

ВРШЊАЧКА ПРИХВАЋЕНОСТ/ОДБАЧЕНОСТ И ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ

Резиме. Разматрања природе и улоге вршњачких односа у развоју детета показују да вршњачка интеракција представља значајан фактор у развоју социјалних и когнитивних компетенција. Вршњачки односи имају утицај не само на текући, већ и на каснији академски, бихејвиорални и емоционални развој. Прихваћени ученици су често академски успешнији, док је статус одбачености повезан са академским тешкоћама и слабијим школским успехом. Вршњачка одбаченост релативно је стабилна карактеристика на основу које се могу предвидети тешкоће у наредним годинама, као што су понављање разреда, превремено напуштање школе, неоправдано изостајање, проблеми прилагођавања итд. Сматра се да је однос школског постигнућа и статуса у вршњачкој групи посредован социјалним понашањем ученика у школи. Квалитет вршњачких односа и школско постигнуће утичу једно на друго, тј. вршњачка прихваћеност служи као социјални ресурс који олакшава академско постигнуће, али и школски успех утиче на прихваћеност ученика. Да би се помогло ученицима који имају тешкоће у социјалним односима, осмишљени су различити интервентни програми с циљем да допринесу побољшању интерперсоналне ефикасности. С обзиром на међузависност социјалног понашања, вршњачког статуса и школског постигнућа, логично је очекивати да ће позитивне промене у понашању, које често доводе до промене статуса одбачености, деловати, директно или индиректно, и на школско постигнуће.

Кључне речи: вршњачки односи, прихваћеност/одбаченост, школско постигнуће, интервентни програми.

Квалитет интерперсоналних односа између детета и особа из његовог окружења представља значајан фактор социоемоционалног и когнитивног развоја појединца. Социјабилност људских бића чини основу за социјалну интеракцију са другим особама. У процесу развоја и сазревања детета, поред родитеља, наставника и других одраслих особа с којима оно успоставља интеракцију, велики утицај имају и вршњаци. Иако се може дискутовати о томе да ли су за успешно одрастање важнији социјални односи са одраслим особама или са вршњацима, не доводи се у питање значај ни једних ни других.

Значај вршњачких односа потврђен је бројним истраживањима која показују да квалитет и квантитет вршњачке интеракције током детињства има утицаја на текући, али и каснији развој. С обзиром на чињеницу да школа представља значајан контекст у коме се одвија социјализација и да ученици проводе доста времена у школи са вршњацима у различитим активностима (учење, играње и сл.), испитивање вршњачких односа у школској средини представља значајну и учесталу појаву. Одређивање статуса ученика корисно је наставнику ради сагледавања структуре односа у одељењу и прављења одређених интервенција у том смеру, али и у истраживачке сврхе, јер омогућава да се утврде текући и предиктивни односи између социјалног функционисања и успешности појединца у различитим доменима живота. Постоје истраживања у којима је циљ утврђивање појединих карактеристика (академских, бихејвиоралних, психолошких) ученика различитог социометријског статуса (Ollendick *et al.*, 1992; Wentzel & Asher, 1995). Такође, и у истраживањима која испитују однос социјалне компетенције и академског постигнућа, вршњачка прихваћеност/одбаченост готово увек сачињава индикатор социјалне компетенције или социјалног прилагођавања у школским условима (Wentzel, 1991a; Chen, Rubin & Li, 1997; O'Neil *et al.*, 1997; Welsh *et al.*, 2001).

Традиционална социометријска анализа правила је разлику између прихваћене, одбачене и изоловане деце. Са прецизнијим социометријским мерењем вршњачког статуса започело се осамдесетих година, што је довело до разликовања пет социометријских типова: популарни, одбачени, занемарени, контроверзни и просечни (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Ових пет типова често је коришћено у психолошким и педагошким истраживањима на предшколској и школској деци ради идентификовања ризичних група у развојној перспективи. Тражење одговора на питања зашто су нека деца прихваћена а друга одбачена, и какви су ефекти различитог степена прихваћености,

подстакло је многе истраживаче да испитују корелате социјалне прихваћености, тј. неприхваћености. Тако су, на пример, разматрани фактори као што су академско постигнуће, интелигенција, социоекономски статус, физички изглед, хендикеп, друштвеност, агресивност, послушност, повученост и стидљивост, кооперативност, пријатељски односи, самопоштовање итд. У овом раду посебну пажњу посветићемо односу између вршњачке прихваћености/одбачености и школског постигнућа. Међутим, пошто су у истраживањима која разматрају однос школског постигнућа и социометријског статуса често укључене и бихејвиоралне карактеристике ученика различитог степена прихваћености, делимично ћемо се осврнути и на међузависност бихејвиоралних карактеристика, социометријског статуса и академске успешности.

Значај вршњачких односа за интелектуални развој ученика

Интересовање научника за дечје вршњачке односе чинило је саставни део многих теорија из области друштвених наука током прошлог века. Истакнути аутори, као што су Џорџ Мид, Сигмунд Фројд, Ерик Ериксон, Жан Пијаже и Лав Виготски, истицали су значај социјалних група за развој индивидуе. Тридесетих година започело се са истраживањем дечјих вршњачких односа (Ladd, 1999). Бројни теоретичари пажњу поклањају разматрању природе и улоге вршњачких односа у развоју детета. У две незаобилазне теорије развоја, теоријама Пијажеа и Виготског, наилазимо на становиште о јаким утицајима вршњака на когнитивни развој. Обојица су истицали улогу коју социјална средина има у том развоју.

Из Пијажеове теорије произлази да социјални свет у коме се дете развија има значајну улогу у развојним процесима. Пијаже је наглашавао важност кооперације као значајне форме социјалне интеракције која доприноси развоју. Током различитих активности са вршњацима, деца се суочавају са туђим гледиштима и увиђају да постоје другачија становишта од њихових. Кооперативност им омогућава да размотре предлоге или решења друге деце, што изазива когнитивни конфликт. Таква дискусија може да води неравнотежи и покушају детета да логички реши сопствени когнитивни конфликт, а то онда доприноси когнитивном напретку (Tudge & Rogoff, 1989). Наиме, кроз процес супротстављања и координирања својих гледишта током кооперације, дете стиче осећај објективности и рационалности (Крњајић, 2002). Дискусија која се развија међу вршњацима је, чак, значајнија од дискусије детета и одраслог, због симетрије у интеракцији. Децентрација, до које долази, потпомаже развој концептуалног мишљења које произлази из правила или заједничких норми.

Ефекти социјалне интеракције произлазе из могућности давања логичких аргумената између деце чија се становишта разликују. Међутим, тај процес је тежак за децу на преоперационом стадијуму (испод седме године). Као што дете на преоперационом стадијуму не успева да сагледа две димензије на задатку конзервације, тако не успева да увиди више од једне перспективе у интеракцији са другима. Све док су егоцентрична, деца неће учествовати у кооперативној игри. До опадања егоцентризма долази када деца почну чешће да ступају у интеракцију са вршњацима него са одраслим особама. Када су у питању интериндивидуални односи, дете је после седме године у стању да сарађује, пошто више не поистовећује сопствену тачку гледишта са становиштима других, већ их раздваја да би их координирало (Пијаже и Инхелдер, 1986). Пијаже сматра да постоји сагласност између развоја логичких операција и кооперације. На питање да ли деца овладавају когнитивним операцијама због њиховог социјалног развоја који им омогућава да сарађују или развој логичких операција омогућава разумевање других особа и сарађивање, Пијаже одговара да ови процеси теку заједно и чине два аспекта једне исте реалности, истовремено социјалне и индивидуалне (Tudge & Rogoff, 1989). Међутим, иако је истицао да је »социјални живот« неопходан услов за развој мишљења и да мења природу појединца, социјални фактори у његовој теорији, ипак, нису заузели централно место у развоју. Мањи значај улоге коју има социјална интеракција показује и тврдња да је важност социјалне средине ограничена на убрзавање или успоравање периода у ком деца пролазе кроз одређени стадијум развоја.

За разлику од Пијажеа, Виготски полази од тезе да се индивидуални развој не може разумети ван социјалне средине у којој постојимо. Људска бића су социјабилна. Деца не могу нормално да се развијају као изоловане јединке. У раном детињству посебно је важна асиметрична интеракција, тј. интеракција са одраслима који преносе поруке културе. Социјална интеракција има кључну, формативну улогу у когнитивном развоју. Другим речима, одређене више менталне функције не могу

се успешно развијати без конструктивне подршке социјалне интеракције. Развој не иде ка социјализацији, већ ка трансформацији социјалних односа у психичке функције, тј. од »споља« ка »унутра«. Појам, који је Виготски увео, »зона наредног развитака« објашњава значај социјалне интеракције за интелектуални развој детета (Виготски, 1983). Суштина је у томе да у социјалној интеракцији, радећи у сарадњи са одраслом особом или компетентнијим вршњаком, дете може да уради више, односно оствари боље постигнуће, него када ради самостално. Могућност да се у сарадњи интелектуално функционисање подигне на виши ступањ, односно да дете уз помоћ подражавања пређе са онога што уме на оно што не уме, јесте пресудно за учење и развитака. У ствари, кооперативне активности унапређују развој онда када се интеракција одвија унутар зоне наредног развитака мање компетентног партнера. Улога одрасле особе или искусног вршњака током решавања неког задатка није само да одговара на питања, већ и да поставља питања, објашњава, води дијалог или дискусију током које се преиспитују стратегије решавања проблема. До независне активности детета долази онда када оно интернализује културом посредоване више менталне процесе, који су претходно остваривани само уз помоћ других особа.

Без обзира на разлике које постоје у схватањима Пијажеа и Виготског о односу социјалног света и когнитивног развоја, заједничко им је да обојица наглашавају потребу и значај сарадње међу вршњацима, а у том контексту као кључне тачке издвајају се: дискусија, размена, дијалог, активност, когнитивни конфликт, интересубјективност.

Истраживачи пијажеовског усмерења су даљим експерименталним радом појаснили значај вршњачке интеракције. Утврдили су да вршњачка комуникација, конфликт и играње улога доприносе заузимању различитих перспектива и смањују агресивност (Rubin, 1982). На основу прегледа истраживања о конзервацији, утврђено је да су у око 80% случајева деца овладала конзервацијом након што су радила у пару са дететом које је већ достигло тај ниво, док је успешност наставника или психолога који су децу обучавали конзервацији износила само око 50% (Tudge & Rogoff, 1989). Такође, налази истраживања ефеката социјалне интеракције међу вршњацима показују да су највећу корист од вршњачке интеракције током решавања задатака имали они који су често размењивали своје мишљење о начинима решавања проблема са другом децом. Вршњаци који се нису укључивали у дискусију или су, пак, износили превише аргумената, мање су профитирали од интеракције од оних чији су односи били балансирани. У ситуацијама где један учесник доминира над осталима током решавања проблема, или где се партнери не труде да дођу до заједничког решења, когнитивни напредак у вршњачкој интеракцији био је мањи него тамо где су деца заједнички радила на решавању проблема.

Теоретичари и истраживачи заинтересовани за кооперативно учење, такође су указивали на могућности и корист примене кооперативног учења у настави. Сматра се да кооперација унапређује школско постигнуће, интерперсоналне односе, самопоштовање и води већој социјалној подршци. Допринос кооперације може се објаснити на следећи начин. Што више појединци брину једни о другима, више напора ће улагати у постизању успеха и помоћи ће другима да га постигну; што више подршке и охрабрења примају једни од других, истрајнији ће бити у раду, посебно кад су у питању сложенији задаци; што је веће ученичко самопоуздање, то они себи постављају изазовније наставне циљеве, што даље унапређује школски успех (Шевкушић, 1995). Вршњаци имају утицај и на степен мотивације за рад и учење (Hurtup, 1970). Наиме, уколико се ученик креће у групи вршњака незаинтересованих за школско постигнуће, вероватно ће то временом утицати и на смањење његове мотивације, и обрнуто, висок степен аспирације и мотивације за учење вршњачке групе може деловати на повећање мотивације појединца. Позитивна интеракција са вршњацима обезбеђује ученицима вредне информације и ресурсе, емоционалну подршку и охрабрење, те на тај начин може директно допринети интелектуалном развоју (Wentzel, 19916).

Наведени теоријски и емпиријски радови наводе на закључак да вршњачка интеракција представља значајан фактор у развоју социјалних и когнитивних компетенција. Међутим, познато је да нису сва деца подједнако способна или вољна да се укључе у вршњачку интеракцију. Нека деца лако ступају у односе са другом децом, одржавају те односе, социјално су вешта, имају пуно пријатеља и популарна су. С друге стране, има деце која су социјално повучена, ретко ступају у интеракцију с другом децом, а вршњаци им нису много наклоњени или, пак, деца која показују агресивне и друге форме асоцијалног понашања, па су често одбачена од стране вршњака. Вероватно је да ће те интерперсоналне компетенције утицати на развојни пут детета.

Вршњачка прихваћеност и школско постигнуће

Разматрање значаја вршњачких односа у детињству укључује питање статуса појединца у вршњачкој групи. Наиме, интерперсоналне односе међу члановима неке групе карактерише јављање наклоности, односно ненаклоности ка осталим члановима групе. Неки чланови групе су прихваћени, тј. популарни, док су неки одбачени или игнорисани. Прихваћеност се, заправо, односи на степен у ком остали чланови вршњачке групе желе да остваре одређену форму дружења са дететом, тј. да учествују у заједничким активностима (играње, учење и сл.). Од социометријских техника, којима се одређује статус вршњака у групи, најчешће се користе вршњачка номинација и рејтинг листа. Номинација подразумева да чланови групе (на пример разреда) наводе одређени број вршњака из групе, најчешће три, са којима би желели да учествују у некој активности (игра, дружење, учење, спорт итд.), а, уколико се примени и негативан избор, вршњаке с којима не би желели. Број избора које сваки појединац прими на »позитивно питање« служи као индекс његове вршњачке прихваћености. Ученици са високим социометријским статусом, односно они који су добили велики број позитивних избора, а мали број негативних, означавају се као »популарни« или »прихваћени«. Рејтинг техника подразумева да припадници одређене групе процене сваког појединца из своје групе према неком специфичном социометријском критеријуму. Социометријски скор представља просечан скор примљен од свих чланова групе.

Велики број истраживања везаних за корелате вршњачке прихваћености обухватио је, између осталог, и бихејвиоралне карактеристике ученика различитог степена прихваћености. Испитивања понашајних одлика прихваћене деце показала су да пријатељско понашање, друштвеност и отвореност позитивно корелирају са високим социометријским статусом, и то углавном на свим испитиваним узрастима, од предшколског до адолесцентног (Hurtup, 1970). Популарни су генерално кооперативнији, послушнији и прихватају друге, користе позитивне облике понашања у интеракцији са вршњацима (Green *et al.*, 1980; Renshaw & Asher, 1983) и ефикасније стратегије за решавање проблема (Renshaw & Asher, 1983). Осим тога што у већем степену испољавају просоцијално и одговорно понашање, они су и мање агресивни него њихови непопуларни вршњаци (Dodge, 1983; Rubin & Daniels-Beirness, 1983; Wentzel, 1991). Вршњаци их опажају као лидере, као кооперативне (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Coie & Kupersmidt, 1983; Coie & Dodge, 1988) и као оне који деле са другима (Dodge, 1983). Наставници их, такође, позитивније процењују (Green *et al.*, 1980). Међутим, иако се показало да су социјалне вештине и понашање повезани са прихватањем или одбацивањем вршњака, добијене корелације нису много високе. Јасно је да је прихватање или одбацивање повезано и са другим факторима. Један од њих је школско постигнуће. Као што је нађена повезаност социјалног понашања и социометријског статуса ученика, тако је потврђена веза и између школског постигнућа и социометријског статуса, али и између социјалног понашања и академске успешности.

Позитивна повезаност вршњачке прихваћености и академског постигнућа нађена је како на млађим, тако и на старијим узрастима ученика. Децу, коју су вршњаци позитивније процењивали у припремним разредима за полазак у школу, наставници су оценили као мање ризичну групу за постизање школског неуспеха (Wasik, Wasik & Frank, 1993). Ученици који су у предшколском периоду били популарни међу вршњацима постизали су бољи школски успех, мерен оценама и тестовима знања (језик, читање, математика) у првом и другом разреду основне школе. Наставници су позитивније процењивали њихове радне навике и понашање у разреду у поређењу са непопуларним вршњацима (Pettit *et al.*, 1996; O'Neil *et al.*, 1997). Иако су на тесту когнитивних способности популарни предшколци постигли више скорове, након контролисања интелектуалних способности, добијене разлике у академском функционисању ученика различитог статуса и даље су остале статистички значајне (O'Neil *et al.*, 1997). На основу налаза оваквих истраживања може се извести закључак да вршњачка прихваћеност током најранијих година школовања чини »тампон зону« или заштитни фактор у односу на академске тешкоће.

И на нешто старијим узрастима ученици са високим школским постигнућем углавном су они који су прихваћени од стране вршњака и који остварују позитивну интеракцију са вршњацима (Green *et al.*, 1980). Успешне ђаке, у поређењу са неуспешнима, наставници опажају као мање девијантне, мање повучене и омиљеније међу вршњацима. Популарни више времена проводе у активностима везаним за учење и стицање знања на часу (Vosk *et al.*, 1982). Сличне налазе добијамо и у другим истраживањима. Популарни ученици имају мање академских проблема од одбачених. Поред тога, њих су вршњаци описали као кооперативне и добре лидере, а наставници су их оценили као

социјално вештије (Coie & Dodge, 1988). Популарне ученике вршњаци процењују као академски успешније, а наставници сматрају да помажу другима више од ученика просечног статуса (Wentzel & Asher, 1995). Испитивање академског постигнућа ученика осмог разреда, који су током трећег и четвртог разреда имали статус популарних, одбачених или просечних, показало је да су најбољи успех, мерен оценама и стандардизованим тестовима из појединих предмета, постигли управо популарни ученици (и на подзорку дечака и подзорку девојчица) (Zettergren, 2003). И у истраживањима у нашој средини показало се да ученици са високим социометријским статусом постижу значајно бољи школски успех него ученици ниског статуса (Крњајић, 1981). Тако, на пример, од ученика са довољним или довољним успехом ниједан није имао високи социометријски статус, док је такав статус имало преко половине одличних ученика.

Социјална одговорност је фактор који је повезан и са вршњачком прихваћеношћу и са школским постигнућем (Wentzel, 1991b). Наиме, утврђено је да социјално одговорно понашање посредује однос између школског успеха, вршњачког статуса и процеса саморегулације (Wentzel, 1991a). Популарни ученици постижу бољи школски успех од вршњака просечног статуса, социјално су одговорнији, на адекватан начин решавају проблеме и вршњаци им верују. У овом истраживању социјално одговорно понашање операционализовано је кроз карактеристике: дели, сарађује; помаже другој деци када имају проблем; започиње тучу и крши правила. Социјално одговорно понашање потпомаже развој позитивних социјалних односа са вршњацима, што онда ученицима обезбеђује значајне когнитивне и мотивационе изворе важне за учење. Поред тога, мотивационе компоненте социјалне одговорности могу подстицајно деловати на учење.

У истраживању лонгитудиналног карактера, на узрасту ученика четвртог и шестог разреда, потврђено је да квалитет вршњачких односа, нарочито индекс вршњачке прихваћености, и академско постигнуће утичу једно на друго. Наиме, популарни ученици имају више оцене (из језика и математике) од одбачених (Chen, Rubin & Li, 1997). Међутим, они постижу бољи успех и у периоду након две године, што упућује на закључак да вршњачка прихваћеност може да служи као социјални ресурс који олакшава академско постигнуће, али истовремено, школски успех може да утиче на то да ли ће неко бити прихваћен или одбачен од стране вршњака. Проверавајући реципрочан модел утицаја између социјалне компетенције и академског постигнућа, процењивана је социјална прихваћеност, као и просоцијално и агресивно понашање ученика млађих разреда основне школе, с једне стране, и академско постигнуће мерено оценама из језика и математике, с друге (Welsh *et al.*, 2001). Нађено је да академско постигнуће утиче на социјалну компетенцију, тј. прихваћеност и просоцијално понашање, али и да позитивно социјално понашање и вршњачка прихваћеност утичу на школску успешност.

Повезаност социометријског статуса и социјалног функционисања у вршњачкој групи и академског постигнућа тумачи се на различите начине (Chen, Rubin & Li, 1997). По првом моделу, социјална компетенција и интерперсонална прихваћеност чине емоционалне и социјалне изворе постигнућа у школи (Wentzel, 1991a; Wentzel & Asher, 1995). На пример, просоцијално и кооперативно понашање помаже да се створи погодна средина за наставу и учење, док агресивно и непријатељско понашање могу да ометају процес учења. Затим, социјално вештим и кооперативним ученицима вероватно ће бити пружена потребна помоћ током рада на часу. За разлику од тога, одбачени ученици и они неприхватљивог понашања могу имати мање могућности да добију помоћ од вршњака у школском раду. Коначно, социјални односи могу имати значајан утицај на емоционалан и мотивациони однос према школи, што онда утиче на академско постигнуће. Докази за овај модел могу се наћи углавном у лонгитудиналним истраживањима која показују да деца која имају социјалне и бихејвиоралне проблеме постижу академски неуспех у наредним годинама (Ollendick *et al.*, 1992; Masten *et al.*, 1995).

По другом моделу, академско постигнуће утиче на социјално понашање и прилагођавање. По том моделу, академске тешкоће могу довести до фрустрација, које онда доприносе девијантном социјалном понашању. Уз то, академско постигнуће одређује социјални углед у вршњачкој групи и, стога, утиче на слику о себи. Неуспешни ученици тешко добијају позитиван статус међу вршњацима и поштовање, те развијају негативну слику о сопственој вредности, а као последица јавља се испољавање социоемоционалних проблема. Примена интервентних програма показује да деца која добијају академску помоћ и која напредују у академском погледу постају компетентнија у

социјалним интеракцијама и имају мање социоемоционалних тешкоћа у поређењу с децом која не пролазе програм обуке (Coie & Krehbiel, 1984).

Конечно, сматра се да су социјално функционисање и академско постигнуће у интеракцији и да међусобно утичу једно на друго. Последњих година све је више истраживања која испитују реципрочан модел (односа) деловања ова два домена и успевају да га потврде (Hinshaw, 1992; Chen, Rubin & Li, 1997; Welsh *et al.*, 2001).

У сваком случају, из наведених истраживања произлази да је вршњачка прихваћеност позитивно повезана са школским постигнућем, али је и предиктор успешног прилагођавања у будућности. Имајући то у виду, истраживања вршњачке прихваћености и фактора који је условљавају значајна су јер указују на то које вештине, понашања, знања, треба да чине садржај интервентних програма усмерених на предупредивање или спречавање последица статуса неприхваћености.

Вршњачка одбаченост и школско постигнуће

Налази социометријских истраживања показали су да постоје разлике у операционалном дефинисању прихваћености, односно одбачености. Наиме, некад је вршњачка прихваћеност дефинисана само преко скор позитивних вршњачких избора, а некад се користе и мере вршњачке одбачености, тј. број добијених номинација на питања типа »С ким не желиш да се дружиш?«. Међутим, различити типови статуса добијени на основу социометријских података битно се разликују у зависности од тога да ли је коришћен само скор прихваћености за дефинисање статусних група или оба скор, и прихваћености и одбачености (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Ево и објашњења. Уколико се ослонимо само на скор прихваћености као показатељ статуса, негативан статус добијамо на основу малог броја позитивних избора. У том случају немамо могућност да направимо разлику између оних који су »активно невољени« и оних које вршњаци не бирају као омиљене, али ни као неомиљене, односно оних који су занемарени. Такође, непрецизну слику о статусу добијамо и код оне групе деце која имају високе скорове прихваћености, али истовремено и високе скорове неприхваћености, уколико користимо само позитивне номинације. Показало се да се занемарени и контроверзни ученици разликују у многим карактеристикама од осталих статусних група, тј. да имају своје специфичности и у погледу бихејвиоралних карактеристика, академског постигнућа, прилагођавања на школу и слично. Стога, у оквиру разматрања »неприхваћених ученика« треба правити разлику између социометријски занемарених, контроверзних и одбачених. У овом раду пажња ће бити усмерена на одбачене ученике и њихово школско постигнуће.

Појединци који имају тешкоће у интерперсоналним односима су, у највећем броју случајева, они који су активно невољени или одбачени од стране вршњака. Одбаченост је релативно стабилна категорија, тј. једном успостављен статус дуго се задржава као такав (Coie & Dodge, 1983). Поред тога, и уколико промене социјалну средину и нађу се у новој групи вршњака, они убрзо поново добијају статус одбачених (Coie & Kupersmidt, 1983). Негативна репутација прати одбачене у вршњачкој групи, тако да се вршњаци понашају и мисле о одбаченима много негативније него о осталој деци (Dodge, 1983; Rogosch & Newcomb, 1989). Чак и у случајевима када одбачени промене понашање и покушају да остваре позитивнији однос са вршњацима, то остаје често без ефекта (Coie & Dodge, 1983).

Бројна истраживања су била усмерена на откривање бихејвиоралних корелата и детерминанти вршњачке одбачености у школској средини. Резултати доследно показују да одбачени ученици испољавају агресивно понашање (Dodge, 1983; Rubin & Daniels-Beirness, 1983; Wasik, 1987; Coie & Dodge, 1988), асоцијално понашање (Dodge, 1983; Coie & Krehbiel, 1984; Dishion, 1990), социјално неодговорно понашање (Wentzel, 1991a), усамљени су (Ladd, 1983; Wasik, 1987), ометају друге (Coie & Krehbiel, 1984; Wasik, 1987; Coie & Dodge, 1988; Wentzel & Asher, 1995), имају ниже самопоуздање (Wentzel & Asher, 1995), надмени су и упадају у невоље са наставницима (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982), наставници су им мање наклоњени (Wentzel & Asher, 1995) и процењују их као склоније девијантном понашању (Green *et al.*, 1980; Vosk *et al.*, 1982). Бихејвиоралне одлике су, као и социометријски статус, прилично стабилне категорије. А међу негативним облицима понашања најстабилније бихејвиоралне карактеристике су агресивно и дисруптивно понашање (Coie & Dodge, 1983). Наравно, поставља се питање да ли су социјалне вештине и понашање узрок или последица одређеног социометријског статуса. Очигледно је да постоји двосмеран утицај. Тако, на пример, ако је утврђено да се ученици ниског статуса понашају агресивно, логично се закључује да је такво понашање допринело успостављању негативног статуса, али се, исто тако, може претпоставити да је

социјално неприхватљиво понашање последица фрустрације или незадовољства изазваног негативним статусом. Међутим, у великом броју истраживања нађене корелације између понашања и статуса нису биле много високе, што указује на постојање различитих детерминанти вршњачке популарности (Hurtup, 1970).

Идентификовање деце која имају статус одбачених у вршњачкој групи показало се као релијабилно и валидно средство за откривање деце која су под ризиком. Већа је вероватноћа да ће се код одбачених ученика појавити негативни исходи, као што су делинквенција, криминалитет, проблеми у понашању, понављање разреда, неоправдано изостајање из школе, проблеми менталног здравља и сл. Исто тако, одбачени ученици имају већу шансу, у поређењу са осталим статусним групама, за доживљавање академских тешкоћа и постизање школског неуспеха. Међутим, нису сва одбачена деца под једнаким ризиком за настајање академских и бихејвиоралних проблема. Утицај вршњачке одбачености повећава се са дужином трајања и временском близином таквог социјалног искуства (DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994).

Дакле, осим што одбачене ученике карактерише асоцијално понашање, они су често и академски неуспешнији. Заправо, ови проблеми су повезани. Постоји неколико могућих објашњења везе између академских и социјалних проблема (Coie & Krehbiel, 1984). Деца која су неспремна за полазак у школу суочавају се са тешкоћама у учењу и настави. Као последица фрустрације везане за школски рад, досаде или анксиозности услед неадекватне укључености у наставне активности, јавља се неприхватљиво социјално понашање као што је, на пример, ометање других. Стога, вршњаци могу одбацити такву децу због директних негативних последица ометајућег понашања, али и због тога што их наставник означава као децу с дисциплинским проблемима. Други разлог одбацивања може бити академска неуспешност, која одређује социјални углед ученика у разреду. Следеће објашњење се налази у утицају неразвијених или неадекватних социјалних вештина на школско постигнуће. Наиме, ученици који имају тешкоће у социјалним односима и који су искусили вршњачко одбацивање искључују се из ситуација важних за учење. Коначно, могуће је да незрелост или неприпремљеност за ефикасно учествовање у социјалним ситуацијама утиче и на проблеме са вршњацима и на тешкоће да следе упутства одраслих. Дакле, пошто уз школски неуспех често иде и асоцијално понашање, општеприхваћена поставка је да је однос академског постигнућа и статуса у групи посредован социјалним понашањем ученика у школи.

Повезаност статуса одбачености са академским тешкоћама карактеристична је за ученике од најмлађих разреда основне школе (Taylor, 1989; O'Neil *et al.*, 1997) до најстаријих (Wentzel, 1991a, 1993; Hatzichristou & Hopf, 1996; Zettergren, 2003). Истраживачи су, чак, ову везу нашли и код деце предшколског узраста. Утврђено је да деца из припремних разреда за школу (kindergarten), која започињу школску годину са познатим вршњацима и која на самом почетку успоставе нова пријатељства, имају позитивнији доживљај школе и академски су успешнија, док одбачени ученици имају лошији успех и неповољнији доживљај школе (Ladd, 1990). Користећи композитну меру академског функционисања у припремном и у првом разреду основне школе, засновану на наставничковој процени ученика (колико уче, колико напора улажу) и успешности из математике, читања и писања, установљено је да одбачени ученици имају ниже постигнуће, као и да су агресивнији, у односу на социјално прихваћене (Pettit *et al.*, 1996). И у оним истраживањима где се користило систематско посматрање понашања ученика на часу, утврђено је да су одбачени ученици чешће закупљени активностима које нису везане за учење, агресивни су и дисруптивни (Coie & Dodge, 1988).

Налази о повезаности статуса ученика у групи и њиховог школског постигнућа добијени су и на старијим узрастима. Академско постигнуће негативно корелира са вршњачком одбаченошћу и у старијим разредима основне школе и у средњој школи, тј. одбачени ученици имају тешкоће у школском раду и постижу слабији успех из различитих предмета (Hatzichristou & Hopf, 1996). Такође, одбачене ученике наставник негативније процењује, у смислу да испољавају неприхватљиве форме понашања и имају лошије односе са вршњацима (Green *et al.*, 1980). Истраживања су показала да треба узети у обзир школско постигнуће када се интерпретирају разлике између ученика ниског и високог статуса (Bursuck & Asher, 1986). Анализирање разлика између три групе дечака трећег и четвртог разреда (низак статус – ниско постигнуће; низак статус – високо постигнуће и висок статус – високо постигнуће) у односу на социјално понашање и социјално знање показало је да су неуспешни ученици ниског статуса имали нижи ниво социјалног знања и да их је наставник проценио као мање социјално веште. С друге стране, успешни ученици високог статуса и успешни

ученици ниског статуса нису се разликовали ни на скали социјалног знања, ни по наставниковим проценама њиховог социјалног понашања. То значи да када се академско постигнуће контролише, разлике између ученика ниског и високог статуса нестају.

Значајне налазе из ове области налазимо и у истраживањима која се односе на академски релевантне карактеристике ученика различитих социометријских група. Тако су, на пример, разматрани: мотивација за постигнућем, тенденција ка саморегулисаном учењу, испољавање просоцијалног и послушног понашања у разреду, наклоност наставника и школски успех ученика шестог и седмог разреда, с једне стране, и њихов социометријски статус, с друге (Wentzel & Asher, 1995). Очекивана веза између социометријског статуса и академских компетенција, објашњава се на неколико начина. Прво, прихваћеност је значајна за разумевање мотивације за постигнућем, посебно током старијих разреда основне школе, када осећај припадања и идентитета групе постаје врло важан за појединце. Поред тога, вештине саморегулације и облици социјалног понашања везани за социометријски статус, повезани су и са академским постигнућем. Наиме, ученици који испољавају зрело и самостално понашање, имају високо самопоуздање и висок степен контроле импулса у интеракцији с вршњацима, доживљавају виши степен вршњачке прихваћености, али су такви ученици и академски успешнији. Треће објашњење проналази се у квалитету односа са наставником, а повезано с тим, и са вршњацима. Као и код истраживања на млађем школском узрасту, нађено је да одбачени ученици генерално имају ниже самопоуздање, дисруптивнији су и мање омиљени од стране наставника. Међутим, вредан пажње је налаз да академски релевантне карактеристике зависе од бихејвиоралних подгрупа у смислу да само »агресивни одбачени« ученици имају другачији академски профил. Те ученике наставници опажају као мање заинтересоване за школу, несамосталније, импулсивније и приписују им чешће испољавање непожељних форми понашања. Ове карактеристике не важе за »субмисивне одбачене« ученике.

Вршњачки односи имају значајан утицај не само на текући, већ и на каснији академски, бихејвиорални и емоционални развој (Parker & Asher, 1987; Kupersmidt & Coie, 1990). Испитивано је да ли се на основу социометријског статуса у предшколском разреду може предвидети школско постигнуће и радне навике ученика у првом и другом разреду (O'Neil *et al.*, 1997). Резултати показују да је вршњачка неприхваћеност на предшколском узрасту повезана са лошијим радним навикама у првом и другом разреду, али и нижим постигнућем, мереним школским оценама и стандардизованим тестовима знања. Од испитиваних статусних група, у најлошијој позицији су били одбачени. Када је реч о утицају вршњачке одбачености на касније прилагођавање незаобилазни су налази једног истраживања у коме су аутори пошли од хипотезе да ученици који су у преадолесцентском добу (просечан узраст 11 година) били одбачени од својих вршњака или су били агресивни према њима имају повећан ризик за касније проблеме прилагођавања (Kupersmidt & Coie, 1990). Уз то, испитивано је у ком степену други индикатори неадекватног школског функционисања, тј. изостанци и лоше оцене, доприносе негативним исходима. Подаци су прикупљени након седам година. Резултати су недвосмислено потврдили да су одбачени и агресивни ученици ризична група. У оквиру тога, лоши вршњачки односи, одређени преко вршњачке одбачености (а не занемарености), били су одређујући фактор у предвиђању неспецифичних проблема, као и вишеструких проблема у адолесценцији. Одбачени ученици чешће су изостајали из школе, избацивани из школе, напуштали школовање и долазили у сукоб са законом у односу на ученике осталих социометријских група. Међутим, када су агресивност и вршњачка одбаченост упоређени као предиктори проблема у адолесценцији на целом, расно мешовитом узорку, агресивно понашање се показало као јачи предиктор, док су се на подзорку белаца обе варијабле показале као значајне. И у недавно спроведеном лонгитудиналном истраживању (Zettergren, 2003) показано је да ученици који су имали статус одбачених у трећем и четвртном разреду, у осмом разреду постижу слабији школски успех. Такође, они који су превремено напустили школу углавном су на млађем узрасту били одбачени, док у ставовима према школи није нађена разлика међу ученицима различитог социометријског статуса.

Иако већина истраживања о односу вршњачке прихваћености и школског постигнућа потиче из западне литературе, показало се да ти налази важе и за друге културе. Резултати истраживања рађени на узорку кинеских ученика указују да је одбаченост повезана са академским тешкоћама, а у поређењу са осталим социометријским групама, одбачени су имали најслабије постигнуће и након две године (Chen, Rubin & Li, 1997). Потврђено је постојање реципрочних ефеката школског постигнућа и социјалног функционисања. Конкретније, утврђено је да се академска неуспешност одражава

на социјалну компетенцију и вршњачку прихваћеност, као и да показатељи социјалне некомпетенције, тј. агресивно-дисруптивно понашање и вршњачка одбаченост негативно утичу на школско постигнуће.

Како помоћи одбаченим ученицима

Бројни теоријски и емпиријски радови указали су на значајан утицај вршњачке прихваћености у детињству на развој и прилагођавање појединца. Налази истраживања пружају доказе о негативној повезаности лоших вршњачких односа и школског постигнућа. Такође, квалитет и квантитет вршњачких односа повезан је са академским, бихејвиоралним и емоционалним проблемима у наредним годинама живота, као што су понављање разреда, превремено напуштање школовања, проблеми прилагођавања на преласку из млађих у старије разреде, делинквенција, проблеми менталног здравља. С обзиром на то да одбачени ученици представљају ризичну групу за настанак различитих проблема, намеће се питање како помоћи тој деци да промене своје понашање и побољшају статус у вршњачкој групи, односно повећају интерперсоналну компетентност. То је подстакло истраживаче да развију различите интервентне програме с циљем да помогну деци која имају тешкоће у социјалним односима.

Највећи број истраживача усмерио се на развијање програма за побољшање социјалних вештина потребних за успостављање и одржавање позитивних вршњачких односа. У основи оваквих стремљења налази се схватање да неприхваћеним ученицима недостају одговарајуће социјалне вештине које су потребне за делотворно функционисање, и социјално и академско. Наиме, одређена понашања воде томе да ученик буде прихваћен или неприхваћен у својој вршњачкој групи, али истовремено доприносе и постизању бољег школског успеха. Тако, на пример, дељење, помагање, успостављање комуникације, тражење помоћи, слушање других, сарадња и слично, представљају социјално пожељне облике понашања и сврставају се у социјалне вештине. Позитивна социјална понашања, дакле, омогућавају добре социјалне односе са другима, али чине и саставни део активности учења, као што су слушање упутстава, истрајност на задатку, постављање питање. Наравно, развијене социјалне вештине неће учинити да ученик постане паметнији или бољи зналац, већ му омогућавају да користи вештине учења и знање којима се испољава постигнуће. С друге стране, агресивно, ометајуће и социјално неодговорно понашање сматрају се непожељним облицима понашања, која повећавају ризик од постизања школског неуспеха, смањујући вредне и значајне социјалне размене са вршњацима и наставницима.

Програми вежбања социјалних вештина обухватају широк спектар садржаја и метода којима се подстиче стицање и испољавање позитивних облика понашања и/или се редукују непожељна понашања. У већини случајева, основни циљеви програма усмерених на унапређење социјалних вештина су: стицање социјалних вештина, испољавање тих вештина, смањење или елиминисање проблем–понашања и омогућавање генерализације. Процедуре за повећање интерперсоналне компетентности разликују се у зависности од теоријског приступа аутора програма (инструментално учење, социјално учење, когнитивно-бихејвиорални приступ), а у вези с тим, користе се и различите конкретне процедуре у обуци (моделовање, подучавање, поткрепљење одговарајућег понашања). Но, без обзира на различите процедуре, генерално се издвајају четири основна процеса која се налазе у основи сваке обуке: подучавање, увежбавање, поткрепљење или фидбек и редуktivни процеси (Ladd & Mize, 1983; Elliott, Malecki & Demaray, 2001). За одабир ученика којима је потребна обука, као и за процену ефеката интервентних програма, најчешће се користе социометријске технике, али се препоручује и систематско посматрање понашања ученика. Када је реч о селекцији субјеката, информације добијене коришћењем обе методе могу указати на две врсте интерперсоналних проблема које, онда, захтевају и различите форме интервенције, тј. стицање или побољшање социјалних вештина насупрот мењању или елиминисању одређених понашања. И код евалуације исхода обуке корисно је користити обе врсте мерења. Бихејвиоралним показатељима процењује се да ли су обухваћене вештине успешно стечене, а социометријски показатељи указују да ли су бихејвиоралне промене резултирале повећањем вршњачке прихваћености (Ladd, 1981).

Генерално гледано, истраживања ефеката програма вежбања социјалних вештина показују да ови програми доприносе ефикасном мењању социјалног понашања, као и да су до одређене мере успешни у генерализацији тих ефеката, вршњачкој прихваћености и редуковању асоцијалног понашања ученика. Тако, на пример, примена интервентног програма, заснована на теорији социјалног учења, дала је позитивне ефекте код групе одбачених дечака (Ladd, 1981). Одбачени

ученици трећег разреда обучавани су социјалним вештинама (постављање питања, вођство у групи вршњака и пружање вербалне подршке вршњацима), уз претпоставку да те вештине имају важну улогу у стицању и одржавању позитивних вршњачких односа и да ће обучени ученици побољшати социометријски статус у разреду. Показало се да су након завршетка програма ученици из експерименталне групе остварили значајно виши скор прихваћености, што је потврђено и након четири недеље. Код њих је, такође, значајно повећана фреквенција јављања две од три обучаване вештине, а асоцијално понашање је смањено. Добијени резултати пружају подршку примени интервентних програма и потврђују да је развој вршњачке прихваћености једним делом резултат социјално вештог понашања са вршњацима.

Квалитативна и квантитативна анализа исхода програма вежбања социјалних вештина показује да су ти програми, опште узевши, ефикасни (Gresham, 1997). Упоређивање постигнутих ефеката великог броја програма показало је да су највећи ефекти постигнути код повучене деце, а мањи код агресивних и непопуларних. Када је реч о изходним варијаблама највећи ефекти су постигнути у социјалној интеракцији, а мањи код агресивног понашања и вршњачког статуса (Schneider, 1992). Програми обуке базирани на решавању проблема у области социјалних односа имају веће ефекте на социокогнитивне вештине, него на социјално понашање субјеката у природним условима или на вршњачку прихваћеност/одбаченост, док бихејвиорална обука има веће ефекте у области социјалне интеракције, него на решавање социјалних проблема (Beelmann, Pfingsten & Losel, 1994).

Све у свему, иако су ефекти интервентних програма вежбања социјалних вештина охрабрујући, дугорочни ефекти су и даље дискутабилни. Даљи напори у овој области усмерени су ка: (а) »уклапању« стратегија вежбања социјалних вештина са специфичним дефицитима социјалних вештина, (б) обезбеђивању одговарајућег контекста за обуку социјалних вештина, (в) омогућавање генерализације нових вештина и (г) коришћење смисаоног мерења исхода обуке.

Осим програма вежбања социјалних вештина примењених у раду са одбаченим ученицима, и други видови интервентних програма су се, такође, показали корисним. С обзиром на то да статус одбачености често прати и ниже школско постигнуће, намеће се питање да ли ће се одбаченим неуспешним ученицима ефикасније помоћи пружањем обуке базиране на академским или на социјалним вештинама. Истраживање, којим се желело да се одговори на ово питање, обухватило је групу одбачених ученика четвртог разреда који су имали ниско постигнуће на стандардизованим тестовима знања (Coie & Krehbiel, 1984). Пошло се од претпоставке да је ниско постигнуће повезано са израженијим ометајућим понашањем и са активностима које нису повезане са радом и учењем на часу, што је опет повезано са вршњачком одбаченошћу. Ученици су подељени у четири групе: (1) академска обука, (2) обука социјалних вештина, (3) комбинована обука (академска и социјална) и (4) контролна група. Показало се да је академски програм обуке био најефикаснији. Довео је до већег школског постигнућа, до промена понашања у разреду (понашања везаних за рад и учење на часу) и до побољшања социометријског статуса (од изразите одбачености у просечан статус). Група која је добила обуку социјалних вештина остварила је прогрес у односу на контролну, али у мањој мери. Аутори закључују да је академски програм обуке довео до фокусирања на успешно обављање школских активности на часу и до опадања ометајућег понашања, чиме се објашњавају бољи резултати академске обуке на мерама и академске и социјалне успешности.

Међутим, испитивањем да ли је ефикаснији академски програм обуке или обука социјалних вештина у побољшању школског постигнућа, социјалној компетентности и смањењу проблема понашања ученика првог разреда, које су наставници проценили као ризичну групу за асоцијално понашање, дошло се и до другачијих налаза (Lane, 1999). Није потврђено да је академска обука била успешнија у односу на обуку социјалних вештина. Заправо, постигнути ефекти нису били статистички значајни ни за једну групу, мада је одређени напредак постигнут и одржао се и након завршетка обуке. Ипак, треба имати на уму да се при тумачењу разлика ефеката појединих интервентних програма морају, између осталог, узети у обзир неједнаки услови и методологија спроведених истраживања. На пример, често се разликују величина узорка, трајање и интензитет интервентног програма, примењене процедуре, осетљивост мерних инструмената којима се утврђују остварене промене код ученика, контекст у коме се експериментални програм одвија итд., што до некле објашњава разлике у добијеним ефектима.

Оно што на крају треба истаћи када је реч о вршњачкој прихваћености/одбачености јесте да је утврђивање социометријског статуса ученика значајно већ у почетним годинама школовања, јер

отвара могућности за позитивно деловање и спречавање могућих негативних ефеката одбачености на прилагођавање и успешност појединца. Одбачене ученике не треба препустити судбини, већ им треба помоћи, било самосталним акцијама и залагањем наставника, било укључивањем у одређене интервентне програме осмишљене да допринесу побољшању интерперсоналне ефикасности, тј. успостављању позитивних социјалних односа, а тиме и до успешнијег функционисања на социјалном и академском плану. У овом раду је указано на повезаност и међузависност социјалног понашања, вршњачког статуса и школског постигнућа. С те тачке гледишта, логично је очекивати да ће позитивне промене понашања које доводе до промена статуса одбачености деловати, директно или индиректно, и на школско постигнуће.

Коришћена литература

- Beelmann, A., U. Pflingsten & F. Losel (1994): Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies, *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 23, 260–271.
- Bursuck, W.D. & S.R. Asher (1986): The relationship between social competence and achievement in elementary school children, *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 15, No. 1, 41–49.
- Coie, J.D., K.A. Dodge & H. Coppotelli (1982): Dimensions and types of status: a cross-age perspective, *Developmental Psychology*, Vol. 18, No. 4, 557–570.
- Coie, J.D. & J.B. Kupersmidt (1983): A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups, *Child Development*, Vol. 54, No. 6, 1400–1416.
- Coie, J.D. & K.A. Dodge (1983): Continuities and changes in children's social status: a five-year longitudinal study, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 29, No. 3, 261–282.
- Coie, J.D. & G. Krehbiel (1984): Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children, *Child Development*, Vol. 55, No. 4, 1465–1478.
- Coie, J.D. & K.A. Dodge (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.
- Chen, X., K.H. Rubin & D. Li (1997): Relations between academic achievement and social adjustment: evidence from chinese children, *Developmental Psychology*, Vol. 33, No. 3, 518–525.
- DeRosier, M.E., J.B. Kupersmidt & C.J. Patterson (1994): Children's academic and behavioral adjustment of peer rejection, *Child Development*, Vol. 65, No. 6, 1799–1813.
- Dishion, T.J. (1990): The family ecology of boy's peer relations in middle childhood, *Child Development*, Vol. 61, No. 3, 874–892.
- Dodge, K.A. (1983): Behavioral antecedents of peer social status, *Child Development*, Vol. 54, No. 6, 1386–1399.
- Elliott, S.N., C.K. Malecki & M.K. Demaray (2001): New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students, *Exceptionality*, Vol. 9, No. 1–2, 19–32.
- Green, K.D. et al. (1980): An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement, *Child Development*, Vol. 51, No. 4, 1149–1156.
- Gresham, F.M. (1997): Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go, *Education & Treatment of Children*, Vol. 20, No. 3, 233–251.
- Hartup, W.W. (1970): Peer interaction and social organization; in P. H. Mussen (ed.): *Carmichael's manual of child psychology* (361–400). New York: John Willey & Sons.
- Hatzichristou, C. & D. Hopf (1996): A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence, *Child Development*, Vol. 67, 1085–1102.
- Hinshaw, S.P. (1992): Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms, *Psychological Bulletin*, Vol. 111, 127–155.
- Крњајић, С. (1981): *Социометријски статус ученика: психо-социјални чиниоци*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Крњајић, С. (2002): *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Виша школа за образовање васпитача.
- Kupersmidt, J.B. & J.D. Coie (1990): Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence, *Child Development*, Vol. 61, No. 5, 1350–1362.

- Ladd, G.W. (1981): Effectiveness of social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance, *Child Development*, Vol. 52, No. 1, 171–178.
- Ladd, G.W. (1983): Social networks of popular, average and rejected children in school settings, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 29, No. 3, 283–308.
- Ladd, G.W. & J. Mize (1983): A cognitive-social learning model of social skill training, *Psychological Review*, Vol. 90, 127–157.
- Ladd, G.W. (1990): Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment, *Child Development*, Vol. 61, No. 4, 1081–1100.
- Ladd, G.W. (1999): Peer relationships and social competence during early and middle childhood, *Annual Review of Psychology*, Vol. 50, 333–359.
- Lane, K.L. (1999): Young students at risk for antisocial behavior: the utility of academic and social skills interventions, *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, Vol. 7, No. 4, 211–224.
- Masten, A.S. *et al.* (1995): The structure and coherence of competence from childhood through adolescence, *Child Development*, Vol. 66, 1635–1659.
- Ollendick, T.H. *et al.* (1992): Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: a five year longitudinal study, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 60, 80–87.
- O'Neil, R. *et al.* (1997): A longitudinal assessment of academic correlates of early peer acceptance and rejection, *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 26, No. 3, 290–303.
- Parker, J.H. & S.R. Asher (1987): Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children at risk, *Psychological Bulletin*, Vol. 102, No. 3, 357–389.
- Pettit, G.S. *et al.* (1996): Stability and change in peer-rejected status: the role of child behavior, parenting, and family ecology, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 42, 267–294.
- Пијаже, Ж. и Б. Инхелдер (1986): *Интелектуални развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Renshaw, P.D. & S.R. Asher (1983): Children's goals and strategies for social interaction, *Merrill Palmer Quarterly*, Vol. 29, No. 3, 353–372.
- Rogosh, F.A. & A.F. Newcomb (1989): Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers, *Child Development*, Vol. 60, No. 3, 597–610.
- Rubin, K.H. (1982): Social and social-cognitive developmental characteristics of young isolate, normal, and sociable children; in K. H. Rubin & H. S. Ross (eds.): *Peer relationships and social skills in childhood* (353–374). New York: Springer-Verlag.
- Rubin, K.H. & T. Daniels-Beirness (1983): Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1 children, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 29, No. 3, 337–351.
- Schneider, B. (1992): Didactic methods for enhancing children's peer relations: a quantitative review, *Clinical Psychology Review*, Vol. 12, 363–382.
- Шевкушић, С. (1998): Улога вршњачке интеракције у когнитивном развоју ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 30 (156–167). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Taylor, A.R. (1989): Predictors of peer rejection in early elementary grades: roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference, *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 18, No. 4, 360–365.
- Tudge, J & B. Rogoff (1989): Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives; in M.H. Bornstein, & J.S. Bruner: *Interaction in human development* (17–40). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vigotski, L. (1983): *Mišljenje i govor*. Београд: Nolit.
- Vosk, B. *et al.* (1982): A multimethod comparison of popular and unpopular children, *Developmental Psychology*, Vol. 18, No. 4, 571–575.
- Wasik, B.H. (1987): Sociometric measures and peer descriptors of kindergarten children: a study of reliability and validity, *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 16, No. 3, 218–224.
- Wasik, B.H., J.L. Wasik & R. Frank (1993): Sociometric characteristics of kindergarten children at risk for school failure, *Journal of School Psychology*, Vol. 31, 241–257.
- Welsh, M. *et al.* (2001): Linkages between children's social and academic competence: a longitudinal analysis, *Journal of School Psychology*, Vol. 39, No. 6, 463–481.

Wentzel, K.R. (1991a): Relations between social competence and academic achievement in early adolescence, *Child Development*, Vol. 62, No. 5, 1066–1078.

Wentzel, K.R. (1991b): Social competence at school: relations between social responsibility and academic achievement, *Review of Educational Research*, Vol. 61, No. 1, 1–24.

Wentzel, K.R. & S.R. Asher (1995): The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children, *Child Development*, Vol. 66, No. 3, 754–763.

Zettergren, P. (2003): School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, 207–221.