku od 458 učenika čije je ponašanje proučavano na prelazu iz nižih u više razrede osnovne škole (od trećeg do šestog razreda), ustanovljeno je postojanje dvosmerne povezanosti sociometrijskih karakteristika vršnjačkih odnosa (socijalna preferencija i uticaj) i ponašanja (fizička i relaciona agresija, prosocijalno ponašanje) (Zimmer-Gembeck, Geiger and Crick, 2005). Ispitivana je moderatorska uloga pola u povezanosti datih varijabli. Kod učenika trećeg razreda nisu ustanovljene polne razlike u pogledu korišćenja relacione agresije, dok su devojčice bile sklonije ispoljavanju relacione agresije u šestom razredu. Pored toga, pokazalo se da su dečaci skloni ispoljavanju fizičke agresije često bili skloni ispoljavanju i relacione agresije, što nije ustanovljeno za devojčice. Dati nalaz ukazuje da ova dva oblika agresije najčešće nisu istovremeno prisutna kod devojčica, već da je za njih karakterističnija sklonost ka relacionoj agresiji (naročito u višim razredima osnovne škole). Dečaci su bili fizički agresivniji od devojčica, dok su devojčice bile sklonije prosocijalnom ponašanju i prihvaćenije od vršnjaka. Utvrđene su longitudinalne i dvosmerne povezanosti vršnjačkih odnosa i ponašanja, kao i moderirajući efekat pola u tom procesu kod dece agresivnog ponašanja. Takav moderirajući efekat pola nije ustanovljen za prosocijalno ponašanje. Pokazalo se da prosocijalno ponašanje ima pozitivan i sličan uticaj na kasniju vršnjačku prihvaćenost i za dečake i za devojčice, pri čemu je taj uticaj bio nešto veći kod devojčica.

Dakle, pokazalo se da sociometrijski status učenika predstavlja značajnu varijablu koja je na različite načine povezana s drugim faktorima individualnog nivoa, što vodi ka specifičnim razvojnim ishodima kod pojedinaca koji imaju različit sociometrijski status unutar vršnjačke grupe. Imajući to u vidu, kao i prethodno navedeno u vezi sa specifičnostima, mogućnostima i važnošću primene sociometrijskih istraživanja u proučavanju vaspitnih fenomena, kakav je i vršnjačko nasilje, i imajući u vidu specifičnosti učenika različitog sociometrijskog statusa na koje smo prethodno ukazali, u empirijskom istraživanju koje smo realizovali odlučili smo da proučavanje povezanosti uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika dopunimo uzimanjem u obzir moderirajuće uloge sociometrijskog statusa učenika u povezanosti datih varijabli. U narednoj celini ukazaćemo na nalaze do kojih smo došli.

EMPIRIJSKO PROUČAVANJE POVEZANOSTI ULOGA U VRŠNJAČKOM NASILJU I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA

Metodološki pristup istraživanju

Razumevanje prirode vršnjačkog nasilja, kao i mogućih načina njegove prevencije i intervencije predstavlja aktuelan problem koji zaokuplja pažnju istraživača i praktičara u svim školskim sistemima. Izloženost učenika vršnjačkom nasilju može imati izuzetno štetne posledice po njihov razvoj. Kod *žrtava* nasilja, kao posledica njihove dugotrajne izloženosti, javlja se čitav niz socio-emocionalnih problema poput depresije (Gordon Murphy, 2009; Marsh et al., 2004; Nishina, 2004; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Shariff, 2009), niskog samopouzdanja (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Nishina, 2004; Rigby, 2002, 2007; Thompson, Arora and Sharp, 2002), školske fobije (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Nishina, 2004; Rigby, 2002, 2007), socijalne anksioznosti (Nishina, 2004; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Sharp and Smith, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002), vršnjačke odbačenosti (Gordon Murphy, 2009; Marini et al., 2006; Rigby, 2007) itd.

Nasilni učenici zbog svog socijalno neprihvatljivog ponašanja, često bivaju neprihvaćeni (kontroverzni sociometrijski status) ili odbaćeni od strane vršnjaka (status odbaćenih) (Field, 2007; Marini et al., 2006; Marsh et al., 2004), imaju probleme u odnosima s nastavnicima i drugim osobama iz svog okruženja (Rivers, Duncan and Besag, 2007), dolaze u sukob sa zakonom (Conn, 2004; Elliott, 2002b; Glew et al., 2008; Gordon Murphy, 2009; Griffin and Gross, 2004; Kendrick, Jutengren and Stattin, 2012; Marsh et al., 2004; Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Shariff, 2009; Sharp and Smith, 1994; Smokowski and Holland Kopasz, 2005) itd.

Pored direktnog uticaja na žrtve, neadekvatno ponašanje nasilnika može se, po principima socijalnog učenja, odraziti i na ponašanje ostalih učenika u odeljenju. Na koji način će ponašanje nasilnika uticati na ostalu decu zavisiće od toga da li je ono praćeno pozitivnim ili negativnim posledicama (u smislu nagrađivanja ili kažnjavanja nasilnika za neadekvatno ponašanje). Na osnovu posledica takvog ponašanja ostala deca iz odeljenja zaključivaće da li je nasilničko ponašanje prihvatljivo i poželjno ili nije. Upravo od ostalih učenika zavisiće da li će ono biti tolerisano ili ne.

Vršnjačko nasilje, pored navedenih posledica, može, takođe, imati negativne posledice po ostvarivanje školskog uspeha i nasilnika i žrtava. Nasilni učenici češće postižu slabiji školski uspeh u odnosu na vršnjake koji ne ispoljavaju

nasilničko ponašanje (Field, 2007; Marsh et al., 2004; Spasenović, 2008). Kod njih postoji i veća verovatnoća izostajanja iz škole i prevremenog napuštanja školovanja. Takođe, zbog izloženosti ostalih učenika u odeljenju sekundarnoj viktimizaciji, vršnjačko nasilje može imati negativne posledice po razvoj i školsko postignuće svih učenika u odeljenju. Na osnovu nalaza dosadašnjih istraživanja, koji se odnose na smer povezanosti vršnjačkog nasilja i školskog uspeha učenika, može se zaključiti da postoje uzajamno podstičuće veze između uključenosti u nasilje i školskog uspeha. Osnovano se pretpostavlja da su veze između nasilničkog ponašanja i školskog uspeha dvosmerne, odnosno da postoji međusobna uslovljenost i zavisnost. Smatra se, takođe, da školski neuspeh i nasilničko ponašanje imaju iste korene (Algozzine, Wang and Violette, 2011; McEvoy and Welker, 2000; McIntosh et al., 2008; Popadić, 2009; Tobin and Sugai, 1999), koji se mogu ogledati u niskom nivou inteligencije, hiperaktivnosti, niskom socio-ekonomskom statusu porodice pojedinca, disfunkcionalnosti porodice i sl.

Predmet ovog istraživanja predstavlja odnos između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika. Dosadašnja istraživanja realizovana u našoj sredini nisu u dovoljnoj meri i na sveobuhvatan način nastojala da istraže povezanost uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika. Posebno nedostaju istraživanja u kojima se ova veza razmatra s aspekta različitih učesničkih uloga u nasilju, a ne samo uloge nasilnika i/ili žrtve. Naša namera je da doprinesemo boljem sagledavanju tog pitanja, kako u smislu teorijskih razmatranja i analiza, tako i u smislu planiranog empirijskog istraživanja koje je usmereno na razumevanje povezanosti koja postoji između svake od definisanih uloga u nasilju i školskog uspeha učenika. Takođe, smatramo značajnim da se utvrdi da li postoje razlike u povezanosti uloge u nasilju i školskog uspeha kod dečaka i devojčica, kao i kod učenika različitog sociometrijskog statusa. Pored toga, smatramo da prilikom razmatranja povezanosti uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika treba uzeti u obzir i samo odeljenje i školu koju učenik pohađa.

Sagledavanjem specifičnosti veze između pojedinačnih uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika, kao i moderirajućih varijabli, otvara se i pitanje kako pomoći učenicima koji neadekvatno reaguju u situacijama nasilja i imaju teškoće u vršnjačkim odnosima. Rezultati sprovedenog empirijskog istraživanja mogu predstavljati dobru polaznu osnovu za planiranje preventivnih i interventnih mera i aktivnosti koje bi škola trebalo da preduzme u cilju smanjenja vršnjačkog nasilja, čime se indirektno može doprineti poboljšanju školskog uspeha učenika. Ukoliko se preventivni i interventni naponi usklade sa specifičnim potrebama pojedinih kategorija učenika, kao i sa odeljenjskim i školskim kontekstom u celini, moglo bi se očekivati da efekti ostvarivanja preventivne funkcije škole budu bolji.

Vršnjačko nasilje. U literaturi su prisutni različiti načini određenja prirode i vrsta vršnjačkog nasilja. U ovom istraživanju nasilje će biti shvaćeno kao ponovljeno agresivno ponašanje fizičke, verbalne i relacione prirode od strane

učenika koji svoju moć u okviru vršnjačke grupe svesno zloupotrebljava zarad povređivanja vršnjaka koji je nemoćan da se suprotstavi, pri čemu žrtva nije ničim izazvala takvo ponašanje nasilnika.

Uloge učenika u vršnjačkom nasilju. U savremenoj literaturi zastupljena su shvatanja o nasilju kao grupnom procesu u kome većina učesnika ima određenu ulogu. U ovom istraživanju nasilje će biti razmatrano kao grupni fenomen u kome se mogu identifikovati različite učesničke uloge, pri čemu učenici koji nisu direktno uključeni u nasilje (kao *žrtve* ili *nasilnici*), takođe, imaju značajnu ulogu u podsticanju/sprečavanju nasilja. Razlikovaćemo sledeće učesničke uloge: 1) *nasilnike*, koji manifestuju negativne postupke prema vršnjacima, 2) *žrtve*, koje su mete negativnih akcija počinjenih od strane vršnjaka, 3) *asistente*, kao one koji se spremno priključuju nasilnicima i otvoreno ih podržavaju, 4) *podstrekače*, kao one koji svojim ponašanjem (zainteresovanim posmatranjem nasilja, podsmevanjem žrtvi i sl.) potkrepljuju ponašanje nasilnika, 5) *autsajdere*, kao one koji ne reaguju na nasilje koje vide i povlače se iz takvih situacija, i 6) *braniocce*, kao one koji staju u odbranu žrtve pružajući joj direktnu ili indirektnu podršku i nastojeći da zaustave nasilje.

Školski uspeh učenika. Školsko postignuće zavisi od više činilaca koji predstavljaju složen sistem različitih uzajamnih uticaja ličnosti učenika i osobenosti uslova pod kojima se to postignuće ostvaruje (Milošević, 2002). Osnovni i najznačajniji pokazatelj obrazovnih postignuća učenika u našem školskom sistemu predstavlja školski uspeh izražen putem školskih ocena, uprkos tome što je valjanost školskog ocenjivanja predmet brojnih naučnih rasprava. Uspeh, izražen školskim ocenama, predstavlja pokazatelj usvojenih znanja i veština, angažovanja učenika u procesu nastave i učenja, socijalnog ponašanja i celokupnog razvoja deteta.

Sociometrijski status učenika. Socijalne odnose učenika karakteriše postojanje naklonosti i/ili nenaklonosti među članovima grupe, a distribucija naklonosti unutar grupe ukazuje na odgovarajući sociometrijski status pojedinca. Utvrđivanje sociometrijskog statusa učenika pomaže da se identifikuje mreža odnosa među učenicima i sagleda struktura odnosa koja postoji. U ovom istraživanju razlikovaćemo pet dimenzija sociometrijskog statusa: a) *popularne učenike*, koji dobijaju veliki broj pozitivnih nominacija od strane svojih vršnjaka i mali broj negativnih nominacija, b) *odbačene učenike*, koji dobijaju veliki broj negativnih nominacija i mali broj pozitivnih nominacija od strane vršnjaka, c) *kontroverzne učenike*, koji dobijaju podjednak broj i pozitivnih i negativnih nominacija, d) *zanemarene učenike*, koji primaju vrlo mali broj pozitivnih i negativnih nominacija i e) *prosečne učenike*, koji dobiju prosečan broj pozitivnih i negativnih nominacija (Košir and Pečjak, 2005).

Cilj istraživanja je da se utvrdi povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika, kao i drugih značajnih varijabli individualnog nivoa. Navedeni cilj istraživanja biće realizovan kroz sledeće zadatke:

- 1) Ispitati koju ulogu učenik najčešće ima u situacijama vršnjačkog nasilja.
- 2) Utvrditi sociometrijski status učenika koji zauzimaju različite uloge u vršnjačkom nasilju.
- 3) Ispitati povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika.
- 4) Ispitati povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i pola učenika.
- 5) Ispitati povezanost uloge učenika u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha s obzirom na pol.
- 6) Ispitati povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha s obzirom na sociometrijski status učenika.
- 7) Ispitati povezanost između zastupljenosti vršnjačkog nasilja na nivou odeljenja i školskog uspeha učenika.
- 8) Ispitati povezanost između zastupljenosti vršnjačkog nasilja na nivou škole i školskog uspeha učenika.

Na osnovu prethodno definisanog cilja i zadataka istraživanja, postavljene su sledeće **istraživačke hipoteze** u kojima se pretpostavlja da:

1. Za najveći broj učenika u odeljenju može se odrediti odgovarajuća uloga u vršnjačkom nasilju.
2. Učenici u različitim učesničkim ulogama u vršnjačkom nasilju imaju različiti sociometrijski status.
 - 2.1. *Nasilnici* i *žrtve* najčešće imaju sociometrijski status *odbačenih*.
 - 2.2. *Branioci* najčešće imaju sociometrijski status *popularnih*.
 - 2.3. *Asistenti* najčešće imaju *kontroverzni* sociometrijski status.
 - 2.4. *Podstrekači* najčešće imaju *prosečan* sociometrijski status.
 - 2.5. *Autsajderi* najčešće imaju sociometrijski status *zanemarenih*.
3. Postoji povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika.
 - 3.1. *Branioci* imaju bolji školski uspeh nego učenici u ostalim učesničkim ulogama.
 - 3.2. *Žrtve*, *nasilnici* i *asistenti* najčešće postižu slabiji školski uspeh.
 - 3.3. *Podstrekači* i *autsajderi* najčešće ostvaruju prosečan školski uspeh.
4. Postoji povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i pola učenika.
 - 4.1. Učenici ženskog pola najčešće zauzimaju ulogu *branioca*.
 - 4.2. Učenici muškog pola najčešće zauzimaju uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača*.
5. Pol učenika predstavlja moderator veze između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika.
6. Sociometrijski status učenika je moderator veze između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika.
7. Učenici u odeljenjima u kojima je vršnjačko nasilje manje zastupljeno postižu bolji školski uspeh.

8. Učenici u školama u kojima je vršnjačko nasilje manje zastupljeno postižu bolji školski uspeh.

Zavisna varijabla istraživanja je školski uspeh učenika (identifikovan preko opšteg uspeha učenika i uspeha iz pet odabranih nastavnih predmeta). Podaci o školskom uspehu preuzeti su iz školske dokumentacije, odnosno dnevnika. Kao pokazatelji školskog uspeha učenika korišćeni su opšti uspeh na kraju prvog polugodišta (izražen preko proseka ocena iz svih nastavnih predmeta) i ocene iz pet nastavnih predmeta (Srpski jezik, Matematika, Geografija, Biologija i Istorija), takođe, na kraju prvog polugodišta. Za učenike koji su imali nedovoljan školski uspeh na polugodištu izračunat je, takođe, prosek ocena iz svih predmeta. Smatralo se da bi, uprkos tome što imaju jednu ili više nedovoljnih ocena, trebalo uzeti u obzir ostvaren uspeh iz svih predmeta (i onih gde su pozitivno, i onih gde su negativno ocenjeni), i tako izračunat prosek ocena koristiti kao pokazatelj njihovog školskog postignuća.

Nezavisna varijabla istraživanja su uloge učenika u vršnjačkom nasilju. Uloge učenika u situaciji vršnjačkog nasilja koje su obuhvaćene ovim istraživanjem su: *nasilnik, žrtva, asistent, podstrekač, autsajder i branilac*. Do podataka o dominantnoj ulozi učenika u vršnjačkom nasilju došlo se na osnovu samoprocena učenika.

Kao **kontrolne varijable** definisane su: pol učenika, sociometrijski status učenika (*popularni, odbačeni, zanemareni, kontroverzni i prosečan*), odeljenje i škola koju učenik pohađa.

Uzorak istraživanja je činilo 799 učenika VII razreda iz 11 osnovnih škola u Nišu. Kako nije bilo moguće unapred predvideti koliko roditelja/staratelja će dati saglasnost za učešće svog deteta u istraživanju, odlučeno je da se anketiranje roditelja realizuje u 12 centralnih osnovnih škola sa teritorije grada Niša, a da, na kraju, istraživanjem budu obuhvaćena samo ona odeljenja u kojima se dobije saglasnost za najmanje 2/3 učenika, što je u skladu sa preporukama u literaturi koje se odnose na dati pristup prikupljanju sociometrijskih podataka (Wargo Aikins and Cillessen, 2007, prema Cillessen, 2009: 85). Ovo je rezultiralo time da je ukupan uzorak, na kraju, činilo 799 učenika. Roditelji/staratelji učenika osnovne škole „Čegar” su kolektivno odbili da daju saglasnost, zbog čega je ta škola izostavljena iz istraživanja. U Tabeli 1. prikazan je broj učesnika, broj obuhvaćenih odeljenja iz svake škole, prosečna veličina obuhvaćenih odeljenja i prosečan broj učenika po odeljenju iz svake škole (izraženo u %).

Tabela 1. Broj učesnika, broj obuhvaćenih odeljenja škole, prosečna veličina obuhvaćenih odeljenja i prosečan procenat učesnika po odeljenju iz svake škole

Naziv škole	Broj učesnika iz škole	Broj obuhvaćenih odeljenja	Prosečna veličina odeljenja	Prosečan broj učesnika po odeljenju (%)
OŠ „Bubanjski heroji”	54	3	24,33	73,59
OŠ „Car Konstatin”	78	4	25	78,72
OŠ „Dušan Radović”	64	3	27,67	78,75
OŠ „Kole Rašić”	57	3	22,67	85,33
OŠ „Kralj Petar I”	82	5	21	79,23
OŠ „Radoje Domanović”	81	4	22,75	89,40
OŠ „Ratko Vukićević”	47	3	24,33	65,31
OŠ „Stefan Nemanja”	99	5	26,00	78,59
OŠ „Sveti Sava”	103	5	25,00	84,54
OŠ „Učitelj Tasa”	60	4	23,50	64,48
OŠ „Vožd Karađorđe”	74	4	22,25	85,48
Ukupno (sve škole)	799	43	23,98	79,48

U Tabeli 2. prikazan je ukupan broj učenika po školama, broj učenika po odeljenjima u svakoj od škola, kao i veličina odeljenja i broj učenika koji su učestvovali/nisu učestvovali u istraživanju u svakom od njih.

Tabela 2. Broj učenika VII razreda po školama

ŠKOLA	ODELJENJA	UČESNICI U ISTRAŽIVANJU	UKUPAN BROJ UČENIKA
OŠ „Učitelj Tasa”	VII 1	17	24
	VII 2	/	24
	VII 3	/	21
	VII 4	14	24
	VII 5	13	23
	VII 6	16	23
	∑	60	139
OŠ „Sveti Sava”	VII 1	23	26
	VII 2	15	24
	VII 3	18	25
	VII 4	20	23
	VII 5	27	27
	∑	103	125

OŠ „Vožd Karadorđe”	VII 1	12	20
	VII 2	21	26
	VII 3	18	19
	VII 4	23	24
	Σ	74	89
OŠ „Dušan Radović”	VII 1	/	30
	VII 2	18	26
	VII 3	/	28
	VII 4	20	29
	VII 5	/	29
	VII 6	26	28
	Σ	64	170
OŠ „Ratko Vukićević”	VII 1	16	26
	VII 2	13	23
	VII 3	/	24
	VII 4	18	24
	Σ	47	97
OŠ „Radoje Domanović”	VII 1	20	24
	VII 2	19	19
	VII 3	20	23
	VII 4	22	25
	Σ	81	91
OŠ „Bubanjski heroji”	VII 1	18	23
	VII 2	16	25
	VII 3	20	25
	VII 4	/	13
	Σ	54	86
OŠ „Kralj Petar I”	VII 1	12	20
	VII 2	24	28
	VII 3	12	16
	VII 4	20	24
	VII 5	14	17
	VII 6	/	30
	Σ	82	135
OŠ „Car Konstantin”	VII 1	23	26
	VII 2	18	23
	VII 3	/	32
	VII 4	23	30
	VII 5	14	21
	Σ	78	132
OŠ „Stefan Nemanja”	VII 1	19	26
	VII 2	19	22
	VII 3	24	26
	VII 4	23	26
	VII 5	14	26
	Σ	99	128

OŠ „Kole Rašić”	VII 1	22	22
	VII 2	17	22
	VII 3	18	24
	Σ	57	68
UKUPNO	Σ = 52	Σ = 799	Σ = 1260

U delu istraživanja vezanom za ispitivanje učenika u pogledu uloge u vršnjačkom nasilju i sociometrijskog statusa korišćena je *deskriptivno-analitička metoda* kojom smo težili da ispitivanjem uzorka dođemo do svojstava distribucije i odnosa između varijabli. Kao osnovne tehnike istraživanja koristili smo *tehniku nominacije* i *skaliranje*. Od tehnika nominacije korišćen je *sociometrijski postupak* (tj. *sociometrijska tehnika*). Putem primene skaliranja nastojali smo da utvrdimo ulogu koju učenik najčešće ima u situacijama vršnjačkog nasilja. Primenom sociometrijske tehnike želeli smo utvrditi sociometrijski status učenika u svakoj od uloga u nasilju.

Od **instrumentata istraživanja** koristili smo: *skalu procene o ulogama u vršnjačkom nasilju i sociometrijski upitnik*.

Skala procene o ulogama u vršnjačkom nasilju se odnosi na *samoprocenu* učenika o sopstvenom ponašanju u situacijama vršnjačkog nasilja. Korišćena je prilagođena verzija *upitnika o učesničkim ulogama* (Participant roles questionnaire – PRQ) koja se sastoji od 15 opisa ponašanja koji odgovaraju različitim ulogama u vršnjačkom nasilju (po tri opisa za uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača*, *branioca* i *autsajdera*) i jednog pitanja vezanog za ulogu *žrtve*. Informacije o tipičnom ponašanju u situacijama nasilja za svih šest uloga u nasilju – *nasilnik*, *žrtva*, *asistent*, *podstrekač*, *branilac* i *autsajder* prikupljane su pomoću *samoprocena* učenika. Kao što smo napomenuli u teorijskom delu, prvobitna verzija navedenog instrumenta, koja je primenjena u istraživanju Salmivali i saradnika (Salmivalli et al., 1996), sastojala se od 50 bihejvioralnih opisa, ali se kasnije uvidelo da među njima postoje preklapanja i ponavljanja, kao i da se uz primenu manjeg broja opisa podjednako uspešno mogu utvrditi učesničke uloge u nasilju. U nekim istraživanjima je broj opisa smanjen na 22 (npr. Salmivalli et al., 1999; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998), a u drugim na 15 (npr. Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997; Salmivalli and Voeten, 2004).

Učenicima su predstavljeni bihejvioralni opisi koji se odnose na ponašanja u svakoj od uloga u nasilju (*nasilnik*, *žrtva*, *asistent*, *podstrekač*, *autsajder* i *branilac*), a od njih se tražilo da za svaki od datih opisa navedu koliko često se sami ponašaju na takav način. Za uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača*, *autsajdera* i *branioca* su data po tri opisa tipičnih načina ponašanja u vršnjačkom nasilju. Ponudeni odgovori su: 0 = *nikad*, 1 = *ponekad* i 2 = *često*.

Pitanja 3 (*Započinješ nasilje prema vršnjaku*), 9 (*Smišljaš nove načine kako povrediti žrtvu*) i 13 (*Utičeš na druge da ti se priključe u nasilju prema vršnjaku*) se odnose na ulogu **nasilnika**.

Uloga **asistenta** procenjuje se na osnovu odgovora učenika na pitanja 2 (*Olakšavaš onome koji se nasilno ponaša tako što „hvataš” i „držiš” žrtvu*), 8

(Pomažeš drugom učeniku/učenici u nasilju koje ispoljava prema nekome) i 10 (Kada neko počne nasilno da se ponaša prema vršnjaku, pridružuješ mu se u tome).

Na ulogu **podstrekača** odnose se pitanja 1 (*Priđeš da posmatraš šta će se desiti kada neko započne nasilje*), 5 (*Pružáš podršku onome ko se nasilno ponaša prema drugome tako što navijaš za njega/nju*) i 16 (*Smeješ se dok posmatraš nasilje*).

Uloga **autsajdera** procenjuje se pitanjima 6 (*Izbegavaš da prisustvuješ situaciji u kojoj se prema nekome nasilno ponašaju*), 11 (*Ostaješ neutralan/neutralna kada se prema nekome vršnjaci nasilno ponašaju, tj. ne staješ ni na čiju stranu*) i 14 (*Pretvaraš se da ne primećuješ da se nasilje dešava*).

Pitanja 4 (*Nastojiš da zaustaviš nasilje prema vršnjaku*), 12 (*Nastojiš da utešiš i oraspoložiš učenika/učenicu koji/koja je izložen/izložena nasilju vršnjaka*) i 15 (*Ohrabruješ onoga ko je izložen nasilju vršnjaka da obavesti odrasle o tome*) odnose se na ulogu **branioca**.

Uloga **žrtve** se procenjuje na osnovu odgovora učenika na jedno pitanje – pitanje 7 (*Prema tebi se vršnjaci iz odeljenja nasilno ponašaju*).

Dakle, za razliku od drugih istraživanja u kojima je uloga **žrtve** određivana na osnovu *samonominacija* i *vršnjačkih nominacija* (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1999; Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997), u našem istraživanju je i navedena uloga određivana na osnovu *samoprocene* učenika o izloženosti nasilju vršnjaka. Kao što je prethodno napomenuto, prvobitno je bilo planirano da uloge koje učenici imaju u vršnjačkom nasilju budu određene na osnovu *samoprocena* i *vršnjačkih nominacija*, kako bi se doprinelo većoj objektivnosti istraživačkih nalaza. Informacije o ponašanju u situacijama nasilja iz „više izvora” prikupljane su i u drugim istraživanjima u kojima su uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača*, *branioca* i *autsajdera* određivane na osnovu *samoprocena* i *vršnjačkih procena* (npr. Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1999; Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998). Međutim, uprkos naučnoj zasnovanosti i važnosti primene nominacija u prikupljanju informacija o ulogama u vršnjačkom nasilju, zbog zakonskih prepreka na koje se naišlo (prema kojima se vršnjačko nasilje tretira kao posebno osetljivo pitanje o ličnosti, koje se ispitaniku ne može postaviti o drugim učenicima, već isključivo u formi procene sopstvenih iskustava), bili smo primorani da odustanemo od *vršnjačkih nominacija* i da se oslonimo isključivo na *samoprocene*. Kao što se može videti iz pregleda istraživanja u kojima je korišćen Upitnik o ulogama u nasilju (datog u okviru podnaslova 2.4.), primena samo jednog načina prikupljanja podataka od učenika u cilju određivanja učesničkih uloga u nasilju prisutna je u samo dva istraživanja koja smo analizirali, ali ni u jednom od njih se prikupljanje takvih podataka nije zasnivalo isključivo na *samoprocenama* – *vršnjačke procene* su korišćene u istraživanju Salmivalli i Voitena (Salmivalli and Voeten, 2004), a *vršnjačke nominacije* u istraživanju koje je realizovao Ćini (Gini, 2006b).

Naše prilagođavanje navedenog instrumenta odnosilo se i na to da bihevioralni opisi za svaku od pojedinačnih uloga nisu dati jedan za drugim (kako je to bio slučaj u većini prethodnih istraživanja), već je redosled stavki koje sadrže opise uloga nasumično raspoređen duž skale procene. Takva odluka doneta je jer se smatralo da bi time pojedinačne stavke za svaku od uloga imale bolju „kontrolnu vrednost” nego u slučaju kada su date jedna za drugom, kada učenici mogu da iz rasporeda opisa prepoznaju o kojoj ulozi je reč.

U nastojanju da učenicima što preciznije objasnimo šta se podrazumeva pod nasiljem i na koje vrste nasilja se misli kada se u istraživanju pomene navedeni pojam, na početku instrumenta dali smo definiciju nasilja i naveli primere nasilničkog ponašanja za svaku od vrsta nasilja obuhvaćenu našim istraživanjem (fizičko, verbalno i socijalno nasilje).

Sociometrijski upitnik je korišćen kako bi se utvrdio sociometrijski status učenika. Primenjena su po dva pozitivna i dva negativna sociometrijska kriterijuma bez ograničavanja broja dozvoljenih izbora. Od učenika je traženo da navedu imena i prezimena drugova iz odeljenja s kojima najviše vole da se druže u školi i van škole, kao i imena i prezimena drugova iz odeljenja s kojima najmanje vole da se druže u školi i van škole. Sociometrijski status učenika je utvrđen radi njegovog dovođenja u vezu s ulogama učenika u nasilju i školskim uspehom učenika. Iako se smatra da metod vršnjačkog rejtinga ima niz prednosti u odnosu na metod vršnjačkih nominacija (Avramidis et al., 2017; Hymel et al., 2002; Parker and Asher, 1993, prema Villiams and Gilmour, 1994: 999), ali i izvesna ograničenja u poređenju sa metodom vršnjačkih nominacija (Asher and Dodge, 1986, prema Avramidis et al., 2017: 70; Terry and Coie, 1991, prema Hymel et al., 2002: 270), o čemu je bilo više reči u teorijskom delu, kao i činjenice da su u prethodnim istraživanjima u kojima je proučavana povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i sociometrijskog statusa učenika korišćene vršnjačke nominacije (Caravita, Di Blasio and Salmivalli, 2009; Salmivalli et al., 1996) (prevashodno zbog mogućnosti upoređivanja s rezultatima našeg istraživanja), odlučili smo se za prikupljanje sociometrijskih podataka putem primene metoda vršnjačkih nominacija.

Navedeni instrumenti istraživanja konstruisani su za potrebe datog istraživanja, u skladu s postavljenim ciljem i zadacima istraživanja, kao i instrumentima prethodnih istraživanja u ovoj oblasti realizovanim u našoj i drugim zemljama.

Istraživanje je realizovano u periodu od januara do maja 2015. godine, tj. tokom drugog polugodišta školske 2014/2015. godine, u 11 niških osnovnih škola: „Radoje Domanović”, „Sveti Sava”, „Vožd Karađorđe”, „Učitelj Tasa”, „Dušan Radović”, „Bubanjski heroji”, „Stefan Nemanja”, „Kralj Petar I”, „Kole Rašić”, „Ratko Vukićević” i „Car Konstantin”. Realizaciji istraživanja prethodilo je prikupljanje saglasnosti roditelja za učešće učenika u istraživanju.

Zbog prirode navedenih tehnika i instrumenata istraživanja bilo je potrebno primeniti *kvantitativni pristup* pri obradi podataka empirijskog istraživanja.

U **statističkoj obradi podataka** dobijenih primenom instrumenta istraživanja koristili smo pored mera deskriptivne statistike, za opis osnovnih karakteristika uzorka, postupaka za poređenje aritmetičkih sredina – analizu varijanse i t-test, te Kendallov W koeficijent slaganja, meru sličnosti između struktura korelacija na različitim poduzorcima, kao i koeficijente korelacije za izražavanje odnosa između pojedinačnih varijabli, odgovarajuće postupke linearne hijerarhijske regresije ili analize kovarijanse za ispitivanje veza glavnih varijabli sa zavisnom varijablom.

Uloge u nasilju izračunate su kao prosek odgovora ispitanika na pitanja koja se odnose na datu ulogu u nasilju. Ovako je dobijeno da *stepeni prihvatanja različitih uloga* budu uporedivi iako su procenjivani na osnovu različitog broja pitanja (uloga *žrtve* samo na osnovu jednog pitanja, sve ostale uloge na osnovu tri pitanja). Kategorijalna varijabla – *dominantna uloga učenika u vršnjačkom nasilju* je potom formirana tako što je ustanovljeno na kojoj ulozi ispitanik ima najviše skorove (odnosno koju u najvećoj meri prihvata) i onda je svrstan u kategoriju koja odgovara toj ulozi. Registrovani su i slučajevi kada ispitanik ima najveće i jednake skorove na više od jedne uloge i tada je smatrano da taj učenik nema jednu dominantu ulogu koju preuzima. Takođe, učenici koji su sve uloge nisko prihvatili (odnosno za sve uloge zaokruživali *nikad* ili *retko*), opet su svrstavani u onu ulogu koju su prihvatili više od ostalih. Posledica ovakve odluke je da u istu kategoriju u pogledu dominantne uloge spadaju i ispitanici koji visoko prihvataju datu ulogu (odnosno izjavljuju da često imaju datu ulogu u nasilju), kao i oni koji negiraju da imaju bilo koju od uloga u vršnjačkom nasilju (uglavnom zaokružuju *nikad*), ali za datu ulogu ipak malo manje nego za ostale. Navedeni postupak određivanja uloge u nasilju u skladu je s prethodno opisanim postupkom primenjenim i u drugim istraživanjima u kojima je u vidu trostepene skale korišćen navedeni instrument (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1999; Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998; Salmivalli and Voeten, 2004).

U pogledu obrade podataka dobijenih **sociometrijskim upitnikom**, sociometrijski status je izračunat prema proceduri koju su predložili Koi i Dodž (Coie and Dodge, 1988) i Kupersmit i Koi (Kupersmidt and Coie, 1990), neznatno modifikovanoj u skladu s izmenama koje je predložila Spasenović (2006). Ukupan broj pozitivnih, odnosno negativnih izbora koji je učenik dobio standardizovan je na nivou odeljenja kome učenik pripada i tako dobijene mere nazvane su *skor prihvatanja* (P, dobijen iz ukupnog broja pozitivnih izbora), odnosno *skor neprihvatanja* (N, dobijen iz ukupnog broja negativnih izbora). Potom je oduzimanjem skora neprihvatanja od skora prihvatanja (P-N) dobijena mera nazvana *skor socijalne preferencije* (SP). Sabiranjem skora prihvatanja i skora neprihvatanja (S+P) dobijena je mera nazvana *skor socijalnog uticaja* (SU). Iako jednakih varijansi, zbog toga što su korelacija između P i N bile različite od odeljenja do odeljenja, sabiranjem odnosno oduzimanjem ovih varijabli nastale su nove varijable, čije su

varijanse varirale od odeljenja do odeljenja. Zato je ponovo urađena standardizacija na nivou odeljenja, te su dobijeni *standarizovani skorovi socijalne preferencije* (ZSP) i *socijalnog uticaja* (ZSU). Kombinovanjem ovih skorova dobijena je kategorijalna varijabla sa šest kategorija sociometrijskog statusa:

- 1) *popularni* – ispitanici čiji je ZSP veći od 1,0, P skor veći od 0 i N skor manji od 0;
- 2) *odbačeni* – učenici čiji je čiji je ZSP manji od -1,0, P skor manji od 0 i N skor veći od 0;
- 3) *zanemareni* – učenici čiji je ZSU manji od -1,0;
- 4) *kontroverzni* – učenici čiji je ZSU veći od 1,0, P skor veći od 0 i N skor veći od 0;
- 5) *prosečni* – učenici čiji su i ZSP i ZSU između -0,5 i 0,5; 6) *ostali* – učenici čije kombinacije vrednosti na P, N, ZSU i ZSP ne ispunjavaju uslove za uključivanje ni u jednu od ostalih kategorija. U ovu kategoriju spadalo je 42,8% učenika obuhvaćenih uzorkom.

Primenom ovih pravila, šest učenika ispunilo je istovremeno uslove i za uključivanje u kategoriju *zanemarenih* i za uključivanje u kategoriju *odbačenih*. Odlukom autora ovi ispitanici svrstani su u kategoriju *odbačenih*.

Za ovakav način izračunavanja sociometrijskog statusa ispitanika opredelili smo se prevashodno zbog mogućnosti upoređivanja rezultata našeg istraživanja sa rezultatima drugih istraživanja (Caravita, Di Blasio and Salmivalli, 2009; Coie and Dodge, 1988; Inglés et al., 2010; Salmivalli et al., 1996; Spasenović, 2008; Vyšniauskytė-Rimkienė and Kardelis, 2005), u cilju iznošenja odgovarajućih istraživačkih zaključaka.

Rezultati istraživanja

U tekstu koji sledi biće prikazani i analizirani rezultati realizovanog empirijskog istraživanja prema prethodno definisanim hipotezama. Date nalaze trebalo bi uzeti u obzir prilikom planiranja rada škole na prevenciji vršnjačkog nasilja, a smatramo da mogu biti i dobra polazna osnova za buduća istraživanja u ovoj oblasti.

Distribucija uloga u vršnjačkom nasilju

Kako su danas među istraživačima u oblasti vršnjačkog nasilja veoma zastupljena shvatanja o nasilju kao grupnom procesu u kome većina dece ima neku ulogu (Beane, 2008; Collins, 2008; Gini, 2006a, 2006b; Gini et al., 2008a; Gini et al., 2008b; Huitsing and Veenstra, 2012; Kärnä et al., 2010; Nickerson, Mele and Princiotta, 2008; Nishina, 2004; O'Connell, Pepler and Craig, 1999; Randall, 1997; Rigby, 2007; Robinson and Maines, 2008; Rodkin, 2008; Salmivalli, 2001,

2010; Salmivalli et al., 1999; Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997; Salmivalli and Isaacs, 2005; Salmivalli, Kaukiainen and Voeten, 2005; Salmivalli, Voeten and Poskiparta, 2011; Sutton and Smith, 1999; Tani et al., 2003), smatrali smo da ima osnova takav pristup primeniti i u našoj sredini, u kojoj, prema našim saznanjima, do sada na takav način nije bio primenjen.

Istraživanjem smo, najpre, želeli da ustanovimo u kojoj meri je među učenicima u našim školama zastupljena svaka od učesničkih uloga u nasilju – *nasilnik, žrtva, asistent, podstrekač, branilac i autsajder*. Kako bismo to utvrdili, istraženi su stepen u kome ispitivani učenici prihvataju svaku od uloga u nasilju i distribucija učenika u pogledu dominantne uloge u nasilju koju prihvataju.

Stepen prihvatanja različitih uloga u nasilju

Posmatrali smo, najpre, stepen prihvatanja svake od uloga u nasilju, distribuciju uloga po školama i distribuciju uloga na celokupnom uzorku. Rezultati za svaku od uloga prikazani su u Tabelama 3 i 4.

Tabela 3. *Stepen prihvatanja različitih uloga u nasilju, distribucija po školama i na celom uzorku, za uloge nasilnik, asistent i podstrekač*

Naziv škole	Nasilnik		Asistent		Podstrekač	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
OŠ „Bubanjski heroji”	1,21	0,33	1,23	0,38	1,52	0,47
OŠ „Car Konstatin”	1,14	0,32	1,18	0,32	1,47	0,39
OŠ „Dušan Radović”	1,11	0,21	1,13	0,23	1,45	0,39
OŠ „Kole Rašić”	1,14	0,24	1,18	0,33	1,41	0,38
OŠ „Kralj Petar I”	1,17	0,35	1,22	0,38	1,52	0,48
OŠ „Radoje Domanović”	1,17	0,31	1,23	0,37	1,49	0,31
OŠ „Ratko Vukićević”	1,20	0,32	1,14	0,25	1,54	0,36
OŠ „Stefan Nemanja”	1,17	0,33	1,21	0,35	1,41	0,34
OŠ „Sveti Sava”	1,08	0,21	1,09	0,23	1,34	0,29
OŠ „Učitelj Tasa”	1,04	0,11	1,09	0,19	1,38	0,31
OŠ „Vožd Karadorđe”	1,09	0,20	1,09	0,22	1,32	0,25
Ukupno (sve škole)	1,14	0,28	1,16	0,31	1,43	0,37
F	2,296*		2,626**		3,257**	

Postupkom analize varijanse testirana je nulta hipoteza da nema razlike između škola u pogledu stepena prihvatanja svake od ispitivanih uloga od strane učesnika u istraživanju. Zvezdicom su označeni F statistici koji su statistički značajni na nivou višem od 0,05. Sa dve zvezdice označeni su F statistici koji su statistički značajni na nivou višem od 0,01.

Tabela 4. *Stepen prihvatanja različitih uloga u nasilju, distribucija po školama i na celom uzorku, za uloge autsajder, branilac i zrtva*

Naziv škole	Autsajder		Branilac		Žrtva	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
OŠ „Bubanjski heroji”	2,14	0,46	2,38	0,46	1,52	0,57
OŠ „Car Konstatin”	2,09	0,42	2,35	0,51	1,37	0,56
OŠ „Dušan Radović”	2,03	0,50	2,40	0,49	1,25	0,47
OŠ „Kole Rašić”	1,93	0,47	2,46	0,51	1,44	0,57
OŠ „Kralj Petar I”	2,13	0,44	2,45	0,53	1,28	0,53
OŠ „Radoje Domanović”	1,99	0,44	2,45	0,45	1,35	0,59
OŠ „Ratko Vukićević”	2,17	0,42	2,36	0,44	1,66	0,67
OŠ „Stefan Nemanja”	2,20	0,42	2,39	0,43	1,45	0,59
OŠ „Sveti Sava”	2,02	0,49	2,52	0,50	1,47	0,57
OŠ „Učitelj Tasa”	2,17	0,45	2,54	0,41	1,38	0,49
OŠ „Vožd Karadorđe”	2,02	0,43	2,40	0,45	1,42	0,55
Ukupno (sve škole)	2,08	0,45	2,43	0,47	1,41	0,57
F	2.681**		1.238		2.413**	

Postupkom analize varijanse testirana je nulta hipoteza da nema razlike između škola u pogledu stepena prihvatanja svake od ispitivanih uloga od strane učesnika u istraživanju. Zvezdicom su označeni F statistici koji su statistički značajni na nivou višem od 0,05. Sa dve zvezdice označeni su F statistici koji su statistički značajni na nivou višem od 0,01

Iz prikazanih rezultata vidi se da postoje razlike između škola u pogledu prihvatanja ispitivanih uloga u nasilju od strane učenika – izuzev uloge *branioca* – koja je otprilike podjednako prihvaćena kod učesnika iz svih ispitivanih škola. Ako se uporedi opšti stepen prihvatanja različitih uloga, vidi se da su najmanje prihvaćene uloge *nasilnika* i *asistenta*, potom uloge *žrtve* i *podstrekača*. Učesnici više od napred pomenutih uloga prihvataju ulogu *autsajdera*, dok je generalno najprihvaćenija uloga *branioca*. Parcijalni eta kvadrat koeficijent za razlike između stepena prihvatanja ispitivanih uloga je 0,619, što te razlike čini veoma velikim.

Distribucija učesničkih uloga prema dominantnoj ulozi u vršnjačkom nasilju

Na osnovu stepena prihvatanja različitih uloga, formirana je kategorijalna varijabla prema kojoj su učenici razvrstani u kategorije na osnovu toga koju sopstvenu ulogu u vršnjačkom nasilju najviše prihvataju. Distribucija ove varijable data je u Tabeli 5.

Tabela 5. *Distribucija učesnika u istraživanju prema dominantnoj ulozi u vršnjačkom nasilju*

Vrsta kategorije	Uloga	Broj učesnika	Procenat
Samo jedna dominantna kategorija	Nasilnik	1	0,1
	Asistent	3	0,4
	Podstrekač	14	1,8
	Autsajder	147	18,4
	Branilac	437	54,7
	Žrtva	26	3,3
Dve ili više dominantnih kategorija	Nasilnik, asistent, podstrekač	4	0,5
	Autsajder i branilac	103	12,9
	Žrtva, autsajder, branilac kombinacije (osim autsajder i branilac kombinacije)	29	3,6
	Ostale kombinacije	35	4,4
Ukupno	Jedna dominantna kategorije	628	78,6
	Dve ili više dominantnih kategorija	171	21,4

Slično onome što su i rezultati dobijeni dimenzionalnim posmatranjem uloga u vršnjačkom nasilju pokazivali, više od polovine učenika procenjuje da u situacijama nasilja dominantno ima ulogu *branioca* (54,7%), a ovaj broj je još i veći kada mu se pridodaju učesnici koji za sebe izjavljuju da pored uloge *branioca* podjednako učestalo imaju i ulogu *autsajdera* (još 12,9% ispitanika). Uloga *autsajdera* je i druga po učestalosti među dominantnim ulogama u nasilju, zastupljena sa 18,4%. Broj ispitanika koji sebi dominantno pripisuju ulogu *nasilnika*, *asistenta* ili *podstrekača* je preko 10 puta manji: 0,1 % *nasilnika*, 0,4% *asistenata* i 1,8% *podstrekača*. *Žrtava* je, kategorijalno posmatrano, nešto više od broja učenika koji su aktivno uključeni u nasilje (*nasilnika*, *asistenata* i *podstrekača*) – 3,3%.

Iz Tabela 3. i 4. se može videti da je najčešća uloga koji učesnici u istraživanju procenjuju da imaju uloga *branioca*. Ovo je i najčešća dominantna uloga (kategorijalno posmatrano) i najprihvaćenija uloga (posmatrano dimenzionalno). Manji broj učenika za sebe izjavljuje da dominantno ima ulogu *autsajdera*, a to je i druga uloga po stepenu prihvatanja od strane učenika, kada se posmatra dimenzionalno i kategorijalno. Učenici u dosta manjoj i međusobno sličnoj meri prihvataju uloge *žrtve* i *podstrekača*, mada veći procenat učenika spada u kategoriju *žrtve* prema dominantnoj ulozi (3,3% naspram 1,8%). Uloge *nasilnika* i *asistenta* su najmanje prihvaćene i dominantne su uloge za najmanji broj učesnika u istraživanju. Ulogu *nasilnika* kao dominantu ima samo jedan učesnik, dok ulogu *asistenta* još 3.

U našem istraživanju se pokazalo da je znatno veći procenat *žrtava* nego *nasilnika* (posmatrano preko dominantne uloge u nasilju). Takav nalaz u skladu je s nalazima istraživanja u okviru projekta „Škola bez nasilja” u kome je primenom *samoprocena* ustanovljeno da je među ispitivanim učenicima bilo 30,4% *žrtava*, 7,1% *nasilnika*, 13,8% *nasilnika/žrtava* i 48,7% neuključenih (tzv. *posmatrača*) (Popadić, Plut i Pavlović, 2014). Takav nalaz može se objasniti činjenicom da jedan *nasilnik* zlostavlja više *žrtava*.

Iako je uočeno da postoji pozitivna korelacija između skorova dobijenih *samoprocenama* i *vršnjačkim procenama* u pogledu uloge u nasilju (Salmivalli et al., 1996), tendencija najčešćeg samododeljivanja uloge *branioca* kao najdominantnije, za kojom po učestalosti sledi uloga *autsajdera* uočena je i u drugim istraživanjima u kojima su podaci o ulogama u nasilju prikupljeni na osnovu *samoprocena* učenika (Nickerson, Mele and Princiotta, 2008; Sutton and Smith, 1999). U našem, kao i navedenim istraživanjima pokazalo se da učenici prilikom *samoprocena* najčešće nastoje da umanje sopstveno aktivno učešće u situacijama nasilja i naglašavaju učešće u ulogama *branioca* ili *autsajdera*, koje predstavljaju socijalno poželjnije uloge od ostalih – naročito prva.

Generalno gledano, kada je reč o merama *samoprocene* u proučavanju nasilja, uočeno je da one najčešće nisu dovoljno objektivne, jer zavise od sposobnosti deteta da se priseti neke konkretne situacije nasilja. *Nasilnici* kada procenjuju sebe najčešće nastoje da umanje sopstveno aktivno učešće u nasilju, dok *žrtve* najčešće ne žele da se sete neprijatnosti koje su doživele. Pored toga, može postojati socijalni pritisak usmeren protiv dece koja prijavljuju viktimizaciju, naročito kada se podaci prikupljaju na času, uz prisustvo drugih vršnjaka iz odeljenja, gde je *žrtva* u istoj prostoriji sa *nasilnikom* (Leff, Power and Goldstein, 2008). Prednosti *vršnjačkih nominacija* upravo se ogledaju u tome što se njihovom primenom informacije prikupljaju od velikog broja ispitanika, dok se u slučaju *samoprocene* informacije dobijaju samo od jednog pojedinca (što može uticati na objektivnost podataka) (Twemlow, Sacco and Vernberg, 2008).

Distribucija uloga unutar kategorije učenika s nekoliko dominantnih uloga u vršnjačkom nasilju

Posmatrano preko dominantnih uloga u nasilju, još jedan broj učenika je dao odgovore koji ih ravnopravno svrstavaju u više od jedne uloge. Iako to nije jedan od ciljeva našeg istraživanja, smatrali smo potrebnim da ukažemo na to kako su distribuirane uloge u okviru kategorije u koju su svrstani učenici za koje je uočeno da imaju više od jedne uloge u nasilju. Rezultati su prikazani u Tabeli 6.

Iz Tabele 6. možemo da uočimo da je najčešće zastupljena kombinacija uloga u kategoriji *autsajdera i branioca* (čak 12,9%). Takav nalaz govori u prilog tendenciji uočenoj i u drugim istraživanjima (Nickerson, Mele and Princiotta, 2008; Sutton and Smith, 1999), u kojima su korišćene *samoprocene* kao način prikupljanja podataka o ulogama u nasilju, koja pokazuju da prilikom *samopro-*

cena učenici najčešće nastoje da sebi dodeljuju uloge *branioca* i *autsajdera*, odnosno da su skloni preceñivanju svoje aktivne uloge u situacijama vršnjačkog nasilja. Drugo moguće objašnjenje nalaza koji smo dobili jeste da učenici koji nisu direktno uključeni u nasilje, već podjednako sebi pripisuju uloge *branioca* i *autsajdera* najčešće u konkretnoj situaciji, na osnovu procene rizika i posledica sopstvenog postupka po njih same i po druge, odlučuju da li će nastojati da zaustave nasilje (uloga *branioca*) ili će, pak, ostati po strani (uloga *autsajdera*).

Iz Tabele 6. možemo, takođe, da uočimo da ne postoji nijedan učenik koji istovremeno prihvata ulogu *nasilnika* i *žrtve* (tzv. *nasilnik/žrtva*), kao i da je najveći broj učenika koji pored drugih uloga podjednako prihvataju i ulogu *žrtve* u kategoriji *žrtva* i *branilac*. U drugim istraživanjima (npr. Marsh et al., 2004), u kojima je ispitivan način na koji se deca koja su *žrtve* najčešće ponašaju kada prisustvuju nasilju nad drugom decom, pokazalo se da *žrtve* u situacijama nasilja nad drugom decom najčešće aktivno ili pasivno podstiču *nasilnika*. To je u izvesnoj meri prisutno i u našem istraživanju (videti drugi deo Tabele 6.). Međutim, nalazi našeg istraživanja ukazuju da *žrtve* u situacijama kada je neko drugi izložen nasilju najčešće sebi pripisuju ulogu *branioca*. Takav nalaz, takođe, ukazuje na tendenciju dodeljivanja socijalno poželjnijih učesničkih uloga u slučaju *samo-procena*. Kao drugo moguće objašnjenje čini nam se da između viktimizacije i nastojanja da se pomogne drugom učeniku postoji izvesna povezanost, u smislu da bar u određenom broju slučajeva, nastojanje da se odbrani *žrtva* može rezultirati sopstvenom viktimizacijom do koje dolazi zbog potrebe *nasilnika* da odbrani i zadrži sopstvenu poziciju moći i status koji ima u vršnjačkoj grupi.

Tabela 6. Kategorija učenika sa nekoliko dominantnih uloga u vršnjačkom nasilju

ULOGE KOJE UČENIK PRIHVATA	Frekvencija	Procenat
nasilnik i asistent	1	0,1
nasilnik i podstrekač	1	0,1
nasilnik, asistent i podstrekač	2	0,3
nasilnik i autsajder	1	0,1
asistent i autsajder	1	0,1
podstrekač i autsajder	6	0,8
nasilnik i branilac	1	0,1
asistent i branilac	1	0,1
podstrekač i branilac	4	0,5
asistent, podstrekač i branilac	2	0,3
autsajder i branilac	103	12,9
nasilnik, autsajder i branilac	1	0,1
asistent, autsajder i branilac	1	0,1
podstrekač, autsajder i branilac	5	0,6
nasilnik, asistent, podstrekač, autsajder i branilac	1	0,1
autsajder i žrtva	6	0,8
podstrekač, autsajder i žrtva	2	0,3

nasilnik, asistent, podstrekač, autsajder i žrtva	1	0,1
branilac i žrtva	13	1,6
podstrekač, branilac i žrtva	2	0,3
autsajder, branilac i žrtva	10	1,3
nasilnik, branilac, autsajder i žrtva	2	0,3
podstrekač, autsajder, branilac i žrtva	1	0,1
svih šest uloga	3	0,4

Gledano u celini, rezultati govore u prilog hipoteze 1 koja kaže da se za najveći broj učenika može odrediti odgovarajuća uloga u vršnjačkom nasilju – 628 ili 78,6% učesnika u istraživanju u većoj meri prihvata jednu od uloga u nasilju nego neku drugu, dok preostalih 21,4% učesnika u jednakoj meri prihvata dve ili više uloga u vršnjačkom nasilju. Takav nalaz u skladu je s rezultatima drugih istraživanja u kojima je korišćen pristup učesničkih uloga u nasilju (Camodeca and Goossens, 2005; Salmivalli et al., 1996; Sutton and Smith, 1999).

Povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i sociometrijskog statusa učenika

Imajući u vidu mnogobrojne faktore koji utiču na nasilničko ponašanje i/ili viktimizaciju nastojali smo da razmotrimo da li se, u našoj sredini, učenici koji zauzimaju različite uloge u nasilju međusobno razlikuju u pogledu sociometrijskog statusa koji imaju među vršnjacima iz odeljenja. Kako bismo ispitali da li postoji navedena povezanost, najpre je bilo potrebno utvrditi sociometrijski status za svakog od ispitanika.

Distribucija kategorija sociometrijskog statusa na celom uzorku i posebno po ispitivanim školama

Uzorak istraživanja je razvrstan u pet kategorija prema rezultatima dobijenim analizom podataka iz sociometrijskog upitnika, odnosno na osnovu broja i polariteta nominacija koje su dobili od drugih učesnika u istraživanju iz njihovog odeljenja. Distribucija ovih kategorija na celom uzorku i unutar svake od škola data je u Tabeli 7.

Tabela 7. *Distribucija kategorija sociometrijskog statusa na celom uzorku i posebno po ispitivanim školama*

Naziv škole		Popularni	Odbačeni	Zanemareni	Kontroverzni	Prosečni	Ostali
OŠ „Bubanjski heroji”	Broj	9	7	8	1	10	19
	Procenat	16,7%	13,0%	14,8%	1,9%	18,5%	35,2%
OŠ „Car Konstatin”	Broj	12	10	11	7	13	25
	Procenat	15,4%	12,8%	14,1%	9,0%	16,7%	32,1%

OŠ „Dušan Radović”	Broj	8	11	9	4	2	30
	Procenat	12,5%	17,2%	14,1%	6,3%	3,1%	46,9%
OŠ „Kole Rašić”	Broj	9	10	11	2	2	23
	Procenat	15,8%	17,5%	19,3%	3,5%	3,5%	40,4%
OŠ „Kralj Petar I”	Broj	9	12	12	2	18	29
	Procenat	11,0%	14,6%	14,6%	2,4%	22,0%	35,4%
OŠ „Radoje Domanović”	Broj	11	10	10	4	10	36
	Procenat	13,6%	12,3%	12,3%	4,9%	12,3%	44,4%
OŠ „Ratko Vukićević”	Broj	6	8	9	1	5	18
	Procenat	12,8%	17,0%	19,1%	2,1%	10,6%	38,3%
OŠ „Stefan Nemanja”	Broj	8	15	18	3	10	45
	Procenat	8,1%	15,2%	18,2%	3,0%	10,1%	45,5%
OŠ „Sveti Sava”	Broj	11	12	17	2	8	53
	Procenat	10,7%	11,7%	16,5%	1,9%	7,8%	51,5%
OŠ „Učitelj Tasa”	Broj	5	8	11	2	5	29
	Procenat	8,3%	13,3%	18,3%	3,3%	8,3%	48,3%
OŠ „Vožd Karadorđe”	Broj	9	10	9	3	8	35
	Procenat	12,2%	13,5%	12,2%	4,1%	10,8%	47,3%
Ukupno (sve škole)	Broj	97	113	125	31	91	342
	Procenat	12,1%	14,1%	15,6%	3,9%	11,4%	42,8%

Iz prikazanih rezultata se vidi da su, ako stavimo po strani kategoriju *ostalih*, na celokupnom uzorku približno jednako zastupljene kategorije *zanemarenih* (15,6%), *odbačenih* (14,1%), *popularnih* (12,1%) i *prosečnih* (11,4%), dok je kategorija *kontroverznih* najređa (3,9%).

U istraživanju Koia i Dodža (Coie and Dodge, 1988) bilo je, kada je reč o procenama učenika, najviše *prosečnih*, *odbačenih*, zatim *popularnih*, pa *zanemarenih*, i, takođe, najmanje *kontroverznih* učenika. Slično je i u istraživanju koje su sproveli Kumpersmid i Koi (Kupersmidt and Coie, 1990), u kome je bilo najviše *odbačenih*, pa *prosečnih*, zatim *zanemarenih*, pa *popularnih*, a, isto, najmanje *kontroverznih* učenika. Za ova dva istraživanja se ne može ukazati na procentualnu zastupljenost svake od kategorija sociometrijskog statusa, jer autori ne daju takve podatke, već samo podatke koji ukazuju na rangiranje navedenih kategorija prema zastupljenosti.

Vera Spasenović (2008) je u svom istraživanju došla do sledećih podataka o distribuciji sociometrijskog statusa među učenicima: 15,3% *prosečnih*, 12,7% *zanemarenih*, podjednak procenat *popularnih* i *odbačenih* – po 13,1%, i 2,4% *kontroverznih*. U navedenom istraživanju je, prema istom statističkom postupku dodeljivanja sociometrijskih statusa koji smo i sami usvojili, u kategoriju *ostalih* svrstano 43,4% ispitanika. Dakle, može se uočiti da su nalazi našeg istraživanja u skladu s nalazima datog istraživanja, kao i da je kategorija *kontroverznih* najmanje zastupljena kategorija i u drugim istraživanjima u kojima je proučavan sociometrijski status učenika.

Rezultati sociometrijskog istraživanja sprovedenog u Litvaniji na uzorku od 502 učenika uzrasta oko 13 godina pokazali su da je najveći broj ispitivanih adolescenata pripadao prosečnom sociometrijskom statusu. Manji broj njih (15%) je ocenjen negativno (*odbačen* – 11,8%, *zanemaren* – 3,2%), 8,8% – pozitivno (*popularan* – 6,8%, *kontroverzan* – 2%). Upoređujući broj dečaka s brojem devojčica po grupama sociometrijskog statusa, primećena je tendencija da je u grupi dece popularnog statusa bilo više devojčica nego dečaka (58,8% devojčica i 41,2% dečaka), a dečaci su dominirali u grupi *zanemarenih* (31,3% devojčica i 68,8% dečaka). Razlike u pogledu procenata dečaka i devojčica u drugim socijalnim grupama su bile male (Vyšniauskytė-Rimkienė and Kardelis, 2005).

U istraživanju koje je bilo fokusirano samo na analizu popularnih, odbačenih i zanemarenih učenika, jer se za njih smatralo da čine najveći broj učenika u odeljenju i, zauzvrat, predstavljaju primere najbolje (*popularni*) i najgore socijalne prilagođenosti (odbačenost i zanemarenost) u akademskom okruženju, identifikovani su 201 (14,9%) *popularni* učenik, 162 (12%) *odbačenih* učenika i 69 (5,1%) *zanemarenih* učenika (Inglés et al., 2010).

Iz Tabele 7. se, takođe, može uočiti da u pogledu distribucija učestalosti različitih kategorija sociometrijskog statusa postoje određene razlike između škola, pa tako procenat učenika čiji status odgovara kategoriji *odbačenog* učenika varira od 11,7% u školi „Sveti Sava” do 17,5% u školi „Kole Rašić”. Slična je situacija i sa kategorijom *popularnih* učenika – u školi „Bubanjski Heroji” 16,7% učenika odgovara ovoj kategoriji, dok iz škole „Stefan Nemanja” svega 8,1% učenika spada u ovu kategoriju. Slična situacija je i sa statusima *kontroverznih* i *zanemarenih*. Procenat učenika čiji status odgovara kategoriji *zanemarenih* po školama varira od 12,2% u školi „Vožd Karadžorđe” do 19,3% u školi „Kole Rašić”, dok procenat učenika sa statusom *kontroverznih* varira od 1,9% u školama „Sveti Sava” i „Bubanjski heroji” do 9% u školi „Car Konstatin”.

Povezanost stepena prihvatanja određene uloge u vršnjačkom nasilju i kategorije sociometrijskog statusa

Sociometrijski status učenika koji zauzimaju različite uloge u vršnjačkom nasilju ispitivan je tako što su prvo upoređeni stepeni prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju za ispitanike koji spadaju u različite kategorije po sociometrijskom statusu, a potom su ukrštene kategorijalne varijable sociometrijskog statusa i uloge u vršnjačkom nasilju. Rezultati poređenja različitih kategorija u pogledu sociometrijskog statusa po stepenu prihvatanja različitih uloga u nasilju prikazani su u Tabeli 8. Da li se dobijene razlike mogu generalizovati na populaciju iz koje su učesnici, provereno je postupkom analize varijanse.

Tabela 8. *Stepen prihvatanja ispitivanih uloga u vršnjačkom nasilju od strane ispitanika različitih kategorija sociometrijskog statusa*

Uloga u vršnjačkom nasilju	Kategorija sociometrijskog statusa	AS	SD	F	P	Koje grupe se razlikuju stat. značajno.
Nasilnik	Popularni	1,12	0,25	3,959	0,001	Odbačeni od svih grupa osim Kontroverzanih
	Odbačeni	1,24	0,40			
	Zanemareni	1,12	0,24			
	Kontroverzni	1,16	0,33			
	Prosečni	1,15	0,29			
	Ostali	1,11	0,24			
Asistent	Popularni	1,17	0,30	1,664	0,141	Odbaceni od svih grupa osim Ostalih
	Odbačeni	1,23	0,41			
	Zanemareni	1,15	0,29			
	Kontroverzni	1,22	0,32			
	Prosečni	1,16	0,32			
	Ostali	1,14	0,27			
Podstrekač	Popularni	1,45	0,31	2,667	0,021	Odbačeni od svih grupa osim Zanemarenih i Ostalih
	Odbačeni	1,50	0,43			Zanemareni od Prosečnih
	Zanemareni	1,40	0,38			Ostali od Prosečnih
	Kontroverzni	1,48	0,33			
	Prosečni	1,51	0,39			
	Ostali	1,40	0,34			
Autsajder	Popularni	2,04	0,43	1,870	0,097	Kontroverzni od svih grupa osim Popularnih
	Odbačeni	2,09	0,51			
	Zanemareni	2,11	0,47			
	Kontroverzni	1,87	0,49			
	Prosečni	2,14	0,38			
	Ostali	2,08	0,45			

Branilac	Popularni	2,54	0,46	6,438	<0,001	Odbačeni od svih grupa osim Kontroverznih
	Odbačeni	2,23	0,54			Kontroverzni od Popularnih, Prosečnih i Ostalih
	Zanemareni	2,43	0,44			
	Kontroverzni	2,30	0,57			
	Prosečni	2,49	0,41			
	Ostali	2,46	0,45			
Žrtva	Popularni	1,29	0,46	4,178	0,001	Odbačeni i Zanemareni od Popularnih, Prosečnih i Ostalih
	Odbačeni	1,57	0,64			
	Zanemareni	1,52	0,60			
	Kontroverzni	1,39	0,50			
	Prosečni	1,36	0,53			
	Ostali	1,37	0,56			

Kada se posmatra prihvatanje uloge *nasilnika*, može se videti da iako učenici generalno vrlo malo prihvataju ovu ulogu, razlika postoji između onih koji imaju sociometrijski status *odbačenih*, s jedne strane, i ostalih kategorija sociometrijskog statusa, s druge strane. Ova razlika je takva da u proseku učenici sa sociometrijskim statusom *odbačenih* više prihvataju ulogu *nasilnika* od ostalih grupa po sociometrijskom statusu, iako ta razlika za grupu *kontroverznih* nije statistički značajna, pre svega zbog vrlo malog broja ispitanika (31) u ovoj grupi i relativno male veličini uočene statističke razlike. Slični rezultati ponavljaju se i kada je u pitanju prihvatanje uloga *asistenta* i *podstrekača*, pri čemu je ukupna veličina dobijenih razlika još manja, i za ulogu *asistenta* ne dostiže kritični nivo značajnosti od 0,05. U pogledu prihvatanja uloge *autsajdera*, F statistik kada se poredi sve grupe ne dostiže kritični nivo statističke značajnosti; međutim, kada se poredi dve po dve grupe t testovima dobija se da se grupa *kontroverznih* statistički značajno razlikuje od svih grupa, osim *popularnih*. Ove razlike su u smeru da *kontroverzni* u manjoj meri prihvataju ulogu *autsajdera* nego što je to slučaj sa ostalim grupama.

Kada je u pitanju prihvatanje uloge *branioca*, iz podataka se vidi da se izdvajaju dve grupe u pogledu prihvatanja ove uloge. Na jednoj strani su *odbačeni* i *kontroverzni* koji ovu ulogu prihvataju u statistički značajno manjoj meri od *popularnih*, *zanemarenih*, *prosečnih* i *ostalih*. Zbog malog broja ispitanika u grupi *kontroverznih* kada se rade poređenja pojedinačnih kategorija, iako je ta razlika veća od razlika drugih grupa ona nije statistički značajna, jer ne dostiže kritični nivo statističke značajnosti. U najvećoj meri ulogu *branioca* prihvataju *popularni*, a najmanje *odbačeni*.

Kada je u pitanju uloga *žrtve*, iako je generalno prihvatanje ove uloge među učesnicima malo zastupljeno, ovu ulogu u najvećoj meri prihvataju *odbačeni*, a potom *zanemareni*, pa *kontroverzni*, *prosečni* i *ostali* ispitanici. U najmanjoj meri je prihvataju *popularni* ispitanici. Kritični nivo statističke značajnosti kada su u pitanju razlike između pojedinačnih grupa dostižu razlike između *odbačenih* i *zanemarenih*, s jedne, i *popularnih*, *prosečnih* i *ostalih*, s druge strane.

U odnosu na hipoteze, rezultati govore u prilog drugoj hipotezi – učenici različitog sociometrijskog statusa zaista u različitoj meri prihvataju ispitivane uloge u nasilju. Kada su u pitanju specifične hipoteze u okviru druge hipoteze podaci pokazuju sledeće:

- Kada je u pitanju 2.1. hipoteza koja kaže da *nasilnici* i *žrtve* najčešće imaju status *odbačenih*, ovi podaci govore tome u prilog, u smislu da *odbačeni* najviše prihvataju i ulogu *žrtve* i ulogu *nasilnika*.

- Kada je u pitanju hipoteza 2.2. koja glasi da *branioci* imaju najčešće sociometrijski status *popularnih*, rezultati govore u prilog i ove hipoteze, u smislu da ulogu *branioca* zaista u najvećoj meri prihvataju učesnici koji imaju sociometrijski status *popularnih*, mada je i stepen prihvatanja ove uloge od strane *zanemarenih*, *prosečnih* i *ostalih* numerički tek nešto niži.

- Kada je u pitanju hipoteza 2.3. koja kaže da *asistenti* najčešće imaju *kontroverzni* sociometrijski status, podaci ne govore u prilog ovoj hipotezi u smislu da ulogu *asistenta* u najvećoj meri prihvataju učesnici koji imaju status *odbačenih*. Ipak, stepen prihvatanja ove uloge od strane učesnika koji imaju status *kontroverznih* je tek za nijansu niži. Međutim, razlike između AS svih 6 poređenih grupa su suviše male da bi F statistik bio statistički značajan na uzorku ove veličine.

- Kada je u pitanju hipoteza 2.4 koja kaže da *podstrekači* najčešće imaju *prosečni* sociometrijski status, podaci delimično govore u prilog ovoj hipotezi. *Prosečni* zaista numerički u najvećoj meri prihvataju ovu ulogu, međutim, aritmetička sredina grupe *prosečnih* u pogledu prihvatanja ove uloge se statistički značajno razlikuje samo od AS *ostalih* i *zanemarenih*, dok je AS *odbačenih* samo za nijansu niža (ova razlika je daleko od toga da bude statistički značajna).

- Kada je u pitanju hipoteza 2.5. koja glasi da *autsajderi* najčešće imaju sociometrijski status *zanemarenih*, podaci generalno ne govore u prilog ovoj hipotezi, jer u pogledu prihvatanja uloge *autsajdera* najveću aritmetičku sredinu imaju *prosečni*, pa tek onda *zanemareni*, ali ta razlika nije statistički značajna.

Povezanost dominantne uloge u vršnjačkom nasilju i kategorije sociometrijskog statusa kojoj učenik pripada

U narednom koraku, povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i kategorija sociometrijskog statusa proveravana je ukrštanjem kategorijalnih varijabli sociometrijskog statusa i dominantne uloge u nasilju. Da bi situacija bila čistija, te

da bi se povećala interpretabilnost podataka, u ovu analizu su uključeni samo ispitanici koji jasno spadaju u neku od ispitivanih kategorija u pogledu uloga u nasilničkom ponašanju, dok su isključeni oni koji u podjednako meri prihvataju više različitih uloga. Takođe, imajući u vidu vrlo mali broj učesnika koji kao dominantne uloge imaju uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača*, činjenicu da sa tako malim brojem ispitanika po kategoriji ne bi bilo moguće dobiti relevantne rezultate, te slične odnose ove tri uloge s kategorijama sociometrijskog statusa koje su prikazane ranije, ove tri uloge su za potrebe analize spojene u jednu kategoriju. U ovu kategoriju su svrstana i četiri ispitanika koja su imala više od jedne dominantne uloge u vršnjačkom nasilju, ali su sve spadale u jednu od ove tri kategorije. Dobijeni rezultati prikazani su u Tabeli 9.

Tabela 9. *Odnos dominantne uloge u vršnjačkom nasilju i kategorije sociometrijskog statusa kojoj učenik pripada*

Sociometrijska kategorija	Mera	Nasilnik / Asistent/ Podstrekač	Autsajder	Branilac	Žrtva	Ukupno
Popularni	Frekvencija	1	14	60	0	1
	Procenat	4,5%	9,5%	13,7%	0,0%	4,5%
Odbačeni	Frekvencija	10	27	46	7	10
	Procenat	45,5%	18,4%	10,5%	26,9%	45,5%
Zanemareni	Frekvencija	1	23	68	6	1
	Procenat	4,5%	15,6%	15,6%	23,1%	4,5%
Kontroverzni	Frekvencija	0	7	19	0	0
	Procenat	0,0%	4,8%	4,3%	0,0%	0,0%
Prosečni	Frekvencija	1	14	47	1	1
	Procenat	4,5%	9,5%	10,8%	3,8%	4,5%
Ostali	Frekvencija	9	62	197	12	9
	Procenat	40,9%	42,2%	45,1%	46,2%	40,9%
Ukupno	Frekvencija	22	147	437	26	22
	Procenat	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Sproveden je Hi kvadrat test povezanosti dve ispitivane kategorijalne varijable, te izračunat koeficijent kontingencije. Rezultati su sledeći: Hi kvadrat = 37,083, p=0,001, koeficijent kontingencije = 0,235.

Rezultati pokazuju da su i kada se posmatraju preko kategorijalnih varijabli sociometrijski status i uloga u vršnjačkom nasilju statistički značajno povezani. Po intenzitetu, opšta povezanost ove dve kategorijalne varijable je slaba, što se vidi iz visine koeficijenta kontingencije.

U odnosu na hipoteze, rezultati i ovde govore u prilog drugoj hipotezi – učenici iz različitih kategorija sociometrijskog statusa s različitom učestalošću pripadaju prikazanim dominantnim ulogama u nasilju. Kada su u pitanju specifične hipoteze u okviru druge hipoteze, podaci pokazuju sledeće:

- Za 2.1. hipotezu koja kaže da *nasilnici* i *žrtve* najčešće imaju status *od-*

bačenih, podaci samo delimičnog govore u prilog ovoj hipotezi. Ispitanici koji su svrstani u kategoriju *nasilnici/asistenti/podstrekači* zaista najčešće spadaju u kategoriju *odbačenih*, *žrtve* najčešće spadaju u kategoriju *ostalih*, dok je kategorija *odbačenih* druga po zastupljenosti za ispitanike koji svoju dominantnu ulogu u nasilju opisuju kao ulogu *žrtve*. Kategorija *zanemarenih* je tek za nijansu manje zastupljena kod učenika koji pripadaju kategoriji *žrtve* nego kategorija *odbačenih* (7 učenika u jednoj, 6 u drugoj kategoriji).

- Za hipotezu 2.2. koja kaže da *branioci* najčešće imaju sociometrijski status *popularnih*, rezultati, za razliku od situacije sa kontinualnim varijablama, ne govore u prilog ovoj hipotezi. *Branioci* najčešće spadaju u kategoriju *ostalih*, a čak i ako tu kategoriju zanemarimo imajući u vidu veoma veliki broj ispitanika koji u nju spada, prva sledeća po zastupljenosti je kategorija *zanemarenih*, a tek iza nje po učestalosti je kategorija *popularnih*.

- Za hipotezu 2.3. koja kaže da *asistenti* najčešće imaju *kontroverzni* sociometrijski status, podaci ne govore u prilog ovoj hipotezi. Zbog malog broja ispitanika ovu kategoriju nije bilo moguće izdvojiti kao posebnu, a da se dobiju upotrebljivi rezultati, ali i ovi rezultati dimenzionalne provere pokazuju da *asistenti* najčešće imaju status *odbačenih*.

- Za hipotezu 2.4. koja kaže da *podstrekači* najčešće imaju *prosečni* sociometrijski status, podaci ne govore u prilog ni ovoj hipotezi, jer podaci, kao i u prethodnoj situaciji, više ukazuju da *podstrekači* spadaju u kategoriju *odbačenih*.

- Za hipotezu 2.5. koja kaže da *autsajderi* najčešće imaju sociometrijski status *zanemarenih*, podaci ne govore u prilog ovoj hipotezi. Rezultati pokazuju da *autsajderi* najčešće spadaju u kategoriju *ostalih*, pa *odbačenih*, a tek onda po procentualnoj zastupljenosti dolazi kategorija *zanemarenih*.

Generalno gledano, možemo uočiti da nalazi govore u prilog hipoteze 2 – uloga koju učenik ima u nasilju povezana je sa sociometrijskim statusom koji on ima unutar vršnjačke grupe, ali verujemo da bi trebalo biti obazriv prilikom tumačenja podataka vezanih za sociometrijski status učenika zbog obuhvata samo dela učenika iz odeljenja. Naši nalazi prikazani u okviru podnaslova 2.2. i 2.3. su u značajnoj meri u skladu s nalazima prethodnih istraživanja (Caravita, Di Blasio and Salmivalli, 2009; Salmivalli et al., 1996).

Ipak, verujemo da se neznatne razlike u poređenju s rezultatima navedenih istraživanja, kao i razlike u pogledu očekivanih i dobijenih nalaza, bar u izvesnoj meri mogu objasniti okolnostima u kojima je sprovedeno istraživanje, odnosno činjenicom da su u slučaju samo 3 od 43 odeljenja istraživanjem obuhvaćeni svi učenici iz odeljenja, dok se procenat učesnika/neučesnika u istraživanju razlikovao od odeljenja do odeljenja i da je to verovatno doprinelo razlikama u pogledu podhipoteza koje smo postavili. Iako se statističkim postupcima (posmatranjem obuhvaćenih učenika iz odeljenja kao celovitog entiteta i standardizacijom na nivou tako posmatranih odeljenja) to nastojalo ublažiti, neobuhvatanjem svih uče-

nika iz odeljenja je u izvesnoj meri smanjena mogućnost da jedan broj učenika bude nominovan u pitanjima iz sociometrijskog upitnika. To bi eventualno moglo promeniti njihovu kategorizaciju u pogledu posmatranih 5 sociometrijskih statusa i uticati na rezultate njihovog dovođenja u vezu sa ulogama u nasilju.

Kada naše nalaze posmatramo u celini, pokazuje se da su izloženost nasilju (uloga *žrtve*) i aktivno učešće u nasilju (uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača*) povezani s nepovoljnim statusom unutar vršnjačke grupe, odnosno praćeni odbacivanjem od strane vršnjaka. Takva povezanost se u slučaju *žrtava* u izvesnoj meri može objasniti ličnim karakteristikama i nedostatkom socijalnih veština kod takvih učenika. Kao što smo napomenuli u teorijskom delu, neadekvatne socijalne veštine, nedostatak prijatelja, nisko samopouzdanje i sl. vode ka daljoj odbačenosti ove dece, što ih čini „lakim metama“ za nasilnike, doprinosi njihovoj daljoj viktimizaciji i uspostavljaju tzv. nasilnog odnosa. S druge strane, do njihovog odbacivanja može doći i zato što se vršnjaci mogu plašiti da ne postanu sledeće žrtve nasilnika ukoliko pokušaju da zaštite žrtvu i zaustave dalje nasilje.

S druge strane, iako se uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* međusobno razlikuju, možemo ih smatrati u značajnoj meri komplementarnim, jer ih karakterišu oblici antisocijalnog ponašanja. Kao što smo, takođe, napomenuli u teorijskom delu rada, ispoljavanje nasilničkog i drugih oblika antisocijalnog ponašanja pojedinaca najčešće vodi njihovom odbacivanju od strane većine dece iz odeljenja, međusobnom udruživanju (što vodi daljem međusobnom podsticanju u pogledu nasilničkog ponašanja) i neadekvatnim socijalnim odnosima, generalno.

Povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika

Smatrali smo da je, s pedagoškog aspekta, od izuzetne važnosti doći do saznanja o faktorima koji su povezani sa školskim neuspehom učenika. U našem istraživanju opredelili smo se za proučavanje povezanosti između svake od uloga u nasilju i školskog uspeha učenika, jer smatramo da se u slučaju postojanja povezanosti adekvatnim vaspitnim delovanjem može istovremeno – direktno ili indirektno – doprineti prevenciji obe pojave.

Poređenje školskog uspeha učenika iz različitih škola

Najpre smo nastojali da utvrdimo kakav je odnos između broja učesnika različitog pola u uzorku, opšteg uspeha (izraženog prosečnom ocenom iz svih predmeta), kao i uspeha iz Srpskog jezika, Matematike, Geografije, Biologije i Istorije unutar svake od škola. U Tabeli 10. prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije.

Tabela 10. Odnos broja učesnika različitog pola u uzorku, opšteg uspeha i ocena iz odabranih nastavnih predmeta na nivou škole

Naziv škole	Procenat dečaka		Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
OŠ „Bubanjški heroji”	66,7%	AS	3,77	3,26	3,00	3,69	2,63	3,07
		SD	0,69	1,14	1,21	1,08	1,03	1,08
OŠ „Car Konstatin”	42,3%	AS	4,40	3,96	3,78	4,40	4,01	4,33
		SD	0,63	0,90	1,20	0,87	1,10	0,96
OŠ „Dušan Radović”	53,1%	AS	4,49	4,09	3,78	4,38	4,22	4,44
		SD	0,55	0,99	1,27	0,85	1,02	0,89
OŠ „Kole Rašić”	36,8%	AS	4,12	3,44	3,65	3,44	3,98	3,82
		SD	0,72	1,07	1,16	1,18	1,08	1,17
OŠ „Kralj Petar I”	51,2%	AS	4,13	3,82	3,04	3,82	3,73	3,71
		SD	0,64	1,01	1,24	1,02	1,02	1,02
OŠ „Radoje Domanović”	49,4%	AS	3,95	3,80	3,31	3,47	3,83	4,04
		SD	0,88	1,10	1,28	1,08	1,10	1,02
OŠ „Ratko Vukićević”	57,4%	AS	4,30	3,40	3,57	4,34	3,98	4,23
		SD	0,68	1,23	1,38	1,09	1,22	1,07
OŠ „Stefan Nemanja”	45,5%	AS	4,38	4,27	3,30	4,37	4,08	3,95
		SD	0,60	0,87	1,08	0,95	1,01	1,07
OŠ „Sveti Sava”	51,5%	AS	4,57	4,33	3,98	4,62	4,50	4,50
		SD	0,53	0,86	1,07	0,73	0,83	0,88
OŠ „Učitelj Tasa”	36,7%	AS	4,59	4,25	4,35	4,35	4,25	4,48
		SD	0,49	0,79	0,86	0,84	1,00	0,87
OŠ „Vožd Karađorđe”	37,8%	AS	4,33	3,68	3,66	4,39	4,16	4,26
		SD	0,70	1,24	1,30	0,95	1,12	1,10
Ukupno (sve škole)	47,7%	AS	4,29	3,90	3,58	4,14	3,99	4,10
		SD	0,69	1,06	1,24	1,04	1,12	1,07

Napomena: Prikazani su proseci i standardne devijacije ocena učesnika u istraživanju iz date škole, kao i prosek i standardna devijacija svih učesnika u istraživanju nezavisno od škole.

Varijabilnost školskog uspeha učesnika u istraživanju između obuhvaćenih škola prikazana je u Tabeli 11.

Tabela 11. Varijabilnost školskog uspeha učesnika u istraživanju između škola

Školski uspeh	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Opšti uspeh	3,77	4,59	4,28	0,26
Srpski jezik	3,26	4,33	3,85	0,37
Matematika	3,00	4,35	3,58	0,40
Geografija	3,44	4,62	4,12	0,42
Biologija	2,63	4,50	3,94	0,48
Istorija	3,07	4,50	4,08	0,43

Iz prikazanih rezultata se može videti da između škola postoji nejednakost u pogledu školskog uspeha učenika, gde opšti uspeh svih učesnika iz date škole varira od 3,77 u školi „Bubanjski heroji” do 4,59 u školi „Učitelj Tasa”. Varijabilnost između opšteg uspeha učenika iz različitih škola još je izraženija kod ocena iz pojedinačnih predmeta, s najizraženijom međuškolskom varijabilnošću u pogledu ocena iz Biologije, koje variraju od prosečne ocene 2,63 kod učesnika iz škole „Bubanjski heroji” do 4,50 kod učesnika istraživanja iz škole „Sveti Sava”.

Slično, varijabilnost između škola postoji i kada je u pitanju udeo učenika različitog pola u uzorku, gde odnos varira od škole „Bubanjski heroji”, iz koje 2/3 učesnika čine dečaci, do škola „Učitelj Tasa” i „Kole Rašić”, gde sličan procenat učesnika čine devojčice.

Korelacije između školskih ocena – opšteg uspeha (izraženog preko prosečne ocene iz svih predmeta) i ocena iz svih nastavnih predmeta su veoma visoke i kreću se od 0,684 do 0,861.

Generalno gledano, devojčice postižu nešto bolji školski uspeh od dečaka. Po-intbiserijska korelacija pola sa uspehom učenika kreće se oko 0,3. Najveće razlike postoje kada je reč o ocenama iz Srpskog jezika, a najmanje iz Matematike. Nalaz da devojčice postižu bolji školski uspeh od dečaka u skladu je s nalazima drugih istraživanja realizovanih u našoj sredini (Havelka, 1990a, 1990b, 2000; Nikolić, 1998).

Korelacije između školskog uspeha učenika i stepena prihvatanja svake od uloga u nasilju

Kada je u pitanju treći zadatak istraživanja koji se odnosi na povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika, ova veza je prvo proveravana ispitivanjem korelacije između opšteg uspeha i ocena iz pojedinačnih predmeta sa stepenom prihvatanja svake od uloga u vršnjačkom nasilju, a, nakon toga, poređenjem školskog uspeha učenika s različitim dominantnim ulogama u vršnjačkom nasilju korišćenjem kategorijalne varijable iz prethodnog koraka. Prvo su izračunate korelacije između školskog uspeha i stepena prihvatanja svake od ispitivanih uloga u vršnjačkom nasilju. Ovi rezultati su prikazani u Tabeli 12.

Tabela 12. *Korelacije između školskog uspeha i stepena prihvatanja svake od uloga u nasilju*

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,224**	-0,192**	-0,200**	-0,169**	-0,201**	-0,183**
Asistent	-0,233**	-0,207**	-0,215**	-0,194**	-0,214**	-0,198**
Podstrekač	-0,143**	-0,127**	-0,143**	-0,106**	-0,140**	-0,078*
Autsajder	0,070*	0,062	0,048	0,071*	0,042	0,047
Branilac	,0219**	0,186**	0,179**	0,145**	0,184**	0,162**
Žrtva	-0,003	-0,019	0,011	0,000	-0,012	-0,013

Sve korelacije više od 0,07 su statistički značajne bar na nivou 0,05.

* - korelacija značajna na nivou preko 0,05:

** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01

Rezultati pokazuju da kod ispitanika koji u većoj meri prihvataju uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* postoji tendencija postizanja slabijeg školskog uspeha od onih koji u manjem stepenu prihvataju ove uloge. Kod učenika koji u većoj meri prihvataju ulogu *branioca* prisutna je tendencija postizanja boljeg školskog uspeha od onih koji ovu ulogu prihvataju u manjoj meri. Dobijena je veoma slaba veza pozitivnog smera između prihvatanja uloge *autsajdera* i školskog uspeha, međutim intenzitet ove veze je dovoljno visok da dostigne kritični nivo statističke značajnosti samo kada je u pitanju korelacija s opštim uspehom i s ocenama iz geografije. Stepenn prihvatanja uloge *žrtve* u vršnjačkom nasilju nije povezan sa školskim uspehom. Sve dobijene veze su slabog intenziteta.

Posmatrano po hipotezama, kada je treća opšta hipoteza u pitanju – da postoji povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika, rezultati generalno govore u prilog ovoj hipotezi. Stepenn prihvatanja uloga *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* negativno je povezan sa školskim uspehom, dok je stepenn prihvatanja uloga *branioca* i *autsajdera* pozitivno povezan, pri čemu s ulogom *autsajdera* vrlo slabo i te veze dostižu kritični nivo statističke značajnosti samo kada se posmatra opšti uspeh i, u ovom slučaju, ocena iz geografije. Stepenn prihvatanja uloge *žrtve* nije povezan sa školskim uspehom.

Posmatrano po specifičnim hipotezama rezultati su sledeći:

- Kada je u pitanju 3.1. hipoteza koja kaže da *branioci* imaju najbolji školski uspeh u odnosu na učesnike sa ostalim ulogama, dobijeni podaci govore u prilog ovoj hipotezi. Prihvatanje uloge *branioca* je pozitivno povezano sa svim posmatranim ocenama i, iako po intenzitetu slabe, to su najintenzivnije dobijene pozitivne veze u poređenju sa prihvatanjem svih ostalih posmatranih uloga.
- Kada je u pitanju 3.2. hipoteza koja kaže da *žrtve*, *nasilnici* i *asistenti* najčešće postižu niži školski uspeh, podaci ovu hipotezu samo delimično potvrđuju. Dok je korelacija stepena prihvatanja uloge *nasilnika* i *asistenata* s posmatranim školskim ocenama negativna i statistički značajna, što govori u prilog ovoj hipotezi, sve korelacije stepena prihvatanja uloge *žrtve* sa školskim uspehom su nulte. Stepenn prihvatanja uloge *žrtve*, dakle, nije povezan sa školskim uspehom.
- Ako hipotezu 3.3. koja kaže da *podstrekači* i *autsajderi* najčešće ostvaruju prosečan školski uspeh, interpretiramo kao pretpostavku da stepenn prihvatanja ove dve uloge nije povezan sa školskim uspehom, dobijamo da podaci uglavnom ne idu njoj u prilog. Kada je stepenn prihvatanja uloge *autsajdera* u pitanju, samo dve korelacije ove varijable s posmatranim školskim ocenama su statistički značajne. Međutim, svi dobijeni koeficijenti korelacije sa školskim uspehom su istog, pozitivnog smera i relativno sličnog intenziteta, uključujući i dva koja dostižu kritični nivo statističke značajnosti. Ovo bi moglo da ukazuje na to da, iako vrlo slaba, pozitivna veza prihvatanja uloge *autsajdera* sa škol-

skim uspehom postoji, samo nije dovoljnog intenziteta da bi na uzorku ove veličine dostigla kritični nivo statističke značajnosti. Dakle, ovo bi moglo da ukazuje da ova veza postoji, samo nije dovoljno jaka, pa se za praktične svrhe može posmatrati i kao nulta. Kada je stepen prihvatanja uloge *podstrekača* u pitanju, veze ove varijable s posmatranim školskim ocenama su sve odreda negativne i statistički značajne, što ne govori u prilog ovoj hipotezi.

Odnos školskog uspeha i dominantne uloge učenika u vršnjačkom nasilju

Povezanost školskog uspeha i uloga u vršnjačkom nasilju proveravana je poređenjem prosečne vrednosti opšteg uspeha i ocena iz pet nastavnih predmeta učenika koji pripadaju različitim kategorijama u pogledu dominantne uloge u vršnjačkom nasilju. Ovi rezultati prikazani su u Tabeli 13. Generalizabilnost dobijenih razlika između aritmetičkih sredina na populaciju iz koje je uzorak testirana je postupkom analize varijanse, dok su razlike između pojedinačnih grupa testirane nizom t testova.

Tabela 13. *Školski uspeh učenika koji imaju različite dominantne uloge u vršnjačkom nasilju – analiza varijanse*

Školske ocene	Uloga u vršnjačkom nasilju	AS	SD	F	P	Koje grupe se razlikuju stat. značajno.
Opšti uspeh	NAP*	3,66	0,73	9,385	<0,001	NAP od ostalih
	Autsajder	4,21	0,74			Autsajderi od branilaca
	Branilac	4,37	0,63			
	Žrtva	4,24	0,74			
Srpski jezik	NAP*	3,05	1,21	6,707	<0,001	NAP od ostalih
	Autsajder	3,80	1,10			Autsajderi od branilaca
	Branilac	4,00	1,01			
	Žrtva	3,88	1,11			
Matematika	NAP*	2,32	1,17	9,510	<0,001	NAP od ostalih
	Autsajder	3,53	1,21			
	Branilac	3,69	1,18			
	Žrtva	3,58	1,27			
Geografija	NAP*	3,27	0,98	6,308	<0,001	NAP od ostalih
	Autsajder	4,12	1,06			
	Branilac	4,22	0,99			
	Žrtva	4,08	1,09			

Biologija	NAP*	3,09	1,19	7,546	<0,001	NAP od ostalih
	Autsajder	3,86	1,08			Autsajderi od branilaca
	Branilac	4,11	1,08			
	Žrtva	3,88	1,14			
Istorija	NAP*	3,55	1,14	3,890	0,009	NAP od branilaca
	Autsajder	3,98	1,12			Autsajderi od branilaca
	Branilac	4,20	1,03			
	Žrtva	4,04	1,11			
Legenda:						
* - Nasilnik/Asistent/Podstrekač						

Rezultati pokazuju da se učesnici koji pripadaju različitim kategorijama u pogledu uloge u vršnjačkom nasilju koju najviše prihvataju statistički značajno razlikuju po školskom uspehu. Glavna razlika i ona koja je kod svih posmatranih školskih ocena statistički značajna, kada se porede pojedinačne kategorije dominantne uloge u vršnjačkom nasilju, jeste ona između kategorija *nasilnik/asistent/podstrekač* i ostalih kategorija. Školski uspeh ispitanika koji spadaju u kategoriju *nasilnik/asistent/podstrekač* je statistički značajno niži od školskog uspeha ispitanika koji spadaju u ostale kategorije i to u pogledu oba pokazatelja (tj. kako u pogledu proseka opšteg uspeha, tako i u pogledu proseka ocena iz svih pet posmatranih predmeta). Mimo toga, ispitanici koji spadaju u kategoriju *branilaca* imaju najviše prosečne vrednosti za sve posmatrane ocene. Prosek ocena *branilaca* se na svim predmetima statistički značajno razlikuje od proseka ocena *nasilnika/asistenata/podstrekača*, a na četiri od šest ispitivanih ocena i od proseka ocena *autsajdera*. *Žrtve* i *autsajderi* teže da imaju slične prosečne ocene i razlika između njih nigde ne dostiže kritični nivo statističke značajnosti.

Posmatrano po hipotezama, kada je u pitanju treća opšta hipoteza koja kaže da postoji povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika, rezultati govore u prilog ovoj hipotezi. Na svim posmatranim ocenama (prosečna ocena i ocena iz pet nastavnih predmeta), rezultati analize varijanse su statistički značajni, što znači da ispitivani uzorak ne potiče iz populacije gde su proseci ocena posmatranih grupa po ulogama u vršnjačkom nasilju jednaki ili, drugim rečima, da i u populaciji iz koje je uzorak postoji povezanost školskog uspeha i kategorije u pogledu dominantne uloge u vršnjačkom nasilju.

Posmatrano po specifičnim hipotezama, rezultati su sledeći:

- Kada je u pitanju 3.1. hipoteza koja kaže da *branioci* imaju najbolji školski uspeh u odnosu na učesnike sa ostalim ulogama, dobijeni podaci potvrđuju ovu hipotezu. I prosek opšteg uspeha i prosek pojedinačnih ocena iz pet posmatranih pojedinačnih predmeta je najviši kod *branilaca* u odnosu na sve ostale posmatrane kategorije u pogledu uloge u vršnjačkom nasilju. Kada se testiraju razlike između pojedinačnih

grupa u pogledu dominantne uloge u vršnjačkom nasilju, sve prosečne ocene *branilaca* se statistički značajno razlikuju od prosečnih ocena *nasilnika/asistenata/podstrekača*. Od prosečnih ocena *autsajdera*, prosečne ocene *branilaca* se statistički značajno razlikuju na četiri od šest testiranih mesta. Iako su proseci ocena *branilaca* svuda veći od proseka ocena *žrtava*, ta razlika ni na jednom mestu ne dostiže kritični nivo statističke značajnosti.

- Kada je u pitanju 3.2. hipoteza, koja kaže da *žrtve, nasilnici i asistenti* najčešće postižu slabiji školski uspeh, podaci ovu hipotezu samo delimično potvrđuju. Školski uspeh ispitanika koji spadaju u kategoriju *nasilnika/asistenata/podstrekača* je statistički značajno niži od školskog uspeha svih ostalih posmatranih kategorija. Međutim, to nije slučaj sa ispitanicima koji spadaju u kategoriju *žrtava*. Ispitanici iz ove kategorije imaju statistički značajno više sve posmatrane prosečne ocene od ispitanika iz kategorije *nasilnika/asistenata/žrtava*, dok razlike od prosečnih ocena ostalih ispitivanih kategorija nigde ne dostižu kritični nivo statističke značajnosti. Prosečne ocene *žrtava* su nešto niže od prosečnih ocena *branilaca*, ali ta razlika ni na jednom od pet posmatranih predmeta ni kada je u pitanju opšti uspeh nije statistički značajna.
- Kada je u pitanju hipoteza 3.3. koja kaže da *podstrekači i autsajderi* najčešće ostvaruju prosečan školski uspeh, rezultati samo delimično idu u prilog ovoj hipotezi. Kada su u pitanju *podstrekači*, odnosno u ovom slučaju kategorija *nasilnik/asistent/podstrekač*, prosečne ocene ispitanika iz ove kategorije su statistički značajno niže od prosečnih ocena ostalih kategorija ispitanika, što je suprotno ovoj hipotezi. S druge strane, ocene *autsajdera* su više od ocena *nasilnika/asistenata/podstrekača* u svih 6 slučajeva, dok su niže od ocena *branilaca* (koji imaju najviše proseke ocena), a u nivou s ocenama ispitanika iz kategorije *žrtava*. Kad se uporede sa školskim uspehom celog uzorka, može se videti da su ocene *autsajdera* tipično za 0,1-0,2 niže od tog opšteg proseka. Rezultati poređenja ispitanika iz kategorija *autsajdera* sa školskog uspeha čitavog uzorka dati su u Tabeli 14.

Tabela 14. Poređenje školskog uspeha ispitanika koji spadaju u kategoriju *autsajdera* u pogledu dominantne uloge u nasilju sa školskim uspehom celog uzorka – t test za jedan uzorak

Predmet	Grupa	AS	SD	T	p
Opšti uspeh	Autsajder	4,21	0,74	-1,460	0,146
	Ceo uzorak	4,30	0,68		
Srpski jezik	Autsajder	3,80	1,10	-1,253	0,212
	Ceo uzorak	3,91	1,06		

Matematika	Autsajder	3,53	1,21	-0,694	0,489
	Ceo uzorak	3,60	1,21		
Geografija	Autsajder	4,12	1,06	-0,509	0,612
	Ceo uzorak	4,16	1,02		
Biologija	Autsajder	3,86	1,08	-1,635	0,104
	Ceo uzorak	4,01	1,11		
Istorija	Autsajder	3,98	1,12	-1,521	0,130
	Ceo uzorak	4,12	1,07		

Rezultati pokazuju da, kada se uporedi s prosečnim školskim uspehom celog uzorka, prosečan školski uspeh *autsajdera* nigde nije statistički značajno različit od prosečnog uspeha celog uzorka, iako je u svim slučajevima nešto niži. Ovaj rezultat govori u prilog onom delu hipoteze 3.3. koji kaže da je školski uspeh *autsajdera* u nivou proseka.

Dakle, gledano u celini, rezultati našeg istraživanja govore u prilog hipotezi 3, koja kaže da postoji povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika. Rezultati pokazuju da učenici koji se u situacijama vršnjačkog nasilja najčešće nalaze u ulogama *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* postižu najniži školski uspeh (meren preko školskih ocena). Takvi nalazi u skladu su s nalazima istraživanja koji pokazuju da je nasilničko ponašanje povezano s nižim školskim uspehom (Beran, 2009; Beran and Lupart, 2009; De Bruyn and Cillesen, 2006; Glew et al., 2005, 2008; Jimerson, Durbrow and Wagstaff, 2009; Juvonen, Wang and Espinoza, 2011; Ma et al., 2009a, 2009b; Schwartz et al., 2002; Spasenović, 2008; Stephenson and Smith, 2002; Rothon et al., 2011).

Kao što smo istakli u teorijskom delu, moguće je da postoje uzajamno podstičuće veze između aktivne uključenosti u nasilje i nižeg školskog uspeha (Beran, 2009; Carlson et al., 1999; Ma et al., 2009b; McEvoy and Welker, 2000; McIntosh et al., 2008), u smislu da školskom neuspehu i agresivnom ponašanju učenika doprinosi dejstvo određenog broja zajedničkih rizičnih faktora (Algozzine, Wang and Violette, 2011; McEvoy and Welker, 2000; McIntosh et al., 2008; Popadić, 2009; Tobin and Sugai, 1999).

Za razliku od onoga što smo očekivali, uloga *žrtve* nije povezana s niskim školskim uspehom. Naši nalazi govore nasuprot nalazima jednog broja istraživanja (Beran, 2009; Beran and Lupart, 2009; De Bruyn and Cillesen, 2006; Glew et al., 2005, 2008; Jimerson, Durbrow and Wagstaff, 2009; Juvonen, Wang and Espinoza, 2011; Ma et al., 2009a, 2009b; Schwartz et al., 2002; Spasenović, 2008; Stephenson and Smith, 2002; Rothon et al., 2011), a u prilog nalazima drugih istraživanja (Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Rigby, 2007). Kao moguće objašnjenje može se navesti da izloženost nasilju ne dovodi nužno i automatski do nižeg školskog uspeha. Školski neuspeh viktimiziranih učenika može biti izbegnut zahvaljujući dejstvu određenog broja protektivnih faktora, odnosno školski uspeh može biti posledica većeg zalaganja takvih učenika u nastojanju da tako kompenzuju neuspehe u socijalnom domenu, zatim posledica socijalnog pritiska

ka postizanju školskog uspeha prisutnog na nivou porodice, škole, odeljenja ili društva, viših intelektualnih sposobnosti i sl. S obzirom na prirodu našeg istraživanja, ne možemo sa sigurnošću tvrditi o kojim protektivnim faktorima je reč, ali svakako da je njihovo dalje proučavanje potrebno i korisno.

Povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i pola učenika

Kada je u pitanju četvrti zadatak istraživanja, koji se odnosi na povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i pola, i ovde je prvo izvršeno poređenje stepena u kom učenici različitog pola prihvataju različite uloge u vršnjačkom nasilju, a potom poređenje distribucija dominantnih uloga u vršnjačkom nasilju kod ispitanika različitog pola.

Povezanost stepena prihvatanja uloga u nasilju i pola učenika

Rezultati poređenja ispitanika muškog i ženskog pola u pogledu stepena prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju prikazani su u Tabeli 15.

Tabela 15. *Prosečan stepen prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju ispitanika različitog pola – t test i pointbiserijski koeficijent korelacije kao mera veličine efekta, odnosno razlika između aritmetičkih sredina*

Uloga	Pol	AS	SD	t	p	Veličina efekta (rpbis)
Nasilnik	Muški	1,19	0,33	5,552	<0,001	-0,196
	Ženski	1,08	0,22			
Asistent	Muški	1,21	0,35	3,714	<0,001	-0,132
	Ženski	1,12	0,26			
Podstrekač	Muški	1,49	0,41	4,398	<0,001	-0,156
	Ženski	1,38	0,32			
Autsajder	Muški	2,08	0,47	-0,009	0,993	0,000
	Ženski	2,08	0,44			
Branilac	Muški	2,31	0,50	-6,885	<0,001	0,239
	Ženski	2,54	0,42			
Žrtva	Muški	1,44	0,57	0,166	0,167	-0,049
	Ženski	1,38	0,56			

SD grupa su poređene Levenovim testom. Statistički su značajne na nivou 0,05 ili preko razlike između standardnih devijacija dečaka i devojčica na svim ulogama, osim uloga žrtve i autsajdera, i to tako što su standardne devijacije dečaka veće nego standardne devijacije devojčica na sve četiri varijable.

Rezultati pokazuju da se prosečni stepeni prihvatanja ispitivanih uloga kod ispitanika različitog pola razlikuju kada su u pitanju uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača* i *branioca*. Uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* u većoj meri prihvataju ispitanici muškog pola – dečaci, dok ulogu *branioca* u većoj meri prihva-

taju ispitanici ženskog pola – devojčice. Sve četiri dobijene statistički značajne razlike u prosečnim vrednostima po svom intenzitetu spadaju u slabe, odnosno niske.

Na pomenute četiri varijable se statistički značajno razlikuje i varijabilnost polnih grupa (operacionalizovana preko standardne devijacije), i to tako što je varijabilnost unutar grupe dečaka veća u sva četiri slučaja. Drugim rečima, dečaci se međusobno više razlikuju u pogledu stepena prihvatanja svake od ove četiri uloge nego što je to slučaj s devojčicama.

Distribucije dominantnih uloga u vršnjačkom nasilju kod ispitanika različitog pola

Kada se odnos između pola i uloge u vršnjačkom nasilju posmatra preko kategorijalne varijable dominantnih uloga u vršnjačkom nasilju, rezultati izgledaju kao u Tabeli 16.

Tabela 16. Pol učenika i dominantne uloge u vršnjačkom nasilju

Dominantna uloga u vršnjačkom nasilju	Mera	Dečak	Devojčica
Nasilnik/asistent/podstrekač	Frekvencija	19	3
	Procenat	6,6%	,9%
Autsajder	Frekvencija	87	60
	Procenat	30,1%	17,5%
Branilac	Frekvencija	171	266
	Procenat	59,2%	77,6%
Žrtva	Frekvencija	12	14
	Procenat	4,2%	4,1%
Ukupno	Frekvencija	289	343
	Procenat	100,0%	100,0%
Testovi povezanosti	Hi kvadrat	Statistička značajnost	Koeficijent kontingencije
	33,03	<0,001	0,223

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna povezanost slabog intenziteta između dominantne uloge u vršnjačkom nasilju i pola. Iz prikazanih podataka se vidi da je procenat dečaka u kategoriji *nasilnik/asistent/podstrekač* više nego 7 puta veći od procenta devojčica koje spadaju u istu kategoriju. Dečaci češće nego devojčice spadaju i u kategoriju *autsajder*. Dok u ovu kategoriju spada 30,1% svih dečaka iz uzorka, dotle u datu kategoriju spada samo 17,5% svih devojčica iz uzorka. Udeo *branilaca* je veći u poduzorku devojčica nego u poduzorku dečaka (77,6% naspram 59,2%), dok je procentualni udeo *žrtava* sličan u dva poduzorka.

Generalno gledano, rezultati govore u prilog hipoteze 4, koja kaže da postoji povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i pola učenika. Pokazalo se da se zaista mogu uočiti značajne razlike u pogledu uloge u nasilju koje učenici

različitog pola najčešće zauzimaju u situacijama vršnjačkog nasilja. Kada su u pitanju specifične hipoteze u okviru četvrte hipoteze, podaci pokazuju sledeće:

- Kada je u pitanju 4.1. hipoteza koja kaže da učenice najčešće zauzimaju ulogu *branioca*, rezultati, gledani preko stepena prihvatanja uloge i preko navedne uloge kao dominantne uloge u vršnjačkom nasilju, zaista pokazuju da su devojčice najčešće sklone da sebi pripisuju ulogu *branioca* u situacijama nasilja.
- Kada je u pitanju 4.2. hipoteza koja kaže da učenici najčešće zauzimaju uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača*, rezultati preko oba pokazatelja uloge u nasilju, takođe, govore u prilog navedenoj hipotezi. Rezultati zaista pokazuju da su dečaci najčešće skloni samododeljivanju navedenih uloga.

Takvi nalazi u skladu su s nalazima drugih istraživanja u kojima je, takođe, utvrđeno da se dečaci češće nalaze u ulogama *nasilnika*, *asistenata* ili *podstrekača* nasilnika, dok je za devojčice mnogo tipičnije da se ponašaju kao *branioci* žrtve (Craig and Pepler, 1995; Marsh et al., 2004; O'Connell, Pepler and Craig, 1999; Olthof et al., 2011; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998).

Jedine razlike koje su našim istraživanjem uočene u vezi s povezanošću uloga u nasilju i pola učenika odnose se na ulogu *autsajdera*. Za razliku od navedenih istraživanja u kojima je utvrđeno da je uloga *autsajdera* karakterističnija za devojčice (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998), u našem istraživanju pokazalo se da ovu ulogu najčešće biraju dečaci.

Kao i u slučaju istraživanja koje su sproveli Salmivali, Hutunen i Lagerspetz (Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997), procenat dečaka i devojčica u ulozi *žrtve* je približno isti.

Smatramo da se uočene razlike, bar delom, mogu pripisati razlikama koje su mogle nastati u tumačenju pojma nasilja i vrsta nasilja na koje su se pitanja odnosila i shvatanja navedenog pojma od strane učenika. Naime, bez obzira na to što je ispitanicima u upitniku data definicija nasilja, moguće je da su oni odgovarali na pitanja imajući u vidu svoje shvatanje u pogledu toga šta čini nasilje. Na tu činjenicu ukazuju i drugi autori (npr. Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2014; O'Moore and Minton, 2005).

Takođe, moguće je da se razlike u pogledu veće zastupljenosti dečaka u navedenim ulogama mogu pripisati i generalno većoj učestalosti nasilja među dečacima (Baldry, 2004; Benbenishty and Avi Astor, 2005; De Bruyn, Cillessen and Wissink, 2010; Espelage, Mebane and Adams, 2008; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Marsh et al., 2004; Nedimović i Biro 2011; Rigby, 2002, 2007; Thompson, Arora and Sharp, 2002; Trifunović, 2006; Veenstra et al., 2007).

Pored toga, moguće je da se razlike u pogledu većeg samododeljivanja uloga *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača* i *autsajdera* od strane dečaka mogu objasniti činjenicom da su ispitanici prilikom odgovaranja na pitanja iz upitnika prevas-

hodno imali u vidu oblike fizičkog nasilja koji se lako prepoznaju i koji su karakterističniji za dečake (Baldry, 2004; Baxendale, Cross and Johnston, 2012; Beane, 2008; Benbenishty and Avi Astor, 2005; Besag, 2006a; Collins, 2008; Elliott, 2002a; Espelage, Mebane and Adams, 2008; Field, 2007; Gordon Murphy, 2009; Hoff et al., 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Marsh et al., 2004; Olweus, 1998; Orue and Calvete, 2011; Popadić, 2009; Rigby, 2002, 2003, 2007; Rivers and Smith, 1994; Roland and Idsøe, 2001; Salmivalli and Nieminen, 2002), dok je generalno prihvaćen stav da su devojčice sklonije ispoljavanju indirektnih i relacionih oblika nasilja (Baxendale, Cross and Johnston, 2012; Beane, 2008; Benbenishty and Avi Astor, 2005; Besag, 2006a; Collins, 2008; Elliott, 2002a; Field, 2007; Gordon Murphy, 2009; Hoff et al., 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Kuppens et al., 2008; Marsh et al., 2004; Olweus, 1998; Orue and Calvete, 2011; Pellegrini and Long, 2008; Popadić, 2009; Rigby, 2002, 2003, 2007; Rivers and Smith, 1994; Roland and Idsøe, 2001; Salmivalli and Nieminen, 2002). U slučaju indirektnog i relacionog nasilja, pitanje je koliko su devojčice zaista svesne svojih postupaka ili bar posledica do kojih oni dovode.

Razloge u pogledu sklonosti devojčica ka samopripisivanju uloge *branioca*, a dečaka ka samododeljivanju uloga *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* mogu se pripisati i karakteristikama rodnih uloga koje deca usvajaju u procesu socijalizacije. Generalno gledano, devojčice se socijalizuju da budu brižne, nežne i poslušne, dok se od dečaka očekuje snaga, odvažnost i čvrstina.

Povezanost uloge u nasilju, pola i školskog uspeha učenika

U skladu s postavljenim petim zadatkom istraživanja, ispitano je sledeće: da li je povezanost između vršnjačkog nasilja i školskog uspeha jednaka na poduzorcima oba pola ili postoji moderatorski efekat pola na karakter ove povezanosti. Ispitana je povezanost stepena prihvatanja svake od uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha posebno na poduzorcima muškog i ženskog pola, a potom su upoređene dobijene strukture korelacija. Korelacije posebno na poduzorcima muškog i ženskog pola prikazane su u Tabelama 17. i 18. Njihovo međusobno poređenje dato je u Tabeli 19. Provera s kategorijalnim varijablama nije rađena, jer bi zbog previše malog broja ispitanika u ženskom poduzorku na dominantnim ulogama *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* bilo premalo ispitanika da bi rezultati bili interpretabilni. Naime, kao što je ranije prikazano, u zbirnoj kategoriji *nasilnik/asistent/podstrekač* na ženskom poduzorku je svega tri ispitanika.

Tabela 17. Povezanost uloge učenika u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha na poduzorku ispitanika muškog pola

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,168**	-0,129*	-0,168**	-0,124*	-0,141**	-0,121*
Asistent	-0,234**	-0,174**	-0,271**	-0,189**	-0,211**	-0,167**
Podstrekač	-0,109*	-0,090	-0,139**	-0,080	-0,108*	-,036
Autsajder	0,018	-0,016	0,022	-0,013	0,002	-0,009
Branilac	0,136**	0,092	0,114*	0,078	0,092	0,057
Žrtva	0,092	0,079	0,091	0,082	0,090	0,067

Sve korelacije više od 0,1 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01

Tabela 18. Povezanost uloge učenika u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha na poduzorku ispitanika ženskog pola

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,192**	-0,152**	-0,159**	-0,149**	-0,185**	-0,177**
Asistent	-0,162**	-0,177**	-0,089	-0,147**	-0,155**	-0,181**
Podstrekač	-0,091	-0,067	-0,077	-0,071	-0,097*	-0,049
Autsajder	0,136**	0,152**	0,078	0,168**	0,087	0,108*
Branilac	0,187**	0,142**	0,150**	0,125*	0,171**	0,173**
Žrtva	-0,072	-0,084	-0,044	-0,066	-0,089	-0,069

Sve korelacije više od 0,096 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01

Tabela 19. Razlike između korelacija na muškom i ženskom poduzorku

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	0,024	0,023	-0,009	0,025	0,044	0,056
Asistent	-0,072	0,003	-0,182*	-0,042	-0,056	0,014
Podstrekač	-0,018	-0,023	-0,062	-0,009	-0,011	0,013
Autsajder	-0,118*	-0,168*	-0,056	-0,181*	-0,085	-0,117*
Branilac	-0,051	-0,05	-0,036	-0,047	-0,079	-0,116*
Žrtva	0,164*	0,163*	0,135*	0,148*	0,179*	0,136*

Sve razlike između korelacija veće od 0,1 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 Pokazatelji sličnosti struktura korelacija – Spirmanov $r_o = 0,760$, Kenalov $W = 0,880$

Rezultati pokazuju da su strukture korelacija između prihvatanja ispitivanih uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha slične na poduzorcima učesnika

muškog i ženskog pola, ali da nisu identične. Kada se posmatraju uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača*, može se videti da se tu korelacije na dva poduzorka statistički značajno ne razlikuju. Jedini izuzetak je negativna korelacija između ocene iz Matematike i stepena prihvatanja uloge *asistenta*, koja je znatno intenzivnija na poduzorku dečaka. Drugim rečima, dečaci koji u većoj meri prihvataju ulogu *asistenta* teže da se po oceni iz Matematike više razlikuju od dečaka koji tu ulogu manje prihvataju, nego što je to slučaj kada se uporede devojčice koje u različitoj meri prihvataju ulogu *asistenta*. Kada je u pitanju uloga *autsajdera*, tu su razlike između dva poduzorka upadljivije. Na poduzorku dečaka korelacije između stepena prihvatanja ove uloge i školskog uspeha su nulte (i naravno statistički neznačajne), dok su na poduzorku devojčica ove korelacije nešto više, a u četiri slučaja i dovoljno visoke da postanu statistički značajne. Kada je u pitanju uloga *branioca*, na poduzorku devojčica veći je broj statistički značajnih korelacija, ali ipak te korelacije nisu mnogo različite od korelacija na poduzorku dečaka. To što su korelacije na poduzorku devojčica statistički značajne, posledica je toga što su na oba poduzorka ove korelacije u blizini intenziteta korelacije koji je statistički značajan na kritičnom nivou, te su na poduzorku dečaka korelacije tik ispod kritičnog nivoa, a na poduzorku devojčica nešto iznad.

Najinteresantnija je situacija s korelacijama između prihvatanja uloge *žrtve* i školskog uspeha. Iako ove korelacije nisu statistički značajne ni na jednom ni na drugom poduzorku, one su sve dosledno pozitivne na poduzorku devojčica, a dosledno negativne na poduzorku dečaka. Iz ovog razloga, sve razlike između korelacija na dva uzorka su statistički značajne. Kao što je prethodno objašnjeno, vrlo je verovatno da u populaciji postoji povezanost između prihvatanja uloge *žrtve* i školskog uspeha, ali da je ona veoma slaba, tako da ne dostiže kritični nivo statističke značajnosti na uzorku ove veličine. Na to potencijalno ukazuje činjenica da su korelacije sa svim školskim ocenama sličnog intenziteta i istog smera, i to na oba poduzorka.

Kada se ovi rezultati posmatraju u svetlu hipoteze broj 5, koja kaže da postoji moderatorski efekat pola na vezu između uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha, dobijeni rezultati govore u prilog ove hipoteze kada je u pitanju stepen prihvatanja uloge *autsajdera*, a potencijalno i uslovno i stepen prihvatanja uloge *žrtve*. Iako moderatorskog efekta praktično nema kada su u pitanju uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača* i *branioca*, izvestan moderatorski efekat postoji kada je u pitanju uloga *autsajdera* (korelacije više na poduzorku devojčica) i *žrtve* (korelacije dosledno suprotnog smera sa svim ocenama, iako suviše niske da bi bile statistički značajne na uzorku ove veličine).

Moderatorski efekat pola na vezu uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha

U ovom koraku testiran je eventualni moderatorski efekat pola na vezu uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha postupkom hijerarhijske linearne regresije, preko ispitivanja efekata interakcije. Za tu svrhu formirani su efekti in-

terakcije između pola i stepena prihvatanja svake od uloga u vršnjačkom nasilju. Rezultati su predstavljeni u Tabeli 20.

Tabela 20. Pol učenika, uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha – hijerarhijska linearna regresija

Redni broj koraka	R	R ²	Promena R ² u odnosu na prethodni korak	Promena F u odnosu na prethodni korak	Statistička značajnost promene F statistika u odnosu na prethodni korak
1	0,302	0,092	0,092	80,270	<0,001
2	0,391	0,153	0,061	9,491	<0,001
3	0,403	0,163	0,010	1,577	0,151
Redni broj koraka	Prediktor	Beta	p	r	Parcijalna r
1	Pol učenika	0,302	<0,001	0,302	0,302
2	Pol učenika	0,244	<0,001	0,302	0,246
	Nasilnik	-0,079	0,075	-0,224	-0,063
	Asistent	-0,148	0,001	-0,233	-0,120
	Podstrekač	0,044	0,278	-0,143	0,039
	Autsajder	0,060	0,069	0,070	0,065
	Branilac	0,131	<0,001	0,219	0,135
	Žrtva	0,017	0,611	-0,003	0,018
3	Pol učenika	0,244	<0,001	0,302	0,247
	Nasilnik	-0,082	0,089	-0,224	-0,061
	Asistent	-0,134	0,003	-0,233	-0,106
	Podstrekač	0,051	0,216	-0,143	0,044
	Autsajder	0,068	0,043	0,070	0,072
	Branilac	0,144	<0,001	0,219	0,143
	Žrtva	0,019	0,571	-0,003	0,020
	Pol učenika X Nasilnik	-0,041	0,385	0,042	-0,031
	Pol učenika X Asistent	0,058	0,198	0,081	0,046
	Pol učenika X Podstrekač	0,004	0,921	0,032	0,004
	Pol učenika X Autsajder	0,074	0,028	0,048	0,078
	Pol učenika X Branilac	0,043	0,217	-0,008	0,044
	Pol učenika X Žrtva	-0,051	0,128	-0,077	-0,054

Zavisna varijabla u ovom postupku regresije je prosečna ocena.

Legenda:

Svi prediktori formata Varijabla X Varijabla – efekti interakcije između datih varijabli. Ovdje je testirano postojanje interakcije između pola učenika i stepena prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju od strane učenika.

r – Korelacija nultog reda, Pirsonova

Parcijalno r – parcijalna korelacija – korelacija između datog prediktora i zavisne varijable kad se i iz jednog i iz drugog odstrani pod linearnim modelom onaj deo varijanse koji im je zajednički s ostalim prediktorima, ovdje uključena kao pokazatelj nezavisnog doprinosa datog prediktora objašnjavanju varijanse zavisne varijable, odnosno nezavisnog doprinosa datog prediktora prediktivnoj moći modela.

R – koeficijent multiple korelacije – korelacija između regresione funkcije dobijene linearnim kombinovanjem prediktora iz modela korišćenjem prikazanih regresionih koeficijenata (beta) kao pondera i zavisne varijable.

R² – koeficijent multiple determinacije – proporcija varijanse koju dele regresiona funkcija i zavisna varijabla.

Rezultati pokazuju da pol učenika ima statistički značajan i supstantivan doprinos objašnjavanju varijanse školskog uspeha koji je različit i nezavisan od onog dela varijanse koji objašnjava stepen prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju od strane učenika. Drugim rečima, podaci ukazuju da je pol učenika poseban i relativno nezavisan korelat školskog uspeha u odnosu na stepen prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju.

Kada je u pitanju moderatorski efekat pola učenika na vezu između školskog uspeha i stepena prihvatanja uloge u vršnjačkom nasilju, iako globalna promena prediktivne moći modela nakon dodavanja efekata interakcije nije dovoljno velika da bi dosegla kritični nivo statističke značajnosti, može se videti da postoji statistički značajan efekat interakcije između pola i stepena prihvatanja uloge *autsajdera*. Ovaj nalaz je u skladu s rezultatom koji je dobijen kada su direktno poređene strukture korelacija na poduzorcima muškog i ženskog pola. Međutim, zbog karakteristika primenjenog postupka, nisu vidljivi rezultati koji ukazuju na potencijalni moderatorski efekat pola na slabe i statistički neznačajne korelacije stepena prihvatanja uloge žrtve i školskog uspeha, a koje su dobijene u postupku direktnog poređenja ekvivalentnosti korelacionih struktura na dva poduzorka.

Posmatrano iz perspektive hipoteze 5, koja kaže da postoji moderatorski efekat pola na povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha, ovi rezultati govore u prilog date hipoteze kada je u pitanju uloga *autsajdera*, jer je dobijen statistički značajan efekat interakcije između pola i stepena prihvatanja uloge *autsajdera*. Kada su u pitanju ostale uloge, dobijeni rezultati ne govore u prilog postojanju moderatorskog efekta pola na njihovu vezu sa školskim uspehom.

U ovom delu, s obzirom na prirodu istraživanja, nije bilo moguće prilikom statističke obrade podataka razdvojiti pol i školski uspeh (zbog neujednačenosti ispitanika u pogledu značajnih karakteristika), kako bi se uvidelo da li se eventualno razlikama koje postoje u pogledu školskih ocena može objasniti mode-

ratorski efekat za ulogu *autsajdera*. Možemo samo da konstatujemo da pol u izvesnoj meri utiče na intenzitet povezanosti između neuključenosti u situacijama nasilja, tj. držanja po strani (koje je, prema našim rezultatima, više zastupljeno kod dečaka) i školskog uspeha učenika (koji je nešto niži kod dečaka). Kao što je naglašeno, postoji čitav niz faktora (rizičnih i zaštitnih) koji su povezani s pojavom nasilja i školskim neuspehom. Pokazalo se da pol predstavlja jedan od takvih faktora, koji u određenoj konstelaciji faktora može uticati na povezanost uloge u nasilju (uloge *autsajdera*) i školskog uspeha. Na koji konkretan način pol utiče na povezanost ovih uloga i školskog uspeha u slučaju pojedinačnih učenika, to ostavljamo za neko drugo istraživanje, drugačijeg karaktera.

Povezanost uloge učenika u vršnjačkom nasilju, sociometrijskog statusa i školskog uspeha učenika

U skladu sa zadatkom istraživanja broj šest, sledeće što je ispitano jeste da li postoji moderatorski efekat sociometrijskog statusa učenika na povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha. Izračunate su korelacije između stepena prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha za svaku od 5 kategorija po sociometrijskom statusu, a potom je kao pokazatelj sličnosti ovih korelacionih struktura izračunat Kendalov W koeficijent. Rezultati su prikazani u Tabelama 21, 22, 23, 24, 25. i 26.

Tabela 21. *Povezanost školskog uspeha i stepena prihvatanja uloga u vršnjačkom nasilju na poduzorcima učenika različite kategorije sociometrijskog statusa – poduzorak popularnih*

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,126	-0,063	-0,096	-0,041	-0,106	-0,120
Asistent	-0,134	-0,078	-0,129	-0,039	-0,052	-0,127
Podstrekač	-0,030	-0,028	-0,022	0,029	-0,037	-0,040
Autsajder	-0,096	-0,077	-0,070	0,006	-0,125	-0,089
Branilac	0,056	0,054	0,058	0,121	-0,025	0,033
Žrtva	0,048	0,084	0,046	0,009	0,120	-0,078

Sve korelacije više od 0,199 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01
 Sličnost sa strukturom korelacija na celom uzorku – W=0,788
 Broj ispitanika u poduzorku – 97

Tabela 22. Povezanost školskog uspeha i stepena prihvatanja uloga u vršnjačkom nasilju na poduzorcima učenika različite kategorije sociometrijskog statusa – poduzorak odbačenih

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,275**	-0,170	-0,316**	-0,265**	-0,280**	-0,218*
Asistent	-0,266**	-0,190*	-0,282**	-0,247**	-0,289**	-0,216*
Podstrekač	-0,164	-0,036	-0,233*	-0,157	-0,205*	-0,075
Autsajder	0,026	0,037	0,016	0,031	0,068	0,048
Branilac	0,094	0,041	0,067	0,076	0,122	0,055
Žrtva	0,072	-0,001	0,018	0,109	0,089	0,081

Sve korelacije više od 0,184 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01
 Sličnost sa strukturom korelacija na celom uzorku – W=0,920
 Broj ispitanika u poduzorku – 113

Tabela 23. Povezanost školskog uspeha i stepena prihvatanja uloga u vršnjačkom nasilju na poduzorcima učenika različite kategorije sociometrijskog statusa – poduzorak zanemarenih

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,215*	-0,278**	-0,237**	-0,077	-0,092	-0,187*
Asistent	-0,281**	-0,323**	-0,254**	-0,233**	-0,189*	-0,246**
Podstrekač	-0,220*	-0,228*	-0,201*	-0,144	-0,170	-0,157
Autsajder	0,146	0,211*	0,085	0,178*	0,147	0,144
Branilac	0,302**	0,159	0,309**	0,141	0,244**	0,292**
Žrtva	0,057	-0,011	0,015	0,136	0,050	0,044

Sve korelacije više od 0,175 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01
 Sličnost sa strukturom korelacija na celom uzorku – W=0,954
 Broj ispitanika u poduzorku – 125

Tabela 24. Povezanost školskog uspeha i stepena prihvatanja uloga u vršnjačkom nasilju na poduzorcima učenika različite kategorije sociometrijskog statusa – poduzorak kontroverznih

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	0,084	0,103	0,225	0,135	0,077	-0,043
Asistent	0,052	0,050	0,181	0,150	0,086	-0,072
Podstrekač	-0,158	-0,129	-0,092	-0,072	-0,156	-0,328

Autsajder	0,023	-0,124	-0,028	0,056	-0,001	-0,016
Branilac	0,017	0,067	0,043	-0,063	-0,061	0,021
Žrtva	-0,079	-0,105	-0,121	-0,019	-0,115	-0,149

Sve korelacije više od 0,356 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01
 Sličnost sa strukturom korelacija na celom uzorku – W=0,354
 Broj ispitanika u poduzorku – 31

Tabela 25. Povezanost školskog uspeha i stepena prihvatanja uloga u vršnjačkom nasilju na poduzorcima učenika različite kategorije sociometrijskog statusa – poduzorak prosečnih

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,182	-0,196	-0,087	-0,077	-0,270**	-0,143
Asistent	-0,221*	-0,239*	-0,215*	-0,094	-0,288**	-0,217*
Podstrekač	-0,097	-0,168	-0,095	0,001	-0,158	-0,021
Autsajder	0,116	0,056	0,120	0,081	-0,009	0,116
Branilac	0,233*	0,307**	0,188	0,149	0,247*	0,100
Žrtva	0,107	0,190	0,167	-0,001	0,058	0,159

Sve korelacije više od 0,205 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01
 Sličnost sa strukturom korelacija na celom uzorku – W=0,933
 Broj ispitanika u poduzorku – 91

Tabela 26. Povezanost školskog uspeha i stepena prihvatanja uloga u vršnjačkom nasilju na poduzorcima učenika različite kategorije sociometrijskog statusa – poduzorak ostalih

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,195**	-0,172**	-0,174**	-0,176**	-0,162**	-0,130*
Asistent	-0,228**	-0,199**	-0,207**	-0,228**	-0,205**	-0,166**
Podstrekač	-0,102	-0,111*	-0,096	-0,108*	-0,084	-0,015
Autsajder	0,119*	0,102	0,087	0,081	0,067	0,056
Branilac	0,205**	0,189**	0,136*	0,109*	0,171**	0,128*
Žrtva	0,018	0,004	0,063	-0,016	-0,022	0,000

Sve korelacije više od 0,105 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01
 Sličnost sa strukturom korelacija na celom uzorku – W=0,977
 Broj ispitanika u poduzorku – 342

Koeficijent međusobnog slaganja struktura korelacija na ovih 6 poduzoraka po sociometrijskom statusu je 0,483. Koeficijent međusobnog slaganja struktura korelacija na ovim poduzorcima, ali bez poduzoraka *kontroverznih* i *popularnih* – 0,871; samo bez poduzorka *kontroverznih* – 0,775. Sličnost struktura korelacija između poduzoraka *popularnih* i *kontroverznih* – 0,925.

Pregledom podataka može se uočiti da veći nivo sličnosti struktura korelacija sa strukturom korelacija koja je dobijena na celom uzorku imaju strukture korelacija na podgrupama *odbačenih*, *zanemarenih*, *prosečnih* i *ostalih*. Strukture korelacija na poduzorcima *popularnih* i *kontroverznih* su prilično različite od strukture dobijene na celom uzorku. Kada se razmotri međusobna sličnost korelacija između stepena prihvatanja ispitivanih uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha, može se zaključiti da je ona dosta niska, međutim, da taj nizak nivo potiče pre svega od dve kategorije sociometrijskog statusa čije se strukture korelacija supstantivno razlikuju od strukture korelacija na celom uzorku.

Kada se posmatraju strukture korelacija na poduzorcima *kontroverznih* i *popularnih*, može se uočiti da su one veoma slične ($W=0,925$, kao što je gore navedeno). S druge strane, kada se posmatraju strukture korelacija preostale četiri kategorije međusobno (*odbačeni*, *zanemareni*, *prosečni* i *ostali*) dobija se, takođe, da su i one dosta slične ($W=0,875$). Ovo ukazuje da, kada su u pitanju strukture korelacija po kategorijama sociometrijskog statusa, na jednoj strani stoje kategorije *odbačenih*, *zanemarenih*, *ostalih* i *prosečnih* kod kojih su strukture korelacija između pokazatelja školskog uspeha i stepena prihvatanja ispitivanih uloga u vršnjačkom nasilju relativno slične, a s druge strane kategorije *popularnih* i *kontroverznih*, koje, takođe, imaju međusobno slične strukture korelacija (iako je u grupi *kontroverznih* vrlo malo ispitanika), ali različite od struktura korelacija na ostale četiri kategorije. Zbog ovoga je koeficijent slaganja kada se uporede istovremeno strukture korelacija na svih 6 kategorija veoma nizak. Kada su u pitanju poređenja s uzorkom u celini, kako u ove prve četiri kategorije ima daleko više ispitanika nego u kategorijama *popularnih* i *kontroverznih* zajedno (npr. samo u kategoriji *ostalih* je preko 40% ispitanika) i korelacije na uzorku u celini su daleko sličnije korelacijama na prve četiri kategorije, nego s korelacijama na kategorijama *popularnih* i *kontroverznih*, kojih zajedno ima ukupno 128, što znači da ne čine ni petinu ukupnog uzorka.

Sa stanovišta hipoteze broj 6, koja kaže da je sociometrijski status učenika moderator veze između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika, može se konstatovati da rezultati generalno govore u prilog ovoj hipotezi. Ovaj efekat moderacije sastoji se u tome da se strukture korelacija na poduzorcima *popularnih* i *kontroverznih*, s jedne strane, razlikuju od korelacija na ostala četiri poduzorka. I ovde možemo da konstatujemo da sociometrijski status u određenoj meri utiče na intenzitet povezanosti uloge u nasilju i školskog uspeha učenika, odnosno da predstavlja jedan od faktora koji utiču na povezanost koja postoji između ponašanja u situacijama nasilja i školskog uspeha učenika. Dakle, ima-

jući u vidu da ponašanje u situacijama nasilja i školski uspeh/neuspeh verovatno imaju iste faktore koji ih uslovljavaju (tj. faktore koji doprinose i jednoj i drugoj pojavi), i ovde se pokazalo (kao i u slučaju pola) da sociometrijski status može biti jedan od takvih faktora, koji u određenoj konstelaciji faktora može uticati na povezanost uloge u nasilju i školskog uspeha. Na koji konkretan način sociometrijski status utiče na povezanost uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha u slučaju pojedinačnih učenika, odgovor može dati neko drugo istraživanje.

Povezanost učestalosti vršnjačkog nasilja na nivou odeljenja i školskog uspeha učenika

Kada je u pitanju zadatak istraživanja broj 7, odnosno ispitivanje povezanosti uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha s obzirom na zastupljenost vršnjačkog nasilja na nivou odeljenja, pažnja je prvo usmerena na različite pokazatelje nivoa vršnjačkog nasilja na nivou odeljenja. Inicijalna ideja je bila da pokazatelj nivoa nasilja u odeljenju bude prosečan stepen prihvatanja uloga *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača* i *žrtve* unutar odeljenja. Međutim, nakon računanja skorova za svako odeljenje za svaku od ovih uloga uočeno je da, dok prosečan stepen prihvatanja uloga *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* na nivou odeljenja međusobno korelira, ove tri varijable nisu na nivou odeljenja povezane s prihvatanjem uloge *žrtve*. Zato je kao alternativa razmotrena mera koja je predstavljala samo prosečan nivo prihvatanja uloge *nasilnika*, *podstrekača* i *žrtve* u datom odeljenju. Konačno, kako je na raspolaganju bila i kategorijalna varijabla koja je sadržala podatke o dominantnim ulogama u vršnjačkom nasilju, još jedna posebna indikatorska mera formirana je tako što je beležen broj učesnika iz datog odeljenja kod kojih je dominantna uloga u vršnjačkom nasilju uloga *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača* ili *žrtve*. Međutim, nakon formiranja ove mere dobijeno je to da je broj učesnika u ove 4 uloge vrlo mali na nivou pojedinačnog odeljenja – za veći broj odeljenja to je bio jedan ili nijedan učenik, a za šest po 2 ili 3 učenika. Kako je ovo rezultiralo dosta slabom varijabilnošću, odlučeno je da se kao primarni pokazatelj nivoa nasilja u odeljenju ipak koristi prosečan nivo prihvatanja uloga *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* u datom odeljenju. Dodatni razlog za njeno korišćenje je činjenica da kada se posmatra nivo odeljenja (tj. kada se posmatraju samo odeljenja, a ne individualni učenici), ova mera ima veću korelaciju s prosečnom ocenom nego druge dve razmatrane mere (-0,430 naspram: a) -0,350, u slučaju kada se u procenu uključi i uloga *žrtve*, i b) statistički neznačajne korelacije, u slučaju kada se koristi mera dobijena iz kategorijalne varijable dominante uloge u vršnjačkom nasilju). Kako je ovo kontinualna mera, provera njenog moderatorskog efekta na vezu između uloge učenika u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha izvršena je testiranjem efekta interakcije u postupku hijerarhijske regresije. S obzirom na to da ovaj postupak zahteva korišćenje jedne zavisne

varijable, a i kako su korelacije između školskih ocena veoma visoke (preko 0,7), kao zavisna varijabla u ovom postupku korišćen je opšti uspeh (izražen preko prosečne ocene iz svih predmeta), jer su sve njegove korelacije sa ostalim pojedinačnim ocenama veće od 0,85. Rezultati ovog postupka hijerarhijske regresije prikazani su u Tabeli 27.

Tabela 27. Nivo nasilja u odeljenju, uloge u vršnjačkom nasilju i opšti uspeh – hijerarhijska linearna regresija

Redni broj koraka	R	R ²	Promena R ² u odnosu na prethodni korak	Promena F u odnosu na prethodni korak	Statistička značajnost promene F statistika u odnosu na prethodni korak
1	,184	,034	,034	27,867	<0,001
2	,334	,112	,078	11,587	<0,001
3	,342	,117	,005	,724	0,631
Redni broj koraka	Prediktor	Beta	p	r	Parcijalna r
1	Nivo nasilja u odeljenju	-0,184	<0,001	-,0184	-0,184
2	Nivo nasilja u odeljenju	-0,123	<0,001	-0,184	-0,124
	Nasilnik	-0,103	0,024	-0,224	-0,080
	Asistent	-0,131	0,004	-0,233	-0,103
	Podstrekač	0,052	0,217	-0,143	0,044
	Autsajder	0,067	0,047	0,070	0,070
	Branilac	0,175	<0,001	0,219	0,178
	Žrtva	0,009	0,787	-0,003	0,010
3	Nivo nasilja u odeljenju	-0,121	0,001	-0,184	-0,122
	Nasilnik	-0,116	0,018	-0,224	-0,085
	Asistent	-0,142	0,002	-0,233	-0,108
	Podstrekač	0,058	0,175	-0,143	0,048
	Autsajder	0,071	0,038	0,070	0,074
	Branilac	0,171	<0,001	0,219	0,172
	Žrtva	0,011	0,743	-0,003	0,012
	Nivo nasilja u odeljenju X Nasilnik	0,034	0,535	-0,110	0,022
	Nivo nasilja u odeljenju X Asistent	0,045	0,421	-0,111	0,029
	Nivo nasilja u odeljenju X Podstrekač	-0,040	0,424	-0,109	-0,029

	Nivo nasilja u odeljenju X Autsajder	-0,031	0,377	-0,047	-0,032
	Nivo nasilja u odeljenju X Branilac	0,050	0,174	0,081	0,049
	Nivo nasilja u odeljenju X Žrtva	0,015	0,670	0,043	0,015

Zavisna varijabla u ovom postupku regresije je prosečna ocena.

Legenda:

Svi prediktori formata Varijabla X Varijabla – efekti interakcije između datih varijabli. Ovde je testirano postojanje interakcije između nivoa nasilja u odeljenju kome učenik pripada procenjeno kao prosečan nivo prihvatanja uloga *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* od strane učesnika iz odeljenja kome učenik pripada i stepena prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju od strane učenika.

r – Korelacija nultog reda, Pirsonova

Parcijalno r – parcijalna korelacija – korelacija između datog prediktora i zavisne varijable kad se i iz jednog i iz drugog odstrani pod linearnim modelom onaj deo varijanse koji im je zajednički sa ostalim prediktorima, ovde je uključena kao pokazatelj nezavisnog doprinosa datog prediktora objašnjava u varijanse zavisne varijable, odnosno nezavisnog doprinosa datog prediktora prediktivnoj moći modela.

R – koeficijent multiple korelacije – korelacija između regresione funkcije dobijene linearnim kombinovanjem prediktora iz modela korišćenjem prikazanih regresionih koeficijenata (beta) kao pondera i zavisne varijable.

R² – koeficijent multiple determinacije – proporcija varijanse koju dele regresiona funkcija i zavisna varijabla.

Ako se pretpostavi da je korišćena mera nivoa vršnjačkog nasilja u odeljenju zaista validna mera ove pojave, rezultati pokazuju da data varijabla ima statistički značajan i supstantivan doprinos objašnjava u varijanse opšteg uspeha koji je različit i nezavisan od onog dela varijanse koji objašnjava stepen prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju od strane učenika. Drugim rečima, podaci ukazuju da je nivo nasilja u odeljenju poseban i relativno nezavisan korelat prosečne ocene, odnosno školskog uspeha u odnosu na individualno prihvatanje različitih uloga u vršnjačkom nasilju. Stepem povezanosti nivoa nasilja u odeljenju sa školskim uspehom kada se posmatraju individualni učenici je dosta niži nego kada se posmatraju cela odeljenja, ali je i dalje supstantivan. U poređenju sa stepenom prihvatanja različitih uloga u nasilju, rezultati pokazuju da je opšti nivo nasilja u odeljenju praktično podjednako značajan prediktor opšteg uspeha, kao što je to prihvatanje uloge *nasilnika* ili stepen prihvatanja uloge *asistenta*. Veza opšteg nivoa nasilja u odeljenju i opšteg uspeha je negativna, tako da učenici iz odeljenja u kojima je viši nivo nasilja teže da imaju slabiji opšti uspeh od učenika iz odeljenja u kojima je opšti nivo nasilja niži.

Kada je u pitanju moderatorski efekat nivoa nasilja u odeljenju na vezu stepena prihvatanja uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha, dobijeni rezultati ne ukazuju na postojanje ovakvog efekta. Ni jedan od testiranih efekata interak-

cije nije statistički značajan prediktor opšteg uspeha, a u celini promena koeficijenta multiple korelacije u trećem koraku (u kom su dodati efekti interakcije kao prediktori) u odnosu na drugi, daleko je od toga da bude statistički značajna. Kada se sve rezimira, ovi rezultati ne ukazuju da je nivo nasilja u odeljenju moderator veze između stepena prihvatanja ispitivanih uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha.

Korelacije između školskog uspeha i grupa nezavisnih varijabli na nivou pojedinačnih odeljenja

Ispitane su korelacije između školskog uspeha i grupa nezavisnih varijabli uključenih u istraživanje na nivou pojedinačnih odeljenja. To znači da u ovoj analizi elementi/entiteti nisu bili pojedinačni učenici, već cela odeljenja, a vrednosti na varijablama predstavljale su proseke za to odeljenje. Rezultati su prikazani u Tabeli 28. Budući da je njihova standardizacija rađena na nivou odeljenja, pokazatelji sociometrijskog statusa su na ovom nivou konstante, te tako nisu mogli biti uključeni u računanje korelacija.

Tabela 28. *Korelacije školskog uspeha, uloga u vršnjačkom nasilju, nivoa nasilja u odeljenju i proporcije devojčica – nivo odeljenja*

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,393**	-0,307*	-0,344*	-0,243	-0,376*	-0,397**
Asistent	-0,498**	-0,236	-0,505**	-0,426**	-0,409**	-0,467**
Podstrekač	-0,267	-0,220	-0,226	-0,196	-0,307*	-0,221
Autsajder	0,152	0,144	-0,036	0,271	-0,054	0,044
Branilac	0,014	-0,051	0,059	-0,153	0,094	-0,022
Žrtva	-0,027	-0,128	0,007	0,097	-0,063	-0,031
Proporcija devojčica u odeljenju	0,195	0,150	0,242	-0,018	0,345*	0,187
Nivo nasilja u odeljenju	-0,430**	-0,288	-0,399**	-0,324*	-0,409**	-0,399**

Sve korelacije više od 0,30 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01
 Pozitivni i negativni izbori – prosečan broj pozitivnih, odnosno negativnih izbora koje su dobili učenici u odeljenju

Kada se podaci posmatraju na nivou odeljenja, iako je broj jedinica posmatranja/entiteta svega 43, može se uočiti da su korelacije nivoa nasilja u odeljenju i stepena prihvatanja dve od tri nasilničke uloge još više nego što je to slučaj kada su nivo posmatranja pojedinačni učenici. Ostale korelacije na ovolikom broju entiteta nisu dovoljno visoke da dostignu kritični nivo statističke značajnosti.

*Rezultati postupka hijerarhijske regresije za predviđanje opšteg uspeha
na osnovu svih grupa nezavisnih varijabli zajedno*

U ovom koraku sproveden je postupak hijerarhijske regresije za predviđanje opšteg uspeha na osnovu svih grupa nezavisnih varijabli čije su veze ranije ispitivane pojedinačno. Rezultati su prikazani u Tabeli 29. U ovaj postupak su kao pokazatelji sociometrijskog statusa ubačeni posebno *skorovi prihvatanja* i *neprihvatanja* koje je osoba dobila, umesto varijable s kategorijama sociometrijskog statusa. Ove dve vrednosti, a ne skorovi uticaja i socijalne preferencije, korišćene su jer su prethodne analize (nisu prikazane) pokazale da su one same za sebe bolji prediktori školskog uspeha od *skorova uticaja* i *socijalne preferencije*, a budući da su ovi potonji linearne kombinacije skorova prihvatanja i neprihvatanja, nije bilo moguće u isti regresioni model uključiti i jedne i druge. Kada je regresioni model testiran sa skorovima socijalne preferencije i socijalnog uticaja, skor socijalne preferencije se pokazao kao bolji prediktor prosečne ocene nego što su to i skorovi prihvatanja i neprihvatanja sami za sebe, ali skor socijalnog uticaja je bio statistički neznačajan prediktor. Ovo i nije čudno, imajući u vidu da su skorovi prihvatanja i neprihvatanja dve prilično jako povezane varijable (korelacija im je $-0,524$), te je skor socijalnog uticaja koji nastaje kao njihov zbir po svojoj prirodi varijabla redukovane varijanse i stoga očekivano manjeg kapaciteta da sa drugim varijablama sa kojima su skorovi prihvatanja i neprihvatanja u vezi bude u korelaciji.

Tabela 29. *Pol učenika, nivo nasilja u odeljenju, stepen prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju, sociometrijski status i opšti uspeh učenika – hijerarhijska linearna regresija*

Redni broj koraka	R	R ²	Promena R ² u odnosu na prethodni korak	Promena F u odnosu na prethodni korak	Statistička značajnost promene F statistika u odnosu na prethodni korak
1	0,184a	0,034	0,034	27,867	<0,001
2	0,338b	0,114	0,080	72,258	<0,001
3	0,405c	0,164	0,049	7,782	<0,001
4	0,497d	0,247	0,084	43,869	<0,001
5	0,503e	0,253	0,005	5,620	0,018
Redni broj koraka	Prediktor	Beta	p	r	Parcijalna r
1	Nasilje na nivou odeljenja	-0,184	<0,001	-0,184	-0,184
2	Nasilje na nivou odeljenja	-0,152	<0,001	-0,184	-0,158

	Pol učenika	0,285	<0,001	0,302	0,288
3	Nasilje na nivou odeljenja	-0,111	0,001	-0,184	-0,115
	Pol učenika	0,238	<0,001	0,302	0,241
	Nasilnik	-0,071	0,107	-0,224	-0,057
	Asistent	-0,135	0,002	-0,233	-0,110
	Podstrekač	0,061	0,135	-0,143	0,053
	Autsajder	0,066	0,045	0,070	0,071
	Branilac	0,128	<0,001	0,219	0,132
	Žrtva	0,017	0,607	-0,003	0,018
4	Nasilje na nivou odeljenja	-0,123	<0,001	-0,184	-0,134
	Pol učenika	0,218	<0,001	0,302	0,232
	Nasilnik	-0,032	0,449	-0,224	-0,027
	Asistent	-0,132	0,001	-0,233	-0,113
	Podstrekač	0,030	0,440	-0,143	0,028
	Autsajder	0,067	0,033	0,070	0,076
	Branilac	0,070	0,034	0,219	0,075
	Žrtva	0,072	0,024	-0,003	0,080
	Skor prihvatanja (P)	0,217	<0,001	0,314	0,203
	Skor neprihvatanja (N)	-0,129	0,001	-0,289	-0,123
5	Nasilje na nivou odeljenja	-0,124	<0,001	-0,184	-0,135
	Pol učenika	0,216	<0,001	0,302	0,232
	Nasilnik	-0,027	0,527	-0,224	-0,023
	Asistent	-0,135	0,001	-0,233	-0,116
	Podstrekač	0,036	0,354	-0,143	0,033
	Autsajder	0,072	0,021	0,070	0,082
	Branilac	0,080	0,016	0,219	0,086
	Žrtva	0,075	0,018	-0,003	0,084
	Skor prihvatanja (P)	0,220	<0,001	0,314	0,206
	Skor neprihvatanja (N)	-0,128	0,001	-0,289	-0,123
	Pol učenika X Autsajder	0,074	0,018	0,048	0,084

Zavisna varijabla u ovom postupku regresije je prosečna ocena.

Legenda:

Svi prediktori formata Varijabla X Varijabla – efekti interakcije između datih varijabli.

r – Korelacija nultog reda, Pirsonova

Parcijalno r – parcijalna korelacija – korelacija između datog prediktora i zavisne varijable kad se i iz jednog i iz drugog odstrani pod linearnim modelom onaj deo varijanse koji im je zajednički s ostalim prediktorima, ovde je uključena kao pokazatelj nezavisnog doprinosa datog prediktora objašnjavanju varijanse zavisne varijable, odnosno nezavisnog doprinosa datog prediktora prediktivnoj moći modela.

R – koeficijent multiple korelacije – korelacija između regresione funkcije dobijene linearnim kombinovanjem prediktora iz modela korišćenjem prikazanih regresionih koeficijenata (beta) kao pondera i zavisne varijable.

R² – koeficijent multiple determinacije – proporcija varijanse koju dele regresiona funkcija i zavisna varijabla.

Iz prikazanih rezultata se može videti da su i pol učenika i nivo nasilja u odeljenju nezavisni prediktori opšteg uspeha. Kada se posmatra stepen prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju, od tri nasilničke uloge (*nasilnik, asistent, podstrekač*) samo jedna je statistički značajan prediktor i to uloga *asistenta*. Ovo je uzrokovano time što stepen prihvatanja navedene tri uloge međusobno dosta jako korelira, a varijansa opšteg uspeha koju objašnjava svaka od ovih uloga je ista ona koju objašnjavaju ostale dve uloge. Zato je samo ona uloga koja ima najvišu korelaciju (nultog reda) sa opštim uspehom statistički značajan prediktor u regresionom modelu, dok ostale dve nisu, jer je varijansa opšteg uspeha koju bi oni objasnili već objašnjena stepenom prihvatanja uloge *asistenta*. Kada su u pitanju uloge *branioca* i *žrtve*, interesantno je uočiti da kada se u model dodaju i *skorovi prihvatanja* i *neprihvatanja* koje je učenik dobio, doprinos uloge *branioca* modelu pada, dok uloga *žrtve* postaje statistički značajan prediktor. Drugim rečima, kada se iz opšteg uspeha isključi varijansa koja je objašnjena *skorovima prihvatanja* i *neprihvatanja* koje je učenik dobio, deo varijanse opšteg uspeha koji objašnjava stepen prihvatanja uloge *žrtve* postaje dovoljno veliki (ista količina varijanse u odnosu na sada manju ukupnu varijansu postaje veći udeo, pa je i parcijalna korelacija veća od korelacije nultog reda) da dostigne kritični nivo statističke značajnosti. Stepem prihvatanja uloge *autsajdera* u vršnjačkom nasilju se, takođe, pokazao kao statistički značajan prediktor. Skorovi prihvatanja i neprihvatanja koje je učenik dobio pokazuju se, takođe, kao posebni i statistički značajni prediktori opšteg uspeha, a isti je slučaj i sa efektom interakcije između pola i stepena prihvatanja uloge *autsajdera*.

Broj sociometrijskih izbora koje su učenici navodili

Kako se pokazalo da između učesnika u istraživanju postoje razlike u pogledu broja osoba koje su naveli na sociometrijskim pitanjima, a imajući u vidu da broj sociometrijskih izbora nije bio ograničen, provereno je da li je broj sociometrijskih izbora, pozitivnih i negativnih, koje je osoba napravila (odnosno

koliko je vršnjaka navela kada je trebalo da specifikuje s kim voli, tj. s kim ne voli da se druži) povezan s glavnim varijablama u istraživanju. Rezultati su prikazani u Tabeli 30. U obzir je uzet ukupan broj imena koja je pojedinac naveo, iako su iz zakonskih razloga u obradu i dalju sociometrijsku analizu ušla samo imena onih učenika čiji su roditelji/staratelji dali pristanak za učešće u istraživanju.

Tabela 30. *Korelacije broja pozitivnih i broja negativnih izbora koje je učenik napravio na sociometrijskim pitanjima prihvatanja uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha*

Varijabla	Broj pozitivnih izbora	Broj negativnih izbora
Opšti uspeh	0,205**	0,054
Srpski	0,207**	0,059
Matematika	0,134**	0,008
Geografija	0,173**	0,038
Biologija	0,214**	0,046
Istorija	0,156**	0,026
Nasilnik	-0,078*	0,054
Asistent	-0,047	0,044
Podstrekač	-0,052	0,091**
Autsajder	-0,068	0,002
Branilac	0,225**	0,029
Žrtva	-0,131**	0,147**
Nivo nasilja u odeljenju	-0,129**	0,121**

Sve korelacije veće od 0,069 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01

Iz dobijenih rezultata se vidi da su bolji učenici (s višim ocenama) težili da navode veći broj pozitivnih izbora, kao i oni koji u većoj meri prihvataju ulogu *branioca*. S druge strane, manji broj osoba s kojima vole da se druže su navodile *žrtve* i *nasilnici*, kao i generalno učenici iz odeljenja u kojima je nivo nasilja viši. Kada je u pitanju broj negativnih izbora, odnosno broj osoba za koje je učenik naveo da s njima ne voli da se druži, veći broj učenika je na ovaj spisak stavljao osobe koje u većoj meri prihvataju ulogu *žrtve* i ulogu *podstrekača*. Takođe, broj osoba koje su učenici navodili je viši u odeljenjima u kojima je i nivo nasilja viši. Generalno, ovi rezultati pokazuju da ne samo pojedinci nego i broj osoba za koje učenik navodi da s njima voli odnosno ne voli da se druži može ukazivati na nivo nasilja u odeljenju koje učenik pohađa, kao i stepena u kome učenik prihvata različite uloge u vršnjačkom nasilju.

Kada se posmatra hipoteza broj 7, koja kaže da će učenici u odeljenjima u kojima je vršnjačko nasilje manje zastupljeno imati bolji školski uspeh, dobijeni rezultati snažno govore u prilog ovoj hipotezi. Veza nivoa nasilja u odeljenju i opšteg uspeha (a i uspeha iz odabranih predmeta, mada ti rezultati nisu prikazani) negativna je i statistički značajna i iznosi -0,184 kada se ova povezanost računa na nivou pojedinačnih učenika i kada se uzima u obzir njihov individualni opšti

uspeh. Kada se podaci posmatraju na nivou odeljenja, odnosno, kad se ne razmatra uspeh pojedinačnog učenika već opšti uspeh svih učenika iz datog odeljenja, ova korelacija je znatno viša i iznosi $-0,430$. Ovo jasno ukazuje da učenici u odeljenjima u kojima je nivo nasilja viši teže da imaju slabiji školski uspeh od učenika iz odeljenja u kojima je nivo vršnjačkog nasilja niži. Kada se posmatra nivo pojedinačnih škola, ova korelacija je još i viša i iznosi $-0,748$ između nivoa nasilja i školskog uspeha, te ide sve do $-0,812$ kada su u pitanju ocene iz Matematike.

Takav nalaz prevashodno se može objasniti razlikama u pogledu odeljenjskih normi koje među odeljenjima postoje (Kuppens at al., 2008; Salmivalli and Voeten, 2004). Odeljenjske norme su se pokazale kao značajan faktor koji je povezan s učestalošću nasilja na nivou odeljenja i u istraživanju koje su sprovedli Salmivalli i Voeten (Salmivalli and Voeten, 2004), u kome je korišćen isti instrument (Participant roles questionnaire). Dakle, može se (uz izvesnu dozu opreznosti, zbog načina procene učestalosti nasilja na nivou odeljenja) zaključiti da nepovoljan odeljenjski kontekst koji, između ostalih karakteristika, odlikuju negativne odeljenjske norme, može biti faktor koji povoljno utiče na učestalost nasilja na nivou odeljenja i nepovoljno utiče na školski uspeh učenika iz odeljenja.

Povezanost učestalosti vršnjačkog nasilja na nivou škole i školskog uspeha učenika

Korelacije između istih grupa varijabli sada su izračunate na nivou 11 škola iz kojih su učenici koji su učestvovali u istraživanju. Rezultati su izloženi u Tabeli 31.

Tabela 31. *Korelacije školskog uspeha, uloga u vršnjačkom nasilju, nivoa nasilja u odeljenju, proporcije devojčica u odeljenju – nivo odeljenja*

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,747**	-0,622*	-0,856**	-0,499	-0,698*	-0,723*
Asistent	-0,782**	-0,377	-0,830**	-0,710*	-0,676*	-0,753**
Podstrekač	-0,578	-0,504	-0,611*	-0,440	-0,628*	-0,515
Autsajder	0,108	0,121	-0,153	0,349	-0,245	-0,159
Branilac	0,276	0,431	0,484	-0,066	0,367	0,266
Žrtva	-0,134	-0,450	-0,057	0,110	-0,207	-0,180
Proporcija devojčica u odeljenju	0,478	0,370	0,563	0,130	0,644*	0,511
Nivo nasilja u odeljenju	-0,748**	-0,541	-0,812**	-0,587	-0,720*	-0,703*

Zbog svega 11 entiteta u uzorku tek korelacije veće od 0,59 su statistički značajne bar na nivou 0,05.

* - korelacija značajna na nivou preko 0,05

** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01

Pozitivni i negativni izbori – prosečan broj pozitivnih, odnosno negativnih izbora koje su dobili učenici u odeljenju

Rezultati govore u prilog hipoteze 7 – da učenici u školama u kojima je vršnjačko nasilje manje zastupljeno postižu viši školski uspeh. Nalazi našeg istraživanja pokazuju da su korelacije s pokazateljima nasilja – tri nasilne uloge i nivo nasilja u odeljenju još više kada se posmatra nivo škole. Korelacije dostižu izuzetno visokih -0,856 između prosečne ocene iz Matematike u školi i prosečnog stepena prihvatanja uloge nasilnika u školi. Ovo sve pokazuje da postoji veoma jaka veza između opšteg nivoa školskog uspeha u školi i nivoa vršnjačkog nasilja u školi, u smislu da učenici škola u kojima je prisutan viši nivo vršnjačkog nasilja postižu slabije rezultate nego učenici škola gde je nivo nasilja niži. Visok nivo korelacija pokazuje da, kada se porede škole, viši nivo vršnjačkog nasilja praktično potpuno proporcionalno prati niži školski uspeh odnosno slabije ocene.

Dakle, rezultati našeg istraživanja pokazuju da, ne samo da je nivo vršnjačkog nasilja na nivou odeljenja u značajnoj meri povezan sa školskih uspehom učenika, već takva povezanost postoji i kada je reč o nivou škole. Uz svu opreznost, s obzirom na broj uključenih škola i način izračunavanja učestalosti nasilja na nivou odeljenja, možemo zaključiti da školski kontekst, koji karakteriše *negativna školska klima* (Barth et al., 2004; Beane, 2008; Benbenishty and Avi Astor, 2005; Holt and Keyes, 2008; Kasen et al., 2008; Konstantina and Piliou-Dimitris, 2010; McEvoy and Welker, 2000; Payne and Gottfredson, 2004; Richard, Schneider and Mallet, 2011; Rigby, 2002, 2003, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Stephenson and Smith, 2002), kao i *određene karakteristike školskog konteksta* (Barth et al., 2004; Ma, 2001; Payne and Gottfredson, 2004; Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Stephenson and Smith, 2002), o kojima je bilo više reči u teorijskom delu, doprinose učestalosti vršnjačkog nasilja i školskom neuspehu učenika.

Moguće je da u školama u kojima se pokazalo da postoji povezanost između veće učestalosti nasilja i školskog neuspeha, takođe, postoje izvesni rizični faktori koji direktno ili indirektno doprinose obema pojavama. Da ponovimo, pregledom relevantne literature ustanovili smo da se kao takvi mogu izdvojiti sledeći faktori: *negativna školska klima, neadekvatne odeljenjske norme, autoritarni i ravnodušni vaspitni stil nastavnika, slab pritisak u pogledu postizanja školskog uspeha, neadekvatni odnosi između učenika, slaba fokusiranost na školski uspeh* itd.

LITERATURA

- Alba, D. R. (1973). A graph-theoretic definition of a sociometric clique. *Journal of mathematical sociology*, Vol. 3, No. 1, 113-126.
- Algozzine, B., Wang, C. & Violette, S. A. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of positive behavior interventions*, Vol. 13, No. 1, 3-16.
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Biasi, V., Leone, L., Cozzolino, M. & Manganelli, S. (2019). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of adolescence*, Vol. 76, 99-108.
- Asbury, A. C. (1974). Selected factors influencing over- and underachievement in young school-age children. *Review of educational research*, Vol. 44, No. 4, 409-428.
- Asher, R. S. & McDonald, L. K. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 232-248). New York, London: The Guilford Press.
- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K. & Kantaraki, T. C. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational research review*, Vol. 20, 68-80.
- Bacchini, D., Esposito, G. & Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of community and applied social psychology*, Vol. 19, No. 1, 17-32.
- Baker, A. J., Clark, P. T., Crowl, A. & Carlson, S. J. (2009). The influence of authoritative teaching on children's school adjustment. *School psychology international*, Vol. 30, No. 4, 374-382.
- Baldry, C. A. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive behavior*, Vol. 30, No. 5, 343-355.
- Barnow, S., Lucht, M. & Freyberger, J. H. (2001). Influence of punishment, emotional rejection, child abuse, and broken home on aggression in adolescence: An examination of aggressive adolescents in Germany. *Psychopathology*, Vol. 34, No. 4, 167-173.
- Barter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In Juvonen, J. & Wentzel, R. K. (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 11-42). Cambridge: Cambridge University press.
- Barth, M. J., Dunlap, T. S., Dane, H., Lochman, E. J. & Wells, C. K. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of school psychology*, Vol. 42, No. 2, 115-133.

- Bašić, J. (2009). *Teorija prevencije – Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bates, E. J. & Pettit, S. G. (2007). Temperament, parenting, and socialization. In Grusec, E. J. & Hastings, D. P. (Eds.), *Handbook of socialization – Theory and research* (pp. 153-177). New York, London: The Guilford Press.
- Baxendale, S., Cross, D. & Johnston, R. (2012). A review of the evidence on the relationship between gender and adolescents' involvement in violent behavior. *Aggression and violent behavior*, Vol. 17, No. 4, 297-310.
- Beane, L. A. (2008). *Protect your child from bullying – Expert advice to help you recognize, prevent, and stop bullying before your child gets hurt*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Belacchi, C. & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive behavior*, Vol. 36, No. 6, 371-389.
- Belim, V., Lyra, O., Teixeira, P., Caraban, A., Ferreira, J. M., Gouveia, R., Lucero, A. & Karapanos, E. (2014). *Beyond gamification: Sociometric technologies that encourage reflection before behavior change*. ACE'14, Proceeding of the 11th Conference on Advances in Computer Entertainment Tehnology, Article No. 24.
- Benbenishty, R. & Avi Astor, R. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press.
- Beran, N. T. & Lupart, J. (2009). The Relationship between school achievement and peer harassment in Canadian adolescents – The importance of mediating factors. *School psychology international*, Vol. 30, No. 1, 75-91.
- Beran, T. (2009). Correlates of peer victimization and achievement: An exploratory model. *Psychology in the schools*, Vol. 46, No. 4, 348-361.
- Berg, L. B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. USA: A Pearson Education Company.
- Berndt, J. T. & Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. In Juvonen, J. & Wentzel, R. K. (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 248-278). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berndt, J. T. & McCandless, A. M. (2009). Methods for investigating children's relationships with friends. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 63-81). New York, London: The Guilford Press.
- Berns, M. R. (2010). *Child, family, school, community – Socialization and support*. Belmont, USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Besag, E. V. (2006a). *Understanding girls' friendships, fights and feuds – A practical approach to girls' bullying*. Berkshire and New York: Open University Press.
- Besag, E. V. (2006b). Bullying among girls – Friends or foes? *School psychology international*, Vol. 27, No. 5, 535-551.
- Birch, K. S. & Ladd, W. G. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In

- Juvonen, J. & Wentzel, R. K. (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199-225). Cambridge: Cambridge University press.
- Black, B. & Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. *Child development*, Vol. 66, No. 1, 255-271.
- Blair, L. B., Gangel, J. M., Perry, B. N., O'Brien, M., Calkins, D. S., Keane, P. S. & Shanahan, L. (2016). Indirect effects of emotion regulation on peer acceptance and rejection: The roles of positive and negative social behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 62, No. 4, 415-439.
- Boehnke, K. (2008). Peer pressure: a cause of scholastic underachievement? A cross-cultural study of mathematical achievement among German, Canadian, and Israeli middle school students. *Social psychology of education*, Vol. 11, No. 2, 149-160.
- Boivin, M. & Vitaro, F. (1998). The impact of peer relationships on aggression in childhood: Inhibition through coercion or promotion through peer support. In J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 183-197). New York, Cambridge: Cambridge University Press.
- Booth-LaForce, C. & Kerns, A. K. (2009). Child-parent attachment relationships, peer relationships, and peer-group functioning. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 490-507). New York, London: The Guilford Press.
- Bordens, S. K. & Abbott, B. B. (2008). *Research design and methods – A process approach*. New York: McGraw-Hill.
- Bornstein, H. M. & Putnick, L. D. (2018). Parent-adolescent relationships in global perspective. In Lansford, E. J. & Banati, P. (Eds.), *Handbook of adolescent development research and its impact on global policy* (pp. 107-129). New York: Oxford University Press.
- Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Brown, B. B. & Dietz, L. E. (2009). Informal peer groups in middle childhood and adolescence. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 361-451). New York, London: The Guilford Press.
- Brown, B. B. & Klute, C. (2006). Friendships, cliques, and crowds. In Adams, R. G. & Berzonsky, D. M. (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 330-348). Malden, Oxford and Carlton: Blackwell Publishing Ltd.
- Brown, B. B. & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In Lerner, M. R. & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, 3rd edition (pp. 74-103). New York: Wiley.
- Brown, K. (2002). Bullying and school non-attendance. In Elliott, M. (Ed.), *Bullying – A practical guide to coping for schools* (pp. 92-103). London: Person education.

- Budimir-Ninković, G. (2009). Saradnja porodice i škole u prevenciji nasilja učenika. U Mitrović, Lj., Jovanović, N. i Stjepanović-Zaharijevski, D. (Ur.): *Protivurečnosti socijalizacije mladih i uloga obrazovanja u afirmaciji vrednosti kulture mira* (str. 291-300). Niš: Filozofski fakultet, Centar za sociološka istraživanja.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, T. M. & Reis, T. H. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of personality and social psychology*, Vol. 55, No. 6, 991-1008.
- Buhs, S. E. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of school psychology*, Vol. 43, No. 5, 407-424.
- Buhs, S. E., Moritz Rudasill, K., Kalutskaya, N. I. & Griese, R. E. (2015). Shyness and engagement: Contributions of peer rejection and teacher sensitivity. *Early childhood research quarterly*, Vol. 30, 12-19.
- Bukowski, M. W., Brendgen, M. & Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: Effects on externalizing and internalizing problems. In Grusec, E. J. & Hastings, D. P. (Eds.), *Handbook of socialization – Theory and research* (pp. 355-381). New York, London: The Guilford Press.
- Bukowski, M. W., Motzoi, C. & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217-231). New York, London: The Guilford Press.
- Burns, S., Maycock, B., Cross, D. & Brown, G. (2008). The power of peers: Why some students bully others to conform. *Qualitative health research*, Vol. 18, No. 12, 1704-1716.
- Butigan, V. (2007). Suzbijanje potkulture nasilja učenika u Srbiji. U Jovanović, N. i Mitrović, Lj. (Ur.), *Omladina Balkana između nasilja i kulture mira* (str. 61-76). Niš: Filozofski fakultet, Centar za sociološka istraživanja.
- Byrnes, P. J. (2011). Academic achievement. In Brown, B. B. & Prinstein, J. M. (Eds.), *Encyclopedia of adolescence – Normative processes in development* (pp. 1-9). London, Waltham and San Diego: Elsevier Inc.
- Camodeca, M. & Goossens, A. F. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational research*, Vol. 47, No. 1, 93-105.
- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, G. J. & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian journal of school psychology*, Vol. 27, No. 3, 201-216.
- Caprara, V. G. & Pastorelli, C. (1992). Early determinants and correlates of aggressive behavior. In Fraçzek, A. & Zumkley, H. (Eds.), *Socialization and aggression* (pp. 103-113). Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hong Kong, Barcelona, Budapest: Springer-Verlag.
- Caravita, C. S., Di Blasio, P. & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social development*, Vol. 18, No. 1, 140-163.

- Carey, A. T. (2003). Improving the success of anti-bullying intervention programs: A tool for matching programs with purposes. *International journal of reality therapy*, Vol. 22, No. 2, 16-23.
- Carlson, A. E., Sroufe, L. A., Collins, W. A., Jimerson, S., Weinfield, N., Hennighausen, K., Egeland, B., Hyson, M. D., Anderson, F. & Meyer, E. S. (1999). Early environmental support and elementary school adjustment as predictors of school adjustment in middle adolescence. *Journal of adolescent research*, Vol. 14, No. 1, 72-94.
- Carlson, L. W. & Cornell, G. D. (2008). Differences between persistent and desistent middle school bullies. *School psychology international*, Vol. 29, No. 4, 442-451.
- Carr, M., Borkowski, G. J. & Maxwell, E. S. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental psychology*, Vol. 27, No. 1, 108-118.
- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M. & Stavrinides, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study. *Journal of adolescence*, Vol. 64: 109-123.
- Chen, X., Rubin, H. K. & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental psychology*, Vol. 33, No. 3, 518-525.
- Christle, C. A., Jolivette, K. & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and special education*, Vol. 28, No. 6, 325-339.
- Cillessen, N. H. A. (2009). Sociometric methods. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 82-99). New York, London: The Guilford Press.
- Cillessen, N. H. A., Bukowski, M. W. & Haseluger, T. J. G. (2000). Stability of sociometric categories. In Cillessen, N. H. A. & Bukowski, M. W. (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system: New directions for child development*, No. 88 (pp. 75-93). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cillessen, N. H. A. & Bellmore, D. A. (2002). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In Smith, K. P. & Hart, H. C. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 355-374). UK, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Cillessen, N. H. A. & Lansu, M. A. T. (2011). Popularity and social status. In Brown, B. B. & Prinstein, J. M. (Eds.), *Encyclopedia of adolescence – Normative processes in development* (pp. 260-268). London, Waltham and San Diego: Elsevier Inc.
- Coie, D. J. & Dodge A. K. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child development*, Vol. 59, No. 3, 815-829.
- Cole, M. P. & Tan, Z. P. (2007). Emotion socialization from a cultural perspective. In Grusec, E. J. & Hastings, D. P. (Eds.), *Handbook of socialization – Theory and research* (pp. 516-542). New York, London: The Guilford Press.

- Collins, R. (2008). *Violence – A micro-sociological theory*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Conn, K. (2004). *Bullying and harassment – A legal guide for educators*. USA, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Coplan, J. R., Bowker, A. & Cooper, M. S. (2003). Parenting daily hassles, child temperament, and social adjustment in preschool. *Early childhood research quarterly*, Vol. 18, No. 3, 376-395.
- Corbetta, P. (2003). *Social research – Theory, methods and technique*. London: SAGE Publications.
- Costa, M. F., Jessor, R., Turbin, S. M., Dong, Q., Zhang, H. & Wang, C. (2005). The role of social contexts in adolescence: Context protection and context risk in the United States and China. *Applied developmental science*, Vol. 9, No. 2, 67-85.
- Cote, M. S., Vaillancourt, T., LeBlanc, C. J., Nagin, S. D. & Tremblay, E. R. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation-wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of abnormal child psychology*, Vol. 34, No. 1, 71-85.
- Cowie, H. (2004). Peer influences. In Sanders, C. E. & Phye, D. G. (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 139-158). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. England: Open University Press.
- Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu – Vještine, tehnike i ideje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Craig, M. W. & Pepler, J. D. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality education Canada*, Vol. 5, No. 3-4, 81-95.
- Crick, R. N., Murray-Close, D., Marks, L. E. P. & Mohajeri-Nelson, N. (2009). Aggression and peer relationships in school-age children: Relational and physical aggression in group and dyadic contexts. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 287-62). New York, London: The Guilford Press.
- Cummings, M. E. & Zahn-Waxler, C. (1992). Emotions and the socialization of aggression: Adult's angry behavior and children's arousal and aggression. In Fraçczek, A. & Zumkley, H. (Eds.), *Socialization and aggression* (pp. 61-84). Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hong Kong, Barcelona, Budapest: Springer-Verlag.
- Cvetković, M. (2011). Podsticanje prosocijalnog ponašanja učenika kao faktor razvoja pozitivne školske klime. U Jevtić, B. (Ur.), *Vaspitanje za humane odnose – problemi i perspektive* (str. 244-253). Niš: Filozofski fakultet u Nišu.
- Cvetković, M. (2012a). Faktori koji utiču na nasilničko ponašanje učenika u Babušničkoj opštini. *Teme*, God. 36, Br. 4, 1657-1679.
- Cvetković, M. (2012b). Neophodnost interdisciplinarnog proučavanja socijalno-pedagoških problema. U Dimitrijević, B. (Ur.), *Obrazovanje i savremeni univerzitet* (str. 119-134), tematski zbornik radova sa naučnog skupa Nauka i savremeni univerzitet I – Tom III. Niš: Filozofski fakultet u Nišu.

- Dahlke, H. D. & Monahan, O. T. (1949). Problems in the application of sociometry to schools. *The school review*, Vol. 57, No. 4, 223-234.
- Davies, D. (2011). *Child development: A practitioner's guide*. New York, London: The Guilford Press.
- De Bruyn, H. E. & Cillessen, N. H. A. (2006). Heterogeneity of girls' consensual popularity: Academic and interpersonal behavioral profiles. *Journal of youth and adolescence*, Vol. 35, No. 3, 435-445.
- De Bruyn, H. E., Cillessen, N. H. A. & Wissink, B. I. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of early adolescence*, Vol. 30, No. 4, 543-566.
- Delbert, S. E. (1994). *Youth violence: An overview*. Center for the Study and Prevention of Violence, paper presented at the Aspen institute's children's policy forum "Children and violence conference" February 18-21, 1994, Queenstown, MD.
- Denham, A. S., Bassett, H. H. & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In Grusec, E. J. & Hastings, D. P. (Eds.), *Handbook of socialization – Theory and research* (pp. 614-637). New York, London: The Guilford Press.
- Denham, A. S., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A. & Caverly, S. (2002). Emotional and social development in childhood. In Smith, K. P. & Hart, H. C. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 307-328). UK, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- DeShazo Barry, T., Lyman, D. R. & Grofer Klinger, L. (2002). Academic underachievement and attention-deficit/hyperactivity disorder: The negative impact of symptom severity on school performance. *Journal of school psychology*, Vol. 40, No. 3, 259-283.
- DeSocio, J. & Hootman, J. (2004). Children's mental health and school success. *The Journal of school nursing*, Vol. 20, No. 4, 189-196.
- Dijkstra, K. J. & Veenstra, R. (2011). Peer relations. In Brown, B. B. & Prinstein, J. M. (Eds.), *Encyclopedia of adolescence – Normative processes in development* (pp. 255-259). London, Waltham and San Diego: Elsevier Inc.
- Dimitrijević, B. (2005). *Fenomenologija agresivnosti delinkvenata*. Niš: Sven.
- Dodge, A. K., Bates, E. J. & Pettit, S. G. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, Vol. 250, No. 4988, 1678-1683.
- Doll, B., Song, S. & Siemers, E. (2008). Classroom ecologies that support or discourage bullying. In Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 161-184). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Domagala-Zysk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School psychology international*, Vol. 27, No. 2, 232-247.
- Donohue, M. K., Perry, E. K. & Weinstein, S. R. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Applied developmental psychology*, Vol. 24, No. 1, 91-118.

- Dumas, E. J. & Lafreniere, P. J. (1998). Relationships as context: Supportive and coercive interactions in competent, aggressive, and anxious mother-child dyads. In McCord, J. (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 9-33). New York, Cambridge: Cambridge University Press.
- Duncan, D. R. (2008). The impact of family relationships on school bullies and victims. In Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 227-244). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Dunn, J. (2007). Siblings and socialization. In Grusec, E. J. & Hastings, D. P. (Eds.), *Handbook of socialization – Theory and research* (pp. 309-327). New York, London: The Guilford Press.
- Dusek, B. J. & McIntyre, G. J. (2006). Self-concept and self-esteem development. In Adams, R. G. & Berzonsky, D. M. (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 291-309). Malden, Oxford and Carlton: Blackwell Publishing Ltd.
- Dweck, S. C. (1996). Social motivation: Goals and social-cognitive processes – A comment. In Juvonen, J. & Wentzel, R. K. (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 181-195). Cambridge: Cambridge University press.
- Đorđević, J. (1981). Objektivizacija metodoloških postupaka u proučavanju interpersonalnih odnosa. U Potkonjak, N. i Krnjajić, S. (Ur.), *Metodološki problemi proučavanja interpersonalnih odnosa: okrugli sto 6* (str. 47-50). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đorđević, J. (1989). Teškoće u učenju i problemi neuspeha u nastavi. *Nastava i vaspitanje*, God. 38, Br. 4, 291-303.
- Đorić, M. (2009). Buling kao vrsta socijalnog nasilja. *Politička revija*, God. 21, Br. 3, 145-164.
- Džejms, A. (2004). Prijatelji i poznanici. U Tomanović, S. (Ur.), *Sociologija detinjstva – sociološka hrestomatija*, (str. 262-275). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Džinović, V. (2004). Biti neuspešan u školi je izbor. U Milanović-Nahod, S. i Šaranović-Božanović, N. (Ur.), *Znanje i postignuće* (str. 178-188). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Eccles, S. J. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In Grusec, E. J. & Hastings, D. P. (Eds.), *Handbook of socialization – Theory and research* (pp. 665-691). New York, London: The Guilford Press.
- Eccles, S. J. & Roeser, W. R. (2006). Schools as developmental contexts. In Adams, R. G. & Berzonsky, D. M. (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 129-148). Malden, Oxford and Carlton: Blackwell Publishing Ltd.
- Eccles, S. J. & Roeser, W. R. (2011). School and community influences on human development. In Lamb, E. M. & Bornstein, H. M. (Eds.), *Social and personality development – An advanced textbook* (pp. 361-433). New York, Hove: Psychology Press.

- Eisenberg, N. & Mussen, H. P. (2003). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Vaughan, J. & Hofer, C. (2009). Temperament, self-regulation, and peer social competence. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 473-489). New York, London: The Guilford Press.
- Eisenbraun, D. K. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and violent behavior*, Vol. 12, No. 4, 459-469.
- Ellickson, L. P. & McGuigan, A. K. (2000). Early predictors of adolescent violence. *American journal of public health*, Vol. 90, No. 4, 566-572.
- Elliott, M. (2002a). Bullies and victims. In Elliott, M. (Ed.), *Bullying – A practical guide to coping for schools* (pp. 1-11). London: Person Education.
- Elliott, M. (2002b). Bullying pays! A survey of young offenders. In Elliott, M. (Ed.), *Bullying – A practical guide to coping for schools* (pp. 274-280). London: Person Education.
- Ellis, E. W., Dumas, M. T., Mahdy, C. J. & Wolfe, A. D. (2012). Observations of adolescent peer group interactions as a function of within- and between-group centrality status. *Journal of research on adolescence*, Vol. 22, No. 2, 252-266.
- Engels, C. M., Colpin, H., Wouters, S., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Goossens, L. & Verschueren, K. (2019). Adolescents' peer status profiles and differences in school engagement and loneliness trajectories: A person-centered approach. *Learning and individual differences*, Vol. 75, 1-14.
- Erdley, A. C. (1996). Motivational approaches to aggression within the context of peer relationships. In Juvonen, J. & Wentzel, R. K. (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 98-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchan, A. J., Pereira, B. & Smith, K. P. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive behavior*, Vol. 30, No. 1, 71-83.
- Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School psychology review*, Vol. 32, No. 3, 365-383.
- Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention – Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, L. D. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Handbook of bullying in schools – An international perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.
- Espelage, L. D., Green, H. & Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. *The journal of early adolescence*, Vol. 32, No. 6, 776-801.
- Espelage, L. D., Mebane, E. S. & Adams, S. R. (2008). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37-62). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

- Espelage, L. D., Mebane, E. S. & Swearer, M. S. (2008). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. In Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 15-36). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Estell, B. D., Farmer, W. T., Pearl, R., Van Acker, R. & Rodkin, C. P. (2008). Social status and aggressive and disruptive behavior in girls: Individual, group, and classroom influences. *Journal of school psychology*, Vol. 46, No. 2, 193-212.
- Fabes, A. R. & Eisenberg, N. (1992). Young children's emotional arousal and anger/aggressive behaviors. In Frączek, A. & Zumkley, H. (Eds.), *Socialization and aggression* (pp. 85-101). Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hong Kong, Barcelona, Budapest: Springer-Verlag.
- Fabes, A. R., Martin, C. L. & Hanish, D. L. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 45-62). New York, London: The Guilford Press.
- Farmer, W. T., Estell, B. D., Hall, M. C., Pearl, R., Van Acker, R. & Rodkin, C. P. (2008). Interpersonal competence configurations, behavior problems, and social adjustment in preadolescence. *Journal of emotional and behavioral disorders*, Vol. 16, No. 4, 195-212.
- Farruggia, P. S., Bullen, P. & Davidson, J. (2012). Important nonparental adults as an academic resource for youth. *Journal of early adolescence*, Vol. 33, No. 4, 498-522.
- Farver, M. J. A. & Yiyuan, X. (2005). Community violence, family conflict, and preschoolers' socioemotional functioning. *Developmental psychology*, Vol. 41, No. 1, 160-170.
- Ferguson, J. T. & Cillessen, N. H. A. (1992). Individual and peer group factors in the stability of social status, antisocial, and prosocial behaviors. In Frączek, A. & Zumkley, H. (Eds.), *Socialization and aggression* (pp. 115-135). Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hong Kong, Barcelona, Budapest: Springer-Verlag.
- Festinger, L., Schachter, S. & Back, K. (1965). Matrix analysis of group structures. In Lazarsfeld, F. P. & Rosenberg, M. (Eds.), *The language of social research – A reader in the methodology of social research* (pp. 358-367). New York: Free Press.
- Field, M. E. (2007). *Bully blocking: Six secrets to help children deal with teasing and bullying*. UK, London and USA, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Fienberg, E. S., Meyer, M. M. & Wasserman, S. S. (1985). Statistical analysis of multiple sociometric relations. *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 80, No. 389, 51-67.
- Finkelhor, D. (2008). *Childhood victimization – Violence, crime, and abuse in the lives of young people*. New York: Oxford University Press.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British journal of educational psychology*, Vol. 74, No. 2, 141-153.

- Fox, J. (ed.) (1987). *The essential Moreno – Writings on psychodrama, group method, and spontaneity by J.L. Moreno*, New York: Springer Publishing Company.
- Fox, L. C. & Boulton, J. M. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive behavior*, Vol. 32, No. 2, 110-121.
- Fraenkel, R. J. & Wallen, E. N. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, D. A., Kerstetter, K., Kirk, L. M. A., Liu, S., Thomas, M. A. & Yeh, T. (2004). *Promoting academic achievement and motivation: A discussion and contemporary issues based approach*. University of Maryland: Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of the Gemstone Program.
- Fraser, W. M. & Terzian, A. M. (2005). Risk and resilience in child development. In Mallon, P. G. & McCartt, H. P. (Eds.), *Child welfare for the twenty-first century – A handbook of practices, policies, and programs* (pp. 55-71). New York: Columbia University press.
- French, C. D. & Cheung, S. H. (2018). Peer Relationships. In Lansford, E. J. & Banati, P. (Eds.), *Handbook of adolescent development research and its impact on global policy* (pp. 130-149). New York: Oxford University Press.
- Frenes, I. (2004). Dimenzije detinjstva. U Tomanović, S. (Ur.), *Sociologija detinjstva – sociološka hrestomatija* (str. 110-132). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Frost, L. (2002). A primary school approach. In Elliott, M. (Ed.), *Bullying – A practical guide to coping for schools* (pp. 40-49). London: Person education.
- Fulgini, J. A. & Eccles, S. J. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, Vol. 29, No. 4, 622-632.
- Furrer, J. C., Skinner, A. E. & Pitzer, R. J. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National society for the study of education*, Vol. 113, No. 1, 101-123.
- Gadžić, A. i Milojević, A. (2009). Školski uspeh i status adolescenata u razredu. *Teme*, God. 4, Br. 19, 1379-1389.
- Georgiou, N. S. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims – Psychosocial profiles and attribution styles. *School psychology international*, Vol. 29, No. 5, 574-589.
- Gini, G. (2006a). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of school psychology*, Vol. 44, No. 1, 51-65.
- Gini, G. (2006b). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive behavior*, Vol. 32, No. 6, 528-539.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoé, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive behavior*, Vol. 33, No. 5, 467-476.

- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoé, G. (2008a). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of adolescence*, Vol. 31, No. 1, 93-105.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. & Franzoni, L. (2008b). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of school psychology*, Vol. 46, No. 6, 617-638.
- Gleason, A. K., Jensen-Campbell, A. L. & Ickes, W. (2009). The role of empathic accuracy in adolescents' peer relations and adjustment. *Personality and social psychology bulletin*, Vol. 35, No. 8, 997-1011.
- Glew, M. G., Fan M. Y., Katon, W. & Rivara, P. F. (2008). Bullying and school safety. *The journal of pediatrics*, Vol. 152, No. 1, 123-128.
- Glew, M. G., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, P. F. & Kernic, A. M. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics and adolescent medicine*, Vol. 159, No. 11, 1026-1031.
- Gojkov, G. (1997). *Dokimologija: priručnik*. Beograd: Učiteljski fakultet, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Golombok, S. & Hines, M. (2002). Sex Differences in social behavior. In Smith, K. P. & Hart, H. C. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 117-136). UK, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Gommans, R. (2010). *Sociometric status, peer-perceived popularity, bullying, and psychopathological outcomes – Associations and the moderating role of involvement in bullying*. Thesis for bachelor of pedagogy. Radboud University Nijmegen.
- Goodacre, M. D. (1966). The use of a sociometric test as a predictor of combat unit effectiveness. In Lazarsfeld, F. P. & Rosenberg, M. (Eds.), *The language of social research – A reader in the methodology of social research* (pp. 302-305). New York: Free Press.
- Goodearl, W. A., Salzinger, S. & Rosario, M. (2014). The association between violence exposure and aggression and anxiety: The role of peer relationships in adaptation for middle school students. *Journal of early adolescence*, Vol. 34, No. 3, 311-338.
- Goossens, A. F., Olthof, T. & Dekker, H. P. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive behavior*, Vol. 32, No. 4, 343-257.
- Gordon Murphy, A. (2009). *Character education – Dealing with bullying*. New York: Chelsea House Publishers, An imprint of Infobase Publishing.
- Greene, B. M. (2003). Counseling and climate change as treatment modalities for bullying in school. *International journal for the advancement of counseling*, Vol. 25, No. 4, 293-302.
- Greenman, S. P., Schneider, H. B. & Tomada, G. (2009). Stability and change in patterns of peer rejection – Implications for children's academic performance over time. *School psychology international*, Vol. 30, No. 2, 163-183.
- Griffin, S. R. & Gross, M. A. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and violent behavior*, Vol. 9, No. 4, 379-400.

- Griffin, W. K., Scheier, M. L., Botvin, J. G., Diaz, T. & Miller, N. (1999). Interpersonal aggression in urban minority youth: Mediators of perceived neighborhood, peer, and parental influences. *Journal of community psychology*, Vol. 27, No. 3, 281-298.
- Grusec, E. J. & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In Grusec, E. J. & Hastings, D. P. (Eds.), *Handbook of socialization – Theory and research* (pp. 284-308). New York, London: The Guilford Press.
- Grusec, E. J., Davidov, M. & Lundell, L. (2002). Prosocial and helping behavior. In Smith, K. P. & Hart, H. C. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 457-474). UK, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Gumpel, P. T. & Sutherland, S. K. (2010). The relation between emotional and behavioral disorders and school-based violence. *Aggression and violent behavior*, Vol. 15, No. 5, 349-356.
- Guralnick, J. M. (1992). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In Odom, L. S., McConnell, R. S. & McEvoy, A. M. (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (pp. 37-64). Baltimore: Brookes.
- Hamburger, E. M., Basile, C. K. & Vivolo, M. A. (2011). *Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences: A compendium of assessment tools*. Atlanta, GA: Centers for disease control and prevention, National center for injury prevention and control.
- Hanish, D. L., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, A. R., Lynn Martin, C. & Denning, D. (2008). Bullying among young children: The influence of peers and teachers. In Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 141-160). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Harter, S. (2006). The self. In Eisenberg, N. (Ed.), *Handbook of child psychology – Social, emotional, and personality development* (pp. 505-570). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Hartup, W. W. & Abecassis, M. (2002). Friends and enemies. In Smith, K. P. & Hart, H. C. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 285-306). UK, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In Van Hasselt, B. V. & Hersen, M. (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 257-281). New York: Springer Science and Business Media.
- Hastings, D. P., Utendale, T. W. & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In Grusec, E. J. & Hastings, D. P. (Eds.), *Handbook of socialization – Theory and research* (pp. 638-664). New York, London: The Guilford Press.
- Havelka, N. (1990a). Socijalnopsihološki aspekti uspeha učenika u osnovnoj školi. *Nastava i vaspitanje*, God. 39, Br. 1-2, 37-56.
- Havelka, N. (1990b). Obrazovna postignuća prema školskim ocenama. U Havelka, N., Vučić, L., Hrnjica, S., Lazarević, Lj., Kuzmanović, B., Kovačević, P., Radoš, K., Đurić, S., Popadić, D., Pavlović, D., Litvinović, G., Pešikan, A., Plut, D., Ko-

- šutić, D. i Radosavljević, D. (Ur.), *Obrazovna i razvojna postignuća učenika na kraju osnovnog školovanja* (str. 53-92). Beograd: Filozofskog fakulteta u Beogradu, Institut za psihologiju.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Havelka, N. (2008). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Havelka, N., Hebib, E. i Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika – Priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Hay, F. D., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, Vol. 45, No. 1, 84-108.
- Hill, E. N., Castellino, R. D., Lansford, E. J., Nowlin, P., Dodge, A. K., Bates, E. J. & Pettit, S. G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child development*, Vol. 75, No. 5, 1491-1509.
- Hinshaw, P. S. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological bulletin*, Vol. 111, No. 1, 127-155.
- Hoff, E. K., Reese-Weber, M., Schneider, W. J. & Stagg, W. J. (2009). The association between high status positions and aggressive behavior in early adolescence. *Journal of school psychology*, Vol. 47, No. 6, 395-426.
- Hoffman, C. (2001). *Introduction to sociometry*. Retrived on 19. 04. 2017. from www.hoopandtree.org/cons_sociometry_introduction.pdf
- Holmes, R. J. & Holmes-Lonergan, A. H. (2004). The bully in the family: Family influences on bullying. In Sanders, E. C. & Phye, D. G. (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 111-136). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Holt, K. M., Finkelhor, D. & Kaufman Kantor, G. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child abuse and neglect*, Vol. 31, No. 5, 503-515.
- Holt, K. M. & Keyes, A. M. (2008). Teachers' attitudes toward bullying. In Espelage, L. D. & Swearer, S. M. (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 121-140). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Howe, C. (2010). *Peer groups and children's development*. Oxford: Blackwell.
- Howells, L. N. & Rosenbaum, A. (2008). Effects of perpetrator and victim gender on negative outcomes of family violence. *Journal of family violence*, Vol. 23, No. 3, 203-209.
- Howes, C. & James, J. (2002). Children's social development within the socialization context of childcare and early childhood education. In Smith, K. P. & Hart, H. C. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 137-155). UK, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

- Hrnčić, J. (1999). *Delinkvent ili pacijent – Studija porodičnog neuspeha*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Hrnjica, S. (2008). *Zrelost ličnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Hsi-Sheng, W. & Jonson-Reid, M. (2011). Friends can hurt you: Examining the coexistence of friendship and bullying among early adolescents. *School psychology international*, Vol. 32, No. 3, 244-262.
- Hubbard, A. J. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child development*, Vol. 72, No. 5, 1426-1438.
- Huitsing, G. & Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive behavior*, Vol. 38, No. 6, 494-509.
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P. & Renshaw, D. P. (2002). Peer acceptance and rejection in childhood. In Smith, K. P. & Hart, H. C. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 265-284). UK, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Inglés, J. C., Delgado, B., García-Fernández, M. J., Ruiz-Esteban, C. & Díaz-Herrero, A. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of Spanish adolescents. *The Spanish journal of psychology*, Vol. 13, No. 2, 730-740.
- Jelić, M. i Jovanović, B. (2011). Siromaštvo kao faktor školskog neuspeha učenika. *Socijalna misao*, Vol. 18, No. 4, 79-95.
- Jenson, M. J. & Dieterich, A. W. (2007). Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school children. *Prevention science*, Vol. 8, No. 4, 285-296.
- Jerković, I. i Zotović, M. (2010). *Razvojna psihologija*. Novi Sad: Futura publikacije.
- Jiang, X. L. & Cillessen, N. H. A. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental review*, Vol. 25, No. 1, 1-25.
- Jimerson, R. S., Durbrow, H. E. & Wagstaff, A. D. (2009). Academic and behaviour associates of peer status for children in a Caribbean community – Findings from the St Vincent Child Study. *School psychology international*, Vol. 30, No. 2, 184-200.
- Jimerson, S., Egeland, B. & Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of educational psychology*, Vol. 91, No. 1, 116-126.
- Jolliffe, D. & Farrington, P. D. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive behavior*, Vol. 32, No. 6, 540-550.
- Jones, D. (2006). Sociometry and social network analysis: Applications and implications. *Australian and Aotearoa New Zealand Psychodrama Association Journal*, No. 15, 76-85.

- Juvonen, J., Wang, Y. & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *Journal of early adolescence*, Vol. 31, No. 1, 152-173.
- Kandel, B. D. & Wu, P. (1998). Disentangling mother–child effects in the development of antisocial behavior. In McCord, J. (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 106-123). New York, Cambridge: Cambridge University Press.
- Karande, S. & Kulkarni, M. (2005). Poor school performance. *Indian journal of pediatrics*, Vol. 72, No. 11, 961-967.
- Karatzias, A., Power, K.G. & Swanson, V. (2002). Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive behavior*, Vol. 28, No. 1, 45-61.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts – Bystanders’ behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 56, No. 3, 261-282.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P. & Johnson, G. J. (2008). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. In Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 181-210). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Kendall, L. P. & Lazarsfeld, F. L. (1966). The relation between individual and group characteristics in “the American soldier”. In Lazarsfeld, F. P. & Rosenberg, M. (Eds.), *The language of social research – A reader in the methodology of social research* (pp. 290-297). New York: Free Press.
- Kendrick, K., Jutengren, G. & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of adolescence*, Vol. 35, No. 4, 1069-1080.
- Kerres Malecki, C. & Kilpatrick Demaray, M. (2008). The role of social support in the lives of bullies, victims, and bully-victims. In Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 211-226). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Killen, M., Rutland, A. & Jampol, N. S. (2009). Social exclusion in childhood and adolescence. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 249-266). New York, London: The Guilford Press.
- Kim, S. & Nho, C. R. (2017). Longitudinal reciprocal effects between peer relationship difficulties and aggressive behaviors in Korean adolescents. *Children and youth services review*, Vol. 83, 41-47.
- Kindermann, A. T., McCollam, L. T. & Gibson, Jr. E. (1996). Peer networks and students’ classroom engagement during childhood and adolescence. In Juvonen, J. & Wentzel, R. K. (Eds.), *Social motivation: Understanding children’s school adjustment* (pp. 279-312). Cambridge: Cambridge University press.

- Kocić, Lj. (1981). Teškoće u primeni sociometrijske tehnike u ispitivanju interpersonalnih odnosa. U Potkonjak, N. i Krnjajić, S. (Ur.), *Metodološki problemi proučavanja interpersonalnih odnosa: okrugli sto 6* (str. 26-37). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kocić, Lj. (1988). Činioci koji nepovoljno deluju na uspeh učenika. *Nastava i vaspitanje*, God. 37, Br. 4, 317-341.
- Kocić, Lj. (1989). Uticaj primenjivanih oblika, metoda i sredstava u nastavi na uspeh učenika. *Revija obrazovanja*, God. 25, Br. 2-3, 87-97.
- Kocić, Lj. (1993). Sredina kao činilac uspeha učenika. *Nastava i vaspitanje*, God. 42, Br. 1-2, 52-63.
- Kon, S. I. (1991). *Dete i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, D. B. & Li, Z. (2010). Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian journal of school psychology*, Vol. 25, No. 1, 19-39.
- Konstantina, K. & Piliou-Dimitris, S. (2010). School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students. *International journal of violence and school*, Vol. 11, 93-113.
- Košir, K. & Pečjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure? *Educational research*, Vol. 47, No. 1, 127-144.
- Kovačević-Lepojević, M. i Radaković, D. (2008). Služba VDS info i podrška žrtvama: analiza rada u 2007. godini. *Temida*, God. 11, Br. 3, 79-97.
- Kowalski, M. R., Limber, P. S. & Agatston, W. P. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. USA, UK and Australia: Blackwell Publishing.
- Kreiger, C. T. & Kochenderfer-Ladd, B. (2013). Gender behaviors as predictors of peer acceptance and victimization. *Personal relationships*, Vol. 20, No. 4, 619-634.
- Kretman, S. A., Zimmerman, M. A., Morrel-Samuels, S. & Hudson, D. (2009). Adolescent violence: Risk, resilience, and prevention. In Diclemente, R. J., Santelli, J. S. & Crosby, R. A. (Eds.), *Adolescent health – Understanding and preventing risk behaviors*, San Francisco: Jossey-Bass a Wiley Imprint.
- Krnjajić, S. (1981). *Sociometrijski status učenika – Psiho-socijalni činioci*. Beograd: Prosveta.
- Krnjajić, S. (1991). Tehnike analiziranja sociometrijskih podataka. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 23, Br. 23, 320-335.
- Krnjajić, S. (1992). Tehnike prikupljanja sociometrijskih podataka. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 24, Br. 24, 203-213.
- Krnjajić, S. (1993). O nekim metodološkim problemima proučavanja interpersonalnih odnosa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 25, Br. 25, 274-284.
- Krnjajić, S. (2002). Vršnjački odnosi i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 34, Br. 34, 213-235.

- Krnjajić, S. (2003). Poštovanje drugog: preduslov za uspostavljanje i razvoj dečjih prijateljstava. U Šefer, J., Maksić, S. i Joksimović, S. (Ur.), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (str. 71-77). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krulj, S. R., Stojanović, S. i Krulj-Drašković, J. (2007). *Uvod u metodologiju pedagoških istraživanja sa statistikom*. Vranje: Univerzitet u Nišu, Učiteljski Fakultet, Centar za naučno-istraživački rad.
- Kuczynski, L. & Parkin, C. M. (2007). Agency and bidirectionality in socialization: Interactions, transactions, and relational dialectics. In Grusec, E. J. & Hastings, D. P. (Eds.), *Handbook of socialization – Theory and research* (pp. 259-283). New York, London: The Guilford Press.
- Kupersmidt, B. J., Buchele, S. K., Voegler, E. M. & Sedikides, C. (1996). Social self-discrepancy: A theory relating peer relations problems and school maladjustment. In Juvonen, J. & Wentzel, R. K. (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 66-97). Cambridge: Cambridge University press.
- Kupersmidt, B. J. & Coie, D. J. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child development*, Vol. 61, No. 5, 1350-1362.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D. & Subramanian, V. S. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of school psychology*, Vol. 46, No. 6, 639-660.
- Kurtz, J. J. & Swenson, J. E. (1951). Factors related to over-achievement and under-achievement in school. *The school review*, Vol. 59, No. 8, 472-480.
- Kuvačić, I. (1995). Sociometrijski metod. U Pejčić, B. (Ur.), *Metodologija empirijskog naučnog istraživanja* (str. 710-714). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Defektološki fakultet.
- Kyriacou, C. (2006). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Ladd, W. G., Buhs, S. E. & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs. In Smith, K. P. & Hart, H. C. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 394-415). UK, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Ladd, W. G. & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child development*, Vol. 74, No. 5, 1344-1367.
- Laible, D. & Thompson, A. R. (2007). Early socialization: A relationship perspective. In Grusec, E. J. & Hastings, D. P. (Eds.), *Handbook of socialization – Theory and research* (pp. 181-207). New York, London: The Guilford Press.
- Lamb, E. M. & Lewis, C. (2011). The role of parent-child relationships in child development. In Lamb, E. M. & Bornstein, H. M. (Eds.), *Social and personality development – An advanced textbook* (pp. 259-307). New York, Hove: Psychology Press.

- Landeckerl, S. W. (1966). Types of integration and their measurement. In Lazarsfeld, F. P. & Rosenberg, M. (Eds.), *The language of social research – A reader in the methodology of social research* (pp. 297-302). New York: Free Press.
- Lang, J. A., Gartstein, A. M., Rodgers, S. C. & Lebeck, M. M. (2010). The impact of maternal childhood abuse on parenting and infant temperament. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, Vol. 23, No. 2, 100-110.
- Lansford, E. J., Yu, T., Pettit, S. G., Bates, E. J. & Dodge, A. K. (2014). Pathways of peer relationships from childhood to young adulthood. *Journal of applied developmental psychology*, Vol. 35, No. 2, 111-117.
- Lansu, M. A. T. & Cillessen, N. H. A. (2012). Peer status in emerging adulthood: Associations of popularity and preference with social roles and behavior. *Journal of adolescent research*, Vol. 27, No. 1, 132-150.
- LeCroy, W. C. & Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among Hispanic adolescents. *Children and schools*, Vol. 30, No. 4, 197-209.
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Leff, S. S., Power, J. T. & Goldstein, B. A. (2008). Outcome measures to assess the effectiveness of bullying-prevention programs in the schools. In Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 269-294). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Leffot, G., Van Lier, C. A. P., Verschueren, K., Onghena, P. & Colpin, H. (2011). Transactional associations among teacher support, peer social preference, and child externalizing behavior: A four-wave longitudinal study. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, Vol. 40, No. 1, 87-99.
- Lewis, C. & Carpendale, J. (2002). Social cognition. In Smith, K. P. & Hart, H. C. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 375-393). UK, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Lines, D. (2008). *The bullies: Understanding bullies and bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Little, G. S., Swangler, J. & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In Matson, L. J. (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 9-17). Switzerland: Springer.
- Lodge, J. & Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into practice*, Vol. 44, No. 4, 329-336.
- Loe, M. I. & Feldman, M. H. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Ambulatory pediatrics*, Vol. 7, No. 1, 82-90.
- Lowenstein, F. L. (2002). Bullying: Recent research into the causes, diagnosis and treatment. In Elliott, M. (Ed.), *Bullying – A practical guide to coping for schools* (pp. 281-302). London: Person Education.

- Lubbers, J. M., Van Der Werf, C. P. M., Snijders, B. A. T., Creemers, M. P. B. & Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of school psychology*, Vol. 44, No. 6, 491-512.
- Lukić, R. (1962). O Morenovoj sociometriji. Pogovor u Moreno, L. J., *Osnovi sociometrije*. Beograd: Savremena knjiga.
- Lynch, J. R., Kistner, A. J., Stephens, F. H. & Corinne David-Ferdon, C. (2016). Positively biased self-perceptions of peer acceptance and subtypes of aggression in children. *Aggressive behavior*, Vol. 42, No. 1, 82-96.
- Ma, L., Phelps E., Lerner, V. J. & Lerner, M. R. (2009a). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of applied developmental psychology*, Vol. 30, No. 5, 628-644.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, V. J. & Lerner, M. R. (2009b). Academic competence for adolescents who bully and who are bullied – Findings from the 4-H study of positive youth development. *Journal of early adolescence*, Vol. 29, No. 6, 862-897.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victim? *American educational research journal*, Vol. 38, No. 2, 351-370.
- Ma, X. (2004). Who are the victims? In Sanders, E. C. & Phye, D. G. (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 20-35). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Ma, X., Stewin, L. L. & Mah, L. D. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies, *Research papers in education*, Vol. 16, No. 3, 247-270.
- Maassen, H. G., Van der Linden, L. J. & Akkermans, W. (1997). Nominations, ratings, and the dimensions of sociometric status. *International journal of behavioral development*, Vol. 21, No. 1, 179-199.
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malti, T. & Perren, S. (2011). Social competence. In Brown, B. B. & Prinstein, J. M. (Eds.), *Encyclopedia of adolescence – Normative processes in development* (pp. 333-340). London, Waltham and San Diego: Elsevier Inc.
- Marchand, F. J., Schedler, S. & Wagstaff, A. D. (2004). The role of parents' attachment orientations, depressive symptoms, and conflict behaviors in children's externalizing and internalizing behavior problems. *Early childhood research quarterly*, Vol. 19, No. 3, 449-462.
- Marini, A. Z., Dane, V. A., Bosacki, L. S. & YLC-CURA (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive behavior*, Vol. 32, No. 6, 551-569.
- Marković, M. (2014). Učenici kao akteri u prevenciji vršnjačkog nasilja u školi. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, God. 13, Br. 2, 237-253.
- Marković, M. (2015a). The family context of children and youths who exhibit violent behavior. *FACTA UNIVERSITATIS, Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*, Vol. 14, No. 2, 91-113.

- Marković, M. (2015b). Mogućnosti preventivnog delovanja nastavnika u pogledu nasilničkog ponašanja učenika. *Temida*, God. 18, Br. 2, 145-164.
- Marković, M. (2017). Prevencija vršnjačkog nasilja u školskoj praksi – Pregled mera i aktivnosti. *Nastava i vaspitanje*, God. 1, Br. 66, 157-168.
- Marković, M. (2018). The application of sociometry in the field of education – achievements and limitations. In Dimitrijević, B. & Panić, D. (Eds.), *Psychology in and around us, International thematic proceedia from 13th International Conference DAYS OF APPLIED PSYCHOLOGY 2017* (pp. 27-40). Niš: Faculty of Philosophy.
- Marsh, W. H., Parada, H. R., Craven, G. R. & Finger, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal effects model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self-concept. In Sanders, E. C. & Phye, D. G. (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 63-110). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Masten, S. A. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments – Lessons from research on successful children. *American psychologist*, Vol. 53, No. 2, 215-220.
- Matza, S. L., Kupersmidt, B. J. & Glenn, D. M. (2001). Adolescents' perceptions and standards of their relationships with their parents as a function of sociometric status. *Journal of research on adolescence*, Vol. 11, No. 3, 245-272.
- Maughan, B., Pickles, A. & Quinton, D. (1998). Parental hostility, childhood behavior, and adult social functioning. In McCord, J. (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 34-58). New York, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, K. (2012). Objectifying social structures: Network visualization as means of social optimization. *Theory and psychology*, Vol. 22, No. 2, 162-178.
- Mayeux, L., Bellmore, D. A. & Cillessen, N. H. A. (2007). Predicting changes in adjustment using repeated measures of sociometric status. *The journal of genetic psychology*, Vol. 168, No. 4, 401-424.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted child quarterly*, Vol. 47, No. 2, 144-154.
- McConville, D. W. & Cornell, G. D. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of emotional and behavioral disorders*, Vol. 11, No. 3, 179-187.
- McDonald, L. K., Putallaz, M., Grimes, L. C., Kupersmidt, B. J. & Coie, D. J. (2007). Girl talk – Gossip, friendship, and sociometric status. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 53, No. 3, 381-411.
- McElhaney, B. K., Antonishak, J. & Allen, P. J. (2008). “They like me, they like me not”: Popularity and adolescents' perceptions of acceptance predicting social functioning over time. *Child development*, Vol. 79, No. 3, 720-731.
- McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of emotional and behavioral disorders*, Vol. 8, No. 3, 130-140.

- McIntosh, K., Flannery, K. B., Sugai, G., Braun, H. D. & Cochrane, L. K. (2008). Relationships between academics and problem behavior in the transition from middle school to high school. *Journal of positive behavior interventions*, Vol. 10, No. 4, 243-255.
- McLeod, L. P. & Kettner-Polley, B. R. (2004). Contributions of psychodynamic theories to understanding small groups. *Small group research*, Vol. 35, No. 3, 333-361.
- McMullen, A. J., Veermans, K. & Laine, K. (2014). Tools for the classroom? An examination of existing sociometric methods for teacher use. *Scandinavian journal of educational research*, Vol. 58, No. 5, 624-638.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, K. P. Genta, M.L., Giannetti, E., Fonzi, A. & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive behavior*, Vol. 23, No. 4, 345-257.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. & Feudo, L. G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive behavior*, Vol. 29, No. 6, 515-530.
- Menning, L. C. (2006). Nonresident fathering and school failure. *Journal of family issues*, Vol. 27, No. 10, 1356-1382.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Milanović-Nahod, S. (1993). Psihološke osnove sticanja znanja. *Nastava i vaspitanje*, God. 42, Br. 1-2, 57-66.
- Miletić-Stepanović, V. (2006). *Nasilje nad ženama u Srbiji na razmeđu milenijuma*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja.
- Miller, W. G. (1970). Factors in school achievement and social class. *Journal of educational psychology*, Vol. 1, No. 4, 260-369.
- Milligan, K., Sibalis, A., Morgan, A. & Phillips, M. (2017). Social competence: Consideration of behavioral, cognitive, and emotional factors. In Matson, L. J. (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 63-82). Switzerland: Springer.
- Milošević L. (2007). Solidarnost omladine sa starijim ljudima u kontekstu tranzicionih promena u našem društvu. U Jovanović, N. i Mitrović, Lj. (Ur.), *Omladina Balkana između nasilja i kulture mira* (str. 225-246). Niš: Filozofski fakultet, Centar za sociološka istraživanja.
- Milošević, N. (2002). Uticaj saradnje porodice i škole na socijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 34, 193-212.
- Milošević, N. (2004a). *Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Milošević, N. (2004b). Procena samoeфикаsnosti i postignuće. U Milanović-Nahod, S. i Šaranović-Božanović, N. (Ur.), *Znanje i postignuće* (str. 167-177). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Mitchell, C. R. (1996). Psihološke dimenzije konflikta. U Popadić, D. Plut, D. i Kovač-Cerović, T. (Ur.), *Socijalni konflikti – Karakteristike i način rešavanja* (str. 53-90). Beograd: Grupa MOST i Centar za antiratnu akciju.
- Molnar, E. B., Cerda, M., Roberts, L. A. & Buka, L. S. (2008). Effects of neighborhood resources on aggressive and delinquent behaviors among urban youths. *American journal of public health*, Vol. 98, No. 6, 1086-1093.
- Moreno, L. J. (1962). *Osnovi sociometrije*. Beograd: Savremena knjiga.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of early adolescence*, Vol. 29, No. 3, 376-404.
- Nakamoto, J. & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social development*, Vol. 19, No. 2, 221-242.
- Neal, J. W. (2010). Social aggression and social position in middle childhood and early adolescence: Burning bridges or building them? *Journal of early adolescence*, Vol. 30, No. 1, 122-137.
- Nedimović, T. (2010). *Vršnjačko nasilje u školama – Pojavni oblici, učestalost i faktori rizika* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Nedimović, T. (2011). Učestalost i oblici vršnjačkog nasilja u osnovnim školama. *Istraživanja u pedagogiji*, God. 1, Br. 1, 123-142.
- Nedimović, T. i Biro, M. (2011). Faktori rizika za pojavu vršnjačkog nasilja u osnovnim školama. *Primenjena psihologija*, God. 4, Br. 3, 229-244.
- Needham, L. B., Crosnoe, R. & Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. *Social problems*, Vol. 51, No. 4, 569-586.
- Nickerson, B. A., Mele, D. & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of school psychology*, Vol. 46, No. 6, 687-703.
- Nikolić, R. (1998). *Kontinuitet uspeha učenika osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Nishina, A. (2004). A theoretical review of bullying: Can it be eliminated? In Sanders, E. C. & Phye, G. D. (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 36-62). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Oakland, A. J. (1969). Measurement of personality correlates of academic achievement in high school students. *Journal of counseling psychology*, Vol. 16, No. 5, 462-457.
- Oberle, E. & Schonert-Reichl, A. K. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In Matson, L. J. (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 175-197). Switzerland: Springer.
- Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive behavior*, Vol. 37, No. 2, 133-144.

- Olthof, T., Goossens, A. F., Vermande, M. M., Aleva, A. E. & Van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of school psychology*, Vol. 49, No. 3, 339-359.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence*, Vol. 22, No. 4, 437-452.
- O'Moore, A. M. (2002). Teachers hold the key to change. In Elliott, M. (Ed.), *Bullying – A practical guide to coping for schools* (pp. 154-179). London: Person education.
- O'Moore, A.M. & Minton, J. S. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive behavior*, Vol. 31, No. 6, 609-622.
- Onatsu-Arviolommi, T. P. & Nurmi, J. E. (1997). Family background and problems at school and in society: The role of family composition, emotional atmosphere and parental education. *European journal of psychology of education*, Vol. 12, No. 3, 315-330.
- Opačić, G. (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Orue, I. & Calvete, E. (2011). Reciprocal relationships between sociometric indices of social status and aggressive behavior in children: Gender differences. *Journal of social and personal relationships*, Vol. 28, No. 7, 963-982.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!" – Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive behavior*, Vol. 26, No. 1, 67-83.
- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, A. J. & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School psychology international*, Vol. 33, No. 4, 433-449.
- Palardy, J. G. (2013). High school socioeconomic segregation and student attainment. *American educational research journal*, Vol. 20, No. 10, 1-41.
- Parke, D. R., Simpkins, D. S., McDowell, J. D., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, L. M., Wild, M. & Rah, Y. (2002). Relative contributions of families and peers to children's social development. In Smith, K. P. & Hart, H. C. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 156-177). UK, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Patterson, J. C. & Hastings, D. P. (2007). Socialization in the context of family diversity. In Grusec, E. J. & Hastings, D. P. (Eds.), *Handbook of socialization – Theory and research* (pp. 328-351). New York, London: The Guilford Press.
- Pavlović, D. i Pavlović, A. (2012). Rezilijentnost. *Aktuelnosti iz neurologije, psihijatrije i graničnih područja*, Vol. 20, No. 3-4, 39-43.
- Pavlović, M. i Žunić-Pavlović, V. (2012). Koncept rezilijentnosti u savremenoj literaturi. *Nastava i vaspitanje*, God. 61, No. 2, 232-246.
- Payne, A. A. & Gottfredson, C. D. (2004). Schools and bullying: School factors related to bullying and school-based bullying interventions. In Sanders, E. C. & Phye, D. W. (Eds.), *Bullying in schools: A practical guide to effective interventions* (pp. 115-135). London: Sage.

- D. G. (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 159-176). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Pearce, J. (2002). What can be done about the bully? In Elliott, M. (Ed.), *Bullying – A practical guide to coping for schools* (pp. 74-91). London: Person education.
- Pejić Papak, P. i Vidulin, S. (2016). *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pellegrini, D. A. (2004). Bullying during the middle school years. In Sanders, E. C. & Phye, D. G. (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 177-202). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Pellegrini, D. A. & Long, D. J. (2008). Part of the solution and part of the problem: The role of peers in bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. In Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 107-118). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School psychology international*, Vol. 25, No. 2, 241-254.
- Petermann, U. i Petermann, F. (1996). Agresivno dijete ili Bihejvioralna terapija kao pomoć. U Winkel, R. (Ur.), *Djeca koju je teško odgajati – Opis slučajeva iz odgojne i školske svakodnevice* (str. 55-65). Zagreb: Educa.
- Peterson, S. J. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted child quarterly*, Vol. 45, No. 4, 236-250.
- Peterson, S. J. & Ray, E. K. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted child quarterly*, Vol. 50, No. 3, 252-269.
- Piehler, F. T. (2011). Peer influence. In Brown, B. B. & Prinstein, J. M. (Eds.), *Encyclopedia of adolescence – Normative processes in development* (pp. 249-254). London, Waltham and San Diego: Elsevier Inc.
- Pleger, J. (1996). Dijete koje je spremno upotrijebiti silu ili Sila kao aktualno sredstvo predstavljanja? U Winkel, R. (Ur.), *Djeca koju je teško odgajati – Opis slučajeva iz odgojne i školske svakodnevice* (str. 42-54). Zagreb: Educa.
- Polovina, N. i Đerić, I. (2009). Povezanost obrazovanja roditelja i izloženosti učenika vršnjačkom nasilju u školskoj sredini. *Temida*, God. 12, Br. 4, 59-76.
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za psihologiju.
- Popadić, D. i Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji – Oblici i učestalost. *Psihologija*, God. 40, Br. 2, 309-328.
- Popadić, D., Pavlović, Z. i Plut, D. (2013). Specifičnosti nastavnčkih procena izražnosti učeničkog nasilja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 45, Br. 1, 131-149.
- Popadić, D., Plut, D. i Pavlović, Z. (2014). *Nasilje u školama Srbije – Analiza stanja od 2006. do 2013. godine*. Beograd: Institut za psihologiju.

- Popović, D. (2012). *Značaj saradnje porodice i škole u prevenciji nasilja među vršnjacima* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Popović-Čitić, B. (2005). Prevencija fokusirana na rizične i protektivne faktore kao savremeni pristup prevenciji prestupništva mladih. *Socijalna misao*, God. 12, Br. 1, 27-55.
- Popović-Čitić, B. (2007). Porodični rizični faktori nasilnog ponašanja dece i omladine. *Socijalna misao*, God. 14, Br. 2, 27-50.
- Popović-Čitić, B. i Popović, V. (2009). Koncept rizičnih i protektivnih faktora – Klasifikacija i okviri za potrebe prevencije poremećaja ponašanja dece i omladine. *Socijalna misao* God. 16, Br. 3, 43-65.
- Popović-Čitić, B. i Žunić-Pavlović, V. (2005). *Prevencija prestupništva dece i mladih*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta, Pedagoško društvo Srbije.
- Potkonjak, N. (1981). Složenost proučavanja interpersonalnih odnosa u procesu vaspitanja. U Potkonjak, N. i Krnjajić, S. (Ur.), *Metodološki problemi proučavanja interpersonalnih odnosa: okrugli sto 6* (str. 38-46). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Potkonjak, N. i Bandur, V. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Poulin, F. & Dishion, J. T. (2008). Methodological issues in the use of peer sociometric nominations with middle school youth. *Social development*, Vol. 17, No. 4, 908-921.
- Pozzoli, T. & Gini, G. (2012). Why do bystanders of bullying help or not? – A multidimensional model. *Journal of early adolescence*, Vol. 33, No. 3, 315-340.
- Pravilnik o načinu prethodne provere radnji obrade podataka o ličnosti* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 35/09.
- Prinstein, J. M. (2007). Assessment of adolescents' preference- and reputation-based peer status using sociometric experts. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 53, No. 2, 243-261.
- Prinstein, J. M., Rancourt, D., Guerry, D. J. & Browne, B. C. (2009). Peer reputations and psychological adjustment. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 548-567). New York, London: The Guilford Press.
- Ram, B. & Hou, F. (2005). Sex differences in the effects of family structure on children's aggressive behavior. *Journal of comparative family studies*, Vol. 36, No. 2, 329-341.
- Randall, P. (1997). *Adult bullying – Perpetrators and victims*. London: Routledge.
- Reitz, K. A., Zimmermann, J., Hutteman, R., Specht, J. & Neyer, J. F. (2014). How peers make a difference: The role of peer groups and peer relationships in personality development. *European journal of personality*, Vol. 28, No. 3, 279-288.
- Renshaw, D. P. & Asher, R. S. (1982). Social competence and peer status: The distinction between goals and strategies. In Rubin, H. K. & Ross, S. H. (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 375-395). New York: Springer-Verlag Inc.

- Richard, F. J., Fonzi, A., Tani, F., Tassi, F., Tomada, G. & Schneider, H. B. (2002). Cooperation and competition. In Smith, K. P. & Hart, H. C. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 515-532). UK, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Richard, F. J., Schneider, H. B. & Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School psychology international*, Vol. 33, No. 3, 263-284.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2003). *Stop the bullying: A handbook for schools*. Melbourne, Victoria: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Australia: ACER Press.
- Rivers, I., Duncan, N. & Besag, E. V. (2007). *Bullying – A handbook for educators and parents*. Wesport: Praeger Publishers.
- Rivers, I. & Smith, K. P. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behavior*, Vol. 20, No. 5, 359-368.
- Robinson, G. & Maines, B. (2008). *Bullying – A complete guide to the support group method*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Rodkin, C. P. (2008). Peer ecologies of aggression and bullying. In Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 87-106). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Rogers, A. M., Theule, J., Ryan, A. B., Adams, R. G. & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. *Canadian journal of school psychology*, Vol. 20, No. 10, 1-24.
- Roistacher, C. R. (1974). A review of mathematical methods in sociometry. *Sociological methods & research*, Vol. 3, No. 2, 123-171.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior*, Vol. 27, No. 6, 446-462.
- Romano, E., Tremblay, E. R., Boulerice, B. & Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of abnormal child psychology*, Vol. 33, No. 5, 565-578.
- Rosenblum, D. G. & Lewis, M. (2006). Emotional development in adolescence. In Adams, R. G. & Berzonsky, D. M. (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 269-289). Malden, Oxford and Carlton: Blackwell Publishing Ltd.
- Roseth, J. C., Johnson, W. D. & Johnson, T. R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological bulletin*, Vol. 134, No. 2, 223-246.
- Ross, H. & Howe, N. (2009). Family influences on children's peer relationships. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 508-530). New York, London: The Guilford Press.

- Rot, N. (2006). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rot, N. (2008). *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rote, W. M. & Smetana, J. G. (2011). Social cognition. In Brown, B. B. & Prinstein, J. M. (Eds.), *Encyclopedia of adolescence – Normative processes in development* (pp. 333-341). London, Waltham and San Diego: Elsevier Inc.
- Rothbart, K. M. & Bates, E. J. (2006). Temperament. In Eisenberg, N. (Ed.), *Handbook of child psychology – Social, emotional, and personality development* (pp. 99-166). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E. & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of adolescence*, Vol. 34, No. 3, 579-588.
- Rubin, H. K., Burgess, B. K. & Coplan, J. R. (2002). Social withdrawal and shyness. In Smith, K. P. & Hart, H. C. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 329-352). UK, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Rubin, H. K., Bowker, C. J. & Kennedy, E. A. (2009). Avoiding and withdrawing from the peer group. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 303-321). New York, London: The Guilford Press.
- Rubin, H. K., Coplan, J. R., Chen, X., Bowker, J. & McDonald, L. K. (2011). Peer relationships in childhood. In Lamb, E. M. & Bornstein, H. M. (Eds.), *Social and personality development – An advanced textbook* (pp. 309-360). New York, Hove: Psychology Press.
- Rubin, H. K. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In Van Hasselt, B. V. & Hersen, M. (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283-324). New York: Springer Science and Business Media.
- Sagebiel, E. (1996). Depresivno dijete ili Deprimirati znači – tištiti. U Winkel, R. (Ur.), *Djeca koju je teško odgajati – Opis slučajeva iz odgojne i školske svakodnevice* (str. 185-194). Zagreb: Educa.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G. & Salmivalli, C. (2010). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International journal of behavioral development*, Vol. 35, No. 2, 144-151.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence*, Vol. 22, No. 4, 453-459.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: Empirical findings and their implications. In Juvonen, J. & Graham, S. (Eds.), *Peer harassment in school – The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 398-419). New York: The Guilford Press.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, Vol. 15, No. 2, 112-120.

- Salmivalli, C. & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive behavior*, Vol. 33, No. 3, 198-206.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, M. J. K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian journal of psychology*, Vol. 38, No. 4, 305-312.
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child development*, Vol. 76, No. 6, 1161-1171.
- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, M. J. K. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive behavior*, Vol. 22, No. 2, 99-109.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, M. J. K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and social psychology bulletin*, Vol. 25, No. 10, 1268-1278.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British journal of educational psychology*, Vol. 75, No. 3, 465-487.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M. & Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: The Finnish anti-bullying intervention. In Smith, K. P., Pepler, D. & Rigby, K. (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 251-274). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, Vol. 22, No. 1, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, M. J. K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools – A two-year follow-up. *Aggressive behavior*, Vol. 24, No. 3, 205-218.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive behavior*, Vol. 28, No. 1, 30-44.
- Salmivalli, C. & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-360). New York, London: The Guilford Press.
- Salmivalli, C., Voeten, M. & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, Vol. 40, No. 5, 668-676.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International journal of behavioral development*, Vol. 28, No. 3, 246-258.
- Salzinger, S., Ng-Mak, S. D., Feldman, S. R., Kam, C. M. & Rosario, M. (2006). Exposure to community violence – Processes that increase the risk for inner-city middle school children. *Journal of early adolescence*, Vol. 26, No. 2, 232-266.

- Sanders, E. C. (2004). What is bullying? In Sanders, E. C. & Phye, D. G. (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 2-19). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Sandstrom, J. M. & Cramer, P. (2003). Girls' use of defense mechanisms following peer rejection. *Journal of personality*, Vol. 71, No. 4, 605-627.
- Sanson, A., Hemphill, A. S. & Smart, D. (2002). Temperament and social development. In Smith, K. P. & Hart, H. C. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 97-116). UK, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Sapouna, M. (2010). Collective efficacy in the school context: Does it help explain victimization and bullying among greek primary and secondary school students? *Journal of interpersonal violence*, Vol. 25, No. 10, 1912-1927.
- Saskatchewan School Boards Association. *Successful schools: Guidelines for boards of education*. Retrieved on 8. 8. 2014. from the World Wide Web https://sask-schoolboards.ca/wp-content/uploads/2015/08/Module_9_Successful_Schools.pdf
- Scharf, M. (2014). Children's social competence within close friendship: The role of self-perception and attachment orientations. *School psychology international*, Vol. 35, No. 2, 206-220.
- Schunk, H. D. & Zimmerman, J. B. (1996). Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. In Juvonen, J. & Wentzel, R. K. (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 154-180). Cambridge: Cambridge University press.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology*, Vol. 28, No. 2, 181-192.
- Schwartz, D., JoAnn, M. F., Chang, J. & Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology*, Vol. 30, No. 2, 113-125.
- Schwartz, D., Mayeux, L. & Harper, J. (2011). Bully/victim problems during adolescence. In Brown, B. B. & Prinstein, J. M. (Eds.), *Encyclopedia of adolescence – Normative processes in development* (pp. 25-34). London, Waltham and San Diego: Elsevier Inc.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer Science + Business Media.
- Shaffer, R. D. & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Shariff, S. (2009). *Confronting cyber-bullying: What schools need to know to control misconduct and avoid legal consequences*. New York: Cambridge University Press.
- Sharp, S. & Smith, K. P. (1994). Understanding bullying. In Sharp, S. & Smith, K. P. (Eds.), *Tackling bullying in your school – A practical handbook for teachers* (pp. 1-6). London and New York: Routledge.
- Shaw, R. S. (2008). An educational programming framework for a subset of students with diverse learning needs: Borderline intellectual functioning. *Intervention in school and clinic*, Vol. 43, No. 5, 291-299.

- Shin, Y. (2007). Peer relationships, social behaviours, academic performance and loneliness in Korean primary school children. *School psychology international*, Vol. 28, No. 2, 220-236.
- Shin, Y. (2010). Psychosocial and friendship characteristics of bully/victim subgroups in Korean primary school children. *School psychology international*, Vol. 31, No. 4, 372-388.
- Sim, N. T. & Tan, M. M. (2011). Behavioral norms, moral judgments, and social approval of participant roles in school bullying in a Singapore sample. *Youth and society*, Vol. 20, No. 10, 1-17.
- Smiljanić-Čolanović, V. (1972). *Sociometrija i ispitivanje socijalne percepcije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije.
- Smith, K. P. & Hart, H. C. (2002). Social skills and social cognition. In Smith, K. P. and Hart, H. C. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 353-354). UK, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Smith, K. P. & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In Smith, K. P. & Sharp, S. (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 1-19). London and New York: Routledge.
- Smith, R. M. (2006). *Relationships between selected sociometric variables and academic performance for counselors in training*. University of North Texas: Dissertation prepared for the degree of doctor of philosophy.
- Smokowski, R. P. & Holland Kopasz, K. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and schools*, Vol. 27, No. 2, 101-110.
- Smollar, J. & Youniss, J. (1982). Social development through friendship. In Rubin, H. K. & Ross, S. H. (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 279-298). New York: Springer-Verlag Inc.
- Sociološki rečnik* (2007). Beograd: Zavod za udžbenike.
- Spasenović, V. (2003). Vršnjačka prihvaćenost/odbaćenost i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 35, 267-288.
- Spasenović, V. (2004). Prosocijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 36, Br. 36, 131-150.
- Spasenović, V. (2006). *Kvalitet socijalnih odnosa učenika i njihovo školsko postignuće* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Spasenović, V. (2009). Kvalitet socijalnih odnosa i školsko postignuće učenika različitog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 2, 331-348.
- Spasenović, V. i Mirkov, S. (2007). Interventni programi razvijanja socijalnih veština učenika. *Nastava i vaspitanje*, God. 56, Br. 1, 56-65.
- Stanić, I. (1988). Prilog proučavanju školskog neuspeha. *Nastava i vaspitanje*, God. 37, Br. 1-2, 63-76.

- Stanisavljević Petrović, Z. i Cvetković, M. (2012a). Primena programa prevencije vršnjačkog nasilja u školskoj sredini. *Nastava i vaspitanje*, God. 61, Br. 2, 280-293.
- Stanisavljević Petrović, Z. i Cvetković, M. (2012b). Prevencija vršnjačkog nasilja u školama u Srbiji. *Aktuelnosti – Časopis udruženja stručnih radnika socijalne zaštite Srbije*, God. 8, Br. 1-2, 33-45.
- Stanišić, J. i Gutvajn, N. (2010). Nepotpunost porodice i školsko postignuće učenika. *Nastava i vaspitanje*, God. 59, Br. 2, 238-250.
- Steenbeek, H. & Van Geert, P. (2007). “Do you still like to play with him?” – Variability and the dynamic nature of children’s sociometric ratings. *Netherlands journal of psychology*, Vol. 63, No. 3, 86-101.
- Stephenson, P. & Smith, D. (2002). Why some schools don’t have bullies. In Elliott, M. (Ed.), *Bullying – A practical guide to coping for schools* (pp. 12-25). London: Person education.
- Stevanović, O., Dajin, M. i Stanojlović, B. (1980). Neki faktori neuspeha učenika u školi. *Nastava i vaspitanje*, Br. 2, 269-277.
- Stevanović, P. B. (2001). *Značajne psihološke teme*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stevens, V., Bourdeaudhuij, D. I. & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children’s involvement in bully/victim problems at school. *Journal of youth and adolescence*, Vol. 31, No. 6, 419-428.
- Studsrod, I. & Bru, E. (2011). Upper secondary school students’ perceptions of teacher socialization practices and reports of school adjustment. *School psychology international*, Vol. 33, No. 3, 308-324.
- Sutton, J. & Smith, K. P. (1999). Bullying as a group process – An adaptation of the participant role approach. *Aggressive behavior*, Vol. 25, No. 2, 97-111.
- Swearer, M. S. & Espelage, L. D. (2008). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. In Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1-12). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Swearer, M. S., Espelage, L. D., Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? – Linking research to educational practice. *Educational researcher*, Vol. 39, No. 1, 38-47.
- Swearer, M. S., Grills, E. A., Haye, M. K. & Cary, T. P. (2008). Internalizing problems in students involved in bullying and victimization: Implications for intervention. In Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 63-84). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Šaranović-Božanović, N. (1976). *Mogućnost predupređivanja neuspeha u nastavi primenom teorije etapnog formiranja umnih radnji – Eksperimentalna provera u nastavi maternjeg jezika u I i V razredu osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šaranović-Božanović, N. (1980). *Mogućnost uticanja na kognitivni razvoj učenika koji pokazuju neuspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Šaranović-Božanović, N. (1984). *Uzroci i modeli prevencije školskog neuspaha*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šram, Z. i Futo, A. (1988). Školski neuspeh kao antecedens društveno neprihvatljivog ponašanja dece i omladine. *Pedagoška stvarnost*, God. 34, Br. 7-8, 483-499.
- Šušnjić, Đ. (1995). Sociometrijski metod. U Pejčić, B. (Ur.), *Metodologija empirijskog naučnog istraživanja* (str. 703-709). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Defektološki fakultet.
- Tani, F., Greenman, S. P., Schneider, H. B. & Fregoso, M. (2003). Bullying and the big five – A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School psychology international*, Vol. 24, No. 2, 131-146.
- Taylor, G. R. (1964). Personality traits and discrepant achievement: A review. *Journal of counseling psychology*, Vol. 11, No. 1, 76-82.
- Taylor, E. S., Peplau, L. A. & Sears, O. D. (2006). *Social psychology (12th edition)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Teo, A., Carlson, E., Mathieu, J. P., Egeland, B. & Sroufe, L. A. (1996). A prospective longitudinal study of psychosocial predictors of achievement. *Journal of school psychology*, Vol. 34, No. 3, 285-306.
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. (2003). "She is not actually bullied." The discourse of harassment in student groups. *Aggressive behavior*, Vol. 29, No. 2, 134-154.
- Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. *New directions for child and adolescent development*, Vol. 88, 27-53.
- Thompson, A. R., Winer, C. A. & Goodvin, R. (2011). The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. In Lamb, E. M. & Bornstein, H. M. (Eds.). *Social and personality development – An advanced textbook* (pp. 217-258). New York, Hove: Psychology Press.
- Thompson, D., Arora, T. & Sharp, S. (2002). *Bullying – Effective strategies for long-term improvement*. London and New York: Routledge Falmer.
- Tobin, J. T. & Sugai, M. G. (1999). Using sixth-grade school records to predict school violence, chronic discipline problems, and high school outcomes. *Journal of emotional and behavioral disorders*, Vol. 7, No. 1, 40-53.
- Tomanović, S. (2009). Problemi roditeljstva kao odraz društvenog konteksta odrastanja. U Mitrović, Lj., Jovanović, N. i Stjepanović-Zaharijevski, D. (Ur.), *Protivrečnosti socijalizacije mladih i uloga obrazovanja u afirmaciji vrednosti kulture mira* (str. 155-166), Niš: Filozofski fakultet, Centar za sociološka istraživanja.
- Tomić, M. (2003). *Psihologija agresivnosti*, Beograd: Engram.
- Tomonjić, G., Blagojević-Radovanović, R. i Pavlović, J. (2010). Koliko je nasilje prisutno u školi? *Pedagoška stvarnost*, God. 56, Br. 1-2, 46-58.
- Totura, W. M. C., MacKinnon-Lewis, C., Gesten, L. E., Gadd, R., Divine, P. K., Dunham, S. & Kamboukos, D. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school – The influence of perceived family and school contexts. *Journal of early adolescence*, Vol. 29, No. 4, 571-609.

- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T. & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian journal of school psychology*, Vol. 25, No. 1, 114-130.
- Travillion, K. & Snyder, J. (1993). The role of maternal discipline and involvement in peer rejection and neglect. *Journal of applied developmental psychology*, Vol. 14, No. 1, 37-57.
- Trifunović, V. (2006). *Nasilje u školi*. Jagodina: Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Jagodini.
- Tsai, S. F. & Cheney, D. (2012). The impact of the adult-child relationship on school adjustment for children at risk of serious behavior problems. *Journal of emotional and behavioral disorders*, Vol. 20, No. 2, 105-114.
- Twemlow, W. S., Fonagy, P. & Sacco, C. F. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals New York Academy of Sciences*, Vol. 1036, Br. 1, 215-232.
- Twemlow, W. S., Sacco, C. F. & Vernberg, E. (2008). Evaluating what we do. In Twemlow, W. S. & Sacco, C. F. (Eds.), *Why school antibullying programs don't work* (pp. 133-154). USA: Jason Rowman and Littlefield Publishers.
- Unnever, D. J. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive behavior*, Vol. 31, No. 2, 153-171.
- Van der Wilt, F., Van der Veen, C., Van Kruistum, C. & Van Oers, B. (2018). Why can't I join? – Peer rejection in early childhood education and the role of oral communicative competence. *Contemporary educational psychology*, Vol. 54, 247-254.
- Vandenbroucke, L., Spilt, L. J., Verschueren, K. & Baeyens, D. (2018). The effects of peer rejection, parent and teacher support on working memory performance: An experimental approach in middle childhood. *Learning and individual differences*, Vol. 67, 12-21.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, J. H. B., De Winter, F. A., Verhulst, C. F. & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual-perspective theory. *Child development*, Vol. 78, No. 6, 1843-1854.
- Veiga, F. H., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., Faria, L. & Galvão, D. (2013). Students' engagement in school and peer relations: A literature review. In Veiga, F. H. (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da psicologia e educação* (pp. 196-211). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Velásquez, A. M., Bukowski, M. W. & Saldarriaga, L. M. (2013). Adjusting for group size effects in peer nomination data. *Social development*, Vol. 22, No. 4, 845-863.
- Vernooij, A. M. (1996). Dijete koje se boji ili Dva posve različita slučaja. U Winkel, R. (Ur.), *Djeca koju je teško odgajati – Opis slučajeva iz odgojne i školske svakodnevice* (str. 121-143). Zagreb: Educa.
- Véronneau, M. H. & Dishion, J. T. (2011). Middle school friendships and academic achievement in early adolescence: A longitudinal analysis. *Journal of early adolescence*, Vol. 31, No. 1, 99-124.

- Vick Whittaker, E. J., Harden, J. B., Heather M., Meisch, D. A. & Westbrook, R. T. (2011). Family risks and protective factors: Pathways to early Head Start toddlers' social-emotional functioning. *Early childhood research quarterly*, Vol. 26, No. 1, 74-86.
- Vitaro, F., Barker, D. E., Boivin, M., Brendgen, M. & Tremblay, E. R. (2006). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression? *Journal of abnormal child psychology*, Vol. 34, No. 5, 685-695.
- Vitaro, F., Boivin, M. & Bukowski, M. W. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, (pp. 568-585). New York, London: The Guilford Press.
- Vrstelja, I., Sučić, I. i Granc R. (2009). Rizična i antisocijalna ponašanja mlađih adolescenata i privrženost školi. *Društvena istraživanja*, God. 18, Br. 4-5, str. 739-762.
- Vyšniauskytė-Rimkienė, J. & Kardelis, K. (2005). Peer reputation of adolescents: Sociometric status differences. *Medicina (Kaunas)*, Vol. 41, No. 6, 522-528.
- Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The journal of genetic psychology*, Vol. 170, No. 4, 339-358.
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaecian, A., Murray, E. & Harrison, J. L. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of school psychology*, Vol. 59, 1-11.
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British journal of developmental psychology*, Vol. 21, No. 3, 367-385.
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Welsh, M., Parke, D. R., Widaman, K. & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of school psychology*, Vol. 39, No. 6, 463-481.
- Wentzel, R. K. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In Juvonen, J. & Wentzel, R. K. (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 226-247). Cambridge: Cambridge University press.
- Wentzel, R. K. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of early adolescence*, Vol. 23, No. 1, 5-28.
- Wentzel, R. K. (2009). Peers and academic functioning at school. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. and Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531-547). New York, London: The Guilford Press.
- Wentzel, R. K. & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In Grusec, E. J. & Hastings, D. P. (Eds.), *Handbook of socialization – Theory and research* (pp. 382-403). New York, London: The Guilford Press.

- Whitney, I., Smith, K. P. & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In Smith, K. P. & Sharp, S. (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 213-240). London and New York: Routledge.
- Wigfield, A., Ho, N. A. & Mason-Singh, A. (2011). Achievement motivation. In Brown, B. B. & Prinstein, J. M. (Eds.), *Encyclopedia of adolescence – Normative processes in development* (pp. 10-19). London, Waltham and San Diego: Elsevier Inc.
- Williams, R. T. B. & Gilmour, D. J. (1994). Annotation: Sociometry and peer relationship. *Journal of child psychology and psychiatry*, Vol. 35, No. 6, 997-1013.
- Wimberger, C. H. (1966). Conceptual system for classification of psychogenic school underachievement. *Journal of pediatrics*, Vol. 69, No. 6, 1092-1097.
- Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of school psychology*, Vol. 42, No. 2, 135-155.
- Woolley, E. M. & Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes. *Family relations*, Vol. 55, No. 1, 93-104.
- Woolley, E. M., Kol, L. K. & Bowen, L. G. (2009). The social context of school success for Latino middle school students – Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *Journal of early adolescence*, Vol. 29, No. 1, 43-70.
- Wynne, L. S. & Joo, H. J. (2011). Predictors of school victimization: Individual, familial, and school factors. *Crime and delinquency*, Vol. 57, No. 3, 458-488.
- Yavuzer, Y. (2013). Investigation of relationship between aggression and sociometric popularity in adolescents. *Educational sciences: Theory and practice*, Vol. 13, No. 2, 775-780.
- Yin, X.-Q., Wang, L.-H., Zhang, G.-D., Liang, X.-B., Li, J., Zimmerman, A. M. & Wang, J.-L. (2017). The promotive effects of peer support and active coping on the relationship between bullying victimization and depression among Chinese boarding students. *Psychiatry research*, Vol. 256, 59-65.
- Zachariah, M. & Moreno, R. (2006). Finding my place: The use of sociometric choice and sociodrama for building community in the school classroom. *Journal of group psychotherapy psychodrama and sociometry*, Vol. 58, No. 4, 157-167.
- Zahn-Waxler, C., Iannotti, R. & Chapman, M. (1982). Peers and prosocial development. In Rubin, H. K. & Ross, S. H. (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 133-161). New York: Springer-Verlag Inc.
- Zahn-Waxler, C. & Smith, K. D. (1992). The development of prosocial behavior. In Van Hasselt, B. V. & Hersen, M. (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 229-256). New York: Springer Science and Business Media.
- Zakon o zaštiti podataka o ličnosti (2008). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 97/08.
- Zebrowitz, A. L. (1996). Aggression. In Manstead, R. S. A., Hewstone, M., Fiske, T. S., Hogg, A. M., Reis, H. T. & Semin, R. G. (Eds.), *The Blackwell encyclopedia of social psychology* (pp. 16). Blackwell Publishers.

- Zhang, L., Eggum-Wilkens, D. N., Eisenberg, N. & Spinrad, L. T. (2017). Children's shyness, peer acceptance, and academic achievement in the early school years. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 63, No. 4, 458-484.
- Zimmer-Gembeck, J. M., Geiger, C. T. & Crick, R. N. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations gender moderation and bidirectional associations. *Journal of early adolescence*, Vol. 25, No. 4, 421-452.
- Zimmer-Gembeck, J. M., Nesdale, D., McGregor, L., Mastro, S., Goodwin, B. & Downey, G. (2013). Comparing reports of peer rejection: Associations with rejection sensitivity, victimization, aggression, and friendship. *Journal of adolescence*, Vol. 36, 1237-1246.
- Zimmer-Gembeck, J. M. & Webb, J. H. (2017). Body image and peer relationships: Unique associations of adolescents' social status and competence with peer- and self-reported appearance victimization. *Journal of adolescence*, Vol. 61, 131-140.
- Ziv, Y., Benita, M. & Sofri, I. (2017). Self-regulation in childhood: A Developmental perspective. In Matson, L. J. (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 149-173). Switzerland: Springer.
- Žegarac, N. i Brkić, M. (1998). Nasilje nad decom – mogućnosti zaštite i prevencije. U Milosavljević, M. (Ur.), *Nasilje nad decom* (str. 79-121). Beograd: Fakultet političkih nauka.

SUMMARY

BULLYING IN SCHOOLS

What are the academic and social correlates of involved students?

Bullying in schools is a complex phenomenon, whereby research into its nature, prevalence and consequences require an interdisciplinary approach. From a pedagogical standpoint, it is especially important to determine the role of school education in preventing and reducing bullying and students' academic failure, whereby it is believed that measures applied in one domain (for instance, to prevent bullying) can also make a positive impact on the other domain (academic performance), and vice versa.

The paper comprises several units. Based on a study of relevant reference literature, the theoretical framework of the research considers various issues important for understanding the problems of bullying and academic success/failure, scientific knowledge relating to the connection between bullying and academic performance, as well as the specifics of sociometric research. The first unit within the theoretical part deals with the phenomenon of bullying. The problem of bullying was approached by considering terminological definitions of this phenomenon provided by various authors, types of aggressive/bullying behaviour, theoretical approaches to the study of bullying and aggressive behaviour, the social context of growing up and the prevalence of bullying in our country, as well as various consequences of bullying.

In the second part of the theoretical framework of this research we consider the significance of social relations for the individual development of a person by emphasising the following: characteristics of an individual and his/her social development, parental influence on a child's social development, characteristics of social interactions in children, social competencies in children's interpersonal relationships, as well as distinctions of the school context as a factor behind a child's social development.

The third part of the theoretical framework of this research is related to discerning the particularities of a study into bullying as a group phenomenon by emphasising the following: characteristics of social interactions of students in a class, various approaches to bullying as a group phenomenon, the basic postulates of the participant role approach to bullying in schools, specific roles of bullies, victims, bullies/victims and bystanders, as well as methodological approaches to the study into bullying.

In the fourth part of the theoretical framework of this research we consider the factors relating to students' academic success/failure. At the end of this

particular unit we strive to perform a synthesis of scientific findings on risk factors at the individual, peer, school, family and community level. These factors are common to one's academic performance and bullying as mutually connected phenomena which can be conditioned by common risk factors.

The fifth part of the theoretical framework of this research is related to considering the relationship between one's bullying role and one's academic performance. We considered the findings of some previous research that primarily studied the connection between the roles of bullies and/or victims and their academic performance, and we have provided a comparative overview of risk factors behind one's academic failure and his/her bullying behaviour/victimisation.

The sixth part of the theoretical framework of this research is related to considering the possibilities of applying sociometric research in the study of educational phenomena by emphasising the following: the theoretical and methodological basis of sociometry, basic sociometric procedures and methods, basic sociometric orientations, methods of collecting and processing sociometric data, the possibilities of applying sociometry to the study of social groups and the specifics of applying sociometric research in the study of education and upbringing. Within this unit we also point to the characteristics of children of different sociometric status and we provide an overview of empirical research into the connection between sociometric status and other significant variables.

The complexity of the bullying phenomenon is indicated by the fact that there is no generally accepted definition of bullying, whereby definitions provided by various authors exploring the stated issue differ from the standpoint of the following components, which they consider to be the constituent elements of bullying behaviour: a) regarding bullying as a type of aggressive behaviour, b) the presence of a bully's intent to hurt, disturb or cause fear in the victim, c) the presence of an observed or actual difference in power between the bully and his/her victim, d) the recurrence of such conduct. An additional difficulty in our environment is encountered in the use of the Serbian term *nasilje*. Namely, English terms such as aggression, violence and bullying do not share the same meaning and yet they are translated into Serbian by using a single word – *nasilje*.

Bearing the aforementioned in mind, it is very important to be aware of the definition of the stated term when interpreting the findings of a concrete research study dealing with bullying, because the way we define the term influences the way in which one's attention is to be directed in the course of empirical research. For the purpose of our research we have defined the term *bullying* as a repetitive aggressive behaviour of *physical*, *verbal* and *relational* nature displayed by individuals who have greater power within a peer group and who deliberately abuse that power to hurt a person who is unable to resist, whereby the victim has not done anything to provoke such behaviour perpetrated by the bully. *Physical*, *verbal* and *relational* aggression in each case can appear as a single form of bullying. However, it is also possible that students who are victims of bullying are exposed to various forms of such behaviour at the same time.

By studying relevant literature and by approaching the problem of bullying from the eco-systemic standpoint which indicates that an individual's development is conditioned by specific individual and contextual factors, i.e. that the outcome of a person's development in terms of manifestation/non-manifestation of bullying behaviour/victimisation and/or academic success/failure is influenced by a series of risk and protective factors, we tried to single out the risk factors common to bullying/victimisation and academic failure. Our analysis has shown that one can single out certain factors that could represent risk factors common to the occurrence and continuity of both of the stated phenomena.

In contemporary literature, in the field of bullying, one can notice that bullying has long ceased to be observed as a dyadic process relating exclusively to *the bully* and *the victim*. Namely, in the course of studying the phenomenon of bullying the increasing attention has been paid to the study of behaviour of other students in the class, the so-called *bystanders* since it had been established that they too play very important roles in the process of bullying concerning the prospects of stopping the process or forming a sort of a violent relationship between *the bully* and *the victim*.

When bullying is approached exclusively from the standpoint of studying the characteristics and relationships between *the bully* and *the victim* one cannot fully understand its essence, because one disregards the peer context which surrounds it and which plays an important role in the process of bullying. Understanding the role of bystanders is important from a standpoint of possible ways of influencing the decrease of prevalence of bullying. If prevention and intervention measures and activities are directed exclusively towards *bullies* and/or *victims* while simultaneously disregarding the characteristics and behaviours of children in different sub-roles within the role of *a bystander*, one cannot expect significant and long-lasting effects of such efforts, because bystanders will continue to encourage either directly or indirectly the violent relationship between *the bully* and *the victim*.

Generally speaking, it has been shown that few research studies consider the connection between one's academic performance and other participatory roles aside from the roles of *bully*, *victim* and *victim/bully*. The need to study bullying by considering the roles played by students who are either active participants or passive bystanders in such situations has arisen because, according to our knowledge, until now such research studies had not been conducted in our environment in the manner in which we approached it. As a result, the subject of our research was the study of the relationship between a student's role in bullying and his/her academic performance.

Since it has been proved that there are numerous factors common to the occurrence of bullying and academic failure, the research included the correlates of bullying behaviour/student victimisation such as one's sex, the sociometric status of a student, the class and school which the student attends, in order to

observe if there was a connection between different bullying roles and academic performance, as well as if this connection was influenced by the stated interfering variables. The sociometric data have been collected from a sociometric questionnaire which required from the students to state the names of those peers with whom they socialise the most/the least in or out of school. These are unlimited sociometric nominations.

Due to its uniqueness and contribution to identifying students in different bullying roles, the research resorted to an adjusted version of the Participant roles questionnaire (Salmivalli et al., 1996). The stated instrument comprises 5 subscales relating to the following bullying roles: *bully*, *assistant of the bully*, *reinforcer of the bully*, *defender of a victim* and *outsider*. The role of *victim* is determined on the basis of students' answers to one particular question which requires students to name a student and/or students bullied by peers or to judge for themselves how often they were exposed to bullying. The initial version of the questionnaire comprised 50 descriptions of possible behavioural patterns of students in bullying situations. Subsequently, the number of descriptions decreased within the scale, whereby the latest version comprised only 15 behavioural descriptions (3 per each subscale) which we also used in our research. A student is categorised as *a bully* if in bullying situations he/she: a) initiates the bullying, b) induces others to join bullying, c) finds new ways to bully the victim over and over again. *An assistant* is a student who: a) joins the bullying when someone else initiates it, b) helps the bully, c) facilitates the bully by catching and/or holding the victims while the bully abuses them. *A reinforcer*: a) approaches to observe the bullying situation, b) laughs, c) encourages the bully by cheering or shouting (for instance) the following: „Teach him/her a lesson!“ A student is characterised as *a defender* if in bullying situations he/she: a) comforts the victim or encourages him/her to inform the teacher about the bullying he/she experiences, b) appeals to the others to stop the bullying, c) tries to make others stop the bullying. *An outsider* is a student who: a) is usually not present during bullying situations, b) keeps his/her distance from bullying situations, c) picks no sides. A student is characterised as *a victim* if he/she describe themselves as victims (in the case of *self-assessment*) or if 30 % or more of his/her peers of the same sex define them as *a victim* (in the case of *self-nomination* or *peer nomination*), regardless of the scores within other subscales.

Our primary idea was to collect data about participant roles based on *peer nominations* (whereby students would state the names and surnames of other students in their class who behave in a described way) and *self-assessment* (whereby students would resort to a three-degree scale comprising *never*, *sometimes* and *often* to assess their own typical behaviour in bullying situations). Unlike some other research studies where *the victim* role was determined on the basis of *self-nomination* and *peer nomination*, in our research study the stated role was determined on the basis of students' *self-assessments* of their exposure to

bullying. It was originally planned to determine the bullying roles on the basis of *self-assessment* and *peer nominations* in order to contribute to greater objectivity of research findings. Information about one's behaviour in bullying situations was also collected from „multiple sources” in other research studies within which the roles of *a bully*, *an assistant*, *a reinforcer*, *a defender* and *an outsider* had been determined on the basis of *self-assessment* and *peer nominations*. However, due to encountered legal impediments, we were forced to give up on *peer nominations* and rely exclusively on *self-assessments*.

The adjustment of the aforementioned instrument also implied that behavioural descriptions of each role were not given one after another (as it had been the case with some previous research), but the sequence of items that comprise role descriptions were randomly distributed along the assessment scale. Such a decision was led by the belief that individual items for each particular role would have a better *control value* than if they were presented in a sequence, in which case students would be able to recognise a role from the description distribution.

This empirical research was conducted on a sample of 799 students who attended the 7th grade in central primary schools on the territory of the city of Niš. The research was realised in the period between January and May 2015, i.e. during the second semester of the school year 2014/2015. Prior to the research we had obtained parent/guardian consent for students' participation in the research. The consent was collected in 12 schools (for 1260 students from 52 classes). In the end, the research included only those classes in which we managed to obtain the consent for at least two-thirds of students, which is in agreement with the recommendations provided in the literature relating to the given approach to collecting sociometric data (Wargo Aikins and Cillessen, 2007, according to Cillessen, 2009: 85). This eventually resulted in a sample of 799 students from 43 classes. Parents/guardians of students attending the Čegar Primary School have collectively refused to provide consent and this school was excluded from the research.

It has been shown that the largest number of respondents embraces the role of *a defender* in a bullying situation, which is the most dominant role (observed from a standpoint of categories) and the most widely accepted role (observed from the standpoint of dimension). A smaller number of students perceive themselves as *outsiders*, which is the second most embraced role by students, both from a categorical and dimensional standpoint. Therefore, in our research as well as in some other research studies which resorted to self-assessment scales it has been shown that students most frequently tend to diminish their own active participation in bullying situations and emphasise the roles of *defenders* and *outsiders* which represent the most desired roles from the social standpoint. This particularly relates to the role of *a defender*.

To a significantly lesser degree and almost to the same extent students embrace the roles of *victims* and *reinforcers*, though a larger percentage of students belong to the category of a *victim* as opposed to the dominant role (3.3 % in oppo-

sition to 1.8%). The roles of *a bully* and *his/her assistant* are the least embraced and present as dominant roles for the smallest number of respondents. The role of *a bully* as a dominant role was embraced by only one student, while three students embraced the role of *assistants*. Therefore, it has been shown that there is a significantly larger percentage of *victims* than *bullies* (observed from a standpoint of the dominant role in bullying), which can be explained by the fact that one *bully* bullies more than one *victim*.

Taken as a whole, the results of our research speak in favour of the first hypothesis which assumes that a suitable bullying role can be assigned to the largest number of students. It has been shown that 628 students or 78.6% of respondents largely prefer one bullying role to some other roles, while the remaining 21.4% of students equally embrace two or more bullying roles, which is the result similar to the findings of some other research studies.

When it comes to our second hypothesis which assumes that the role a student plays in bullying is connected to his/her sociometric status within a peer group, the findings speak in favour of the presented assumption. The results we have obtained largely agree with the findings of some previous research studies. Nevertheless, we believe that one should tread carefully when interpreting the results obtained through a sociometric questionnaire, bearing in mind that only in 3 classes out of 43 all students in the class took part in the research, while that percentage in other classes was more or less different.

It has been shown that exposure to bullying (the role of *a victim*) and active participation in bullying (the roles of *a bully*, *an assistant*, and *a reinforcer*) are connected with an unfavourable status within a peer group, i.e. that they are followed by peer rejection. Such connection in the case of *victims* can be explained to some extent by personal characteristics and the lack of social skills in those students, as well as by fear of becoming the next victim of a bully should someone among peers try to defend the victim and stop the bullying. On the other hand, though the roles of *a bully*, *an assistant* and *a reinforcer* mutually differ, the stated roles can be considered significantly complementary since they are characterised by forms of antisocial behaviour. When persons exhibit bullying behaviour or other forms of antisocial behaviour it quite often results in their rejection by the majority of children in the classroom, followed by their mutual association (which further leads to mutual reinforcement regarding bullying behaviour) and inadequate social relations in general.

When observed in their entirety, the results of our research speak in favour of the third hypothesis which assumes that there is a connection between bullying roles and academic performance at school. The results show that students who find themselves in the roles of *a bully*, *an assistant* and *a reinforcer* deliver quite modest academic performance (measured by school grades). Such findings are in accordance with research findings which indicate that bullying is connected with poor academic performance. The results of our research have shown that the role

of a *victim* is not significantly connected with poor academic performance, which is also in accordance with the findings of some of the previous research studies.

Generally speaking, the results of our research speak in favour of the fourth hypothesis which assumes that there is a connection between bullying roles and students' sex. The results show that one can notice significant differences regarding bullying roles which students of different sex play in bullying situations. It has been shown that girls are most frequently prone to attribute themselves the roles of *defenders*. When it comes to the roles of *bullies*, *assistants* and *reinforcers* it has been shown that boys are more inclined to embrace such roles. The findings regarding the roles of *defenders*, *bullies*, *assistants* and *reinforcers* are in accordance with the findings of some other research studies. When it comes to the role of an *outsider*, the results of our research do not differ from the findings of other research studies which had ascertained that the role of an *outsider* is more typical for girls than for boys, while our research showed that this role is more often embraced by boys. The percentage of boys and girls in the role of a *victim* is approximately the same, which is in agreement with the results of other research studies. We believe that the stated differences, at least to some extent, can be attributed to the following: a) to differences which could have occurred in interpreting the concept of bullying and types of bullying to which the questions referred and to students' understanding of the stated concepts, b) to generally larger prevalence of bullying among the boys, c) to the possibility that, when answering the questions from the questionnaire, the respondents primarily bore in mind the forms of physical bullying which are easily recognisable and which are more typical for the boys, and d) to the characteristics of gender roles which children acquire in the socialisation process (girls learn to care, to be gentle and obedient, while boys are expected to be strong, courageous and rough).

When our research findings are observed in the light of the fifth hypothesis which assumes that there is a moderating effect of the sex on the relationship between bullying roles and academic performance, the obtained results speak in favour of this hypothesis concerning the degree to which one embraces the role of an *outsider*, and potentially and conditionally to the degree to which one embraces the role of a *victim*. Though practically there is no moderating effect when it comes to the roles of *bullies*, *assistants*, *reinforcers* and *defenders*, a certain degree of moderating effect exists concerning the roles of *outsiders* (greater correlation on a subsample of girls) and *victims* (correlations are consistent in being opposed to all school grades, though they remain too low to be statistically significant on a sample of this size). The results of the hierarchical linear regression also indicate that there is a moderating effect of one's sex on the connection between one's bullying role and academic performance when it comes to the role of an *outsider* because we have obtained a statistically significant interaction effect between one's sex and degree of embracing the role of an *outsider*. When it comes to other roles, the obtained results do not speak in favour of a moderating effect of the sex on their relationship with academic performance.

Due to the nature of our research, one can only state that one's sex affects to a certain degree the intensity of the connection between nonparticipation in bullying situations (*the outsider* role) and students' academic performance. Therefore, it has been shown that one's sex can also be a factor related to the occurrence of bullying and academic failure, i.e. a factor which in a certain constellation of factors can affect the relationship between a bullying role (*the outsider* role) and academic performance.

When it comes to the sixth hypothesis which assumes that a sociometric status of a student is a connection moderator between a bullying role and a student's academic performance, one can state that the results, in general, speak in favour of the presented hypothesis. The moderating effect is reflected in the fact that correlation structures on subsamples of the *popular* and *controversial* on the one hand differ from the correlations with the other four subsamples. Regarding the sociometric status, as well as one's sex as an interfering variable, one can state that the sociometric status has a certain impact on the intensity of the connection between bullying roles and academic performance, i.e. that it represents one of the factors which affect the connection between one's behaviour in bullying situations and one's academic performance. It has been shown that (like in the case of sex) sociometric status represents one of those factors which in the certain constellation of factors can affect the connection between a bullying role and academic performance.

Bearing in mind the seventh hypothesis which assumes that students attending those classes in which there is less bullying will have better academic performance, the obtained results speak strongly in favour of this hypothesis. The connection between the level of bullying in a class and academic performance of students is negative and statistically significant. The results state very clearly that students attending those classes where the level of bullying is higher have worse academic performance than students attending those classes where the level of bullying is lower. Such results can primarily be explained with differences regarding class norms that exist among school classes. Therefore, one can conclude (with a certain level of caution due to the way of assessing the prevalence of bullying in a class) that an unfavourable class context which, among other things, is characterised by negative class norms (norms which approve of bullying), can be a factor which increases the prevalence of bullying at a class level and decreases the academic success of students in that class.

Furthermore, the results of our research show that the level of bullying in a class is significantly connected with a student's academic performance, as well as that such connection exists even at the school level, which is assumed by the eighth hypothesis. Treading carefully and bearing in mind the number of involved schools and the manner of calculating the prevalence of bullying at a class level, one can conclude that the school context characterised by a negative school ambience, as well as by some other properties (the size of the school, its locati-

on, the size and number of classes, etc.) contribute to the prevalence of bullying and academic failure. It is possible that in those schools where the connection between a higher prevalence of bullying and academic failure has been established there are also certain risk factors which directly or indirectly contribute to both of those occurrences, such as the following factors: negative school climate, inadequate class norms, an authoritarian and indifferent educational style of a class teacher, the lack of proper encouragement regarding academic performance, inadequate relations among students, poor focus on academic performance, etc.

Finally, we believe that it is important to emphasise *the limitations of the conducted research*. When it comes to empirical research, the only source of information regarding students' behaviour in bullying situations was *self-assessment*. This has partly influenced the results of our research and the possibility of impartial observation of students' behaviour in bullying situations. On the other hand, given the correlative nature of our research, one cannot assert with certainty the direction of influence between the main research variables (bullying roles, academic performance, as well as sex, the sociometric status of students, prevalence of bullying at a class and school level). Due to the nature of our research, we could not consider the concrete way in which sex, the sociometric status of students, class and school contexts influence the connection between bullying roles and academic performance. Furthermore, when considering the connection between bullying roles and students' academic performance, aside from the already analysed variables, it is possible to analyse some other significant variables, which we shall leave for future research.

INDEKS POJMOVA

A

adolescencija 28, 54, 90-91, 93-94, 97, 104-105, 107, 109, 115, 117-118, 120, 122-124, 127-129, 132-133, 140, 184, 264

adolescent 15, 22, 25, 30, 51, 53, 82, 90-91, 94-95, 103-108, 116-128, 134, 138-139, 143, 145, 157, 200, 203, 221, 232, 256, 263-264, 266, 268-269, 271-272, 292

adolescentska grupa 124, 125

afektivna vezanost 40, 43, 52, 75-76, 86, 103-104, 121, 123, 133, 142-143, 187, 190

agresija 11-13, 16-18, 20, 22-24, 27, 30, 37-39, 42-43, 55, 62, 78-83, 99, 100-101, 103, 113, 116, 121, 125, 132-133, 135, 143, 162-163, 165-166, 171, 190, 200, 260-267, 269, 271-272

agresivna deca 25-26, 39-40, 76, 78, 80-82, 101, 116, 128-129, 139, 153, 162-163, 187-188, 199, 247, 256, 260, 262, 264-267, 269, 271

agresivno ponašanje 11-17, 20, 22-26, 43, 63, 66, 78-83, 101, 111, 136, 139, 143, 162-163, 188, 201, 262-263, 266-267, 269, 272, 274, 305

agresivnost 20, 22-26, 30, 39-40, 56, 61, 78, 80, 101, 113, 119, 141-143, 148-149, 163, 200, 246, 256, 260, 268-269, 271

akademske kompetencije 144, 185, 192, 262-263, 267-268

akademski/obrazovni ishodi 7, 179-181, 185, 193, 197-198

akademski/školski uspeh/školsko postignuće 7-10, 24-25, 35, 44-46, 48, 52-54, 57, 59, 62, 65-66, 82, 89-90, 105-106, 110, 119, 127, 131, 144-145, 147-148, 161, 164-165, 179-205, 249, 258, 262, 267-268, 272-277, 282, 298-306, 309-322, 324-327

altruističko ponašanje 66, 83, 85

altruizam 53, 88

anksioznost 40-41, 52, 55, 59, 61-63, 74-77, 84, 94, 105, 123, 131, 133, 141, 163-

165, 182, 184, 204, 260, 269, 273

antipatija 125, 213, 219, 243, 248, 253

antisocijalno ponašanje 25, 33-35, 42, 63, 66, 78, 84, 90-91, 106, 121, 123, 127, 133-134, 161, 163, 256, 298

asistent 8, 155-157, 159-160, 164, 168, 170-171, 174-178, 199, 271, 275-277, 280-281, 285-287, 289-290, 293-298, 300-301, 303-316, 318-321, 323-326

autsajder 8, 155-160, 168-170, 174-178, 199, 275-277, 280-281, 285-290, 293-297, 300-308, 310-316, 319-321, 323-326

B

braća i sestre 97-88, 103, 161, 190

branilac 8, 115, 155-160, 168-170, 174-178, 199, 203, 275-277, 280-281, 285-290, 294-297, 299-304, 306-312, 314-316, 319-321, 323-326

C

ciljevi 67, 80-81, 85, 88, 92-93, 95, 98-99, 110, 118, 134-137, 139, 141, 144, 220, 223-224, 265, 268

Č

činioci/faktori/varijable 7-10, 17, 19, 22-23, 27-28, 30-54, 58, 60, 62, 65-66, 68-70, 73, 75, 78-80, 82, 86-91, 95-98, 100, 102-104, 106, 109-112, 115, 120-123, 126-128, 132, 134-136, 138-143, 145-146, 148-149, 165, 169-171, 176-185, 189-192, 195, 197-198, 201-205, 207-208, 231, 246, 248, 255, 258-263, 266, 268-272, 275, 277, 280, 283-284, 286, 290, 292, 295-296, 298, 300-302, 305-307, 309, 313-314, 317-322, 324-327

D

dečija prijateljstva 49, 65, 67, 72-73, 76, 81-82, 87, 89, 93, 96, 103, 106-111, 114-116, 118-119, 121-123, 125-129, 132-

134, 137-139, 142-143, 145, 148, 160, 165, 185, 187, 189-190, 208, 222-224, 230-232, 253, 258-259, 262, 266-267, 269, 271, 298

delinkvencija 30, 34-35, 41, 47, 52, 59, 62, 90, 118-118, 121, 198, 256

determinanta/e 33, 36, 46, 69, 71, 79, 86, 89, 100, 132, 227, 243, 272

detinjstvo 30, 38, 54, 58, 60, 65, 74, 77, 80, 86, 92, 99-100, 103, 106-109, 122-123, 128, 133, 135, 137, 184, 262

dijadni odnos 112-114, 122, 130, 144, 148, 160, 172, 221, 241, 253

disciplina/disciplinovanje 25, 29, 35, 42-45, 48, 88, 101, 108, 144, 163, 195, 265, 267

dominacija 16, 27-29, 38, 81, 106, 113, 116, 121, 130, 133, 153, 159, 163, 243, 263-264

dominantna uloga u vršnjačkom nasilju 277, 283, 285-289, 295-297, 300, 302-304, 306-309, 318

E

ekološki (sistemski) pristup 8, 22, 30-33, 54, 58, 118, 146, 180, 198, 204

eksternalizovani poremećaji u ponašanju 76, 103, 109, 133, 185, 267

emocije 20, 23, 27, 39, 52-53, 55, 66, 73, 75, 78-81, 84-85, 92-100, 102, 104-105, 131, 135, 137-138, 140, 149

emocionalne kompetencije 13, 65, 76, 78-80, 84-85, 87, 92-100, 132, 140, 146, 148, 163, 165, 169, 184, 204

emocionalni razvoj 7, 69, 72, 77, 92, 96, 103, 110, 125, 137-140, 144, 186, 188

emocionalno vaspitanje 92

emocionalnost 66, 73, 78, 84, 95

empatija 20, 34, 39-41, 48, 52-53, 66, 73, 78-79, 83-85, 92, 94-95, 98, 104-105, 110, 130, 138-140, 163, 171, 267

F

fizički/motorni razvoj 72, 90, 139

frustraciona teorija agresivnosti 22-23

G

gomila/mnoštvo 113, 117-119, 123, 126

H

hijerarhija/hijerarhijska struktura grupe 28-29, 49, 110, 112-116, 122, 124, 130, 133, 144, 150, 153, 212, 243, 265, 283

I

igra 61, 74, 88, 93, 100-101, 107, 126, 129-130, 135, 161, 164, 214-218, 224, 226-227, 230, 232-233, 253-254, 261, 265

individualne karakteristike pojedinca 9-10, 25, 30, 32, 34, 36, 38, 44, 47-48, 51, 53, 65-66, 68-74, 77-80, 84, 86, 89, 92-93, 95, 102, 105-106, 112, 121, 129, 133, 142, 145, 184, 188, 193, 195, 199, 201, 203-204, 207, 225, 232, 246-247, 249-250, 256, 258, 260-267, 272, 298, 313, 369

inhibicija 30, 33, 42, 48, 66-67, 70, 72-79, 95, 101-102, 119, 137

interakcija 9, 15-17, 19, 21, 25, 30-34, 38, 48-53, 65-73, 75-80, 83, 86-89, 91-93, 95, 97, 99-103, 105-112, 114-115, 117-118, 121-124, 128, 130, 132-135, 137-144, 148-149, 154, 164, 172, 180, 188, 193, 211, 234-235, 241, 247, 253, 255-256, 258, 262, 265-267, 269-270, 311-313, 318, 320-321, 324

interdisciplinarni pristup 7

internalizovani poremećaji u ponašanju 59, 76-77, 103, 109-110, 127, 133, 185-186

intervencija 11, 33, 35, 50, 58, 154, 201, 260, 273

istraživanje/proučavanje 7-11, 13-15, 17, 21-23, 25, 31, 34, 36-43, 45, 47, 49-54, 56-59, 63, 69, 76, 79, 82, 86, 94, 99, 104-105, 111, 117, 128, 132-133, 142-143, 146-147, 149, 152-154, 156-162, 164-168, 170-173, 175-178, 181, 184, 189-190, 192-193, 197, 199-205, 207-211, 213-216, 218, 220-221, 223-227, 228-230, 233, 235, 237-239, 241-255, 257-261, 266-278, 280-292, 297-300, 305-306, 308-309, 313-314, 318, 321,

- 324-327
- K**
- karakteristike interpersonalnih/vršnjačkih odnosa/odnosa prijateljstva 9, 73, 93, 109, 112, 118, 122-123, 127-130, 132-134, 160, 246, 268, 272
- karakteristike nasilnika 9, 28, 149, 154, 160, 163, 165
- karakteristike neposrednog socijalnog okruženja/društvene zajednice 24, 46, 54-55, 69-71, 86, 91-92, 112, 133-134, 158, 197-198, 258, 309
- karakteristike porodičnog konteksta 43, 69, 78, 86-87, 91, 102, 106, 120, 127, 134, 191, 204
- karakteristike posmatrača 120, 154
- karakteristike sociometrije 210, 214
- karakteristike škole/školskog konteksta 9, 44, 63, 143-145, 196, 258, 326-327
- karakteristike vršnjačke grupe/vršnjaka/prijatelja 112-113, 116-117, 120, 125, 159, 185, 187, 190, 208, 264
- karakteristike vršnjačkog nasilja 7,12-13, 16-18
- karakteristike žrtve 9, 28, 40, 43, 60, 154, 164-165
- klike 106, 113, 115-118, 122, 190, 232, 236, 238-239, 241, 248, 253, 256, 262
- kognitivni razvoj 72, 91, 94, 107, 110-112, 120, 122, 124, 128, 138-139, 147-148
- kompetitivnost 38, 45-46, 130, 148
- koncept otpornosti 22, 51
- koncept rizičnih i zaštitnih faktora 22, 33-34, 50-51
- konformizam/konformiranje 29, 113, 115, 120, 125, 170, 184
- kontroverzni sociometrijski status 156-157, 159, 163, 230, 233, 240, 249-250, 261, 263, 265, 268-269, 273, 275-277, 284, 290-297, 315, 317, 374
- kooperativne aktivnosti 147-148
- kooperativnost/kooperativno ponašanje 67, 87, 113, 140, 142, 162, 185, 188, 262
- korelacija/povezanost 7-10, 24, 31, 33, 35-37, 39-41, 43-44, 47-52, 57, 62-63, 66, 68-69, 73, 75-80, 82-84, 90, 92, 95-97, 99-101, 103-106, 108, 111, 117, 119-120, 123, 127-129, 132-133, 136, 138-143, 146-147, 150-151, 156, 158, 164, 169-170, 174, 181-197, 199-205, 207, 210, 219-220, 226, 228-229, 236, 238, 240-241, 243, 246-248, 255-256, 261-276, 282-283, 288-290, 292, 295-298, 300-303, 305-311, 313-322, 324-327
- korelati 90, 204, 256, 313, 320
- kultura 11, 30, 32, 46-47, 52, 54-55, 69-71, 86, 88, 91, 96, 98, 102, 109-110, 119, 123-124, 133-134, 145, 147, 152, 191-192, 197-198, 201, 217, 223, 237, 248, 258
- kvalitet nastavnog rada 144, 147-148, 194-195
- kvalitet odnosa između braće i sestara 88
- kvalitet prijateljstva 48-49, 76, 82, 103, 125, 129, 132-134, 142, 148, 190
- kvalitet roditelj-dete odnosa 75-76, 102-103, 105, 191
- kvalitet socijalnih odnosa/socijalne interakcije 65, 72, 79, 91, 95, 99, 123, 187, 250, 259
- kvalitet vršnjačkih odnosa 90-91, 95, 103, 106, 108, 111, 113, 123, 132, 141-143, 148, 187, 190, 194, 260
- L**
- lokus kontrole 40, 53, 165, 181, 183, 204
- M**
- mere i aktivnosti prevencije i/ili intervencije 11, 46, 50, 58, 154, 273-274
- metoda rangiranja 228, 233-234, 251, 257
- metoda samonominacija 174-178, 228, 281, 370
- metoda samoprocena 82-83, 156, 167, 172-178, 203-204, 247, 271-272, 277, 280-281, 288-289, 370-371, 375
- metoda skaliranja 258, 280
- metoda socijalno-kognitivnog mapiranja 228, 234
- metoda upoređivanja parova 228, 233-234
- metoda (vršnjačkih) nominacija 127, 133, 172, 175-178, 221-222, 224, 228-234, 240, 248-250, 260, 263-264, 269-270,

275, 280-282, 288, 290, 298, 370-371
metoda (vršnjačkog) rejtinga 228, 230,
232-234, 248, 282
metodološki pristupi proučavanju vršnjač-
kog nasilja 172-178
modelovanje ponašanja 79-80, 86-88, 96,
110, 119-120, 126
moderatorska/e varijabla/e 69, 78, 85, 102,
104, 107, 127, 132, 146, 150, 186, 188,
192-193, 201, 205, 267-268, 270, 272,
276, 317, 321
moderatorski efekat 309, 311, 313-314,
318, 320
moralni razvoj 40, 66, 72, 109, 125-126,
139
motivacija 53, 61, 85, 90, 100, 119-120,
127, 135, 138, 144-145, 147-149, 181-
183, 187, 193, 196-197, 222-223, 226-
227, 268

N

nasilničko ponašanje 8-9, 13-18, 21-22,
27, 30, 34-39, 41-43, 45-48, 50-51, 54,
57-58, 78, 119, 149-150, 153-154, 156,
158-160, 162-163, 168, 170, 180, 189,
200, 202-204, 265, 273-274, 282, 290,
296, 298, 305
nasilni odnos 151-154, 160, 165, 298
nasilnik 8-9, 12-18, 20-21, 27-29, 36-43,
45, 48-49, 51, 55-58, 60-63, 77, 86, 91,
98, 116, 132, 149-171, 173-178, 189,
199-204, 267, 270-271, 273-277, 280-
281, 285-290, 293-298, 300-301, 303-
312, 314-316, 318-321, 323-327
nasilnik/žrtva 29, 36, 41, 58, 62, 149, 155,
164-166, 174, 199, 202, 288-289
nastavna klima 45-46, 53, 194, 255
nastavni predmet 7, 144, 147, 180-181,
195, 197, 203-204, 277, 298-300, 302-
303, 319, 325
nastavni sadržaj 88, 146-147, 182-183,
188, 194-195, 204
nastavnik/ci 21, 34, 41-42, 44-46, 52, 54,
56, 61, 70-71, 87-88, 91, 96, 111, 124,
140, 144-148, 161, 164, 166, 169, 172,
174, 182-183, 188, 193-197, 200-201,

203-204, 246, 248, 253-255, 258-259,
264, 273, 327
nastavnik-učenik odnos 44-45, 88, 144-
146, 148, 194, 197, 200-201, 254, 273
neprilagođeno ponašanje 91, 108, 134-135,
162, 187

O

oblici vršnjačkog nasilja 17-22
odeljenska klima 148, 194, 248, 255
odeljenske norme 44, 153, 162, 169-171,
190, 204, 326-327, 374-375
odrasli 20, 25, 40, 42, 44, 48, 52, 54, 56,
58-60, 67-68, 71-72, 76, 79, 84-85, 87-
88, 90, 92, 94, 96-98, 103, 106, 109-111,
118, 122-125, 131, 133, 147, 157, 161,
164, 166-167, 169-172, 190, 196, 225,
241, 247-248, 252, 254, 260, 281
odraslo doba 25, 47, 60, 62-63, 94, 109,
120, 133, 256
određenje/definisanje vršnjačkog nasi-
lja 11-17, 173, 282, 308

P

percipirana popularnost 113, 222, 225,
232, 262-265, 270-271
personalni kvaliteti deteta 32, 51, 68, 71,
73, 77, 89, 97, 118, 130-131, 138, 185,
265
podstrekač 8, 155-160, 164, 168-171, 174-
178, 199, 271, 275-277, 280-281, 285-
287, 289-290, 293-298, 300-312, 314-
316, 318-321, 323-326
podučavanje 96-98, 101, 121, 147, 194,
196
pol deteta 10, 30, 36-39, 43, 48, 51, 54, 56-
57, 62, 70, 73, 78-80, 86, 102, 109, 115,
118-119, 124-125, 127, 129, 132, 142-
143, 156-159, 165, 168, 170, 174, 178-
181, 184, 191-193, 202-204, 221, 223,
228-229, 231, 236, 243, 248, 251, 266,
268-269, 271-272, 276-277, 298-300,
306-307, 309-314, 318, 322-324
poremećaji u ponašanju 7, 33, 36, 47-48,
50, 76-77, 80, 103, 109-110, 133, 185,
195, 267

- posledica/efekat 8, 16, 21-25, 27-28, 34, 37, 41, 48, 51, 57-63, 68-69, 75-77, 80-82, 86-87, 90, 94, 98-99, 102, 104, 106, 109, 112, 116, 119-120, 122-127, 130, 134-135, 137, 139-140, 145-146, 148, 150-152, 154-155, 162, 169, 185, 187, 190, 193, 202, 219, 221, 225, 230-231, 241, 249, 253, 262, 273-274, 283, 289, 305-306, 309, 311, 313, 318, 320-321, 324
- posmatrači 8-9, 49, 60, 63, 86-89, 119-120, 149-150, 153-155, 160, 167-173, 199-200, 225-226, 288
- posttraumatski stresni poremećaj (PTSP) 59-60, 62
- povučenost/introvertnost/povučena deca 40, 61-62, 73-77, 129, 151, 184, 260-262, 266-267
- preadolescencija 100, 126
- predškolska ustanova 31, 71, 105, 107, 233
- prevencija 7, 11, 13, 34-36, 46, 50, 58, 154, 201, 273, 284, 298, 367, 369
- prijateljstvo 76, 82, 87, 108, 111, 114-115, 118, 122, 125-129, 132-134, 138-139, 142-143, 189-190, 208, 233, 243, 253, 258-259, 262, 271
- pristup/teorija učesničkih uloga u vršnjačkom nasilju 8-9, 27, 155-160, 168, 171, 173-178, 199-200, 203-204, 274-276, 280-281, 285-286, 289-290, 326-327, 369-370
- programi prevencije i/ili intervencije 46, 50, 171
- prosocijalno ponašanje 51, 63, 66, 73, 83-89, 91, 104-105, 111, 113, 119, 121, 127, 129, 138-139, 141, 148, 157, 185, 188, 194, 246, 262-263, 265-266, 268-269, 271-272
- prosečan sociometrijski status 156, 159, 188, 230, 233, 240, 253, 261, 264, 267-268, 275-277, 284, 290-297, 316-317
- protektivni/zaštitni faktor(i) 22, 33-34, 36, 45, 47-53, 58, 60, 73, 76, 78, 95, 103, 106, 112, 115, 123, 132, 140, 145, 180, 185, 192, 194, 198, 201, 203, 269, 305-306, 314
- psihodrama 214-217, 245, 256
- R**
- razvojni ishodi 9, 31, 36, 50-51, 53, 60, 65, 69-71, 73, 77, 81, 83, 88-89, 91, 93, 103-108, 125, 131, 133-134, 137-138, 144-146, 207, 256, 265, 267, 272
- reaktivnost/pobuđenost 66, 68, 73, 75, 78-80
- rizični faktori/činiooci 8-9, 22, 33-36, 38, 40-42, 46-51, 53, 90, 106, 109-110, 126, 180, 198, 201, 305, 314, 327
- roditelj(i) 9-10, 66, 70-71, 73, 75-79, 86-88, 91, 95-98, 100-111, 118, 122-124, 133, 147, 178, 183, 190, 192-193, 216, 247, 258-260, 277, 282, 325
- roditelj/majka–dete odnos 75-76, 86, 100, 102, 105-106, 110, 133
- roditeljstvo 91, 103-104
- S**
- samoefikasnost 52, 171, 184, 186
- samokontrola/samoregulacija 53, 65-67, 71, 73-74, 78-80, 84-85, 92, 94-95, 97-98, 100-102, 104-105, 119, 122, 184, 186
- samopouzdanje 60-61, 89-91, 93, 110, 123, 125, 130, 143, 157, 161, 236, 273, 298
- samostalnost 101, 109, 124
- self-koncept 52, 89-90, 146, 165, 181, 183-184, 204, 267
- simpatija 78, 83-85, 104, 126, 213, 219, 243
- socijabilnost/druželjubivost 67, 74, 140-141, 261, 268
- socijalizacija 7, 25, 38, 75, 80, 82, 86, 90, 93, 98, 101-102, 104, 112, 119, 121, 126-127, 131, 138, 184, 186, 251, 254-255, 309
- socijalna/e kompetencija/e 9, 53, 73, 75, 84, 89, 103, 105, 107-111, 134, 136-144, 185, 188, 204, 260-262, 265, 268
- socijalna mreža 41-42, 52, 103, 107, 113-115, 118-119, 122, 125, 127, 129, 132, 151, 157, 159-160, 172, 208, 210, 221, 232, 234, 240, 245, 247, 252-253, 271, 275

- socijalne/interpersonalne veštine 25-27, 37-38, 40-41, 43, 48, 52-53, 58, 61, 74, 76, 79, 82, 85, 100-101, 107-108, 110-111, 114, 118, 122-123, 126, 128, 130, 135, 137-138, 140-141, 148, 163-166, 261-262, 266-267, 298
- socijalne preferencije 72, 124, 133, 187, 210, 222, 224-225, 229-230, 233, 235, 240, 249-250, 269-272, 283-284, 322
- socijalni/interpersonalni/međuljudski odnosi 7, 9-10, 24, 32, 34, 38, 41, 62, 65, 67, 72, 74, 78, 82-83, 89, 92-95, 97, 99-100, 104, 106, 108, 110-114, 117-118, 123-126, 129, 133-135, 138, 140-141, 144-148, 151, 153, 162, 164-165, 187, 190, 194, 207-210, 215, 226, 235-240, 242, 244-246, 248-259, 275, 298
- socijalni razvoj 7, 9, 31-34, 49, 61, 65, 72, 74, 77-78, 83, 89, 99-100, 102-103, 107, 109, 113, 125-126, 134-135, 143-144, 148, 183, 271
- socijalni status među vršnjacima/vršnjački status 17-18, 20, 28-29, 40, 48, 59-60, 62, 83, 99-110, 112-117, 121-123, 128-130, 139, 141, 143, 148, 152-153, 155, 162-163, 165, 169, 188-190, 193, 208, 221, 225, 240, 247, 256, 261-262, 269, 271, 289
- socijalni uticaj 32, 157, 162, 229-230, 240, 249, 250, 263, 272, 283-284, 322
- sociodrama 214-217, 256
- socio-ekonomski status 42, 47, 91, 109, 117, 190-192, 195, 197, 200-202, 204, 274
- sociogram 208, 213-214, 235-238, 240, 245, 249, 251-252
- socio-kognitivni procesi 79, 138
- sociometrija 9-10, 207-210, 212-215, 217, 221, 223-235, 237, 239, 241-245, 252-255, 257
- sociometrijska metoda/postupak 9, 207, 209-210, 213-216, 218-220, 222, 225-226, 243-246, 252, 257, 280
- sociometrijska tehnika 142, 207-208, 210, 218, 227-228, 232, 234, 243, 245-247, 253, 256-259, 264, 280
- sociometrijski kriterijum 210-211, 218, 221-225, 227-228, 230, 233, 235, 237, 243, 246-247, 249-251, 254, 260, 263, 270, 282
- sociometrijski status 7, 9-10, 113-114, 121, 127, 141-142, 156-159, 163, 188, 204, 207-208, 228-232, 235, 237-238, 246, 249, 253, 256, 260-263, 265, 268-277, 280, 282-284, 290-298, 314-318, 321-322
- sociometrijski status odbačenih 156-157, 159, 188, 230, 233, 239-240, 250, 253, 256, 260-262, 265-270, 273, 275-277, 284, 290-298, 315, 317
- sociometrijski status popularnih 113, 156, 159, 188, 199, 203, 222, 230, 232, 240, 247, 249-250, 253, 261-265, 267-269, 271-272, 275-277, 284, 290-297, 314, 317, 374
- sociometrijski status zanemarenih 101-102, 129, 141-142, 156, 159, 188, 209, 230, 233, 240, 249-250, 258, 260-262, 265, 268-269, 275-277, 284, 290-297, 315, 317
- sociometrijski upitnik/test 213, 215, 218-221, 223-226, 234-235, 238, 243, 246, 249, 253, 257-260, 280, 282-283, 290, 298
- sposobnosti 17, 23, 26-27, 29, 38, 42, 48, 51-53, 61, 66, 73, 78, 84-86, 90, 92-95, 98-100, 102-103, 105-106, 110-111, 115, 117-118, 120, 122, 126, 130, 134-135, 137-140, 145-148, 165, 171, 179, 182-186, 194, 210, 218-219, 221, 231, 254-255, 262-263, 266-267, 288, 306
- standardizacija 221, 229, 231, 269, 284, 297, 321
- stepen prihvatanja uloge u vršnjačkom nasilju 283, 285-287, 292-295, 300-302, 306-318, 320-325, 327
- stidljivost/stidljiva deca 70, 74, 127, 141, 146-147, 266

Š

- škola 7-8, 10-11, 17, 21, 25, 28, 30-31, 34-41, 43-49, 51-52, 54-59, 61-63, 71, 78,

- 82, 90, 94, 96, 101, 105, 107, 111, 113, 116-118, 122, 124, 126, 128, 134, 138, 140, 143-147, 149, 151-156, 161-162, 164-165, 167, 170-171, 173, 176, 182, 184, 186, 189-197, 200-204, 226-229, 245, 248-249, 251-252, 254-256, 258-259, 265, 267-270, 272, 274, 276-278, 282, 284-286, 288, 290-292, 298-300, 306, 326-327, 367, 369-372, 374-375
- školska iskustva 54, 196
- školska klima/etos/socijalna klima škole 44, 63, 144, 169, 193-194, 199, 204, 327, 374-375
- školska (ne)prilagođenost 186, 190, 194, 268
- školska pravila 46, 140, 194
- školske aktivnosti 48, 77, 144, 188
- školske fobije 62, 273
- školske ocene 34, 44, 46, 161, 180, 191-193, 197, 202-203, 268, 275, 277, 298-305, 311, 313, 318-320, 322, 324-327, 372-373
- školski/akademski neuspjeh 8, 9, 35, 165, 179, 180-184, 188, 191-196, 198, 200-201, 204, 274, 298, 305, 314, 318, 327, 367-369, 374
- školski kontekst/okruženje/sredina 9, 44-46, 48, 57-58, 88, 101, 110, 115, 118, 143-145, 183, 185-186, 188-189, 196, 202, 253, 255-256, 274, 327, 367, 374-375
- školski program 144
- školski sistem(i) 8, 273, 275
- školski uspjeh/školsko postignuće 7-10, 25, 44-46, 48, 57, 59, 62, 65, 82, 89, 105-106, 110-111, 127, 131, 145, 147-148, 161, 165, 179-182, 184-205, 258, 262, 268, 272-277, 282, 298-306, 309-318, 320-321, 325-327, 367, 369, 374
- školsko nasilje 21-22, 29, 31, 46-47, 116, 150, 172, 200-201
- školsko odeljenje 8-10, 15, 44-45, 71, 77, 81-82, 88, 111-116, 118, 122-123, 131, 144, 146-149, 154, 156-157, 159-160, 164, 170-171, 175-178, 189-190, 200, 204, 207, 221, 228-232, 234, 247-248, 250, 252-256, 258-259, 264, 274, 276-278, 281, 283-284, 288, 290, 292, 297-298, 306, 318-327, 367, 369-372, 374, 375
- T**
- temperament deteta 39, 41, 48, 53, 65-73, 75-76, 78-79, 102, 105, 120, 146
- temperamentalne karakteristike 68-74, 78, 84, 95
- teorija obrade socijalnih informacija 22, 25, 81, 137-138, 140, 260
- teorija „uma” 22, 26-27, 137
- teorije agresivnosti kao ishoda socijalnog učenja 22, 24
- teorije o biološkim osnovama agresivnosti 22
- teorije o nasilju kao grupnom fenomenu 9, 22, 27, 149, 156, 275, 284
- teorijski pristupi proučavanju vršnjačkog nasilja 22-54, 149-171
- tolerancija na frustraciju 66, 78, 80, 140
- U**
- uloge u vršnjačkom nasilju 7, 9-10, 65, 155, 157, 160, 166, 174-175, 177-178, 181, 199, 270, 272-277, 280-281, 284, 286-290, 292-293, 295-296, 298, 300-322, 324-326
- učenik/ci 7-10, 14-15, 19, 21-23, 28-30, 36-39, 41-42, 44-49, 51-52, 54-58, 61, 63, 81, 88, 109, 111-112, 114-116, 119-120, 123, 125, 132, 144-150, 152-167, 169-205, 207, 225, 227-234, 236, 245, 247-250, 252-255, 258-262, 265, 267-270, 272-278, 280-292, 294-298, 300-303, 305-310, 312-318, 320-357, 367-375
- učenje 19, 22-26, 45-46, 61, 63, 80-81, 87, 90, 96-97, 101, 109, 115, 119-120, 140, 145-148, 150, 180-182, 184-185, 187-189, 191-196, 255, 268, 273, 275, 373
- učestalost vršnjačkog nasilja 56-58
- uzrast deteta 25, 30, 36-39, 51, 56, 62, 69, 72, 76-80, 85, 93, 96-100, 102, 104, 108-109, 115, 118, 120, 122, 124, 126-128,

132-133, 143, 146, 150, 156, 158-162, 166, 170-171, 173, 176, 178, 187, 199-200, 202-203, 228-229, 231, 248, 251, 258-260, 265-266, 269-271, 292

V

vannastavne aktivnosti 30, 61, 107, 127, 147, 254

vaspitanje/vaspitni uticaji/vaspitni postupci 7-10, 24-25, 34, 42-43, 46, 54, 56, 66, 68, 70-71, 73, 79, 86, 88, 91-92, 95, 98, 101-103, 105, 110, 147, 180, 183, 207, 244, 253-256, 259, 298

vaspitni stil nastavnika 46, 88, 148, 195, 204, 372

vaspitni stil roditelja 43, 86, 91, 102-104, 106, 183, 192, 204

viktimizacija 8-9, 12, 36, 38-41, 43-44, 46, 48-49, 51, 57, 60-61, 63, 77, 104, 110, 115, 125-126, 132, 143, 150-153, 165-166, 172-173, 177, 180-181, 189, 200-204, 267, 274, 288-290, 298, 368-369

vrste vršnjačkog nasilja 17-22, 131-132

vršnjačka grupa 7, 17, 20, 25, 28-31, 34-35, 38, 41, 48, 52, 58-60, 74-75, 77, 82, 88-89, 96, 101, 109-110, 112-124, 128-129, 139, 148, 153, 155, 157, 163-164, 170, 186, 188-189, 222, 228, 231-232, 234, 247, 253-254, 256, 260-266, 271-272, 275, 289, 297-298, 368, 372

vršnjačka odbačenost 19, 25, 29, 41, 59-62, 73-74, 77, 81-83, 89, 95, 99-101, 109-111, 116, 129, 134, 137, 141-142, 146-147, 151-153, 156-157, 159, 162, 165, 187-188, 209, 230-231, 233, 239-240, 246-247, 249-250, 253, 256, 260-262, 265-270, 273, 275-277, 284, 290-298, 315, 317, 372

vršnjačka prihvaćenost 18, 44, 49, 62, 73, 81-83, 90, 94, 96, 99-100, 103, 111-115, 123, 127, 129, 132, 140, 142-143, 145, 148, 156-157, 159, 162-163, 184, 187-189, 191, 230, 232, 236, 239-240, 246, 249, 253, 256-257, 260-266, 269-273

vršnjačka popularnost 46, 48-49, 54, 61-63, 73, 84, 105, 113, 115, 119, 122-123,

127, 130, 141, 143, 151, 157, 159, 162, 164, 187-188, 199, 203, 222, 225, 230, 232-234, 239-241, 247, 249-250, 253, 261-265, 267-272, 275-277, 284, 290-297, 314, 317

vršnjačke interakcije 9, 15-17, 67, 73, 75-77, 83, 87, 100, 105-112, 122-124, 137, 139-141, 144, 148, 164, 188, 234, 247, 262, 266-267, 367

vršnjački konflikti/rešavanje konflikata 11, 28, 45, 48, 53-54, 56, 67, 79-82, 108, 126, 128, 131-134, 137-143, 145, 168, 190, 260

vršnjački odnosi 10, 73, 82-84, 90, 95-96, 99-100, 103, 105-111, 113, 115-118, 122-125, 127-128, 131-134, 137-146, 148, 162, 165, 184-185, 187, 189-190, 192, 194, 199, 221, 234, 253, 255, 258, 260-261, 268-269, 272, 274, 327

vršnjački uticaj(i) 113, 107, 109, 113, 121-122, 139, 144, 158, 168, 170-171, 183, 186-187, 195, 263

vršnjačko nasilje/nasilje 7-10, 131, 189, 194, 197, 199-205, 273-277, 280, 282, 284, 289, 298, 305-307, 309, 314, 318, 326-327, 367-375

vršnjak/ci 8, 15, 20, 22, 25-26, 29-30, 34, 36-38, 40-44, 47-49, 52, 54, 56-57, 59-60, 63, 69-70, 72-77, 81-83, 87-88, 90-91, 95-100, 103-115, 117-125, 127, 129, 131-133, 137-141, 143-146, 148, 150-151, 153, 155-159, 161-162, 164-168, 171, 173-177, 183-190, 192, 194, 199-204, 221-222, 228-229, 231-234, 247, 249, 251, 254-256, 258-273, 275, 280-281, 288, 290, 298, 325, 368-372

Ž

žrtva 8-9, 12-21, 23, 27-29, 34, 36-37, 39-43, 45, 48-49, 51, 55-61, 76-77, 81, 86, 143, 149-160, 162-171, 174, 176-178, 189, 199-204, 215, 226, 267, 270, 273-277, 280-281, 283, 285-290, 294-298, 300-308, 310-316, 318-321, 332-326, 367-373

INDEKS AUTORA

A

Abbott, B. B. 207-208, 235, 256-257
Abecassis, M. 65, 125-127, 129, 133-134, 142
Adams, R. G. 180, 184, 191, 193
Adams, S. R. 37, 40, 308-309
Affuso, G. 41
Agatston, W. P. 37-38, 47, 59, 62, 162, 169, 171, 173, 273, 308-309
Akin-Little, A. 137
Akkermans, W. 229, 261
Alba, D. R. 241, 256
Albiero, P. 39, 149, 284
Aleva, A. E. 158-159, 308
Algozzine, B. 201, 204, 274, 305
Alivernini, F. 111
Allen, P. J. 229, 259, 271
Altoé, G. 39, 149, 284
Anderson, F. 180, 196, 201, 305
Antonishak, J. 229, 259, 271
Aroni, K. 228, 231-234, 252, 258-259, 261, 282
Arora, T. 11, 14, 16, 20, 37, 39-41, 51-53, 59, 62-63, 116, 153, 169, 173, 273, 308
Asbury, A. C. 180, 184, 190, 194
Asher, R. S. 141-142, 262-265
Avi Astor, R. 22, 36-39, 42, 45, 47, 63, 132, 308, 309, 327
Avramidis, E. 228, 231-234, 252, 258-259, 261, 282

B

Bacchini, D. 41
Back, K. 239-240, 256
Baeyens, D. 147
Baker, A. J. 194-195
Baldry, C. A. 37-38, 62, 308-309
Bandur, V. 253-256
Barker, D. E. 31
Barnow, S. 24
Barter, S. 145
Barth, M. J. 44, 127, 327

Basile, C. K. 173
Bašić, J. 34, 44, 47-50, 53-54
Bassett, H. H. 92, 95-96, 98-99
Bates, E. J. 31, 65-66, 68-70, 133, 192
Baucal, A. 180
Baxendale, S. 37, 309
Beane, L. A. 15, 19, 37, 39-42, 44, 47, 116, 149, 169, 173, 284, 309, 327
Belacchi, C. 155, 168
Belim, V. 261
Bellmore, D. A. 140, 228, 246, 256
Benbenishty, R. 22, 36-39, 42, 45, 47, 63, 132, 308, 309, 327
Benelli, B. 39, 149, 284
Benita, M. 66-67
Beran, N. T. 189, 199, 305
Beran, T. 189, 199-201, 203, 305
Berenson, K. 42, 44-45, 327
Berg, L. B. 225, 256-257, 259
Berndt, J. T. 128-129, 148, 187, 190
Berns, M. R. 65-66, 68, 70, 78-80, 84-86, 88-91, 102, 107, 109-111, 114, 116, 119-122, 126, 128-129, 134, 139, 144, 148, 182-183, 185, 189, 191-192, 221, 266
Besag, E. V. 37, 41, 44, 52, 59, 62, 109, 115-116, 124, 128, 130-132, 161-162, 273, 327, 309
Biasi, V. 111
Bijttebier, P. 262
Birch, K. S. 115, 125, 145, 184-185, 189
Biro, M. 37, 42, 308
Bjorkqvist, K. 15, 59-60, 156, 158-159, 168, 170, 173-178, 280-284, 288, 290, 297, 308, 370
Black, B. 229, 261
Blagojević-Radovanović, R. 56
Blair, L. B. 99-100
Boehnke, K. 186, 198
Boivin, M. 31, 119, 121, 127, 129, 132-134, 165
Booth-LaForce, C. 103
Bordens, S. K. 207-208, 235, 256-257

- Borghi, F. 149, 284
 Borkowski, G. J. 182-183
 Bornstein, H. M. 102-103
 Bosacki, L. S. 59, 62, 273
 Botvin, J. G. 31, 33
 Bouillet, D. 35, 74
 Boulterice, B. 31, 34
 Boulton, J. M. 48
 Bourdeaudhuij, D. I. 25
 Bowen, L. G. 184, 191, 193-194
 Bowker, A. 24
 Bowker, C. J. 65-66, 68, 70, 74-77, 82, 100, 103, 107, 109-111, 117-121, 125-129, 137, 189, 259, 261-266
 Braun, H. D. 201, 204, 274, 305
 Brendgen, M. 31, 41, 82, 109
 Brkić, M. 56
 Bronfenbrenner, J. 31
 Brown, B. B. 106, 112-113, 115-123, 126-129, 133-134, 137, 140, 262-265, 267
 Brown, G. 153
 Brown, K. 15
 Browne, B. C. 82, 109-110, 263-265
 Bru, E. 194
 Buchanan, A. 192
 Buchele, S. K. 129, 145, 184-185, 190
 Budimir-Ninković, G. 34
 Buhmester, D. 137
 Buhs, S. E. 82, 84, 147, 185, 189, 267
 Buka, L. S. 31
 Bukowski, M. W. 41, 82, 109, 119, 121, 126-127, 129, 132-134, 229-231, 246, 261
 Bullen, P. 192
 Burgess, B. K. 65-66, 68, 70, 74-77, 82, 100, 103, 107, 109-111, 114-115, 117-121, 125-129, 134, 137, 189, 259, 261-266
 Burns, S. 153
 Butigan, V. 54
 Byrnes, P. J. 181-182, 190
- C**
- Calkins, D. S. 99-100
 Calvete, E. 37, 162-163, 309
 Camodeca, M. 173, 176, 290
 Cappadocia, M. C. 169-171
 Caprara, V. G. 80
 Caraban, A. 261
 Caravita, C. S. 158, 282, 284, 297
 Carey, A. T. 14-15
 Carlson, A. E. 180, 196, 201, 305
 Carlson, E. 180
 Carlson, L. W. 199, 201, 203
 Carlson, S. J. 194-195
 Carpendale, J. 140
 Carr, M. 182-183
 Cary, T. P. 40
 Castellino, R. D. 192
 Caverly, S. 92, 96, 98-99
 Cavicchiolo, E. 111
 Cerda, M. 31
 Chadwick, A. 100, 109, 137, 143, 262, 266-267
 Chang, J. 189, 199, 203, 305
 Chapman, M. 83-88, 133, 148
 Charalampous, K. 103-104
 Chen, X. 65-66, 70, 100, 103, 107, 109, 111, 114-115, 117-118, 125-129, 187-189, 259, 261-266
 Cheney, D. 194
 Cheung, S. H. 82, 117, 119, 122, 134, 262, 265
 Christle, C. A. 190
 Cillessen, N. H. A. 37, 48-49, 122-123, 140, 189, 199, 203, 210, 220-222, 225, 228-233, 240, 243, 246-247, 250, 253, 256, 261-265, 267, 269, 277, 305, 308, 371
 Clark, P. T. 194-195
 Coatsworth, J. D. 180, 187, 192-193
 Cochrane, L. K. 201, 204, 274, 305
 Cohen, P. 42, 44-45, 327
 Coie, D. J. 191, 228-229, 283-284, 291
 Cole, M. P. 70, 91-92, 98
 Collins, R. 37, 149, 162, 284, 309
 Collins, W. A. 180, 196, 201, 305
 Colpin, H. 228, 261-262
 Conn, K. 14, 62, 273
 Cooper, M. S. 24
 Coplan, J. R. 24, 65-66, 70, 74-77, 100, 103, 107, 109, 111, 114-115, 117-118,

- 125-129, 134, 189, 259, 261-266
 Corbetta, P. 208, 210, 218, 238, 243, 252-253
 Corinne David-Ferdon, C. 83
 Cornell, G. D. 41, 199, 201, 203
 Costa, M. F. 31
 Costabile, A. 40, 160, 169
 Cote, M. S. 34
 Cowie, H. 21, 27, 46, 168-169
 Cowley, S. 195
 Cozzolino, M. 111
 Craig, M. W. 155, 158, 168-169, 308
 Craig, W. 149, 158, 169-171, 173, 284, 308
 Cramer, P. 228, 261
 Craven, G. R. 37, 39, 59, 62-63, 158, 273-274, 289, 308-309
 Creemers, M. P. B. 184-185, 199
 Crick, R. N. 38, 82, 111, 126, 272
 Crosnoe, R. 182
 Cross, D. 37, 153, 309
 Crawl, A. 194-195
 Cummings, G. J. 169-171
 Cummings, M. E. 102
 Cvetković, M. 44, 46, 88
- D**
 Dahlke, H. D. 245, 249-253, 257-259
 Dajin, M. 181-182, 190, 193
 Dane, H. 44, 127, 327
 Dane, V. A. 59, 62, 273
 Davidov, M. 66, 83-88, 102, 104
 Davidson, J. 192
 Davies, D. 85-86, 109, 111, 122, 126-127
 De Bruyn, H. E. 37, 48-49, 189, 199, 203, 305, 308
 De Winter, F. A. 14, 37, 308
 Dekker, H. P. 173
 Delbert, S. E. 43, 46
 Delgado, B. 229, 269, 284, 292
 Demetriou, C. 103-104
 Denham, A. S. 92, 95-96, 98-99
 Denning, D. 41, 46, 112, 162
 Dennis, J. 69, 100, 102, 106-107, 109
 DeShazo Barry, T. 182
 DeSocio, J. 182
 Di Blasio, P. 158, 282, 284, 297
 Diaz, T. 31, 33
 Díaz-Herrero, A. 229, 269, 284, 292
 Dieterich, A. W. 15
 Dietz, L. E. 112-113
 Dijkstra, K. J. 109-111, 113, 115, 117, 122-125, 129, 262-263, 265-267
 Dimitrijević, B. 22-24
 Dishion, J. T. 185-186, 231, 240
 Divine, P. K. 203
 Dodge A. K. 31, 133, 192, 229, 283-284, 291
 Doll, B. 15
 Domagala-Zysk, E. 180, 191, 194
 Dong, Q. 31
 Donohue, M. K. 148, 229
 Downey, G. 229, 266
 Dumas, E. J. 42
 Dumas, M. T. 263
 Duncan, D. R. 42-43
 Duncan, N. 41, 44, 52, 59, 62, 109, 116, 128, 130-131, 161-162, 273, 327
 Dunham, S. 203
 Dunlap, T. S. 44, 127, 327
 Dunn, J. 103
 Durbrow, H. E. 189, 199, 305
 Dusek, B. J. 90-91
 Dweck, S. C. 184, 189
- Đ**
 Đerić, I. 31, 57
 Đorđević, J. 180-181, 194-195, 255
 Đorić, M. 21, 46-47, 55
- Dž**
 Džejms, A. 41, 128, 130-131
 Džinović, V. 194
- E**
 Eccles, S. J. 106, 122, 144-148, 191-193, 197
 Egeland, B. 180, 182, 193, 196, 201, 305
 Eggum-Wilkens, D. N. 111, 185
 Eisenberg, N. 65-66, 68, 73, 78-80, 83-88, 111, 185
 Eisenbraun, D. K. 160
 Ellickson, L. P. 24
 Elliott, M. 37, 62, 162-163, 168-169, 273,

309

- Ellis, E. W. 263
Engels, C. M. 262
Erdley, A. C. 81-82
Eslea, M. 14, 40, 160, 169
Espelage, L. D. 30-31, 36-37, 40, 44, 59, 160, 169, 171, 201, 308-309
Espinoza, G. 189, 199, 201-202, 305
Esposito, G. 41
Estell, B. D. 82, 162, 199, 229
- F**
- Fabes, A. R. 41, 46, 66, 78-80, 112, 114, 122, 162
Fan M. Y. 40, 59, 62, 155, 165, 189, 199-200, 273, 305
Faria, L. 185
Farina, E. 155, 168
Farmer, W. T. 82, 162, 199, 229
Farrington, P. D. 40
Farruggia, P. S. 192
Farver, M. J. A. 42
Faust, K. 208, 210, 234, 236, 238, 240, 245-246
Feldman, M. H. 182
Feldman, S. R. 31
Ferguson, J. T. 246, 265, 267
Ferreira, J. M. 261
Festinger, L. 239-240, 256
Feudo, L. G. 40
Field, M. E. 13, 18, 37, 48, 60, 62, 150-151, 169, 273-274, 309
Fienberg, E. S. 241
Finger, L. 37, 39, 59, 62-63, 158, 273-274, 289, 308-309
Finkelhor, D. 40, 42-43, 46-48, 59, 165, 201-203
Flannery, K. B. 201, 204, 274, 305
Flouri, E. 192
Flyr, L. M. 69, 100, 102, 106-107, 109
Fonagy, P. 168
Fonzi, A. 40, 148, 160, 169
Fox, J. 208, 211, 225
Fox, L. C. 48
Fraenkel, R. J. 253
Francis, A. 182-183
Franzoni, L. 149, 284
Fraser, W. M. 51
Fregoso, M. 149, 285
French, C. D. 82, 117, 119, 122, 134, 262, 265
Frenes, I. 134
Freyberger, J. H. 24
Frost, L. 157
Frydenberg, E. 155
Fuligni, J. A. 106
Furman, W. 137
Furrer, J. C. 148
Futo, A. 190-193, 196
- G**
- Gadd, R. 203
Gadžić, A. 180
Galvão, D. 185
Gangel, J. M. 99-100
García-Fernández, M. J. 229, 269, 284, 292
Gartstein, A. M. 31
Geiger, C. T. 111, 272
Genta, M. L. 40, 160, 169
Georgiou, N. S. 39-41, 183
Georgiou, S. 103-104
Gesten, L. E. 203
Giannetti, E. 40, 160, 169
Gibson, Jr. E. 145, 184
Gilmour, D. J. 228, 230-231, 246-247, 260-262, 265-267
Gini, G. 36, 39, 131, 149, 158, 169, 173, 178, 281, 284
Girelli, L. 111
Gleason, A. K. 95
Glenn, D. M. 228
Glew, M. G. 40, 59, 62, 155, 165, 189, 199-200, 273, 305
Goheer, A. 182-183
Gojkov, G. 180
Goldstein, B. A. 288
Golombok, S. 129
Gommans, R. 229, 232, 270
Goodacre, M. D. 252
Goodearl, W. A. 82
Goodvin, R. 65-66, 68-70, 89, 91-92, 98
Goodwin, B. 229, 266

- Goossens, A. F. 158-159, 173, 176, 290, 308
- Goossens, L. 262
- Gordon Murphy, A. 11, 18, 21, 37, 59, 62-63, 162, 273, 309
- Gottfredson, C. D. 38, 44-45, 47, 327
- Gouveia, R. 261
- Granc R. 31
- Green, H. 169, 171
- Greene, B. M. 13
- Greenman, S. P. 149, 199, 285
- Griese, R. E. 147
- Grietens, H. 37, 44, 162, 309, 326
- Griffin, S. R. 11-13, 59, 62, 155, 165, 173, 273
- Griffin, W. K. 31, 33
- Grills, E. A. 40
- Grimes, L. C. 228
- Grofer Klinger, L. 182
- Grogan-Kaylor, A. 180, 190-191, 194, 197
- Gross, M. A. 11-13, 59, 62, 155, 165, 173, 273
- Grusec, E. J. 66, 83-88, 102, 104
- Guerry, D. J. 82, 109-110, 263-265
- Gumpel, P. T. 59, 160, 162, 165, 168
- Guralnick, J. M. 134, 138-140, 142
- Gutvajn, N. 191-192
- H**
- Hadwin, A. J. 182
- Hall, M. C. 82, 229
- Hamburger, E. M. 173
- Hanish, D. L. 41, 46, 112, 114, 122, 162
- Harden, J. B. 31
- Harper, J. 77, 111, 115, 117, 143, 149
- Harrison, J. L. 146
- Hart, H. C. 140
- Harter, S. 91
- Hartup, W. W. 65, 100, 109, 111-114, 121-123, 125-127, 129, 133-134, 142, 148, 267
- Haseluger, T. J. G. 229-230, 246, 261
- Hastings, D. P. 83-89, 93, 102-103
- Hatzigianni, M. 146
- Havelka, N. 65, 180-181, 184, 191, 300
- Haver-Dieter, R. 182-183
- Hay, F. D. 100, 109, 137, 143, 262, 266-267
- Haye, M. K. 40
- Head, J. 59, 189, 199, 201-202, 305
- Heather M. 31
- Hebib, E. 180
- Helteenvuori, T. 165
- Hemphill, A. S. 65-70, 73
- Hennighausen, K. 180, 196, 201, 305
- Hill, E. N. 192
- Hines, M. 129
- Hinshaw, P. S. 180, 182, 188
- Ho, N. A. 148, 183
- Hofer, C. 65-66, 68, 73
- Hoff, E. K. 37, 309
- Hoffman, C. 224
- Holland Kopasz, K. 43, 59, 62, 160, 164-165, 173, 273
- Holmes, R. J. 16, 42
- Holmes-Lonergan, A. H. 16, 42
- Holt, K. M. 44, 165, 173, 201-203, 327
- Hootman, J. 182
- Hou, F. 31, 34
- Howe, C. 41, 67, 74, 109, 127, 129, 185, 190, 261-262, 266-267
- Howe, N. 100, 102-103, 105, 107
- Howells, L. N. 42
- Howes, C. 134-135
- Hrnčić, J. 25
- Hrnjica, S. 42
- Hsi-Sheng, W. 49, 154
- Hubbard, A. J. 228, 261
- Hudson, D. 49, 51
- Huitsing, G. 149, 170, 284
- Hutteman, R. 111, 113, 122, 126-127
- Huttunen, A. 149, 158-159, 173-174, 176, 280-281, 283, 285, 308
- Hymel, S. 36, 44, 109, 170, 184-185, 200-201, 203, 228, 233, 262, 265-267, 282
- Hyson, M. D. 180, 196, 201, 305
- I**
- Iannotti, R. 83-88, 133, 148
- Ickes, W. 95
- Idsøe, T. 37, 309
- Inglés, J. C. 229, 269, 284, 292

Ioannou, M. 103-104
Isaacs, J. 40, 149, 154, 285

J

James, J. 134-135
Jampol, N. S. 267
Jelić, M. 190
Jennifer, D. 21, 46
Jensen-Campbell, A. L. 95
Jenson, M. J. 15
Jerković, I. 221
Jessor, R. 31
Jiang, X. L. 240
Jimerson, R. S. 189, 199, 305
Jimerson, S. 180, 182, 193, 196, 201, 305
JoAnn, M. F. 189, 199, 203, 305
Johnson, G. J. 42, 44-45, 327
Johnson, T. R. 148, 185
Johnson, W. D. 148, 185
Johnston, R. 37, 309
Jolivet, K. 190
Jolliffe, D. 40
Jones, D. 211-212, 224
Jonson-Reid, M. 49, 154
Joo, H. J. 40-41, 46
Jovanović, B. 190
Jutengren, G. 40, 48, 62, 273
Juvonen, J. 189, 199, 201-202, 305

K

Kaistaniemi, L. 149, 173-174, 177, 280-281, 283, 285
Kalutskaya, N. I. 147
Kam, C. M. 31
Kamboukos, D. 203
Kandel, B. D. 42
Kantaraki, T. C. 228, 231-234, 252, 258-259, 261, 282
Kaplan, D. A. 182-183
Karande, S. 181-182, 190, 193
Karapanos, E. 261
Karatzias, A. 37
Kardelis, K. 269, 284, 292
Karhunen, J. 166
Kärnä, A. 149, 153, 284
Kasen, S. 42, 44-45, 327
Katon, W. 40, 59, 62, 155, 165, 189, 199-

200, 273, 305
Kaufman Kantor, G. 165, 201-203
Kaukiainen, A. 15, 59-60, 149, 156, 158-159, 168, 170, 173-178, 177, 280-285, 288, 290, 297, 308, 370
Keane, P. S. 99-100
Keating, L. 180, 184, 191, 193
Keefe, K. 129, 148, 187, 190
Kendall, L. P. 252
Kendrick, K. 40, 48, 62, 273
Kennedy, E. A. 68, 74-77, 82, 109-110, 119-121, 137
Kernic, A. M. 40, 189, 199, 305
Kerns, A. K. 103
Kerres Malecki, C. 41
Kerstetter, K. 182-183
Kettner-Polley, B. R. 252
Keyes, A. M. 44, 173, 327
Killen, M. 267
Killian, C. 69, 100, 102, 106-107, 109
Kilpatrick Demaray, M. 41
Kim, M. 69, 100, 102, 106-107, 109
Kim, S. 82
Kindermann, A. T. 145, 184
Kipp, K. 67-70, 80-81, 84-86, 88-91, 94, 98-99, 102-104, 108, 111, 115, 118, 144, 147, 185, 197, 262-264, 267
Kirk, L. M. A. 182-183
Kistner, A. J. 83
Klineberg, E. 59, 189, 199, 201-202, 305
Klute, C. 113, 115-119, 121, 126-129, 134, 267
Kochanoff, A. 92, 96, 98-99
Kochenderfer-Ladd, B. 41, 46, 112, 132, 162
Kocić, Lj. 180, 195, 197, 207-208, 218, 245-248, 250-251, 256-258
Kol, L. K. 184, 191, 193-194
Kon, S. I. 30
Konishi, C. 200-201, 203
Konstantina, K. 44, 327
Košir, K. 232, 249-250, 255-256, 275
Kovačević-Lepojević, M. 56
Kowalski, M. R. 37-38, 47, 59, 62, 162, 169, 171, 173, 273, 308-309
Kreiger, C. T. 132

- Kretman, S. A. 49, 51
 Krnjajić, S. 41, 125, 129, 187, 208-210, 218, 224-226, 234-240, 243, 245-246, 248, 250, 254-256, 259
 Krulj, S. R. 208, 218, 236, 240, 245, 253
 Krulj-Drašković, J. 208, 218, 236, 240, 245, 253
 Krysik, J. 180
 Kuczynski, L. 102
 Kulkarni, M. 181-182, 190, 193
 Kupersmidt, B. J. 129, 145, 184-185, 190-191, 228, 283
 Kuppens, S. 37, 44, 162, 309, 326
 Kurtz, J. J. 181, 187, 191, 193
 Kuvačić, I. 243, 245, 252-253
 Kuyper, H. 184-185, 199
 Kyriacou, C. 195
- L**
 Ladd, W. G. 82, 84, 109-110, 115, 125, 145, 184-185, 189
 Lafreniere, P. J. 42
 Lagerspetz, M. J. K. 15, 59-60, 149, 156, 158-159, 166, 168, 170, 173-178, 280-285, 288, 290, 297, 308, 370
 Laible, D. 102-103
 Laine, K. 228
 Lamb, E. M. 102
 Landeckerl, S. W. 218
 Lang, J. A. 31
 Lansford, E. J. 133, 192
 Lansu, M. A. T. 122-123, 228, 262-265, 269
 Lappalainen, M. 15, 173-174, 176-177, 280-281, 283, 308
 Larson, J. 106, 113, 119-123, 126-129, 133, 137, 140, 262-265
 Lazarsfeld, F. L. 252
 Lebeck, M. M. 31
 LeBlanc, C. J. 34
 LeCroy, W. C. 180
 Lee, C. 14, 16, 19, 152-153, 162-163, 168
 Lee-Shin, Y. 189, 199, 203, 305
 Leff, S. S. 288
 Lefflot, G. 228, 261
 Leone, L. 111
 Lerner, M. R. 155, 189, 199-204, 305
 Lerner, V. J. 155, 189, 199-204, 305
 Lewis, C. 102, 140
 Lewis, M. 94, 98
 Li, D. 187-188
 Li, J. 41
 Li, Z. 200-201, 203
 Liang, X.-B. 41
 Limber, P. S. 37-38, 47, 59, 62, 162, 169, 171, 173, 273, 308-309
 Lindenberg, S. 14, 37, 308
 Lines, D. 14, 16, 20, 39
 Little, G. S. 137
 Liu, S. 182-183
 Lochman, E. J. 44, 127, 327
 Lodge, J. 155
 Loe, M. I. 182
 Logan, A. 229, 261
 Long, D. J. 37-39, 48-49, 114, 124, 309
 Looney, L. 110, 127, 134, 144-145, 148
 Lowenstein, F. L. 18, 162
 Lubbers, J. M. 184-185, 199
 Lucero, A. 261
 Lucht, M. 24
 Lucidi, F. 111
 Lukić, R. 210-212, 214-215, 241-247
 Lundell, L. 83-88
 Lupart, J. 189, 199, 305
 Lyman, D. R. 182
 Lynch, J. R. 83
 Lynn Martin, C. 41, 46, 112, 162
 Lyra, O. 261
- M**
 Ma, L. 155, 189, 199-204, 305
 Ma, X. 17, 24, 36, 45, 59, 160, 327
 Maassen, H. G. 229, 261
 Mackinnon, S. 229, 261
 MacKinnon-Lewis, C. 203
 Mah, L. D. 17, 59, 160
 Mahdy, C. J. 263
 Maines, B. 13, 149, 154-155, 161-162, 284
 Malinić, D. 179-180, 182-183, 191-192, 194
 Mallet, P. 41, 44, 327
 Malti, T. 109, 134-135, 137-138, 141

- Manganelli, S. 111
 Marchand, F. J. 31, 189, 199, 305
 Marini, A. Z. 59, 62, 273
 Marković, M. 42, 46, 253
 Marks, L. E. P. 38, 82, 126
 Marsh, W. H. 37, 39, 59, 62-63, 158, 273-274, 289, 308-309
 Martin, C. L. 114, 122
 Mason-Singh, A. 148, 183
 Masten, S. A. 180, 187, 192-193
 Mastro, S. 229, 266
 Mathieu, J. P. 180
 Matza, S. L. 228
 Maughan, B. 42
 Maxwell, E. S. 182-183
 Maycock, B. 153
 Mayer, K. 234
 Mayeux, L. 77, 111, 115, 117, 143, 149, 228, 246, 256
 McCandless, A. M. 128
 McCoach, D. B. 182
 McCollam, L. T. 145, 184
 McConville, D. W. 41
 McDonald, L. K. 65-66, 70, 100, 103, 107, 109, 111, 114-115, 117-118, 125-129, 189, 228, 259, 261-266
 McDougall, P. 109, 184-185, 228, 233, 262, 265-267, 282
 McDowell, J. D. 69, 100, 102, 106-107, 109
 McElhaney, B. K. 229, 259, 271
 McEvoy, A. 11, 44, 160, 194, 201, 204, 274, 305, 327
 McGregor, L. 229, 266
 McGuigan, A. K. 24
 McIntosh, K. 201, 204, 274, 305
 McIntyre, G. J. 90-91
 McLeod, L. P. 252
 McMullen, A. J. 228
 Mebane, E. S. 30, 37, 40, 308-309
 Meisch, D. A. 31
 Mele, D. 149, 173, 178, 284, 288
 Melo, M. 185
 Mendonça, D. 14
 Menesini, E. 14, 40, 160, 169
 Menning, L. C. 193
 Meyer, E. S. 180, 196, 201, 305
 Meyer, F. 126-127, 133
 Meyer, H. 194
 Meyer, M. M. 241
 Michiels, D. 37, 44, 162, 309, 326
 Milanović-Nahod, S. 195
 Miletić-Stepanović, V. 56
 Miller, N. 31, 33
 Miller, W. G. 190-191
 Milligan, K. 140
 Milojević, A. 180
 Milošević L. 55
 Milošević, N. 180, 182-183, 191-192, 275
 Minton, J. S. 308
 Mirkov, S. 140
 Mitchell, C. R. 111
 Mohajeri-Nelson, N. 38, 82, 126
 Molnar, E. B. 31
 Monahan, O. T. 245, 249-253, 257-259
 Mora-Merchan, A. J. 14
 Moreno, L. J. 209-212, 215-220, 222-223, 225, 227, 235-238, 240, 245, 247, 258
 Moreno, R. 256
 Morgan, A. 140
 Morita, Y. 14
 Moritz Rudasill, K. 147
 Morrel-Samuels, S. 49, 51
 Motzoi, C. 126-127, 133
 Muller, C. 182
 Murray, C. 180, 191, 194
 Murray, E. 146
 Murray-Close, D. 38, 82, 126
 Mussen, H. P. 83-88

N
 Nagin, S. D. 34
 Nakamoto, J. 203
 Neal, J. W. 162
 Neale, K. 170
 Nedimović, T. 22, 24-26, 30, 37, 42, 57, 308
 Needham, L. B. 182
 Nelson, C. M. 190
 Nesdale, D. 229, 266
 Neto, C. 14
 Neyer, J. F. 111, 113, 122, 126-127

- Ng-Mak, S. D. 31
 Nho, C. R. 82
 Nickerson, B. A. 149, 173, 178, 284, 288
 Nieminen, E. 37, 44, 166, 309
 Nikiforou, M. 103-104
 Nikolić, R. 180-181, 184, 191, 193, 197, 300
 Nishina, A. 16, 28-29, 48, 59, 62-63, 149-150, 165, 173, 273, 284
 Norgate, R. 182
 Nowlin, P. 192
 Nurmi, J. E. 192
- O**
 O'Brien, M. 99-100
 O'Connell, P. 149, 158, 173, 284, 308
 O'Moore, A. M. 14, 38-39, 59, 62, 173, 308
 O'Moore, M. 14
 O'Neil, R. 187-188
 Oakland, A. J. 180
 Oberle, E. 140, 185
 Obermann, M. L. 40
 Olthof, T. 158-159, 308
 Olthof, T. 92, 96, 98-99, 173
 Olweus, D. 14, 37, 44, 59, 155-156, 160, 164-166, 199, 309
 Onatsu-Arviolommi, T. P. 192
 Onghena, P. 228, 261
 Onghena, P. 37, 44, 162, 309, 326
 Opačić, G. 109
 Ormel, J. 14, 37, 308
 Ortega, R. 40
 Orue, I. 37, 162-163, 309
 Osterman, K. 15, 59-60, 156, 158-159, 168, 170, 173-178, 280-284, 288, 290, 297, 308, 370
 Owens, L. 38
 Owens, M. 182
- P**
 Palardy, J. G. 180, 194, 196
 Parada, H. R. 37, 39, 59, 62-63, 158, 273-274, 289, 308-309
 Parke, D. R. 69, 100, 102, 106-107, 109, 187-188
 Parkin, C. M. 102
 Pastorelli, C. 80
 Patterson, J. C. 102-103
 Pavlović, A. 52
 Pavlović, D. 52
 Pavlović, J. 56
 Pavlović, M. 51
 Pavlović, Z. 11, 37-39, 41, 44-47, 152, 154, 171, 173, 288, 305, 308, 327
 Payne, A. 100, 109, 137, 143, 262, 266-267
 Payne, A. A. 38, 44-45, 47, 327
 Pearce, J. 13, 63, 163-164
 Pearl, R. 82, 162, 199, 229
 Pečjak, S. 232, 249-250, 255-256, 275
 Peets, K. 173
 Pejić Papak, P. 147
 Pellegrini, D. A. 28, 37-39, 48-49, 114, 124, 173, 309
 Peplau, L. A. 12
 Pepler, D. 149, 158, 169-171, 173, 284, 308
 Pepler, J. D. 155, 158, 168-169, 308
 Pereira, B. 14
 Pereira, T. 185
 Perren, S. 109, 134-135, 137-138, 141
 Perry, B. N. 99-100
 Perry, E. K. 148, 229
 Petermann, F. 39, 42
 Petermann, U. 39, 42
 Peterson, S. J. 36, 38, 180, 191-193
 Pettit, S. G. 31, 65-66, 68-70, 133, 192
 Phelps E. 155, 189, 199-204, 305
 Phillips, M. 140
 Pickles, A. 42
 Piehler, F. T. 113, 115, 118-120, 122, 127, 210
 Pilios-Dimitris, S. 44, 327
 Pitzer, R. J. 148
 Pleger, J. 42
 Plut, D. 11, 37-39, 41, 44-47, 56, 152, 154, 171, 173, 288, 305, 308, 327
 Polanin, J. 169, 171
 Polovina, N. 31, 57
 Popadić, D. 11-12, 17-18, 21-24, 26-30, 37-41, 44-47, 56, 109, 115-116, 149-150, 152-155, 160, 162, 166, 168, 171-173, 201, 204, 274, 288, 305, 308-309,

327

Popović, D. 49
Popović, V. 34, 44
Popović-Ćitić, B. 31, 33-35, 42, 44, 49, 53
Poskiparta, E. 49, 149, 153, 173, 284-285
Potkonjak, N. 253-256, 259
Poulin, F. 231, 240
Power, J. T. 288
Power, K.G. 37
Pozzoli, T. 149, 169, 284
Princiotta, D. 149, 173, 178, 284, 288
Prinstein, J. M. 82, 109-110, 232, 247, 263-265
Putallaz, M. 228
Putnick, L. D. 102-103

Q

Quinton, D. 42

R

Radaković, D. 56
Rah, Y. 69, 100, 102, 106-107, 109
Ram, B. 31, 34
Rancourt, D. 82, 109-110, 263-265
Randall, P. 14, 20, 40-43, 46, 60, 149-150, 162, 284
Ray, E. K. 36, 38
Reese-Weber, M. 37, 309
Reis, T. H. 137
Reitz, K. A. 111, 113, 122, 126-127
Renshaw, D. P. 109, 141-142, 184-185, 228, 233, 262, 265-267, 282
Richard, F. J. 41, 44, 148, 327
Rigby, K. 11, 13, 15-16, 19, 21-22, 28-29, 36-40, 44, 42, 46-48, 59-60, 62-63, 149, 151-155, 161-163, 167, 169, 173, 201, 273, 284, 305, 308-309, 327
Rivara, P. F. 40, 59, 62, 155, 165, 189, 199-200, 273, 305
Rivers, I. 17, 37, 41, 44, 52, 59, 62, 109, 116, 128, 130-131, 161-162, 273, 327, 309
Roberts, L. A. 31
Robinson, G. 13, 149, 154-155, 161-162, 284
Rodgers, S. C. 31
Rodkin, C. P. 30, 82, 113, 149, 162, 199,

229, 284

Roeser, W. R. 122, 144-145, 147-148, 197
Rogers, A. M. 180, 184, 191, 193
Roistacher, C. R. 231, 251-252
Roland, E. 37, 309
Romano, E. 31, 34
Rosario, M. 31, 82
Rose-Krasnor, L. 67, 134-135, 137
Rosenbaum, A. 42
Rosenblum, D. G. 94, 98
Roseth, J. C. 148, 185
Ross, H. 100, 102-103, 105, 107
Rot, N. 22-24, 109, 112-116, 124-125, 170
Rote, W. M. 126, 140
Rothbart, K. M. 66
Rothon, C. 59, 189, 199, 201-202, 305
Rubin, H. K. 67, 74-77, 125, 134-135, 137, 187-188
Ruiz-Esteban, C. 229, 269, 284, 292
Rutland, A. 267
Ryan, A. B. 180, 184, 191, 193

S

Sacco, C. F. 168, 288
Sagebiel, E. 40
Sainio, M. 170
Saldarriaga, L. M. 231
Salmivalli, C. 15, 37, 40, 44, 49, 59-60, 149, 153-154, 156, 158-159, 165-170, 173-178, 280-285, 288, 290, 297, 308-309, 326, 370
Salzinger, S. 31, 82
Sanchez, V. 40
Sanders, E. C. 17, 26-27, 163-164
Sandstrom, J. M. 228, 261
Sanson, A. 65-70, 73
Sapouna, M. 36, 44
Schachter, S. 239-240, 256
Scharf, M. 142
Schedler, S. 31, 189, 199, 305
Scheier, M. L. 31, 33
Schneider, H. B. 41, 44, 148-149, 199, 285, 327
Schneider, W. J. 37, 309
Schonert-Reichl, A. K. 140, 185
Schunk, H. D. 80, 119

- Schwartz, D. 59, 77, 111, 115, 117, 143, 149, 160, 165, 189, 199, 203, 305
- Sears, O. D. 12
- Sedikides, C. 129, 145, 184-185, 190
- Semrud-Clikeman, M. 135, 139-140
- Shaffer, R. D. 67-70, 80-81, 84-86, 88-91, 94, 98-99, 102-104, 108, 111, 115, 118, 144, 147, 185, 197, 262-264, 267
- Shahacian, A. 146
- Shanahan, L. 99-100
- Shariff, S. 19, 59, 62, 162, 273
- Sharp, S. 11, 14, 16, 18, 20, 37-42, 51-53, 59, 62-63, 116, 153, 169, 173, 273, 308
- Shaw, R. S. 181
- Shin, Y. 116, 201, 203
- Shute, R. 38
- Sibalis, A. 140
- Siegle, D. 182
- Siemers, E. 15
- Sim, N. T. 169
- Simpkins, D. S. 69, 100, 102, 106-107, 109
- Sinisammal, M. 15, 174
- Skinner, A. E. 148
- Slee, P. 38
- Smart, D. 65-70, 73
- Smetana, J. G. 126, 140
- Smiljanić-Čolanović, V. 235, 239-243, 245, 252-253
- Smith, D. 16, 19, 44-45, 47, 189, 199, 305, 327
- Smith, K. D. 84-88
- Smith, K. P. 14, 17-18, 37-38, 40, 42, 59, 62, 140, 149, 156, 160, 168-169, 173, 253, 273, 285, 288, 290, 309
- Smokowski, R. P. 43, 59, 62, 160, 164-165, 173, 273
- Smollar, J. 126-127, 134
- Snijders, B. A. T. 184-185, 199
- Snyder, J. 67, 100, 102, 110
- Sofri, I. 66-67
- Song, S. 15
- Spasenović, V. 83, 110-111, 116, 134, 140, 185, 187-189, 191, 199, 203, 249, 253, 262, 274, 283-284, 291, 305
- Specht, J. 111, 113, 122, 126-127
- Spilt, L. J. 147
- Spinrad, L. T. 111, 185
- Sroufe, L. A. 180, 196, 201, 305
- Stagg, W. J. 37, 309
- Stanić, I. 180, 182, 194-195
- Stanisavljević Petrović, Z. 46
- Stanišić, J. 191-192
- Stanojlović, B. 181-182, 190, 193
- Stansfeld, S. 59, 189, 199, 201-202, 305
- Stattin, H. 40, 48, 62, 273
- Stavrinides, P. 39-41, 103-104, 183
- Steenbeek, H. 261
- Stephens, F. H. 83
- Stephenson, P. 16, 19, 44-45, 47, 189, 199, 305, 327
- Stevanović, O. 181-182, 190, 193
- Stevanović, P. B. 217-218, 225, 236, 238-241, 243-244, 251-253, 256-257, 259
- Stevens, V. 25
- Stevenson, J. 182
- Stewin, L. L. 17, 59, 160
- Stojanović, S. 208, 218, 236, 240, 245, 253
- Strogilos, V. 228, 231-234, 252, 258-259, 261, 282
- Studsrød, I. 194
- Subramanian, V. S. 37, 44, 162, 309, 326
- Sučić, I. 31
- Sugai, G. 201, 204, 274, 305
- Sugai, M. G. 201, 204, 274, 305
- Sullivan, C. 83-89, 93
- Sutherland, S. K. 59, 160, 162, 165, 168
- Sutton, J. 149, 156, 168, 173, 285, 288, 290
- Swangler, J. 137
- Swanson, V. 37
- Swearer, M. S. 30-31, 36, 40, 44, 59, 160, 201
- Swenson, J. E. 181, 187, 191, 193
- Swisher, R. 31, 34
- Š
- Šaranović-Božanović, N. 180, 182, 184, 190-191, 193, 195
- Šram, Z. 190-193, 196
- Šušnjić, Đ. 209, 213, 220, 236, 241, 243-244, 255
- T
- Tan, M. M. 169

- Tan, Z. P. 70, 91-92, 98
Tani, F. 148-149, 285
Tassi, F. 148
Taylor, E. S. 12
Taylor, G. R. 184
Teixeira, P. 261
Teo, A. 180, 182, 193
Teräsahjo, T. 154
Terry, R. 223, 228, 233, 250
Terzian, A. M. 51
Theule, J. 180, 184, 191, 193
Thomas, M. A. 182-183
Thompson, A. R. 65-66, 68-70, 89, 91-92, 98, 102-103
Thompson, D. 11, 14, 16, 20, 37, 39-41, 51-53, 59, 62-63, 116, 153, 169, 173, 273, 308
Tobin, J. T. 201, 204, 274, 305
Tomada, G. 148, 199
Tomanović, S. 55
Tomić, M. 23
Tomonjić, G. 56
Totura, W. M. C. 203
Trach, J. 170
Travillion, K. 67, 100, 102, 110
Tremblay, E. R. 31, 34
Tricha, L. 103-104
Trifunović, V. 37, 47, 57, 308
Troop, W. 82, 84, 185, 189
Troop-Gordon, W. 109-110
Tsai, S. F. 194
Turbin, S. M. 31
Twemlow, W. S. 168, 288
- U**
Unnever, D. J. 43, 165
Utendale, T. W. 83-89, 93
Uzelac, S. 35, 74
- V**
Vaillancourt, T. 34, 36, 44, 109, 184-185, 201, 228, 233, 262, 265-267, 282
Valente, L. 14
Van Acker, R. 82, 162, 199, 229
Van Den Noortgate, W. 262
Van der Linden, L. J. 229, 261
Van der Meulen, M. 158-159, 308
Van der Veen, C. 229, 266
Van Der Werf, C. P. M. 184-185, 199
Van der Wilt, F. 229, 266
Van Geert, P. 261
Van Kruistum, C. 229, 266
Van Leeuwen, K. 262
Van Lier, C. A. P. 228, 261
Van Oers, B. 229, 266
Van Oost, P. 25
Vandenbroucke, L. 147
Vaughan, J. 65-66, 68, 73
Veenstra, R. 14, 37, 109-111, 113, 115, 117, 122-125, 129, 149, 170, 262-263, 265-267, 284, 308
Veermanders, K. 228
Veiga, F. H. 185
Velásquez, A. M. 231
Verhulst, C. F. 14, 37, 308
Vermande, M. M. 158-159, 308
Vernberg, E. 288
Vernooij, A. M. 124
Véronneau, M. H. 185-186
Verschueren, K. 147, 228, 261-262
Vick Whittaker, E. J. 31
Vidulin, S. 147
Violette, S. A. 201, 204, 274, 305
Vitaro, F. 31, 41, 82, 109, 119, 121, 127, 129, 132-134, 165
Vivolo, M. A. 173
Voegler, E. M. 129, 145, 184-185, 190
Voeten, M. 15, 44, 49, 149, 153, 169-170, 173-174, 177, 280-281, 283-285, 326
von Salisch, M. 92, 96, 98-99
Vrstelja, I. 31
Vyšniauskytė-Rimkienė, J. 269, 284, 292
- W**
Wagstaff, A. D. 31, 189, 199, 305
Walker, S. 229-230, 261
Wallen, E. N. 253
Wang, C. 31, 146, 201, 204, 274, 305
Wang, J.-L. 41
Wang, L.-H. 41
Wang, Y. 189, 199, 201-202, 305
Warden, D. 229, 261
Wasserman, S. 208, 210, 234, 236, 238,

- 240, 245-246
Wasserman, S. S. 241
Waterhouse, T. 170
Webb, J. H. 143
Weinfield, N. 180, 196, 201, 305
Weinstein, S. R. 148, 229
Welker, R. 11, 44, 160, 194, 201, 204, 274, 305, 327
Wells, C. K. 44, 127, 327
Welsh, M. 187-188
Wentzel, K. 185
Wentzel, R. K. 44, 100, 109-110, 122, 127, 134, 144-145, 148, 184-185, 189, 229, 268
Westbrook, R. T. 31
Whitney, I. 40
Widaman, K. 187-188
Wigfield, A. 148, 183
Wild, M. 69, 100, 102, 106-107, 109
Williams, R. T. B. 228, 230-231, 246-247, 260-262, 265-267
Wimberger, C. H. 180-184
Winer, C. A. 65-66, 68-70, 89, 91-92, 98
Wissink, B. I. 37, 48-49, 308
Wittenberg, T. M. 137
Wolfe, A. D. 263
Wolke, D. 14, 199, 203
Woods, S. 14, 199, 203
Woolley, E. M. 180, 184, 190-191, 193-194, 197
Wouters, S. 262
Wu, P. 42
Wyatt, T. 92, 95-96, 98-99
Wynne, L. S. 40-41, 46
- Y**
Yavuzer, Y. 229, 232, 271
Yeh, T. 182-183
Yin, X.-Q. 41
Yiyuan, X. 42
Youniss, J. 126-127, 134
Yu, T. 133
- Z**
Zachariah, M. 256
Zahn-Waxler, C. 83-88, 102, 133, 148
Zebrowitz, A. L. 12
Zhang, G.-D. 41
Zhang, H. 31
Zhang, L. 111, 185
Zijlstra, J. H. B. 14, 37, 308
Zimmer-Gembeck, J. M. 111, 143, 229, 266, 272
Zimmerman, A. M. 41, 49, 51
Zimmerman, J. B. 80, 119
Zimmermann, J. 111, 113, 122, 126-127
Ziv, Y. 66-67
Zotović, M. 221
Zumbo, D. B. 200-201, 203
- Ž**
Žegarac, N. 56
Žunić-Pavlović, V. 31, 33-35, 49, 51, 53

Marija Marković
VRŠNJAČKO NASILJE U ŠKOLI
Kakvi su akademski i socijalni korelati za uključene učenike?

Izdavač
FILOZOFSKI FAKULTET
UNIVERZITETA U NIŠU

Za izdavača
Prof. dr Natalija Jovanović, dekan

Lektura teksta na srpskom jeziku
Doc. dr Snežana Božić
Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za srbistiku

Lektura teksta na engleskom jeziku
Sanja Kovačević

Korice
Maja Marjanović, fotografija
Darko Jovanović, dizajn

Prelom
Milan D. Randelović

Format
14,5 x 21 cm

Tiraž
130 primeraka

Štamparija
SVEN

Niš 2020.

ISBN 978-86-7379-548-5

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

316.624-057.874
316.62-057.874
37.015.3:159.953.5

МАРКОВИЋ, Марија, 1983-
Vršnjačko nasilje u školi : kakvi su akademski i
socijalni korelati za uključene učenike?
/ Marija R. Marković. - Niš : Filozofski fakultet
Univerziteta, 2020 (Niš : Sven). - 400 str.
: ilustr. ; 21 cm

Tiraž 130. - Bibliografija: str. 329-365. - Summary:
Bullying in schools. - Registri.

ISBN 978-86-7379-548-5

а) Вршњачко насиље б) Социјална интеракција
-- Ученици в) Ученици -- Успех

COBISS.SR-ID 28852233