УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ – ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

Образложење предлога пројекта докторске дисертације

СОЦИОМЕТРИЈСКИ СТАТУС И СОЦИО-БИХЕЈВИОРАЛНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

Предлог за ментора
Проф. др Бранислав Бројчин

Кандидат
Слободан Банковић

Београд, 2015.

I Увод

Интелектуална ометеност (ИО) представља поремећај који почиње током развојног периода и укључује дефиците у интелектуалном и адаптивном функционисању. Дефицити у једној од три области адаптивног функционисања (концептуалној, социјалној или практичној) доводе до неуспеха у остваривању развојних и социо-културних стандарда у погледу личне независности и социјалне одговорности. Без текуће подршке, ови дефицити ограничавају функционисање у једној или више животних активности, попут комуникације, социјалне партиципације и самосталног живљења, у различитим окружењима – кућа, школа, посао и заједница (APA, 2013).

Највећи део (око 85%) укупне популације особа са ИО чине особе са лаком ИО (APA, 2000). Централни проблем за ове особе у области адаптивног функционисања представља социјална адаптација, тј. способност непрекидног прилагођавања властитог понашања сталним променама социјалног окружења (Leffert & Siperstein, 2002). Социјални проблеми, уз проблеме пажње и агресивно понашање, јесу међу најизраженијим понашањима која одвајају ученике са ИО од њихових вршњака типичног развоја (ТР) (Dekker et al., 2002). Досадашња истраживања упућују на квалитативно и квантитативно нижи ниво активности и социјалне партиципације деце са ИО у односу на њихове вршњаке ТР (Banković i Đorđević, 2014; Solish et al., 2010; Tipton et al., 2013).

Сналажење у динамичном социјалном систему вршњачких односа под утицајем је два глобална фактора – индивидуалних карактеристика (претходног искуства и социјалних вештина), као и ближег и даљег социјалног контекста (Brown & Klute, 2003). Када су у питању индивидуалне карактеристике, дефицит социјалних вештина код деце са ИО обично се одражава на ниво дечје социјалне интеракције, развој и стабилност вршњачких односа и пријатељстава и способност процесирања социјалних информација (Sukhodolsky & Butter, 2007). Истраживања упућују на то да ученици са ИО који похађају редовне школе имају, генерално, нижи социометријски статус и да су мање социјално прихваћени у односу на ученике ТР (нпр. Bakker et al., 2007; Manetti et al., 2001; Smoot, 2004; Žic & Igrić, 2001). Међутим, у релативно малом броју истраживања испитани су вршњачки односи ученика са ИО у другачијем социјалном контексту, тј. школама за ученике са сметњама у развоју (ранији назив „специјалне школе”; у овом раду биће коришћени термини за означавање образовног окружења у складу са наводима самих аутора). Поједини аутори указују на разлике у социјалном функционисању које се тичу пријатељстава код ученика са лаком ИО у зависности од образовног окружења – редовно насупрот специјалном (Heiman, 2000a; Heiman, 2000b; Heiman & Margalit, 1998). Неуспех у остваривању адекватних вршњачких

односа и пријатељстава, као и одбаченост од стране вршњака могу имати дугорочне негативне последице (Bagwell et al., 2001; Kupersmidt & Coie, 1990).

II Проблем истраживања

Интересовање за испитивање дечјих вршњачких односа има дугу историју, са радовима који датирају из 30-их година прошлог века (Ladd, 1999; Rubin et al., 2006).

Интерперсонални односи, укључујући и вршњачке системе, могу се проучавати на неколико нивоа сложености које чине индивидуалне карактеристике, социјалне интеракције, одржавани социјални односи и социјалне групе (Hinde, 1976; Rubin et al., 2006). Процеси на индивидуалном нивоу укључују дечју социоемоционалну или темпераменталну диспозицију, као и социјално знање и репертоар социјалних вештина. Социјалне интеракције се односе на социјалне размене које трају извесно време између две особе, односно на међузависна понашања у дијадној интеракцији. Виши ниво комплексности у дечјем искуству са вршњацима представљају одржавани социјални односи, који се односе на намере, очекивања и емоције које проистичу из успешних интеракција између две особе које се међусобно познају. Посебну форму ових односа, која највише привлачи пажњу истраживача, представљају пријатељства (Brown, 2004). Највиши ниво у хијерархији односа са вршњацима, у који су инкорпорирани претходни нивои односа, представљају групе као скуп индивидуа које међусобно ступају у интеракцију и које у одређеном степену имају реципрочан утицај једна на другу (Rubin et al., 2006). Догађаји и процеси са различих нивоа интерперсоналних односа су међузависни.

Вандел и сарадници (Vandell et al., 2006) наводе да су у највећем броју случајева истраживања била фокусирана на неки од поменутих нивоа унутар дате хијерархије, иако су поједини истраживачи пажњу усмеравали и на испитивање међузависности различитих нивоа вршњаког система. Стога, већина истраживача, усмеравањем пажње само на један ниво интеракција унутар вршњачког система или само на један тип односа, не успева да пружи целовиту слику ширине учешћа неке младе особе у вршњачком систему (Brown, 2004). Тиме се намеће потреба за испитивањем различитих нивоа интерперсоналних односа и њихове међузависности.

Иако су за успешан развој детета важни социјални односи које оно успоставља са родитељима, у периоду адолесценције вршњачки односи постају све значајнији. Уласком у адолесценцију долази до промене у обрасцима социјалног понашања, при чему тинејџери почињу све више времена да проводе са својим друговима, у односу на време које проводе са родитељима или другим одраслим особама (Csikszentmihalyi & Larson, 1974, према Ryan,

2001). Адолесценти почињу и све више, у односу на претходни период, међусобно да деле своје тајне, бриге и амбиције, а поверење постаје једнако важно као и дружење (Brown, 2004). Интимност и реципроцитет постају централне карактеристике пријатељства уласком деце у адолесцентни период (Simpkins et al., 2006). Током раног адолесцентног периода, највећи број ученика ТР има најмање једно реципрочно пријатељство (Thomas & Bowker, 2013). Поједини аутори наводе да пријатељства, односно вршњачки односи, представљају и предиктор среће у адолесцентном периоду (нпр. Cheng & Furnham, 2002). Адолесценти учествују у вршњачким односима на различитим нивоима, од дијадних интеракција, попут пријатељстава и романтичних веза, преко клика или малих група чији су чланови у редовној интеракцији једни са другима, па све до великих група, чији се чланови не морају међусобно познавати (Brown, 2004).

Међутим, истраживања у чијем су фокусу били адолесценти са ИО указују на разлике у квалитативним и квантитативним индикаторима дружења и пријатељстава између адолесцената са ИО и њихових вршњака ТР. Тако, на пример, знатно мањи број адолесцената са лаком ИО (40,9%) него адолесцената ТР (68,5%) наводи да припада некој организацији, клубу, тиму или групи (Banković i Đorđević, 2014). Иако се две испитиване групе нису значајно разликовале у времену које проводе са пријатељима у току недеље, адолеценти са лаком ИО су извештавали о просечно мањем броју блиских пријатеља, али и о већим проблемима у слагању са вршњацима у односу на адолесценте ТР. У другом истраживању, адолесценти са ИО, за разлику од вршњака ТР, чешће су имали одвојена пријатељства и мање су били укључени у кохезивне вршњачке групе. Такође, знатно мањи број адолесцената са ИО, него адолесцената ТР, проводио је време са пријатељима ван школе, при чему су њихова пријатељства била обележена нижим нивоом блискости/топлине и реципроцитета него пријатељства њихових вршњака ТР (Tipton et al., 2013). Солиш и сарадници (Solish et al., 2010), обухватајући шири узрасни оквир деце са ИО (од 5 до 17 година), проналазе да ова деца имају знатно мање узајамних пријатељстава у односу на децу ТР. У највећем броју случајева млади са ИО рекреативне и спортске активности реализују са родитељима или другим члановим своје породице (Abells et al., 2008; Dolva et al., 2014), док адолесценти ТР своје слободно време, укључујући и рекреативне активности, најчешће реализују са вршњацима (Montemayor, 1982). Матесон и сарадници (Matheson et al., 2007) наводе да већина тинејџера са ометеношћу поједностављено схвата пријатељске односе, при чему су дружење, сличност и стабилност или близина веома важне димензије пријатељства за ове тинејџере.

Имајући у виду претходно изнете резултате истраживања, може се рећи да адолесценти са ИО имају проблеме на свим, раније поменутим, нивоима вршњачких односа

– од индивидуалних карактеристика, преко социјалних интеракција и одржаваних вршњаких односа, попут узајамних пријатељстава, па све до укључивања у различите вршњачке групе. Међутим, Матесон и сарадници (Matheson et al., 2007) указују и на извесне индиције да су пријатељства између адолесцента са развојним ометностима обележена већом стабилношћу, близином и дружењем него пријатељства које ови адолесценти успостављају са вршњацима ТР. Аутори наводе и могућност да већа стабилност пријатељстава постоји међу адолесцентима са ометеношћу који су дужи низ година провели заједно у истим специјалним одељењима. С обзиром на то да је у њиховом истраживању већина ученика била у мешовитој образовној ситуацији, проводећи део времена у специјалним, а део у редовним одељењима, аутори не дају коначне закључке о ефекту образовног окружења на схватање вршњачких односа и дружење ових тинејџера. С друге стране, поједини аутори проналазе разлике у квалитативним и квантитативним индикаторима вршњаких односа код адолесцената са ИО који су укључени у различита образовна окружења – специјалне школе насупрот издвојеним одељењима у оквиру редовних школа (видети Heiman, 2000a; Heiman, 2000b; Heiman & Margalit, 1998). Међутим, досадашња истраживања вршњачких односа деце са ИО, било да су вршњачки односи били примарна или секундарна тема, углавном су била фокусирана на ону децу са ИО која се налазе у редовном образовном окружењу, било да су та деца у потпуности или повремено укључена у редовна одељења (нпр. Cutts & Sigafoos, 2001; Manetti et al., 2001; Smoot, 2004; Žic & Igrić, 2001), а ређе на децу са ИО у специјалним школама, тј. школама за ученике са сметњама у развоју (нпр. Banković i Đorđević; 2014; Papoutsaki et al., 2013).

Има аутора који указују на то да деца ТР користе различите критеријуме вршњачког прихватања или одбацивања у зависности од тога да ли процењују друго дете ТР или вршњака са потешкоћама у учењу (нпр. Frederickson & Furnham, 2004). Дакле, истраживања у којима деца са ИО похађају редовне школе углавном пружају перспективу вршњачких односа из угла вршњака ТР, односно групних норми доминантне популације. Имајући у виду неке индивидуалне карактеристике деце са ИО, попут веће заступљености различитих социјалних, емоционалних и бихејвиоралних проблема у овој популацији (нпр. Alimović, 2013; Caplan et al., 2015; Đorđević i Banković, 2014; Glumbić i Brojčin, 2014; Heiman & Margalit, 1998), могуће је да се групне норме у одељењима, тј. школама у којима деца са ИО чине доминантну популацију, разликују од норми редовних одељења/школа.

Разматрајући допринос појединих теорија у сагледавању вршњачких интеракција, односа и група, Рубин и сарадници (Rubin et al., 2006) истичу посебан значај теорије социјалног учења. Према овој теорији вршњаци кажњавају или игноришу социјално понашање које се не уклапа у одређене норме, што може резултирати вршњачким

одбацивањем. С друге стране, вршњаци награђују или позитивно поткрепљују оно понашање које је компетентно и културолошки одговарајуће што доприноси развоју позитивних односа са вршњацима. Стога, нису изненађујући налази мање социјалне прихваћености, односно нижег социометријског статуса ученика са ИО у редовним школама (нпр. Bakker et al., 2007; Manetti et al., 2001; Smoot, 2004; Žic & Igrić, 2001). Претходно поменута могућност другачијег социјалног функционисања деце са ометеношћу у окружењу вршњака који су такође ометени намеће потребу да се испитају различити нивои вршњачких односа, али из перспективе деце са ИО у окружењу у којима она представљају доминантну групу и у коме можда постоје другачије групне норме од оних које су заступљене у групама вршњака ТР.

Један од начина испитивања организације неке социјалне групе представља социометријски тест. Почевши од теоријског рада Јакоба Морена (Moreno, 1934), социометрија је врло брзо примењена у испитивању интерперсоналних односа у групи у различитим социјалним ситуацијама, укључујући и школска одељења (Bronfenbrenner, 1943). С обзиром на то да су реципрочне номинације постале примарни критеријум за идентификовање пријатељства код адолесцената (Brown, 2004), примена социометрије омогућава испитивање више нивоа поменутих интерперсоналних односа, пре свега одржаваних вршњачких односа, тј. пријатељства или, пак, међусобне антипатије, као и структуру вршњачке групе, тј. афективно привлачење или одбијање чланова неке групе.

У оквиру примене социометријских техника од деце се тражи да наведу (номинују) вршњаке који им се допадају и са којима би желели да учествују у некој активности или, с друге стране, који им се не допадају и са којима не би волели да заједно обављају неку активност. Приликом коришћења социометрије, Кои и сарадници (Coie et al., 1982) наглашавају значај узимања и негативних избора и укрштања две социометријске димензије (социјалне преференције и социјалног утицаја) како би се добило пет уобичајених типова социометријског статуса (популарни, одбачени, контроверзни, занемарени и просечни). Статус популарних би имала она деца која добијају много позитивних, а врло мало негативних номинација. Насупрот томе, деца која добијају врло мало позитивних, а пуно негативних номинација, имала би статус одбачених. Контроверзни социометријски статус имала би деца која добијају пуно и позитивних, али и негативних номинација, док би деца која ретко добијају и позитивне и негативне номинације имала статус занемарених. Коначно, деца са умереним (просечним) бројем позитивних и негативних номинација имала би просечан социометријски статус (видети Pakaslahti et al., 2002).

У трагању за одговором на питање зашто су нека деца прихваћена у вршњачкој групи, а друга нису, истраживачи су почели да усмеравају пажњу према великом броју индивидуалних карактеристика ученика као потенцијалних корелата социометријског

статуса. Истраживања везе између социометријског статуса и социо-бихејвиоралних корелата код деце појављују се средином прошлог века (нпр. Kuhlen & Lee, 1943; видети и Rubin et al., 2006), при чему се ова истраживања одликују испитивањем међузависности претходно поменутих нивоа унутар вршњачког система. Тако су, на пример, испитиване везе између социометријског статуса, с једне стране, и просоцијалног понашања (Coie et al., 1982; Wentzel & McNamara, 1999; Pakaslahti et al., 2002; Sandstrom & Cillessen, 2006; Findley & Ojanen, 2013), различитих облика агресије (Vaillancourt & Hymel, 2006; Hawley et al., 2007), усамљености (Asher & Wheeler, 1985), депресије и среће (Demir & Urberg, 2004), депресије и самопоштовања (Litwack et al., 2012), атлетских и академских способности (LaFontana & Cillessen, 2002; Vaillancourt & Hymel, 2006), академског постигнућа (Janošević i Petrović, 2015), језичких вештина (Laws et al., 1996) и интелигенције (Farmer et al., 1993), с друге стране.

На основу прегледа истраживања најближих корелата вршњачке прихваћености, Рубин и сарадници (Rubin et al., 2006) изводе уопштени закључак о дистинктивним обрасцима понашања код претходно поменутих типова социометријског статуса. Уопштено посматрано, социометријски одбачена деца испољавају високе нивое негативних понашања, али и ниске нивое позитивних понашања, док се обрнути образац понашања може уочити код популарне деце. Контроверзна деца показују високе нивое и позитивног и негативног понашања, док занемарена деца испољавају ниске нивое ових облика понашања. Деца која припадају социометријског групи просечних испољавају умерене нивое позитивног и негативног понашања.

Фармер (Farmer, 2000) саопштава да постоји терминолошка конфузија у домену социометријских испитивања, када је реч о вршњачком одбацивању и проблематичном понашању. Овај аутор истиче потребу разликовања социометријског статуса одбачености од социјалне изолације с обзиром на то да статус одбачености указује на то како је ученик прихваћен од других ученика, али не и да ли ученик има блиске пријатеље или да ли се дружи. Такође, истиче потребу разликовања одбачености као процеса и одбачености као стања генералног недопадања међу вршњацима пошто мешање ових појмова повећава ризик погрешног разумевања фактора који доприносе понашању и каснијих развојних исхода. Фармер указује и на то да термин „популаран” има различита значења.

Приликом испитивања социометријског статуса, истраживачи праве разлику између популарности, као мере социјалне преференције (социометријске популарности) и популарности као мере социјалне видљивости (опажене популарности). Док се опажена популарност процењује тражењем од испитаника да директно идентификују „популарног” члана у одељењу, дотле се социометријска популарност углавном процењује номиновањем

омиљених или неомиљених вршњака (Cillessen & Mayeux, 2004). Ова разлика потиче из две различите истраживачке традиције (Lease et al., 2002; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Rodkin et al., 2000, према Vaillancourt & Hymel, 2006). У истраживањима у оквиру развојне и клиничке психологије користе се социометријске методе како би се квантификовала вршњачка перцепција унутар неке групе, а социометријски статус се сагледава у смислу допадања или прихватања насупрот недопадању или одбацивању. С друге стране, у истраживањима која потичу из социолошке традиције користи се више квалитативни и етнографски приступ. У овим истраживањима, ослањајући се на перцепцију младих и социјалну конструкцију статуса или популарности, постоји тенденција да се статус повеже са видљивошћу, утицајем и доминацијом.

Два наведена индикатора статуса, социометријска и опажена популарност, не представљају синониме, при чему досадашња истраживања указују на њихову различиту повезаност са социо-бихејвиоралним карактеристикама. Док социометријски популарне ученике, генерално, карактерише присуство просоцијалних облика понашања, попут љубазности, поверења, кооперативности и дружељубивости, дотле опажено популарне ученике, поред неких облика просоцијалног понашања, карактеришу и нека антисоцијална понашања, попут доминатности, ароганције, физичке и релационе агресије (LaFontana & Cillessen, 2002, Parkhurst & Hopmeyer, 1998, Rodkin et al., 2000, Rose et al., 2003, према Cillessen & Mayeux, 2004). Дакле, постоје извесне сличности и разлике у понашањима која се повезују са ова два типа популарности. Имајући у виду наведено, агресија није увек повезана са нижим статусом међу вршњацима уколико се вршњачки статус посматра кроз социјалну истакнутост, видљивост или централност[1]. Иако статистички значајна, веза између социометријске и опажене популарности слаби са узрастом током раног адолесцентног периода, при чему је ова веза слабија код девојчица него код дечака (Cillessen & Mayeux, 2004). Ово би значило да два типа популарности постају све више различите мере вршњачког статуса током адолесценције, посебно када су у питању девојчице (van den Berg et al., 2014). У планираном истраживању биће испитана социометријска популарност, која указује на то колико је дете омиљено (прихваћено) међу вршњацима.

Треба имати у виду да је већина истраживања, у којима су испитивани корелати социометријског статуса, реализована у популацији ученика ТР. Међутим, поједини аутори запажају да се корелати социометријског статуса могу разликовати код деце која имају неке

[1] Централност у друштвеној мрежи представља један од квантитативних показатеља социјалне позиције у групи. Овај показатељ је представљен бројем номинација неког детета као члана неформалне вршњачке групе од стране осталих ученика из одељења када се користи варијанта „слободног номиновања”, без унапред датог списка имена ученика из одељења (Gest et al., 2001).

тешкоће. Тако, на пример, низак ниво позитивних социјалних понашања представља обележје социометријски одбачених ученика са умереним тешкоћама у учењу[2], док исту социометријску групу ученика ТР карактерише истовремено низак ниво позитивних социјалних односа, али и висок ниво негативних социјалних понашања. С друге стране, групу популарне деце са умереним тешкоћама у учењу карактерише низак ниво негативних социјалних понашања, док популарне вршњаке ТР опет карактерише комбинација негативног и позитивног понашања – низак ниво негативних социјалних понашања, али и висок ниво позитивних социјалних понашања (Frederickson & Furnham, 2004). Аутори ову разлику у корелатима социометријског статуса између две испитиване групе објашњавају теоријом социјалне размене и стереотипним виђењем деце с посебним образовним потребама у редовним одељењима.

Према теорији социјалне размене жеља за дружењем са другима је повезана са опаженом коришћу (наградом) и штетом (ценом) коју интеракција с тим другима може да има по саму особу, формирајући на тај начин минимални ниво очекивања, тј. ниво компарације. Ниво компарације представља стандард у односу на који особа процењује „атрактивност” свог односа са неким или колико је задовољна тим односом. Уколико су процењени исходи изнад овог нивоа, веза би требало да буде релативно задовољавајућа и привлачна за одређеног члана. С друге стране, када су исходи испод очекиваног стандарда, односи би били релативно незадовољавајући и непривлачни (Thibaut & Kelley, 1959). Међутим, када су деца с посебним образовним потребама у питању, деца ТР могу имати стереотипно виђење ових ученика према коме се од интеракције с њима очекује низак ниво користи и висока цена. Ово доприноси формирању другачијег сета критеријума за процену интеракција са децом која имају умерене тешкоће у учењу, што за резултат даје различите корелате социометријског статуса деце ТР и деце са тешкоћама у редовном образовном окружењу (Frederickson & Furnham, 2004).

---

[2] Термин „умерене тешкоће у учењу” означава ученике чија су постигнућа значајно испод очекиваног нивоа у већини области курикулума, упркос одговарајућој интервенцији. Потребе ових ученика не могу бити задовољене уобичајеном диференцијацијом и флексибилношћу националног курикулума. Ови ученици могу имати много веће тешкоће у стицању базичне писмености, нумеричких вештина и разумевања концепата у односу на своје вршњаке. Такође, могу имати и придружене говорно-језичке тешкоће, ниско самопоштовање, низак ниво концентрације и недовољно развијене социјалне вештине. Ученици ће бити означени термином „умерене тешкоће у учењу” само када им је обезбеђена додатна едукација која треба да им помогне да приступе наставном плану и програму (DfES, 2003).

Међутим, недостају истраживања која би указала на то који ниво очекивања имају деца са ИО када ступају у интеракције са другом децом, која такође имају ИО, и да ли и унутар популације деце са ИО постоји стереотипно виђење појединих субгрупа.

У популацији особа са ИО су, на пример, чести придружени ментални поремећаји, који додатно компликују свакодневно функционисање. Изражена психопатологија присутна је код најмање једне трећине деце са ИО, што је око три пута учесталије него код деце у општој популацији (Wallander et al., 2003). У једном истраживању, постојање психопатологије код ученика који похађају школе за децу са ИО нарушавало је свакодневно функционисање код више од половине испитаника што упућује на то да психопатологија у већој мери отежава свакодневно функционисање деце са ИО него деце ТР (Dekker & Koot, 2003).

Треба имати на уму да корелати социометријског статуса могу варирати у зависности од контекста у коме се статус посматра. Тако, на пример, у групи деце ТР агресија ће често бити окарактерисана као дистинктивно негативно понашање и сходно томе, овај облик понашања ће водити ка нижем статусу у групи. С друге стране, у групи деце у којој је агресија високо заступљена, агресивно понашање појединца неће бити опажено као дистинктивно понашање и стога неће бити повезано са прихватањем/одбацивањем тог појединца. Ово значи да ће бихејвиорални профили деце која заузимају одређени социометријски статус варирати у зависности од састава групе којој дете припада (нпр. високо агресивној насупрот неагресивној групи). Тако ће одбачену децу у агресивној групи карактерисати повученост, док ће одбачена деца у неагресивној групи бити виђена као агресивна (Wright et al., 1986).

Међутим, истраживања социо-бихејвиоралних корелата социометријског статуса ученика са лаком ИО највећим делом су базирана на делу популације ученика са лаком ИО који похађају редовне школе. Ова истраживања углавном пружају увид у то како већинска популација, тј. ученици ТР опажају ученике са ИО (нпр. Manetti et al., 2001; Smoot, 2004).

У целини посматрано, истраживања социо-бихејвиоралних корелата унутар популације ученика са ИО су веома ретка и углавном су старијег датума. Овај недостатак новијих истраживања једним делом је последица растућег тренда ка инклузивном школовању деце са ИО. Међутим, треба имати у виду да школе за ученике са сметњама у развоју или тзв. специјалне школе још увек представљају алтернативни облик школовања деце са ИО у многим земљама (нпр. Холандија, Швајцарска, Аустрија, Јужна Кореја, Кенија, Аустралија, Израел), укључујући и Србију. Надаље, постојећа истраживања су рађена у иностранству. Услед културолошких специфичности резултати тих истраживања се морају са опрезом генерализовати на популацију ученика са ИО у другим земљама. Ово намеће

потребу за реализацијом домаћих истраживања која би пружила релевантне резултате у нашој средини. С обзиром на већу заступљеност појединих облика понашања (нпр. емоционалних, социјалних и бихејвиоралних проблема) у популацији ученика са ИО, може се претпоставити да у овој популацији ученика важе другачије групне норме од оних које користе ученици ТР. Стога би могли да се очекују и донекле другачији социо-бихејвиорални корелати социометријског статуса код ученика са ИО у односу на корелате социометријског статуса ученика ТР.

III Преглед истраживања о социометријском статусу и социо-бихејвиоралним карактеристикама

Преглед истраживања о социометријском статусу и социо-бихејвиоралним карактеристикама ученика ТР

Када су у питању социо-бихејвиорални корелати социометријског статуса ученика ТР, две најчешће испитиване групе варијабли су оне које се односе на просоцијално и агресивно понашање.

Генерално, различити аутори проналазе статистички значајну позитивну повезаност просоцијалног понашања и вршњачког прихватања (допадања) код адолесцената ТР (нпр. Coie et al., 1982; Findley & Ojanen, 2013; Pakaslahti et al., 2002; Sandstrom & Cillessen, 2006; Wentzel & McNamara, 1999).

У једној финској студији, реализованој на узорку од 1654 деце узраста од 14 и 17 година, идентификоване су значајне разлике у погледу просоцијалног понашања међу адолесцентима различитог социометријског статуса. У поређењу са групом просечних, по социометријском статусу, популарни и контроверзни адолесценти су испољавали знатно више просоцијалног понашања, док су одбачени и занемарени били знатно мање просоцијални у односу на просечне. Осим тога, аутори су забележили више просоцијалног понашања међу млађим (14 година) него старијим адолесцентима (17 година). У овом истраживању забележене су и статистички значајне разлике у нивоу просоцијалног понашања између дечака и девојчица који заузимају исти социометријски статус. Наиме, девојчице које су имале популарни, контроверзни и просечни социометријски статус су у већој мери испољавале просоцијално понашање од дечака са истим социометријским статусом (Pakaslahti et al., 2002).

У америчкој лонгитудиналној студији, којом су обухваћени ученици у раном адолесцентном узрасту, социометријска популарност је значајно и позитивно корелирала са низом позитивних социјалних карактеристика – просоцијалним понашањем, социјалном

укљученошћу, дружењем с вршњацима, пријатељством и вођством. С друге стране, забележена је негативна корелација са отвореном и релационом агресијом, као и са виктимизацијом (Sandstrom & Cillessen, 2006).

Слични резултати добијени су у истраживању реализованом на узорку холандских ученика, где је социометријска преференција позитивно корелирала са пријатељством и просоцијалним понашањем, а негативно са агресијом, заповедничким понашањем, булингом, виктимизацијом и повученошћу (van den Berg et al., 2014). У овом истраживању забележене су и извесне полне разлике. Дечаци су чешће били у групи непопуларних и неомиљених, док су девојчице знатно чешће биле у групи популарних и омиљених. Надаље, дечаци и девојчице су се значајно разликовали и према неким бихејвиоралним карактеристикама. Девојчице су чешће биле номиноване на ајтемима ,,сарадљивост" и ,,стидљивост", док су дечаци имали више номинација од девојчица на ајтемима ,,започиње свађе/туче" и ,,тражи помоћ". Нису уочене значајне полне разлике на ајтемима ,,дисруптивност" и ,,вођство".

У погледу дугорочних ефеката, у раније поменутој америчкој студији (Sandstrom & Cillessen, 2006), социометријска популарност током иницијалног мерења је негативно предвиђала отворену и релациону агресију и дисруптивно понашање, односно предвиђала је нижи ниво екстернализованих проблема у понашању након трогодишњег периода. Када је реч о интернализованим проблемима у понашању (депресији и анксиозности), на основу иницијалне процене социометријске популарности могао се предвидети нижи ниво интернализованих симптома само у подузорку девојчица. Иницијално виши ниво социометријске популарности био је повезан са каснијим нижим нивоом интернализованих проблема.

Слични резултати добијени су и у једногодишњој лонгитудиналној студији, спроведеној у Финској, на узорку ученика узраста од 12 до 14 година. У иницијалној фази истраживања, социјална преференција (вршњачко прихватање) статистички значајно и негативно је корелирала са физичком и релационом агресијом, како током иницијалног, тако и током финалног мерења, предвиђајући опадање оба типа агресије (Ojanen, Findley-Van Nostrand, 2014).

И друга истраживања потврђују негативну повезаност оба типа агресивног понашања (отворене/физичке и релационе или социјалне) са допадањем/прихватањем унутар вршњачке групе (нпр. Hawley et al., 2007; Vaillancourt & Hymel, 2006), при чему неки аутори проналазе да се негативни ефекат релационе агресије повећава, а ефекат физичке агресије смањује са узрастом у раном адолесцентном периоду (Cillessen & Mayeux, 2004). Иако истраживања потврђују постојање негативне повезаност оба типа агресивног понашања са допадањем/прихватањем и код дечака и код девојчица, забележена је варијација у снази те

повезаности у односу на пол, при чему је ова повезаност била јача за релациону агресију код девојчица него код дечака (нпр. Vaillancourt & Hymel, 2006).

Међутим, однос између социјалне преференције и агресивног понашања није сасвим једноставан и праволинијски. Неки аутори, на пример, не проналазе статистички значајне корелације између социометријске прихваћености/одбачености и различитих форми агресивног понашања (Janošević i Petrović, 2015). Поједини истраживачи указују на посредујућу улогу поседовања неких карактеристика које вршњаци вреднују, тј. оних карактеристика које повезују са опаженом популарношћу и снагом, попут физичке атрактивности, атлетских способности, смисла за хумор, поседовања неког талента итд. Иако је испољавање отворене/физичке агресије генерално повезано са мањом социјалном преференцијом, ова негативна повезаност је мања за оне ученике који имају више карактеристика које вршњаци вреднују (Vaillancourt & Hymel, 2006).

У истраживањима у којима је испитивана веза између социо-бихејвиоралних карактеристика ученика и појединих типова социометријског статуса добијени су дистинктивни обрасци понашања.

У једном од њих испитани су бихејвиорални и емоционални корелати социометријског статуса код 450 адолесцената који похађају редовну школу, међу којима је било и 12,9% оних који су добијали услуге специјалне едукације. Позитивни бихејвиорални (интеракциони) квалитети (сарадљивост, љубазност и неко коме можеш веровати) су позитивно корелирали са бројем позитивних номинација, а негативно са бројем негативних номинација. С друге стране, статистички значајне позитивне корелације забележене су између броја негативних номинација и негативних бихејвиоралних квалитета (започиње свађе, дисруптиван/дисрупитивна, не подноси задиркивање). Два квалитета неасертивног понашања (лако га је „притиснути” и стидљивост) различито су корелирали са позитивним и негативним номинцијама, односно са допадањем и недопадањем. Стидљивост је значајно негативно корелирала са недопадањем, али и са допадањем, мада је ова последња корелација била значајна, али мала. Осим тога, статистички значајна и негативна корелација регистрована је између лаког подлегања притисцима и допадања, али иста бихејвиорална карактеристика није значајно корелирала са бројем негативних номинација, тј. недопадањем. Ученици који су заузимали различит социометријски статус међусобно су се значајно разликовали према поменутим позитивним, негативним и неасертивним понашањима. У поређењу са ученицима просечног социометријског статуса, популарни су добијали знатно више номинација за позитивне бихејвиоралне квалитете, док су одбачени имали знатно мање позитвних интеракционих квалитета, али и знатно више негативних бихејвиоралних квалитета. Контроверзни су били слични одбаченим ученицима у погледу броја негативних

квалитета, али за разлику од одбачених нису имали мање позитивних квалитета. Контроверзни су имали и мање номинација за неасертивна понашања у односу на просечне, док се просечни и знамарени нису значајно разликовали ни на једној процењеној бихејвиоралној димензији (Parkhurst & Asher, 1992).

Анализа опажених понашања ученика различитог социометријског статуса, коју су спровели Кои и сарадници (Coie et al., 1982), такође указује на постојање различитих бихејвиоралних профила у зависности од социометријског статуса ученика. Тако су, на пример, популарна деца имала више скорове на дескрипторима ,,кооперативност" и ,,вођство", а ниже на ,,дисруптивност", ,,започињање свађа" и ,,тражење помоћи", док је овај образац био обрнут код деце која су припадала групи одбачених. Наведене две групе се нису разликовале у погледу опажене стидљивости. Контроверзна деца су имала комбинацију карактеристика популарне и одбачене деце (нпр. опажена су и као дисруптивна и као она која започињу свађе, али и као лидери). Карактеристични профили су били присутни и код ученика нижих и код ученика виших разреда, тј. адолесцената. Међутим, без обзира на разред, дечаци су знатно чешће припадали групи одбачених него девојчице. Ипак, аутори указују на извесне разлике у опажању млађих и старијих ученика. Док за млађе ученике постоји суштински један разлог за одбацивање другог ученика, дотле за старије ученике може постојати неколико различитих разлога. Старија деца су мање стереотипна и више диференцирана у опажању одређених корелата социјалне преференције. Ово истраживање потврђује хипотезу да је социјална перцепција у већој мери глобална међу млађом децом него међу старијом.

У домаћем истраживању, којим су обухваћени ученици осмог разреда, Јаношевић и Петровић (Janošević i Petrović, 2015) проналазе статистички значајну и негативну повезаност категорије ,,занемарених" ученика са испољавањем физичког, вербалног и релационог насиља, док је социометријска контроверзност позитивно корелирала са физичким и вербалним насиљем. Аутори наводе да су социјално занемарена деца често међу жртвама насиља и стога нису склона ниједној врсти насилног понашања као могућим механизмом заштите. С друге стране, коришћење физичке и вербалне агресије код контроверзних ученика може служити у сврху борбе за социјални статус.

Да су одбачена деца изложена већем ризику од деловања негативних фактора указују и нека друга истраживања. Без обзира на извор информација о виктимизацији (наставник, вршњаци, самопроцена или непосредна опсервација), одбачена деца су чешће виктимизована (отворено и релационо) него деца која заузимају неки други социометријски статус у групи вршњака (просечни, контроверзни или популарни). Осим тога, деца која су припадала групи одбачених су чешће виђена као она која испољавају отворену и релациону агресију у односу

на групу са просечним или популарним социометријским статусом (Putallaz et al., 2007). До сличних резултата о повезаности вршњачког одбацивања, с једне стране, и агресије и виктимизације, с друге стране, долазе и други аутори. Тако, на пример, Крик и Бигби (Crick & Bigbee, 1998) проналазе неки облик агресије и виктимизације (отворене или релационе) код 82,7% деце која су била одбачена од стране вршњака, указујући при томе на високу заступљеност релационих облика у подгрупи одбачених девојчица.

У литератури је истакнут значај коришћења различитих информаната, али и различитих инструмената приликом испитивања агресије и виктимизације с обзиром на то да сваки информант даје јединствену и вредну перспективу о дечјем функционисању у вршњаком колективу (Cullerton-Sen & Crick, 2005; Putallaz et al., 2007).

Надаље, Рубин и сарадници (Rubin, 1985, Rubin et al., 1990, према Parkhurst & Asher, 1992) наводе две групе деце која су под ризиком да буду одбачена од стране вршњака. Једну групу чине агресивна и дисруптивна деца, док другу чине она која су социјално повучена, која избегавају сукобе, имају мало захтева које упућују са пуно поштовања и лака су мета за друге. Рубин наводи да социјална повученост не води одбацивању у раном школском узрасту, али да доводи до одбацивања у каснијим годинама. Тако је, на пример, у једном од истраживања повученост негативно корелирала са допадањем међу вршњацима и позитивно са недопадањем међу адолесцентима у Финској (Findley & Ojanen, 2013).

На постојање извесних сличности и разлика у обрасцима понашања поменутих група упућује и раније поменуто истраживање међу адолесцентима у редовним школама (Parkhurst, Asher, 1992) у којем су аутори издвојили и упоредили две групе одбачених ученика. Прву групу чинили су агресивни-повучени који су имали високе скорове на „започињању свађа", али ниске на „подлегању притиску", док су другу чинили субмисивни-одбачени са обрнутим профилом скорова у односу на агресивне-одбачене. У поређењу са ученицима просечног социометријског статуса, ученици из обе групе одбачених су опажени као они који не подносе задиркивање, који нису сарадљиви и нису од поверења. Агресивни-одбачени су се разликовали од субмисивних-одбачених по вишем нивоу дисруптивности и нижем нивоу љубазности у односу на просечне. Аутори наводе и да у одређивању социометријског статуса одбачених значајну улогу имају и позитивни квалитети. Наиме, ни агресивност ни повученост нису довољне да доведу до одбачености, већ статусу одбачених доприноси и низак ниво позитивних бихејвиоралних квалитета. Осим тога, одбачени ученици су били знатно усамљенији од популарних ученика, при чему су субмисивни-одбачени били усамљенији од ученика просечног социометријског статуса. Овај налаз упућује на потребу разматрања подгрупа одбачених с обзиром на могућност постојања различитих социо-бихејвиоралних профила.

Поједини истраживачи наглашавају значај квалитативних аспеката пријатељстава (опаженог квалитета пријатељства) за емоционално прилагођавање у средњем и касном адолесцентном периоду, при чему ови квалитативни аспекти могу посредовати између квантитативних аспеката пријатељстава (социометријске популарности, броја узајамних пријатељстава и броја наведених пријатеља), с једне стране, и среће и депресије, као индикатора емоционалног прилагођавања, с друге (Demir & Urberg, 2004).

Да веза између вршњачког прихватања и психолошког прилагођавања у адолесценцији није сасвим непосредна указују и други истраживачи који проналазе посредујућу улогу конфликата међу пријатељима у вези између социометријске популарности, с једне стране, и депресије и самопоштовања, с друге стране. Виша социометријска популарност је предвиђала већи број реципрочних пријатељстава и мање конфликата међу пријатељима. Другим речима, добро прихваћени адолесценти ће имати мање конфликта с пријатељима, што их заузврат штити од депресивних осећања, али и нижег самопоштовања када је реч о дечацима (Litwack et al., 2012).

Резултати досадашњих истраживања указују и на повезаност атрактивности (физичког изгледа) са социометријским статусом. Спољашњост (физички изглед) јесте снажан посредник у социјалним интеракцијама с обзиром на то да представља прву уочљиву карактеристику (Gary et al., 2003).

Испитујући везу различитих бихејвиоралних дескриптора са социометријским статусом (социјалном преференцијом и утицајем), Кои и сарадници (Coie et al., 1982) проналазе да ставке ,,вршњачка подршка” и ,,физичка атрактивност” представљају снажне позитивне предикторе социјалне преференције, како код ученика у преадолесцентном, тако и код ученика у адолесцентном периоду. С друге стране, нижа социјална преференција је била повезана са отвореним, активним лошим понашањем (дисруптивношћу), неатрактивношћу и неуклапањем међу вршњаке.

На постојање позитивне, статистички значајне корелације између атрактивности и социјалне преференције код ученика од 11 до 17 година указују и други истраживачи (Vaillancourt & Hymel, 2006). Осим атрактивности (спољашњег изгледа), ови аутори проналазе да је социјална преференција позитивно корелирала и са неким другим карактеристикама које вршњаци вреднују, попут стила облачења, атлетских способности (успеха у спорту), смисла за хумор, поседовања неког талента итд. Надаље, ови аутори наводе да су атлетске способности код дечака снажније повезане са социјалном преференцијом, као једном од мера социометријског статуса, него што је то био случај код девојчица (иако је постојала статистички значајна и позитивна корелација и код девојчица).

Слично томе, пронађено је да социјална преференција, као и опажена популарност, позитивно корелира са атлетским способностима, али и са академском способношћу (LaFontana & Cillessen, 2002). У једном домаћем истраживању пронађена је статистички значајна корелација између појединих категорија социометријског статуса и академског постигнућа код ученика осмог разреда редовне школе (Janošević i Petrović, 2015). Социометријска прихваћеност је позитивно, док је социометријска одбаченост негативно корелирала са академским постигнућем, операционализованим кроз просек оцена на крају седмог разреда.

Преглед истраживања о социометријском статусу и социо-бихејвиоралним карактеристикама ученика са ИО

Истраживања социометријског статуса ученика са ИО у редовним школама углавном указују на њихов нижи социометријски статус у односу на вршњаке ТР, односно на мању прихваћеност од стране вршњака (Bakker et al., 2007; Manetti et al., 2001; Smoot, 2004; Žic & Igrić, 2001). Ови резултати су добијени и за децу са ИО која похађају специјална одељења унутар редовних школа и само се повремено укључују у редовна одељења. Иако су ова деца са ИО била мање прихваћена него вршњаци ТР, она са друге стране нису била више одбацивана, али су била у већој мери изолована (када се процена вршила вршњачком номинацијом) (Morrison, 1981).

Седамдесетих година прошлог века поједини истраживачи су усмерили пажњу на испитивање фактора који доприносе различитом социометријском статусу ученика са лаком ИО, односно на испитивање утицаја различитих типова понашања на социометријски статус ових ученика.

Готлиб и сарадници (Gottlieb et al., 1978) су обухватили 324 ученика са лаком ИО који су били укључени у редовна одељења у различитом временском оспегу. Њиховим узорком обухављена су деца од 8 до 15 година (АС = 10,7 година). Време које су ученици проводили у редовним одељењима није било значајно повезано са социјалним статусом ових ученика, али наставничка и вршњачка перцепција њиховог понашања јесте. Резултати упућују на висок степен сагласности између наставничке и вршњачке процене понашања и академских способности ученика са лаком ИО. Такође, резултати упућују на то да је перцепција проблематичног понашања била повезана са социјалним одбацивањем ученика са лаком ИО, док је перцепција академске компетенције била повезана са њиховим социјалним прихватањем. Такође, Готлиб и сарадници указују на то да повезаност специфичних понашања са одређеним социометријским статусом није тако једноставна. Одсуство

позитивног социјалног понашања може да буде неопходан, али не и довољан услов за појаву нижег социометријског статуса. Социјално одбацивање је повезано не само са одстуством позитивног понашања, већ и са присуством негативних облика понашања. Надаље, аутори, на основу добијених података, сматрају да се социјално прихватање и одбацивање можда не могу посматрати као понашања на јединственом континууму, већ пре као релативно одвојене димензије.

Нешто другачији приступ применили су истраживачи који су испитали перцепцију ученика са блажим облицима хендикепа у сегрегативном образовном окружењу, тј. специјалним одељењима (MacMillan & Morrison, 1980). Ови аутори као основни проблем истраживања наводе испитивање да ли су обрасци корелата социометријског статуса ученика са лаком ИО и блажим хендикепом (ученици са граничним нивоом интелектуалног функционисања и нижим постигнућем) у специјалним одељењима исти или различити у односу на те обрасце код ученика са лаком ИО у редовним школама. Резултати упућују на то да за ученике са лаком ИО који похађају специјалне школе највећу предиктивну вредност социометријског статуса (прихваћености и одбачености) имају комбинација наставничке перцепције неадекватних облика понашања и когниције, док је за ученике са лаком ИО који повремено похађају редовна одељења наставничка и вршњачка перцепција проблематичног понашања повезана са одбацивањем, а наставничка и вршњачка перцепција когниције са прихватањем. С обзиром на уочене разлике у корелатима социјалне прихваћености и одбачености у односу на образовно окружење (редовно насупрот специјалном), аутори закључују да је приликом анализе и предикције социометријског статуса у различитим окружењима потребно узети у обзир процењиване карактеристике, процењиваче и варијабле окружења.

Тако, на пример, поједини аутори проналазе разлике у квалитативним и квантитативним аспектима пријатељстава код ученика са лаком ИО које варирају у зависности од образовног окружења и процењивача.

У једном од истраживања испитана је перцепција пријатељства код адолесцената са лаком ИО у различитим образовним окружењима, као и код адолесцената ТР у редовним школама. Узорком је обухваћен 121 ученик са лаком ИО, који похађају специјалне школе, 189 ученика са лаком ИО у издвојеним одељењима у редовним школама и 265 ученика ТР у редовним школама. Квалитет пријатељства испитан је упитником који се састојао од шест отворених питања којима се тражило да ученици дефинишу добро пријатељство, наведу места где су упознали пријатеље, како се осећају када су сами, како реагују на усамљеност, колико је учестало осећање усамљености и шта би саветовали некоме при стицању пријатеља. Знатно мањи број ученика са лаком ИО из специјалних школа (36,7%) у односу на

друге две испитиване групе (преко 60%) је навео да је добар пријатељ неко ко може да помогне. Сличан тренд је уочен и приликом разматрања добрих пријатеља као партнера са којима могу да поделе своје мисли и тајне. Квалитативна анализа упућује и на придавање различитог значења концепту „добар пријатељ". Ученици са лаком ИО, без обзира на образовно окружење, сматрају да је „добар пријатељ" особа која помаже у школском раду, док ученици ТР значење „помоћи" проширују и на ваншколски контекст. Већина ученика са лаком ИО у специјалним школама се дружи са пријатељима у школи (60%), а само мали број ових ученика (8,3%) се састаје са пријатељима код куће. У оба случаја, ученици са лаком ИО из специјалних школа су се значајно разликовали од друге две испитиване групе ученика. Осим тога, ученици са лаком ИО у специјалним школама у већем броју (62,1%) пасивно реагују на усамљеност, (нпр. одлазе на спавање, одлазе у своју собу или не раде ништа када су сами) у односу на друге две испитиване групе. Надаље, док 79% ученика ТР наводи да се не осећа усамљено, дотле 24% ученика са лаком ИО у специјалним школама наводи исто. С друге стране, преко 38% ученика са лаком ИО у специјалним школама се често осећа усамљено, насупрот 7,3% ученика ТР. Аутор проналази и статистички значајне разлике међу испитиваним групама када је у питању број пријатеља. Док 60% ученика са лаком ИО из специјалних школа саопштава да има само једног пријатеља, дотле 7,7% ученика ТР саопштава исто. Надаље, 46,8% ученика ТР наводи да има пет или више пријатеља за разлику од само 3,3% ученика са лаком ИО у специјалним школама. Аутор даје више тумачења добијених разлика у квалитету пријатељства код ученика са лаком ИО и ученика ТР. Једно тумачење се односи на то да ученици са лаком ИО дају мањи број дефиниција „доброг пријатеља", не зато што се њихов концепт пријатељства разликује од оног код вршњака ТР, већ због ограничених способности да искажу тај концепт. Као друго могуће објашњење наводи преокупираност ученика са лаком ИО академским тешкоћама што за последицу може да има повезивање концепта „доброг пријатеља" са академском помоћи. Налаз о месту дружења са пријатељима аутор објашњава и могућом удаљеношћу специјалних школа од непосредног суседства у коме се иначе највећи број деце ТР дружи са својим пријатељима. Ученици из специјалних школа пасивно реагују на усамљеност, што аутор објашњава, између осталог, и недовољном укљученошћу ових ученика у слободне активности. Могуће је и да су неке слободне активности у овој групи ученика сувише компликоване за реализацију услед географске удаљености, проблема око транспорта, страхова родитеља да пусте дете само, али и личним ограничењима, попут когнитивних тешкоћа, проблема оријентације, недостатка социјалних вештина или иницијативе (Heiman, 2000a).

У другом истраживању истог аутора, које је реализовано на истом узорку, осим перцепције ученика о пријатељству, испитана је и перцепција њихових наставника. Од наставника се тражило да опишу број блиских пријатеља које има одређени ученик, степен популарности тог ученика, ниво усамљености у школи и код куће, као и да опишу активности које сваки ученик има након школе. Процене наставника се нису значајно разликовале у погледу саопштеног броја блиских пријатеља и процене усамљености ученика у школи, када су у питању ученици са лаком ИО у два образовна окружења (специјалне школе и издвојена одељења при редовним школама). Међутим, наставници процењују да су ученици са лаком ИО у редовним школама имали знатно већу популарност у својим одељењима, били знатно мање усамљени код куће и учествовали у знатно више активности након школе у односу на ученике са лаком ИО у специјалним школама. У овом истраживању ученици ТР показују већу тенденцију ка одређивању блиских пријатеља на основу емоционалних аспеката, док је то случај код мањег броја ученика са лаком ИО у оба образовна окружења. Већина ученика са лаком ИО наглашава помоћ и обострано забављање прилико дефинисања добрих пријатеља. Генерално, није било значајних разлика у квалитету пријатељства и образаца понашања између дечака и девојчица у истом образовном окружењу (Heiman, 2000b).

У једном истраживању упоређен је образац пријатељства код преадолесцеата и адолесцената са лаком ИО у различитим образовним окружењима (специјалне школе и издвојена одељења у редовним школама) и њихових вршњака ТР у редовним школама. Адолесценти са лаком ИО у специјалним школама су изражавали виши ниво усамљености и депресије у односу на ученике са лаком ИО у издвојеним одељењима у редовним школама и ученике ТР, али су сопствене социјалне вештине проценили као боље развијене у односу на самопроцену социјалних вештина у друге две испитиване групе. У преадолесцентном периоду, обе групе ученика са лаком ИО су изражавале већи ниво усамљености него ученици ТР. Сличан тренд је уочен и за ниво депресивности, док су преадолесценти са лаком ИО у специјалним школама опет своје социјалне вештине процењивали као боље развијене. Овај изненађујући налаз аутори тумаче и могућношћу да су ученици са лаком ИО у специјалним школама прецењивали сопствене социјалне вештине као резултат похвала и охрабривања које добијају од наставника или као резултат погрешне процене властите социјалне компетенције ових ученика. Када је у питању социометријски статус уочена је статистички значајна разлика између деце ТР и ученика са лаком ИО у специјалним школама, где су ученици са лаком ИО били у већој мери прихваћени у својим одељењима него њихови вршњаци ТР у редовним одељењима. Аутори проналазе статистички значајне позитивне корелације између депресије и усамљености, затим између узраста и усамљености, као и

између пола и депресије код ученика са лаком ИО у специјалним школама. Код ових ученика, статистички значајне негативне корелације регистроване су између нивоа развијености социјалних вештина, с једне стране, и усамљености и депресије, с друге стране. Сличан образац корелација уочен је и код ученика ТР. Уочене су и извесне полне разлике међу ученицима са лаком ИО у специјалним школама, при чему су девојчице испољавале већи ниво депресије у односу на дечаке. Депресија и скор на самопроцени социјалних вештина су имали предиктивну вредност у погледу израженості усамљености код ученика са лаком ИО у специјалним школама, док су депресија и вршњачка прихваћеност биле варијабле од значаја за ученике ТР. Налаз да ученици са лаком ИО у специјалним школама заузимају виши социометријски ранг у односу на ученике ТР у редовним одељењима, аутори тумаче и мањим одељењима у специјалним школама која пружају могућност успостављања ближих и чвршћих социјалних односа међу ученицима (Heiman & Margalit, 1998).

Поједине, претходно наведене, социо-бихејвиоралне карактеристике ученика са ИО могу бити повезане и са вршњачким насиљем. Тако је, на пример, присуство емоционалних проблема и проблема у интерперсоналним односима било значајно повезано са статусом жртве међу ученицима са ИО који су похађали специјалне школе (Reiter & Lapidot-Lefler, 2007).

Резултати ових истраживања јасно указују на постојање специфичних обележја пријатељстава ученика са лаком ИО у сегрегативном образовном окружењу, тј. специјалним школама. С тога се може претпоставити да се групне норме у вези с тим шта се сматра дозвољеним, пожељним или уобичајеним односно недозвољеним, непожељним или неуобичајеним разликују у школама за ученике са сметњама у развоју од норми које постоје у редовним школама где највећи део ученичке популације чине деца ТР. Ове дистинктивне карактеристике, попут депресије и социјалних вештина, представљају важне корелате социометријског статуса у истраживањима којима су обухваћени ученици ТР (видети претходни преглед истраживања код ученика ТР).

Осим тога, ова истраживања упућују на постојање не само квантитативних, већ и квалитативних разлика у концепту пријатељства код ученика са лаком ИО у сегрегативном образовном окружењу. Фриман и Алкин (Freeman & Alkin, 2000) указују на различит, али комплементарни допринос примене квантитативног и квалитативног истраживачког дизајна у пољу специјалне едукације. Док први дизајн треба да опише шта је типично, други треба да укаже на то шта је могуће и пружи дубљи увид у компоненте реалног света.

IV Теоријски и практични значај истраживања социометријског статуса и социо-бихејвиоралних карактеристика ученика са лаком ИО у специјалном/сегрегативном образовном окружењу

Иако постоји велики број истраживања о социо-бихејвиоралним корелатима социометријског статуса ученика ТР, с друге стране мало је истраживања у којима је испитивана ова веза код ученика са лаком ИО. Недостатак ових истраживања посебно је приметан када су питању ученици са лаком ИО који похађају школе за ученике са сметњама у развоју. Самим тим, разматрање доприноса појединих теорија у сагледавању вршњачких односа (нпр. теорије социјалног учења, теорије социјалне размене) углавном се сводило на њихову примену у школском окружењу у коме ученици ТР чине доминантну популацију. Ове теорије указују на значај групних норми и индивидуалних очекивања у вршњачким интеракцијама. Стога би истраживање вршњачких односа и фактора повезаних са тим односима у средини у којој ученици са лаком ИО чине доминантну популацију пружило прилику за додатну проверу појединих теоријских поставки.

Надаље, испитивање социјалних и бихејвиоралних корелата социометријског статуса пружа увид у социо-бихејвиоралне процесе које адолесценти користе како би побољшали властити статус у вршњачкој групи (LaFontana & Cillessen, 2002). Важност испитивања корелата социометријског статуса и генерално вршњачких односа огледа се и у томе што искуство с вршњацима може да има предиктивну вредност у погледу личног прилагођавања (Cillessen & Rose, 2005). Истраживања указују на тенденцију социометријски популарних младих да буду добро емоционално прилагођени и имају пријатељства високог квалитета (Rubin et al., 1998, према Cillessen & Rose, 2005).

Стога, социометрија пружа могућност да се на основу социометријског статуса идентификују деца која би могла да буду под ризиком од појаве неких будућих проблема (Coie et al., 1982). Такође, она може представљати основ за одређивање социјалних потреба појединих ученика. На пример, у једном од истраживања, примена интервенције, „позитивног вршњачког саопштавања” (*positive peer reporting*; Bowers et al., 2008), намењене унапређивању социјалног прихватања одбачене деце, довела је до смањења броја социјално изоловане деце (Morrison & Jones, 2006). Такође, у појединим студијама у којима је испитивана специфична интервенција, као нпр. тренинг социјалних вештина, социометријски статус је коришћен за идентификацију деце која би могла да имају користи од такве интервенције (нпр. Coie & Krehbiel, 1984; Gresham & Nagle, 1980). Стога је за програме интервенције који су усмерени на вршњачке односе непопуларних или неприхваћених ученика од значаја идентификовање фактора који предвиђају позитиван

статус у вршњачкој групи (Wolters et al., 2014). Дакле, социометрија има и практичан значај за наставнике јер им омогућава да стекну бољи увид у структуру односа у одељењу и да на основу тога планирају интервенције усмерене ка повећању кохезије одељења (Spasenović, 2003). Осим тога, социометрија омогућава мерење социјалних исхода (Smoot, 2004) и праћење ефеката предузетих интервенција.

Иако поједини аутори наводе да откривање корелата социометријског статуса може допринети креирању специфичних интервенција по принципу деловања на оне варијабле које корелирају са социометријским статусом ученика (нпр. Gottlieb et al., 1978; MacMillan & Morrison, 1980), указује се и на важност откривања посредујућих варијабли. Морисон и сарадници (Morrison et al., 1983) наводе да интервенције усмерене на промену актуелног понашања ученика са лаком ИО, попут оних усмерених на редукцију проблематичног понашања, некада не доводе аутоматски до побољшања социометријског статуса тих ученика. Ови аутори упућују на значај разматрања посредујућих варијабли перцепције коју наставници и вршњаци имају према когнитивним и бихејвиоралним карактеристикама одређеног детета са лаком ИО у специјалном одељењу. Начин на који наставници опажају, односно евалуирају актуелно понашање ученика са лаком ИО, утиче на то како ће вршњаци евалуирати то понашање, што за узврат утиче на евалуацију пријатељства, односно социометријски статус одређеног ученика. Стога, у планираном истраживању, испитивање социометријског статуса и ширег спектра социо-бихејвиоралних карактеристика ученика са лаком ИО, уз добијање информација из различитих извора (наставници/дефектолози, вршњаци, самопроцена), може омогућити откривање посредујућих варијабли које такође могу бити предмет специфичних интервенција.

Раније наведене социјалне нивое, који чине комплексност вршњачких односа, потребно је посматрати у оквиру шире културе, тј. одређених веровања и норми које помажу у разумевању прихватљивих индивидуалних карактеристика, као и погодних или допуштених типова и распона интеракција и односа (Rubin et al., 2006). Ово отвара читав низ питања у вези са културолошким поклапањем налаза, попут сагледавања важности појединих понашања за статус у вршњачкој групи у различитим културама. Стога, планирано истраживање треба да допринесе бољем разумевању овог проблема имајући у виду недостатак истраживања оваквог типа у нашој земљи, а посебно када су у питању адолесценти са лаком ИО који похађају школе за ученике са сметњама у развоју.

V Дефиниција основних појмова, предмет и циљ истраживања

1. Дефиниција основних појмова

С обзиром на проблем истраживања, потребно је дефинисати неколико кључних појмова, попут интелектуалне ометености, социометријског статуса и социо-бихејвиоралних корелата – социјалних вештина, проблема у понашању (екстернализоване и интернализоване форме).

Интелектуална ометеност представља стање које настаје пре осамнаесте године и које карактеришу значајна ограничења у интелектуалном и адаптивном функционисању (AAIDD, 2010).

Социометријски статус ће у овом истраживању бити сагледан кроз прихваћеност/одбаченост детета од стране његових вршњака (Asher & Coie, 1990, Coie & Cillessen, 1993, према Cillessen & Rose, 2005) и операционализован кроз пет типова социометријског статуса (популарни, одбачени, контроверзни, занемарени и просечни) добијених укрштањем две социометријске димензије – социјалне преференције и социјалног утицаја (Coie et al., 1982).

Социјалне вештине су прихватљива научена понашања која омогућавају особи интеракцију с другима на начин који изазива позитивне одговоре и помаже избегавању негативних одговора (Gresham & Elliott, 1984, према Elliott & Busse, 1991). Групи социјалних вештина припадају: кооперативност, асертивност, одговорност, емпатија и самоконтрола (Gresham & Elliott, 1990).

Проблеми у понашању су културолошки одступајући облици понашања таквог интензитета, учесталости и трајања да озбиљно угрожавају физичку безбедност особе или других или облик понашања који озбиљно ограничава или ускраћује приступ и коришћење уобичајених ресурса у заједници (Emerson, 1995, према Male, 2003). Проблеми у понашању се могу испољити у виду две групе феномена – екстернализованих и интернализованих форми. Интернализована група проблема углавном одражава унутрашње тешкоће, попут анксиозности, депресије, соматских притужби без познатог медицинског узрока и повлачење из социјалних контакта. Екстернализовани проблеми се односе на конфликте са другим људима и њихова очекивања у погледу дететовог понашања, и могу укључивати различите облике агресије и кршење правила понашања (Achenbach & Rescorla, 2001).

2. Предмет и циљ истраживања

Предмет истраживања представљају социометријски статус и социо-бихејвиоралне карактеристике ученика (адолесцената) са лаком ИО у школама за ученике са сметњама у развоју.

Циљеви истраживања:

1) Утврђивање везе између социометријског статуса и профила социо-бихејвиоралног функционисања ученика са ИО у средњим школама.
2) Испитивање односа између самоперцепције социо-бихејвиоралних карактеристика и перцепције базиране на процени вршњака и наставника.

Задаци истраживања:

1) тријажа испитаника за подузорке према критеријумима пола, узраста, разреда, присуства лаке ИО;
2) утврђивање социометријског статуса испитаника;
3) формирање контролне групе испитаника ТР уједначене према одређеним параметрима (пол, разред и социометријски статус);
4) утврђивање вршњачке перцепције социо-бихејвиоралних карактеристика;
5) наставничка процена социјалних вештина;
6) наставничка процена академске компетенције;
7) наставничка процена екстернализованих проблема у понашању (агресије, кршења правила понашања);
8) наставничка процена интернализованих проблема у понашању (анксиозности, депресије, повучености);
9) утврђивање односа између социометријског статуса и социо-бихејвиоралних карактеристика код испитиваних група;
10) утврђивање профила социо-бихејвиоралних карактеристика испитаника на основу самоперцепције, перцепције вршњака и наставника;
11) утврђивање односа између профила социо-бихејвиоралног функционисања испитаника у зависности од извора информација (самоперцепција, перцепција вршњака и перцепција наставника);
12) утврђивање односа између социометријског статуса и профила социо-бихејвиоралног функционисања (кластера понашања) код испитиваних група.

VI Хипотезе

1) Социо-бихејвиорални корелати социометријског статуса ученика са лаком ИО ће се значајно разликовати од ових корелата код ученика ТР.
2) Постојаће значајни односи између резултата процена социо-бихејвиоралних карактеристика испитаника добијених на основу различитих процењивача (наставника, вршњака и самопроцене).

VII Методолошка решења

1. Узорак

Узорком ће бити обухваћено 120 адолесцената (ученика), узраста од 14 година до 20 година. Узорак ће бити подељен на два подузорка.

Први подузорак чинило би 60 ученика са лаком ИО који похађају средње школе за ученике са сметњама у развоју. Други подузорак би обухватио 60 ученика ТР који похађају редовне средње школе.

Тријажа испитаника са ИО за узорак биће извршена анализом педагошко-психолошке документације школе у којој ће истраживање бити реализовано.

Критеријум за формирање првог подузорка ученика са ИО, поред узраста, односно разреда, јесте дијагноза лаке ИО према класификацији Светске здравствене организације (ICD-10, 1992; IQ 50-69 за лаку ИО).

Критеријум за формирање другог подузорка ученика јесте просечна интелигенција.

Подузорци ће бити уједначени према полу, разреду и социометријском статусу.

2. Варијабле

Независне варијабле:

1) Социометријски статус (условно независна варијабла)

Зависне варијабле:

1) Социо-бихејвиоралне карактеристике (социјалне вештине, академска компетенција, интернализовани проблеми (анксиозност, депресивност), екстернализовани проблеми (агресија, кршење правила понашања))

Контролне варијабле:

1) Социо-демографске карактеристике
2) Дужина похађања истог одељења

3) Изостанци из школе

3. Место и време истраживања

Истраживање ће бити реализовано у току школске 2015/2016. године у средњим школама за ученике са сметњама у развоју, као и у редовним средњим школама.

4. Инструменти и начини прикупљања података

1) За прикупљање података о индивидуалним карактеристикама испитаника (пол, узраст, разред, ниво интелектуалног функционисања, етничка припадност, дужина боравка у одељењу, изостанци) биће коришћен социо-демографски упитник који је конструисан за потребе овог истраживања.
2) За процену социометријског статуса ученика биће коришћена скала процене конструисана по узору на процену типа HIFTO (*How I Feel Toward Others*; Agard, Veldman, Kaufman & Semmel, 1978, према Morrison, 1981). У оквиру ове процене биће употребљена два критеријума социометријског избора – дружење током одмора и заједнички рад током часа. Од испитаника се тражи да поред сваког имена, датих на листи другова и другарица из одељења, означи један од четири понуђена знака (круга). У првом кругу налази се знак питања. Овај круг дете означава ако не познаје добро свог вршњака да би могло да одлучи да ли би се с њим дружило на одмору или радило заједно на часу. Другим кругом представљено је насмејано лице. Дете треба да означи овај круг уколико би волело да се дружи (заједно ради) са својим вршњаком из одељења. Уколико је детету свеједно да ли се са неким вршњаком дружи или да ли заједно раде, онда треба да означи трећи круг који представља неутрално лице (лице са равним устима). Последњи, четврти круг представља тужно лице и овај круг испитаник означава поред имена оних другова и другарица из одељења са којима не би волео да се дружи. На основу овог мерења добијају се подаци о социометријском статусу испитаника у групи (одељењу) и његов однос према другим ученицима из групе (одељења). Инструкције за рад (упутство за попуњавање – образлагање избора) се могу задавати индивидуално или групно, усмено и/или у писаној форми. Због могућих проблема у читању код ученика са лаком ИО, свим испитаницима биће усмено саопштено упутство уз пружање индивидуалне помоћи приликом читања социометријског питања и имена другова и другарица из одељења.

3) За вршњачку процену социо-бихејвиоралних карактеристика ученика биће коришћен инструмент креиран по узору на процену типа „Погоди ко” (*The Guess Who*; Lesser, 1959; Macfarlane et al., 1937; Parkhurst & Asher, 1992). Испитаници ће моћи да дају неограничен број номинација за процењивано понашање уз коришћење тростепене скале. Од испитаника се тражи да одреди ко се од његових другова и другарица из одељења понаша на одређени начин и колико често, али се тражи и да себе процени на основу датог описа понашања. На врху сваке стране са листом имена вршњака из одељења налази се дескриптор (опис понашања неког хипотетичког детета). Испитаник треба на тростепеној скали поред сваког имена да означи да ли се одређени вршњак понаша увек на описани начин, само понекада или се никада не понаша на описани начин. Ставке ће бити изражене у бихејвиоралним терминима, тако да деца могу упарити вршњака са бихејвиоралним описима уз минимум закључивања (Coie et al., 1982). С обзиром на могућност задавања великог броја дескриптора, у истраживању ће бити коришћени они дескриптори чија је веза са социометријским статусом најчешће испитивана у другим истраживањима и за које постоји потврда да корелирају са социометријским статусом, без обзира на популацију ученика (ТР, лака ИО, сметње у учењу итд.). То су дескриптори који се односе на просоцијалне облике понашања – коооперацију, пружање помоћи, затим агресивне облике понашања (булинг, релациона и отворена/физичка агресија, склоност свађању), као и на понашања попут лидерства, стидљивости (повучености), дисруптивности, тражења помоћи, академске компетенције и физичке атрактивности.

4) Наставничка верзија "Система за процену социјалних вештина" (*Social Skills Rating System* – SSRS, Gresham & Elliot, 1990) биће коришћена за процену социјалних вештина и академске компетенције ученика. Систем је нормиран за узрасни опсег од три до 18 година, при чему ће бити коришћена наставничка форма за процену ученика виших разреда (први и трећи део скале). Првим делом Система за процену социјалних вештина, са укупно 30 ајтема, испитује се позитивно понашање или просоцијалне вештине – кооперација, асертивност и самоконтрола. Од наставника се тражи да размисле о понашању ученика током последњих месец или два и процене колико често ученик показује описано понашање на тростепеној скали (оцена „0” – никада не показује описано понашање; оцена „1” – понекад (повремено) показује описано понашање; оцена „2” – врло често показује описано понашање). Такође, на тростепеној скали наставници треба да означе колико је описано понашање важно за успех у разреду (оцена „0” – описано понашање није важно за успех у разреду; оцена „1” – описано понашање је важно за успех у разреду; оцена „2” – описано понашање

је посебно важно за успех у разреду). Трећи део инструмента, Скала за процену академске компетенције, укључује процену мотивације за школски рад, родитељске подршке, општег успеха и успеха у читању и математици, као и општег когнитивног функционисања. Од наставника се тражи да рангирају одговоре на скали од 1 до 5 и процене место испитаника у односу на другу децу из разреда. Број један указује на најниже постигнуће или постигнуће које ученика сврстава међу 10% најмање успешних ученика у разреду. С друге стране, број 5 указује на највише постигнуће или оно које ученика сврстава у 10% најуспешнијих ученика у разреду. Аутори наводе висок коефицијент интерне конзистентности за први део скале за процену социјалних вештина (α = 0,93), као и за супскале *Кооперације* (α = 0,92), *Асертивности* (α = 0,86) и *Самоконтроле* (α = 0,89). Кронбахова алфа за Скалу академске компетенције износи 0,95.

5) За испитивање наставничке перцепције социо-бихејвиоралних карактеристика ученика биће коришћена верзија инструмента типа ,,Погоди ко”, креирана за потребе овог истраживања, са идентичним дескрипторима као у верзији за процену вршњачке перцепције социо-бихејвиоралних карактеристика. Од наставника се тражи да на основу датог описа понашања на тростепеној скали поред сваког имена ученика означи да ли се одређени ученик понаша увек на описани начин, само понекада или се никада не понаша на описани начин.

6) Ахенбахов интегрисани систем процене (*Achenbach System of Empirically Based Assessment* – ASEBA, Teacher Report Form; Achenbach & Rescorla, 2001) биће коришћен за процену емоционалних, бихејвиоралних и социјалних проблема у понашању, као и за добијање додатне информације о академском постигнућу ученика. Скала је нормирана за узраст од 6 до 18 година. Информанти могу бити наставници или друго школско особље које добро познаје процењивано дете, при чему су имали прилике да опсервирају дечје понашање у школском контексту најмање два месеца. Првим делом Ахенбаховог упитника обухваћени су општи подаци о ученику (нпр. пол, узраст, разред који похађа, образовни смештај, потреба за подршком, присуство неког облика ометености...), као и подаци о информантима (пол, радно место, дужина и степен познавања ученика...). Осим тога, информанти у овом делу упитника треба да оцене у којој мери је ученик усвојио одређене наставне садржаје дајући оцене на петостепеној скали. Информант треба да означи за сваки предмет да ли је усвојеност наставних садржаја значајно испод нивоа, мало испод нивоа, на нивоу, мало изнад нивоа или значајно изнад нивоа захтева предвиђених разредом који дете похађа. Показатељ академског успеха детета представља просечна оцена која се добија као

збир оцена датих за сваки предмет подељен са бројем предмета. Другим делом Ахенбаховог упитника обухваћено је 112 ставки којима се процењује постојање бихејвиоралних, емоционалних и социјалних проблема у понашању током претходна два месеца које је дете провело у школи. Ставке су распоређене у осам синдромских скала – *Анксиозност/депресија*, *Повученост/депресија*, *Соматизација*, *Социјални проблеми*, *Поремећаји мишљења*, *Поремећаји пажње*, *Кршење правила понашања*, *Агресивност*. Скалу *Поремећаји пажње* чине две подскале – *Непажљивост* и *Хиперактивност/импулсивност*. Комбиновањем појединих синдромских скала добијају се две шире групе синдрома – екстернализовани (комбинација скала *Кршење правила понашања* и *Агресивност*) и интернализовани (комбинација скала *Анксиозност/депресија*, *Повученост/депресија* и *Соматизација*). У оквиру појединих ставки од информанта се тражи да опише проблем, саопшти ако ученик има здравствене проблеме без јасног медицинског узрока или саопшти неки други проблем у понашању који није обухваћен претходним ставкама. Узимајући у обзир и ове ставке, укупан, потенцијални број ајтема може бити 120. Информанти треба на тростепеној скали да означе у којој мери одређена тврдња, односно понуђени опис понашања, одговара процењиваном детету (оцена „0” – описано понашање није карактеристично за процењивано дете; оцена „1” – тврдња је донекле тачна или понекад тачна; оцена „2” – означава тврдњу која је потпуно тачна или углавном тачна. Интерна конзистентност синдромских скала и скале у целини је задовољавајућа – *Анксиозност/депресија* (α = 0,86), *Повученост/депресија* (α = 0,81), *Соматизација* (α = 0,72), *Социјални проблеми* (α = 0,82), *Поремећаји мишљења* (α = 0,72), *Поремећаји пажње* (α = 0,95), *Непажљивост* (α = 0,93), *Хиперактивност/импулсивност* (α = 0,93), *Кршење правила понашања* (α = 0,95), *Агресивност* (α = 0,95), *Интернализовани проблеми* (α = 0,90), *Екстернализовани проблеми* (α = 0,95), Укупни проблеми (α = 0,97).

5. Програм истраживања

Истраживање ће бити реализовано у неколико фаза. Првом фазом биће обухваћена тријажа испитаника за узорак. Прикупљање података и процена испитаника биће реализовани у другој фази, док ће трећом фазом бити обухваћени анализа прикупљених података и писање дисертације.

6. Обрада и анализа података

Обрада и анализа података извршиће се помоћу пакета намењеног статистичкој обради података за друштвене науке (SPSS for Windows, version 22.0). Значајност ефеката испитиваних варијабли биће процењена применом адекватних параметријских и непараметријских статистичких метода (дескриптивне, корелационе, дискриминативне статистичке технике и остале по потреби). Резултати ће бити приказани табеларно и графички.

VIII Очекивани резултати

С обзиром на проблем истраживања и постављене циљеве, очекујемо следеће резултате:

1) у образовном окружењу ученика са лаком ИО постојаће већи ниво толеранције према проблематичним понашањима, што ће резултирати специфичностима у социо-бихејвиоралним профилима ученика са лаком ИО у односу на ученике ТР који заузимају исти социометријски статус у свом образовном окружењу;
2) постојаће међузависност резултата процена социо-бихејвиоралних карактеристика испитаника добијених на основу различитих процењивача (наставника, вршњака и самопроцене).

IX Литература

1. Abells, D., Burbidge, J., & Minnes, P. (2008). Involvement of adolescents with intellectual disabilities in social and recreational activities. *Journal on Developmental Disabilities, 14*(2), 88-94.
2. Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles.* Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
3. Alimović, S. (2013). Emotional and behavioural problems in children with visual impairment, intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 57*(2), 153-160.
4. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports, 11th ed.* Washington, *DC: AAIDD.*

5. American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision*. Washington, DC: Author.
6. American Psychiatic Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Arlington, VA, American Psychiatric Association.
7. Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*(4), 500-505.
8. Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *New Directions for Child and Adolescent Development, 91*, 25-50.
9. Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E. M., & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly, 30*(1), 47-62.
10. Banković, S., i Đorđević, M. (2014). Samoprocena nivoa aktivnosti, socijalizacije i akademskog postignuća kod adolescenata sa lakom intelektualnom ometenošću i adolescenata tipičnog razvoja. U M. Japundža-Milisavljević (Ur.), *Zbornik radova „Problemi u adaptivnom funkcionisanju osoba sa intelektualnom ometenošću”* (str. 105-123). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
11. Bowers, F. E., Jensen, M. E., Cook, C. R., McEachern, A. D., & Snyder, T. (2008). Improving the social status of peer-rejected youth with disabilities: Extending the research on positive peer reporting. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 4*(3), 230-246.
12. Bronfenbrenner, U. (1943). A constant frame of reference for sociometric research. *Sociometry, 6*(4), 363-397.
13. Brown, B. B. (2004). Adolescents’ relationships with peers. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology, 2nd edition* (pp. 363-394). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
14. Brown, B. B., & Klute, C. (2003). Friendships, cliques, and crowds. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 330-349). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
15. Caplan, B., Neece C. L., & Baker, B. L. (2015). Developmental level and psychopathology: Comparing children with developmental delays to chronological and mental age matched controls. *Research in Developmental Disabilities, 37*, 143-151.
16. Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence, 25*(3), 327-339.

17. Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75*(1), 147-163.
18. Cillessen, A. H. N., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science, 14*(2), 102-105.
19. Coie, J. D., & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development, 55*(4), 1465-1478.
20. Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*(4), 557-570.
21. Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(2), 337-347.
22. Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review, 34*(2), 147-160.
23. Cutts, S., & Sigafoos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 26*(2), 127-141.
24. Dekker, M. C., & Koot, H. M. (2003). DSM-IV disorders in children with borderline to moderate intellectual disability. I: Prevalence and impact. *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry, 42*(8), 915-922.
25. Dekker, M. C., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychology and Psychiatry, 43*(8), 1087-1098.
26. Demir, M., & Urberg, K. A. (2004). Friendship and adjustment among adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*(1), 68-82.
27. DfES (2003). Data Collection by Type of Special Educational Need. London: DfES. Retreived August 9, 2015. from http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFES-0536-2003.pdf
28. Dolva, A. S., Kleiven, J., & Kollstad, M. (2014). Actual leisure participation of Norwegian adolescents with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disabilities, 18*(2), 159-175.
29. Đorđević, M., i Banković, S. (2014). Profil problema u ponašanju kod učenika sa lakom intelektualnom ometenošću i učenika tipičnog razvoja u odnosu na nivo usvojenosti nastavnih sadržaja. U B. Brojčin (Ur.), *Zbornik radova ,,Problemi u ponašanju kod dece i*

mladih s intelektualnom ometenošću" (str. 87-110). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

30. Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International, 12*(1-2), 63-83.
31. Farmer, T. W. (2000). Misconceptions of peer rejection and problem behavior: understanding aggression in students with mild disabilities. *Remedial and Special Education, 21*(4), 194-208.
32. Farmer, T. W., Stuart, C. B., Lorch, N. H., & Fields, E. (1993). The social behavior and peer relations of children with emotional and behavioral disorders in residential treatment: A pilot study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 1*(4), 223-234.
33. Findley, D., & Ojanen, T. (2013). Adolescent resource control: Associations with physical and relational aggression, prosocial and withdrawn behaviors, and peer regard. *International Journal of Behavioral Development, 37*(6) 518-529.
34. Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology, 74*(3), 391-410.
35. Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2001). Education settings academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education, 21*(1), 3-18.
36. Gary, L. A., Hinmon, S., & Ward, C. A. (2003). The face as a determining factor for successful social manipulation: Relational aggression, sociometric status, and facial appearance. *Colgate University Journal of the Sciences*, 93-114.
37. Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development, 10*(1), 23-40.
38. Glumbić, N., i Brojčin, B. (2014). Agresivnost dece sa umerenom intelektualnom ometenošću. U M. Japundža-Milisavljević (Ur.), *Zbornik radova ,,Problemi u adaptivnom funkcionisanju osoba sa intelektualnom ometenošću"* (str. 7-36). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
39. Gottlieb, J., Semmel, M. I., & Veldman, D. J. (1978). Correlates of social status among mainstreamed mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology, 70*(3), 396-405.
40. Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system (SSRS)*. American Guidance Service.

41. Gresham, F. M., & Nagle, R. J. (1980). Social skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48*(6), 718-729.
42. Hawley, P. H., Little, T. D., & Card, N. A. (2007). The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development, 31*(2), 170-180.
43. Heiman, T. (2000a). Friendship quality among students in three educational settings. *Journal of Intellectual & Development Disability, 25*(1), 1-12.
44. Heiman, T. (2000b). Quality and quantity of friendship – Students' and teachers' perceptions. *School Psychology International, 21*(3), 265-280.
45. Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education, 32*(3), 154-163.
46. Hinde, R. A. (1976). Interactions, relationships and social structure. *Man, New Series, 11*(1), 1-17.
47. Janošević, M. i Petrović, B. (2015). Socijalni status i nasilno ponašanje učenika osnovne škole – efekti na akademsko postignuće. *Primenjena psihologija, 8*(2), 147-165.
48. Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development, 61*(5), 1350-1362.
49. Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology, 50*, 333-359.
50. LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology, 38*(5), 635-647.
51. Laws, G., Taylor, M., Bennie, S., & Buckley, S. (1996). Classroom behaviour, language competence, and the acceptance of children with Down syndrome by their mainstream peers. *Down Syndrome Research and Practice, 4*(3), 100-109.
52. Leffert, J. S., & Siperstein, G. N. (2002). Social cognition: The key to understanding adaptive behavior in individuals with mild mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation, 25*, 135-181.
53. Lesser, G. S. (1959). The relationships between various forms of aggression and popularity among lower-class children. *Journal of Educational Psychology, 60*(1), 20-25.
54. Litwack, S. D., Aikins, J. W., & Cillessen, A. H. N. (2012). The distinct roles of sociometric and perceived popularity in friendship: Implications for adolescent depressive affect and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 32*(2), 226-251.

55. Macfarlane, J. W., Honzik, M. P., & Davis, M. H. (1937). Reputation differences among young school children. *Journal of Educational Psychology, 28*(3), 161-175.
56. MacMillan, D. L., & Morrison, G. M. (1980). Correlates of social status among mildly handicapped learners in self-contained special classes. *Journal of Educational Psychology, 72*(4), 437-444.
57. Male, D. (2003). Challenging behaviour: The perceptions of teachers of children and young people with severe learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs, 3*(3), 162-171.
58. Manetti, M., Schneider, B. H., & Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development, 25*(3), 279-286.
59. Matheson, C., Olsen, R. J., & Weisner, T. (2007). A good friend is hard to find: Friendship among adolescents with disabilities. *American Journal on Mental Retardation, 112*(5), 319-329.
60. Montemayor, R. (1982). The relationship between parent-adolescent conflict and the amount of time adolescents spend alone and with parents and peers. *Child Development, 53*(6), 1512-1519.
61. Moreno, J. L. (1934). Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations. Washington, D. C.: Nervous and Mental Diseases Publishing Co.
62. Morrison, G. M. (1981). Sociometric measurement: Methodological consideration of its use with mildly learning handicapped and nonhandicapped children. *Journal of Educational Psychology, 73*(2), 193-201.
63. Morrison, G. M., Forness, S. T., & MacMillan, D. L. (1983). Influences on the sociometric ratings of mildly handicapped children: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 75*(1), 63-74.
64. Morrison, J. Q., & Jones, K. M. (2006). The effects of positive peer reporting as a class-wide positive behavior support. *Journal of Behavioral Education, 16*(2), 111-124.
65. Ojanen, T., & Findley-Van Nostrand, D. (2014). Social goals, aggression, peer preference, and popularity: Longitudinal links during middle school. *Developmental Psychology, 50*(8), 2134-2143.
66. Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Järvine, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development, 26*(2), 137-144.
67. Papoutsaki, K., Gena, A., & Kalyva, E. (2013). How do children with mild intellectual disabilities perceive loneliness? *Europe's Journal of Psychology, 9*(1), 51-61.

68. Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology, 28*(2), 231-241.
69. Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology, 45*(5). 523-547.
70. Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*(3), 174-181.
71. Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology (volume three: Social, Emotional, and Personality Development), sixth edition* (vol. 3, pp. 571-645). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
72. Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development, 72*(4), 1135-1150.
73. Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2006). Likeable versus popular: Distinct implications for adolescent adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 30*(4), 305-314.
74. Simpkins, S. D., Parke, R. D., Flyr, M. L. , & Wild, M. N. (2006). Similarities in children's and early adolescents' perceptions of friendship qualities across development, gender, and friendship qualities. *Journal of Early Adolescence, 26*(4), 491-508.
75. Smoot, S. L. (2004). An outcome measure for social goals of inclusion. *Rural Special Education Quarterly, 23*(3), 15-22.
76. Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 23*(3), 226-236.
77. Spasenović, V. (2003). Vršnjačka prihvaćenost/odbačenost i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 35*, 267-279.
78. Sukhodolsky, D. G., & Butter, E. M. (2007). Social skills training for children with intellectual disabilities. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick, J. Rojahn (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (pp. 601-618). New York: Springer.
79. Svetska zdravstvena organizacija (1992). *ICD-10 Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja – Klinički opisi i dijagnostička uputstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

80. Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The Social Psychology of Groups*. New York: John Wiley & Sons, inc.
81. Thomas, K. K., & Bowker J. C. (2012). An investigation of desired friendships during early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 33*(6), 867-890.
82. Tipton, L. A., Christensen, L., & Blacher, J. (2013). Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *26*(6), 522-532.
83. Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2006). Aggression and social status: The moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior, 32*(4), 396-408.
84. van den Berg, Y. H. M., Burk, W. J., & Cillessen, A. H. N. (2014). Identifying subtypes of peer status by combining popularity and preference: A cohort-sequential approach. *Journal of Early Adolescence, 3*, 1-30.
85. Vandell, D. L., Nenide, L., & Van Winkle S. J. (2006). Peer Relationships in Early Childhood. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 455-470). New York: Blackwell.
86. Wallander, J. L., Dekker, M. C., & Koot, H. M. (2003). Psychopathology in children and adolescents with intellectual disability: Measurement, prevalence, course, and risk. *International Review of Research in Mental Retardation, 26*, 93-134.
87. Wentzel, K. R., & McNamara, C. C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence, 19*(1), 114-125.
88. Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. H. N., & Verhoeven, L. (2014). Behavioral, personality, and communicative predictors of acceptance and popularity in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 34*(5), 585-605.
89. Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1996). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(3), 523-536.
90. Žic, A., & Igrić, L. (2001). Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(3), 202-211.