

**УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ**  
**Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију**

Мирослав В. Павловић

**ПОВЕЗАНОСТ АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА И  
СЕЛФ-КОНЦЕПТА КОД УЧЕНИКА СА ЛАКОМ  
ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ**

- Докторска дисертација -

Београд, 2012.

## **МЕНТОР:**

- Проф.др Ненад Глумбић, редовни професор  
Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

## **ЧЛАНОВИ КОМИСИЈЕ:**

- Проф.др Бранко Ћорић, ванредни професор  
Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
- Проф.др Ненад Глумбић, редовни професор  
Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
- Проф.др Шпела Голубовић, ванредни професор  
Медицински факултет Универзитета у Новом Саду

ДАТУМ ОДБРАНЕ:

# ПОВЕЗАНОСТ АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА И СЕЛФ-КОНЦЕПТА КОД УЧЕНИКА СА ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

## Апстракт

На основу прегледа савремене литературе може се констатовати да су агресивно понашање и селф-концепт особа са интелектуалном ометеношћу недовољно истражене теме, а да готово нема радова у којима се проучава повезаност ова два феномена.

Основи циљеви овог истраживања су утврђивање разлика између ученика са интелектуалном ометеношћу и опште популације у агресивном понашању, ставовима према агresiји и селф-концепту, као и у постојању и природи везе између селф-концепта и агresiје. Узорак истраживања чини 100 ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и 348 ученика редовних основних и средњих школа. Подаци о агресивном понашању ученика прикупљени су применом Скале хостилности и агresiје за децу (*Children's Scale of Hostility and Aggression: Reactive/Proactive – C-SHARP*) и Упитника о реактивној и проактивној агresiји (*Reactive-Proactive Aggression Questionnaire – RPQ*). За процену ставова ученика према агresiји примењен је Упитник о ставовима према вршњачкој агresiји (*Attitudes Toward Peer Aggression*), а за процену селф-концепта Пирс-Харисова скала селф-концепта за децу (*Piers-Harris Children's Self-Concept Scale – 2*).

Резултати истраживања указују на постојање разлика у учесталости агресивног понашања између ученика са интелектуалном ометеношћу и опште популације, с тим да постоји извесна контрадикторност налаза. Судећи према исказима ученика, агресивно понашање је учесталије у општој популацији, док је према проценама наставника агресивно понашање учесталије код ученика са интелектуалном ометеношћу. Остали најважнији резултати истраживања могу се сумирати на следећи начин:

- Ученици са интелектуалном ометеношћу имају социјално пожељније ставове према агresiји у односу на општу популацију;
- Ученици са интелектуалном ометеношћу негативније процењују властиту бихејвиоралну прилагођеност, док се у погледу генералног селф-концепта и осталих његових димензија не разликују статистички значајно од опште популације;
- Код ученика са интелектуалном ометеношћу нису откривене статистички значајне корелације генералног селф-концепта са учесталошћу агресивног понашања нити са валенцијом ставова према агresiји, док су у општој популацији откривене статистички значајне везе између негативнијег генералног селф-концепта и учесталијег агресивног понашања;
- У оба подузорка откривене су статистички значајне корелације између агресивног понашања и негативнијег селф-концепта у доменима бихејвиоралне прилагођености и среће и задовољства, а у општој популацији су, поред наведених, откривене и корелације агresiје са негативним емоционалним и позитивним физичким селф-концептом;
- Код ученика са интелектуалном ометеношћу социјално мање пожељни ставови према агresiји корелирају са негативним перцепцијама властите бихејвиоралне прилагођености и среће и задовољста, као и позитивним перцепцијама властитог физичког изгледа и популарности; у општој популацији откривена је повезаност позитивних ставова према агresiји са негативним генералним селф-концептом, негативним самопроценама бихејвиоралне прилагођености и среће и задовољста, као и позитивним емоционалним селф-концептом;
- У подзоруку испитаника са интелектуалном ометеношћу нису откривене специфичне везе селф-концепта са проактивном и реактивном агresiјом, а у општој популацији реактивна агresiја негативно корелира са генералним и интелектуалним селф-концептом, док проактивна агresiја позитивно корелира са емоционалним селф-концептом.

*Кључне речи:* интелектуална ометеност, ученици, агresiја, ставови према агresiји, селф-концепт

# **CORRELATION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR AND SELF-CONCEPT IN STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES**

## **Abstract**

Upon review of contemporary literature it can be concluded that the aggressive behavior and self-concept of the people with intellectual disabilities are under-researched topics, and that almost no studies examine the relationship between these two phenomena.

Basic objectives of this research was to determine the difference between students with intellectual disabilities and the general population in aggressive behavior, attitudes toward aggression and self-concept, and in the existence and nature of the relationship between self-concept and aggression. The sample consisted of 100 students with mild intellectual disabilities and 348 students of mainstream primary and secondary schools. Data on students' aggressive behavior was collected using *Children's Scale of Hostility and Aggression: Reactive/Proactive – C-SHARP* and *Reactive-Proactive Aggression Questionnaire – RPQ*. To assess students' attitudes towards aggression *Attitudes Toward Peer Aggression* questionnaire was applied and *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale – 2* was used to evaluate students' self-concept.

The results suggest that there is differences in the frequency of aggressive behavior among students with intellectual disabilities and the general population, but that there are some contradictory findings. According to the statements of students, aggressive behavior is more common in the general population, while the teachers estimate that aggressive behavior is more common with students with intellectual disabilities. Other important research results can be summarized as follows:

- Students with intellectual disabilities have socially desirable attitudes towards aggression regarding the general population;
- Students with intellectual disabilities more negatively estimate their own behavioral adaptation, while in terms of general self-concept and its other dimensions they do not significantly differ from the general population;
- In students with intellectual disabilities statistically significant correlations between general self-concept and the frequency of aggressive behavior or the valence attitudes towards aggression were not disclosed, while the general population revealed a statistically significant relationship between more negative general self-concept and frequent aggressive behavior;
- In both subsets statistically significant correlations between aggressive behavior and more negative self-concept in behavioral adaptation and happiness are revealed, and in the general population were, in addition to the above, discovered correlations with negative emotional aggression and positive physical self-concept;
- Less socially desirable attitudes towards aggression of students with intellectual disabilities correlate with negative perceptions of their own behavioral adaptation and of pleasure and happiness, as well as positive perceptions of their physical appearance and popularity; in general population the association of positive attitudes towards aggression with negative self-concept of general, negative self-evaluation and behavioral adaptation of pleasure and happiness, and positive emotional self-concept are all revealed;
- In the subset of those with intellectual disabilities there were no specific relationships with the self-concept of proactive and reactive aggression, and in the general population reactive aggression is negatively correlated with the general and intellectual self-concept, whereas proactive aggression is positively correlated with emotional self-concept.

*Keywords:* intellectual disability, students, aggression, attitudes toward aggression, self-concept

# САДРЖАЈ

---

УВОД	1
<b>I ТЕОРИЈСКИ ДЕО</b>	
1. АГРЕСИВНО ПОНАШАЊЕ	4
1.1. Појам агресивног понашања	4
1.2. Врсте агресивног понашања	6
1.3. Етиологија агресивног понашања	9
1.3.1. Теорије о агресивном понашању	10
1.3.2. Фактори агресивног понашања	15
1.3.2.1. Биолошке основе агресивног понашања	16
<i>Генетски фактори</i>	16
<i>Неуротрансмитери</i>	16
<i>Дефицијентно функционисање нервног система</i>	18
<i>Хормони</i>	18
1.3.2.2. Интелектуалне способности	19
<i>Коефицијент интелигенције</i>	19
<i>Говор</i>	21
<i>Егзекутивно функционисање</i>	22
<i>Социјална интелигенција</i>	23
<i>Морално резоновање</i>	26
1.3.2.3. Емоције и емоционални процеси	27
<i>Емоционалност и регулација емоција</i>	27
<i>Емпатија</i>	31
<i>Бес</i>	32
<i>Стид и кривица</i>	34
1.3.2.4. Породица	36
<i>Атачмент</i>	36
<i>Карактеристике и понашање родитеља</i>	38
<i>Злостављање и занемаривање деце у породици</i>	40
<i>Карактеристике породице</i>	41
1.3.2.5. Вршњаци	43
1.3.2.6. Школа	45
1.3.2.7. Медији	47
1.3.2.8. Суседство	49
1.4. Развој агресивног понашања	51
1.4.1. Нормативан развој агресије	51
1.4.2. Развој проактивне и реактивне агресије	53
1.4.3. Разлике у развоју агресије у односу на пол	56
1.5. Агресивно понашање особа са интелектуалном ометеношћу	58
1.5.1. Епидемиологија агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу	58
1.5.2. Етиологија агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу	62
2. СЕЛФ-КОНЦЕПТ	67
2.1. Појам селф-концепта	67
2.2. Развој селф-концепта	73
2.3. Селф-концепт особа са интелектуалном ометеношћу	75

2.4. Утицај селф-концепта на агресивно понашање	79
---	----

## II ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО

1. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА	86
2. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	86
3. МЕТОДОЛОГИЈА	87
3.1. Узорак истраживања	87
3.2. Време и место истраживања	88
3.3. Извори и инструменти за прикупљање података	88
3.4. Статистичка обрада података	91
4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ	92
4.1. Утицај контролних варијабли	92
4.1.1. Утицај рецептивног говора	92
4.1.2. Утицај тенденције ка давању социјално пожељних одговора	92
4.1.3. Утицај пола	96
4.2. Агресивно понашање и ставови према агresiји	98
4.2.1. Резултати испитаника на Упитнику о реактивној и проактивној агresiји	98
4.2.2. Резултати испитаника на Скали хостилности и агresiје за децу	101
4.2.3. Резултати испитаника на Упитнику о ставовима према вршњачкој агresiји	109
4.2.4. Дискусија резултата о агресивном понашању и ставовима према агresiји	114
4.3. Селф-концепт	119
4.3.1. Резултати испитаника на Пирс-Харисовој скали селф-концепта за децу	119
4.3.2. Дискусија резултата о селф-концепту	130
4.4. Повезаност селф-концепта и агresiје	135
4.4.1. Резултати испитивања повезаности селф-концепта и агresiје	135
4.4.2. Дискусија резултата о повезаности селф-концепта и агresiје	139
ЗАКЉУЧАК	147
ЛИТЕРАТУРА	153
ПРИЛОГ	

# УВОД

---

У научним и стручним круговима присутно је мишљење да агресивно понашање представља најозбиљнију препреку у социјалној интеграцији особа са интелектуалном ометеношћу. У случајевима где постоје учестали и интензивни изливи агресије доводи се у питање могућност ванинституционалног смештаја, укључивања у наставне и ваннаставне активности, радног ангажовања и друго. Из тих разлога, у раду са особама са интелектуалном ометеношћу посебна пажња се посвећује интервенцијама које имају за циљ редуковање агресије. У пракси се најчешће примењују медикаментозна терапија и бихејвиорални третмани, а досадашња искуства и резултати истраживања показали су да оба приступа имају ограничену ефективност. Унапређивање успешности третмана директно зависи од познавања епидемиологије и кључних детерминанти агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу.

Прегледом литературе могу се наћи различити подаци о преваленцији агресивног понашања код особа са интелектуалном ометеношћу. Варијације у налазима појединих студија треба приписати различитим операционалним дефиницијама агресије и интелектуалне ометености, као и специфичностима самог истраживања у смислу карактеристика узорка испитаника, окружења у коме се вршило истраживање (школе, здравствене установе итд.), начина мерења агресије и друго. Према традиционалном становишту, учесталије и интензивније агресивно понашање повезује се са већим степеном интелектуалне ометености. Међутим, новија истраживања откривају да су особе са тежим облицима интелектуалне ометености склоније самоповређивању, док је вероватноћа испољавања агресивног понашања већа код особа са лакшим облицима ометености (McClintock, Hall, Oliver, 2003).

Интелектуална ометеност се сматра ризичним фактором агресивног понашања. У прилог овом становишту обично се наводи да је интелектуална ометеност повезана са читавим низом индивидуалних и срединских фактора за које постоје емпиријски докази да повећавају вероватноћу агресије. У објашњавању генезе агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу примењују се научна сазнања до којих се дошло проучавањем агресије у општој популацији. Другим речима, већина аутора сматра да су исти чиниоци одговорни за настајање и одржавање агресивног понашања код особа са интелектуалном ометеношћу и код опште популације, с тим да интелектуална ометеност, по себи, повећава ризик агресије. Са друге стране, у литератури има врло мало компаративних студија у којима се паралелно испитују епидемиологија и етиологија агресивног понашања код особа са интелектуалном ометеношћу и опште популације. Самим тим, тешко је дати поуздане одговоре на питања као што су: "У којој мери се разликује природа агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу у односу на општу популацију?" или "Да ли исти механизми стоје у основи генезе агресивног понашања код особа са интелектуалном ометеношћу и код опште популације?". Може се закључити да постоји потреба за даљим истраживањима која ће разјаснити овакве недоумице.

Надаље, међу ауторима постоје разлике у погледу појмовног одређења селф-концепта. Према најширем схватању, селф-концепт се односи на самоперцепцију или поимање себе у односу на важне аспекте живота (Shavelson, Hubner, Stanton, 1976). Селф-концепт се формира на основу искуства у интеракцијама са околином, мада изван утицај имају и биолошки и културолошки фактори. Перцепције о себи одређују начин на који се нека особа понаша, а њено понашање повратно обликује

слику коју има о себи. Већина аутора указује на неколико основних поставки овог сложеног конструкта: поред глобалне слике о себи, могу се издвојити различити аспекти селф-концепта који се тичу самопроцене у одређеним аспектима функционисања; хијерархијски однос између глобалне и специфичних компоненти; релативна стабилност селф-концепта која је заслужна за обликовање типичне реакције неке особе у различитим ситуацијама; селф-концепт има дескриптивну и процењивачку функцију (опис себе у одређеној ситуацији и акумулирани суд о себи); важна улога у организовању искуства, мотивацији понашања, као и социјалном и емоционалном развоју (Piers, Herzberg, 2002).

У литератури има релативно мало радова у којима се истражује селф-концепт особа са интелектуалном ометеношћу. Треба истаћи да је међу истраживачима раније владало уверење да деца и преадолесценти са лаком интелектуалном ометеношћу нису у стању да направе разлику између појединих димензија селф-концепта, односно да не могу да изразе самоперцепције које се тичу појединих области функционисања. Међутим, резултати савремених истраживања у потпуности побијају ово становиште (Marsh, Tracey, Craven, 2006; Russell, Bornholt, Ouvrier, 2002). Поред тога, резултати малобројних досадашњих истраживања су прилично неусаглашени. Према неким ауторима, деца са интелектуалном ометеношћу нису свесна свог стања због чега имају позитивну слику о себи, док други аутори сматрају да негативне самоперцепције ове деце представљају очекивани резултат њиховог претходног искуства неуспеха. На крају, неки аутори не налазе значајније разлике у селф-концепту између деце са интелектуалном ометеношћу и њихових вршњака.

Укључивање ученика са интелектуалном ометеношћу у редовне школе оживело је расправе о овој теми. Подстицај за кретање од сегрегације ка интеграцији ученика са интелектуалном ометеношћу може се наћи у бројним истраживањима која сведоче о штетним последицама стигматизације која прати њихово издвајање у посебне школе и одељења, што се односи и на негативан селф-концепт. Супротно томе, многи аутори заступају тезу да је укључивање ученика са интелектуалном ометеношћу у редовне школе далеко погубније за њихов селф-концепт. Према Фестингеровој теорији социјалне компарације, у ситуацији када не постоје објективни стандарди за поређење, појединац себе процењује на основу поређења са другим људима из окружења. На основу тога, оправдано се закључује да ће се поређење са способнијим и успешнијим ученицима негативно одразити на слику о себи ученика са ометеношћу, што је потврђено и емпиријским истраживањима (Marsh, Tracey, Craven, 2006).

Дуго времена сматрало се да је агресивно понашање повезано са негативним селф-концептом, док се позитиван селф-концепт повезивао са позитивним развојним исходима, а самим тим и са просоцијалним понашањем. Због тога, већина аутора сматра позитиван селф-концепт важним протективним фактором који доприноси позитивном развоју. Поред тога, многи фактори за које се зна да негативно утичу на формирање селф-концепта, уједно су и детерминанте агресивног понашања. Међутим, новија истраживања откривају да је агресивно понашање пре повезано са позитивним, него са негативним селф-концептом. Показало се, такође да између агресивне и неагресивне деце постоје разлике у појединим компонентама селф-концепта. Откривено је да насилна деца имају позитиван селф-концепт у домену социјалних односа, физичког изгледа и снаге, док су њихове самоперцепције о сопственом понашању и породици прилично негативне (Salmivalli, 1998). Још једно интересантно запажање које је произашло из студија новијег датума јесте да агресивно понашање стоји у вези са идеализованим или предимензионираним селф-концептом (Hughes, Cavell, Grossman 1997). Тако посматрано, позитиван, али нереалан селф-концепт може се сматрати фактором ризика агресивног понашања.



Изразита несагласност резултата досадашњих истраживања о повезаности селф-концепта и агресије, потакла је неке ауторе на размишљање о значају селф-концепта у односу на различите типове агресивног понашања. Полазна претпоставка је да су одређени типови агресије повезани са извесном структуром селф-концепта, док неки облици агресивног понашања немају никакве везе са самоперцепцијама.

Међу бројним типологијама агресивног понашања, једна од најшире прихваћених је подела на реактивну и проактивну агресију (Dodge, Coie, 1987). Реактивна или хостилна агресија се уклапа у теоријски оквир модела фрустрација-агресија и представља одбрамбени одговор на фрустрацију или провокацију. Проактивна или инструментална агресија може се објаснити теоријом социјалног учења и представља интенционално понашање усмерено ка остварењу одређеног циља које је мотивисано очекивањем екстерног поткрепљења. С обзиром на то да реактивна и проактивна агресија имају различита изворишта и развојне путеве, идентификовање типа испољеног агресивног понашања има велику важност у избору адекватног третмана.

Мало је студија у којима се проучава повезаност селф-концепта са реактивном и проактивном агресијом, па је немогуће о овој теми говорити у терминима емпиријски потврђених сазнања. Ипак, резултати неколико истраживања који се искључиво или посредно баве овом темом, оправдавају претпоставке о специфичностима везе селф-концепта са различитим типовима агресивног понашања. На пример, Salmivalli (2001), сматра да предимензионирани селф-концепт пре може бити мотивациони фактор реактивне агресије, јер је агресивно понашање овде у функцији очувања позитивних самоперцепција. Са друге стране, проактивно агресивно понашање се јавља у бројним ситуацијама у којима претња не постоји, при чему је агресија често усмерена ка особама које никако не могу да угрозе селф-концепт агресора.

Може се констатовати да повезаност селф-концепта са различитим типовима агресивног понашања представља неистражено подручје. У литератури готово да и нема радова који се баве овом проблематиком у популацији особа са интелектуалном ометеношћу. Заправо, када је реч о особама са интелектуалном ометеношћу, мало тога се зна и о њиховом селф-концепту и о типовима агресивног понашања. Потреба за даљим истраживањима потенцирана је и чињеницом да су у домаћој литератури емпиријске студије из ових области веома ретке. Предмет ове докторске дисертације може се одредити као сагледавање повезаности селф-концепта и агресивног понашања код ученика са лаком интелектуалном ометеношћу. То значи да ће се пажња усмерити на откривање специфичности агресивног понашања (проактивног и реактивног) и мултидимензионалног селф-концепта ученика са интелектуалном ометеношћу, утврђивање јачине и смера везе између селф-концепта и агресије, као и испитивање разлика које у том погледу постоје у односу на општу популацију.

# I ТЕОРИЈСКИ ДЕО

---

## 1. АГРЕСИВНО ПОНАШАЊЕ

### 1.1. ПОЈАМ АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА

Појмовна одређења агресије, односно агресивног понашања која су наведена у савременим психолошким речницима имају доста заједничких елемената, али и разлика. Типични примери таквих дефиниција су: „Агресија је свако понашање, од физичких напада до вербалног критицизма, које је усмерено ка објектима и особама, укључујући и себе, са намером да се оштети или повреди мета (Basavanna, 2000:12); „Агресија је било који облик понашања са сврхом да се нанесе штета или повреда другој особи, себи или објекту“ (Chopra, 2005:8) и „Агресија је деструктивно или кажњавајуће понашање које је усмерено ка другим особама“ (Corsini, 2002:29).

Пре свега, у свим дефиницијама је јасно истакнуто да се агресија односи на понашање, а не на мисли, осећања и слично. Иако негативне емоције као што је бес, мотиви као што је жеља да се некоме нашкоди или негативни ставови према неким појединцима или групама имају важну улогу у настајању агресивног понашања, њихово присуство није довољан услов за појаву оваквих акција (Baron, Richardson, 1994). Стога је потпуно оправдано да се термини агресија и агресивно понашање користе у синонимном значењу.

Наведене, али и бројне друге дефиниције повезује схватање да је агресивно понашање негативно, да узрокује непожељне последице, односно да се њиме наноси штета, повређују људи или уништавају објекти. Ипак, треба поменути да се у неким радовима помињу адаптивна, здрава, прикладна агресија и маладаптивна агресија која је нездрава, ексцесивна и неадекватна. У настојању да објасни ову разлику, Сопног (2002), се позива на одређење менталних поремећаја које је дао Wakefield, а према коме се неко стање може сматрати менталним поремећајем уколико су испуњена два услова – први, да проузрокује негативне последице и други, да репрезентује неку врсту дисфункције природног функционисања интерних механизма (Wakefield, 1997, према: Сопног, 2002). Овај аутор сматра да приликом процењивања адаптивности агресије критеријум социјалног вредновања неке последице као негативне може да се мења, али други фактички критеријум који се тиче интерних механизма остаје непромењен. Сходно томе, адаптивна агресија била би бихејвиорална експресија очуваних интерних механизма који природно функционишу у складу са еволуционом биологијом, док маладаптивна агресија представља одраз поремећеног функционисања интерних механизма. Разликовање између адаптивне и маладаптивне агресије може се направити само уколико се има у виду социјални контекст у коме се такво понашање испољава. Исто понашање биће означено као адаптивна агресија уколико служи самоодбрани или као маладаптивна агресија уколико се испољава без провокације. Кључно је да у оба случаја особа испољава агресивно понашање, али да ли ће се оно сматрати маладаптивним, патолошким зависи од конкретних околности.

Следећи заједнички елемент савремених дефиниција агресије је препознавање различитих појавних облика. Нажалост, међу ауторима не постоји сагласност око

критеријума на основу којих треба правити класификацију. У литератури се могу срести различите типологије агресивног понашања које су најчешће емпиријски изведене у циљу систематизације научних сазнања и свакодневне примене у пракси, приликом процене и избора адекватног третмана. О овом питању ће бити више речи у наредном делу.

Поред сличности, међу савременим дефиницијама агресивног понашања постоје и извесне разлике. Рецимо, постоје различита становишта о томе да ли је намера нужан елемент агресивног понашања. Тако се у прве две наведене дефиниције јасно наглашава интенционалност агресивног понашања, док у трећој то није случај. Питање да ли се агресија генерално односи на понашања која имају негативне последице или нужно подразумева намеру да се другоме нанесе штета или повреда одавно је предмет расправа у научним круговима. Неки аутори сматрају да је агресивно понашање свако понашање којим се наноси штета или повређују други (Buss, 1961, према: Baron, Richardson, 1994). Са друге стране, многи аутори инсистирају на томе да сама последица није довољна да би се нека акција окарактерисала као агресија, већ да мора постојати намера да се таква последица произведе. Другим речима, случајно, ненамерно повређивање друге особе не сматра се агресивним понашањем. Тако, Berkowitz (1981:61), каже да је агресија акција која има један одређени циљ – да се нанесе повреда. У овом раду је прихваћено становиште да агресивно понашање подразумева намеру да се нанесе нека негативна последица, односно очекивање да ће се остварити такав резултат.

У вези са тим је и питање понашања или одговора жртве на агресију. Већина аутора сматра да се неко понашање може окарактерисати као агресија само уколико постоји настојање, односно мотивисаност жртве да избегне такво понашање (Krahe, 2001). На овај начин се из опсега агресивног понашања искључује суицид или акције у којима жртва није мотивисана да избегне наношење бола и патње. Имајући то у виду, прва и друга дефиниција из психолошких речника не би се уклапале у овакав концепт.

Наредна уочљива разлика међу савременим дефиницијама тиче се саме мете агресивног понашања – да ли мета може бити искључиво друга особа или то може бити и неки објекат? Између горенаведених дефиниција из психолошких речника постоји разлика и у погледу овог елемента. У трећој дефиницији јасно се истиче да је агресија понашање усмерено ка другим особама, док се у прве две дефиниције помињу и објекти. Према неким ауторима, о агресији се може говорити само као о акцији којом се наноси штета или повреда другом живом бићу, па оштећење или уништење неке ствари представља агресију уколико то узрокује патњу другој особи (Baron, Richardson, 1994).

Уместо формулисања још једне дефиниције агресије, на основу претходне дискусије могу се издвојити основне одреднице које врло јасно и прецизно описују овај феномен. Те основне одреднице су:

- ☐ Израз агресија се односи само на понашање;
- ☐ Агресивно понашање је негативно, јер се њиме проузрокују непожељне последице у виду наношења штете, угрожавања или повређивања других;
- ☐ Постоје различити облици агресије;
- ☐ Агресија подразумева намеру да се нанесе нека негативна последица;
- ☐ Да би се неко понашање окарактерисало као агресија мора постојати мотивисаност жртве да избегне такво понашање;
- ☐ Мета агресивног понашања може бити само друга особа, па негативна понашања усмерена ка објектима представљају агресију само уколико се тиме наноси штета другој особи или се она повређује.

У литератури се агресивно понашање често обједињено разматра са другим тангентним конструктима, као што су поремећаји понашања, екстернализовани поремећаји, антисоцијално понашање, насиље, делинквенција и криминал. То није случај у овом раду. Пре свега, неки од наведених конструката (нпр. делинквенција и криминал) не морају нужно подразумевати агресивно понашање. Друго, и поред несумњиве повезаности ових феномена, теоријска и емпиријска сазнања сугеришу да је реч о бихејвиоралним манифестацијама које су узроковане различитим факторима и које имају различите развојне путање. Стога је рад фокусиран искључиво на разматрање агресивног понашања, док ће се остали наведени конструкти узимати у обзир само када је то нужно и неизбежно, као на пример када су одговори на питања о агресивном понашању дати у оквиру ширих проучавања различитих облика друштвено неприхватљивих понашања или када о неким питањима нема довољно информација које се односе искључиво на агресију.

## 1.2. ВРСТЕ АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА

Као што је раније напоменуто, у литератури се могу срести разноврсне типологије агресије које базирају на различитим критеријумима за разврставање. Краће (2001) сумира ове критеријуме и одговарајуће типологије на следећи начин: према модалитету одговора агресивно понашање може бити вербално и физичко, према квалитету одговора делотворно и неделотворно, према непосредности директно и индиректно, према видљивости откривено и прикривено, према подстицају непровоцирано и осветничко, према циљу хостилно и инструментално, према врсти нанете штете физичко и психолошко, према трајању последица краткотрајно и дуготрајно и према укљученим социјалним јединицама индивидуално и групно.

Међу најопсежнијим прегледима постојећих начина разврставања појавних облика агресивног понашања спада и оно које је дао Connog (2002). Према овом аутору, у постојећој литератури описани су следећи подтипови агресије: откривена и прикривена агресија, реактивна и проактивна агресија, инструментална и хостилна агресија, предаторска и афективна агресија, офанзивна и дефанзивна агресија, као и релациона агресија. Осим што је идентификовао наведене типове агресије, овај аутор их је и детаљно описао уз навођење резултата емпиријских студија који су послужили као основа за њихову концептуализацију.

Поред наведених једнодимензионалних класификација, у литератури се могу наћи и класификације агресије у којима се комбинује више критеријума. На пример, Buss (1961, према: Baron, Richardson, 1994), класификује форме агресивног понашања на основу три димензије, а то су: физичко-вербално, активно-пасивно, директно-индиректно. Комбиновањем наведених димензија добија се осам форми агресије: физичка-активна-директна, физичка-активна индиректна, физичка-пасивна-директна, физичка-пасивна-индиректна, вербална-активна-директна, вербална-активна-индиректна, вербална-пасивна-директна и вербална-пасивна-индиректна.

Неки од наведених типова агресивног понашања су превазиђени и не помињу се у савременој литератури (нпр. активна и пасивна агресија), док су остали још увек у употреби. Поред тога, аутори различито описују форме агресије које носе исту ознаку (нпр. индиректна агресија). На крају, поједине типове агресивног понашања је врло тешко разликовати, иако носе различите ознаке. Тачније, дескрипције појединих облика агресивног понашања су врло специфичне и оправдавају њихово сврставање у посебну категорију, али међу неким облицима има доста сличности и преклапања.

Таква подударања могу се наћи код вербалне-физичке, директне-индиректне и откривене-прикривене агресије, с једне стране, и реактивне-проактивне, инструменталне-хостилне, предаторске-афективне и офанзивне-дефанзивне агресије, с друге. Стога, неки аутори сматрају да агресивно понашање представља мултидимензионални феномен, али да дистинкцију између појединих типова треба правити само у односу на две димензије директна-индиректна агресија и реактивна-проактивна агресија (Card, Little, 2007). Ово становиште се чини прихватљивим, али захтева додатна појашњења.

Први критеријум разврставања форми агресије је бихејвиорална експресија, односно начин испољавања агресивног понашања. У литератури је одавно присутна подела на физичку и вербалну агресију, при чему се под физичком агресијом подразумевају понашања као што су ударање, гурање, шутирање и слично, док се вербално агресивно понашање односи на подсмевање, претње, увреде и слично. Осамдесетих година 20. века, ова традиционална подела је допуњена увођењем још једног појавног облика – индиректне агресије (Lagerspetz, Bjorkqvist, Peltonen, 1988). Индиректном или релационом агресијом називају се злонамерне социјалне манипулације, односно понашања којима агресор компромитује социјални статус жртве (нпр. ширење гласина, искључивање из групних активности). Имајући у виду новооткривени тип агресивног понашања, поменути аутори су направили разлику између директне агресије, која може бити физичка и вербална, и индиректне агресије. Нешто другачији опис директне и индиректне агресије дају Bushman и Anderson (1998). Они сматрају да код директне агресије жртва може лако идентификовати агресора, што није случај код индиректне агресије. Индиректна агресија значи да жртва није присутна, па се негативна акција остварује посредно преко негативне реакције других особа из окружења или да агресор не прети жртви, нити је повређује, већ одузима или уништава њену имовину. У првом случају, опис индиректне агресије наликује тзв. реактивној агресији, али не и у другом случају. Заправо, други опис се више поклапа са оним што поједини аутори називају прикривеном агресијом која је скривена, тајна, невидљива за околину (нпр. крађа). Откривено агресивно понашање подразумева отворени конфронтирајући чин физичке агресије (нпр. ударање друге особе), па би се оно могло изједначити са директном физичком агресијом. Може се закључити да је дихотомија директна-индиректна агресија најприхватљивија, јер покрива широк репертоар агресивних понашања, од којих се многа помињу у другачије изведеним типологијама.

Други критеријум могао би се одредити као мотивација која стоји у основи агресивног понашања. Feshback (1964, према: Gendreau, Archer, 2005) је установио два облика агресије која се међусобно разликују према мотивацији, а то су хостилна и инструментална агресија. Уколико је циљ агресивног понашања повређивање друге особе, односно уколико је задовољство које прати наношење повреда главна награда за починиоца, онда је то хостилна агресија. Код инструменталне агресије повређивање није главни циљ, већ агресор напада другу особу првенствено да би остварио неку добит, што не искључује постојање жеље да се друга особа повреди. Велики број критика је упућен на рачун ове типологије, а неке од њих су: агресивно понашање истовремено може бити и хостилно и инструментално, додавање ознаке хостилно агресији представља таутологију, уживање у задовољству које доноси повређивање других је веома ретко мотив агресивног понашања, оба типа агресије усмерене су ка остваривању специфичних циљева, па су стога оба инструментална (Gendreau, Archer, 2005). Под утицајем ових критика типологија хостилна-инструментална агресија је временом усавршавана, па су уведене нове ознаке и описи. Zillmann (1979, према: Baron, Richardson, 1994), је направио разлику између љутњом мотивисане агресије која

подразумева акције примарно предузете да би се отклонила непријатна стања (нпр. интензиван бес, малтретирање од стране других) и иницијативом-мотивисане агресије као акције предузете ради остварења различитих спољашњих подстицаја.

Квалитативна промена у типологијама ове врсте настала је када је фокус померен са мотивације на емоције и околности које претходе испољавању агресије. У зависности од тога да ли је агресивно понашање удружено са љутњом или страхом, направљена је подела на офанзивну и дефанзивну агресију (Blanchard, Blanchard, 1989 према: Gendreau, Archer, 2005). Офанзивна агресија представља непровоцирани напад удружен са емоцијом љутње, док је дефанзивна агресија удружена са осећањем страха и испољава се у самоодбрани приликом суочавања са претњом. На основу проучавања понашања животиња, уочена су два типа агресивног понашања која се разликују по бихејвиоралним карактеристикама и последицама, а то су предаторска и афективна агресија (Eichelman, 1987; Moyer, 1976, према: Connor, 2002). Предаторска агресија је планирана и усмерена ка остваривању одређеног циља, праћена добром моторичком координацијом и самоконтролом. Афективна агресија је реакција на претњу и дефанзивна је по својој природи. Она је импулсивна, непланирана и није усмерена ка остваривању неке награде. Сличности са овим поделама има типологија реактивна-проактивна агресија (Dodge, Coie, 1987). Реактивна агресија је импулсивна, осветничка и представља реакцију на опажену претњу. Проактивна агресија је прорачуната, планирана, мање емоционално реактивна, наоко није повезана са неким провокативним догађајем и подсећа на инструменталну агресију по томе што укључује понашања која имају за циљ остваривање специфичних позитивних резултата.

Connor (2002), примећује да описи реактивне и афективне, као и описи проактивне и предаторске агресије имају доста сличности, али истиче да се ове типологије разликују према концептуалним исходиштима. На пример, типологија предаторска-афективна агресија има корене у неуробиолошким истраживањима, а типологија реактивна-проактивна у социопсихолошким. Тако, творци типологије предаторска-афективна агресија истичу да је важна разлика између ова два типа агресије у начину функционисања нервног система. Предаторска агресија је праћена ниским нивоом побудљивости аутономног нервног система, а афективна високим нивоом. Такође, истраживања која су рађена на убицама показала су да испитаници који су извршили импулсивна убиства слабије контролишу агресивне импулсе генерисане у субкортикалним струкурама услед дефицијентне перифронталне регулације, док код „предатора“ постоји диспропорционална субкортикална активност уз очувано перифронтално функционисање које им омогућава да испланирају убиство (Raine et al., 1998, према: Connor, 2002).

Иако у својим радовима изједначавају реактивну са хостилном и проактивну са инструменталном агресијом, Dodge и Coie (1987) су класичан психобиолошки приступ у тумачењу разлика између ова два типа агресивног понашања заменили социјално-психолошким. Према овим ауторима, реактивна агресија своје теоријске корене има у моделу фрустрација-агресија (Berkowitz, 1963; Dollard et al., 1939, према: Dodge, Coie, 1987). Према овом моделу, агресија је хостилна, срдита реакција на опажену фрустрацију. Нагласак је на подстицајима који доводе до агресивног понашања, а то могу бити онемогућавање остваривања циљева, интензиван бес, претња или очекивање осујећења. Са друге стране, према теорији социјалног учења, агресија је научено инструментално понашање које се контролише путем поткрепљивања (Bandura, 1973, према: Dodge, Coie, 1987). Проактивна агресија се уклапа у овај концепт. Надаље, ови аутори су извели низ студија у којима су доказали да се ова два типа агресије разликују, пре свега према социјалној когницији и начину процесања социјалних информација. На пример, у провокативним ситуацијама, пристрасно приписивање

хостилних намера може се видети само код реактивно-агресивне деце; само проактивно-агресивна деца на позитиван начин оцењују агресивно понашање и његове последице; проактивно-агресивна деца чешће бирају инструменталне социјалне циљеве него релационе циљеве (Crick, Dodge, 1996). У контексту вишефазног модела процесирања социјалних информација (који ће у наредном делу рада бити детаљно описан), код реактивно-агресивне деце су чешће присутни проблеми у фазама енкодирања и интерпретације социјалних напушта, конструкције и реализације одговора, док су код проактивно-агресивне деце проблеми откривени у фазама одлучивања о одговору и његове реализације (Crick, Dodge, 1994). Реактивна и проактивна агресија се разликују и у погледу повезаности са различитим индивидуалним и социјалним факторима, као и према процесима путем којих ти фактори доприносе агресивном понашању.

Поред тога, откривено је да реактивна агресија, у поређењу са проактивном, започиње у ранијим фазама развоја детета и да је снажније повезана са раним неповољним искуствима у породици и са слабијим укупним функционисањем деце школског узраста, али да представља слабији предиктор агресивног и антисоцијалног понашања у адолесценцији и одраслом добу (Connor, 2002).

Ове и друге разлике између два типа агресије биће детаљније продискутоване у делу који је посвећен факторима агресивног понашања и развоју реактивне и проактивне агресије.

Типологија реактивна-проактивна агресија се широко примењује у савременој научној литератури, али неки аутори сматрају да је у реланости прилично тешко применити ову дистинкцију (Gendreau, Archer, 2005). Овде је најважнији критеријум за разврставање постојање провокације, упркос знатним индивидуалним разлика у погледу процењивања провокативности истих ситуација.

Класификација подтипова агресивног понашања у хомогене категорије има дугу традицију. Разноврсне типологије које су настале у протеклим деценијама имају мању (офанзивна-дефанзивна и предаторска-афективна) или већу (директна-индиректна и проактивна-реактивна) емпиријску подршку. Увођење типологија агресије много је допринело развоју истраживања у овој области и обогатило инструментаријум за процену агресивног понашања код људи. На пољу третмана, типологије агресије су имале занемарљив утицај, јер је остало неостварено очекивање да ће се за идентификоване типове агресије изнаћи одговарајући модалитети третмана. Постоје неке генералне смернице у том погледу, као што су упутства за примену тренинга социјалних вештина за реактивну агресију и психофармакотерапије за проактивну агресију. Ипак, оцена општег напретка у области третмана различитих типова агресије прилично је лоша и овом проблему треба посветити више пажње у будућности.

На крају, треба рећи да ће се у овом раду агресивно понашање посматрати дуж континуума реактивно-проактивно, с тим да се оба типа могу се испољити директно или индиректно.

### **1.3. ЕТИОЛОГИЈА АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА**

Историјски развој научне мисли о агресији обележила су два основна правца потраге за одговорима на питања о генези овог феномена – теоријски и емпиријски. Први правац односи се на установљивање целовитих теоријских концепција које су мање или више биле утемељене на резултатима емпиријских истраживања. У делу који следи биће приказане нека од најпознатијих теоријских учења о агресивном понашању

на начин који омогућава сагледавање историјског развоја научне мисли у овој области. Историјат теоријског заснивања науке о агресiji може се описати као кретање између три кључне тачке које означавају појаву нових теоријских оријентација – од психоаналитичког, преко бихејвиоралног, до когнитивног приступа. Поред тога, биће приказани и емпиријски изведени фактори агресивног понашања. Реч је о другом правцу у заснивању науке о агресiji који је означен као емпиријски. Многи научници су се бавили истраживањима различитих фактора агресije, а већина њих није имала амбицију да то преточи у теоријске концепције. Резултати емпиријских истраживања агресije су од великог значаја, јер омогућавају проверу основних поставки неких теоријских модела и указују на пут којим треба да се даље развија научна мисао у овој области.

### 1.3.1. ТЕОРИЈЕ О АГРЕСИВНОМ ПОНАШАЊУ

У представљању психоаналитичких учења о агресiji централно место заузима Freud. Треба напоменути да се у литератури размишљања овог аутора о агресiji углавном свде на концептуализацију инстинкта смрти. То је потпуно неоправдано, тим пре што су његове опсервације о различитим аспектима и функцијама агресije послужиле као инспирација другим ауторима да ова питања детаљније разраде и развију нове теорије. Harding (2006) даје кратак историјски преглед схватања о пореклу агресije која је Freud представио у периоду 1905-1920. године. Његово тумачење агресije је временом еволуирало – од здраве агресije која је у служби сексуалног нагона до деструктивног инстинкта смрти. У почетку, Freud је истицао да агресija представља кључни ресурс за сексуални нагон и нагон за самоодржањем, па као таква има велики значај за физички развој и интеграцију, независност и аутономију, упознавање средине и деловање на окружење, физичке покрете и дефанзивне акције. Касније, Freud приписује агресiju нагону за самоодржањем и истиче да је агресija изазвана перцепцијом интерних или екстерних опасности по себе или властити идентитет. Тако схваћена агресija се посебно изражава кроз мржњу „не-себе“ и има за циљ уклањање препрека које стоје на путу задовољења својих потреба или опстанка. Нова идеја о агресiji као реакцији на сепарацију или губитак ослања се на запажање да се не може жаловати за вољеним објектом све док се особа не помири са неразрешеном мржњом према њему. Стога, агресija представља реакцију на губитак објекта са којим су првобитно постојали стварни, екстерни односи, да би касније ти односи постали интернализовани и репрезентовани у мислима. Другим речима, агресija се јавља као одговор на стварни, али и на емоционални губитак. Коначно, Freud је изнео своје схватање о постојању непрекидне борбе између инстинкта живота и инстинкта смрти чији резултат одређује снагу импулса усмерених ка расту и развоју или ка стагнацији и дегенерацији. Инстинкт смрти је извориште агресивног понашања. Пошто је инстинкт смрти усмерен ка себи, његова екстернализација је у функцији самоодржања појединца. И поред тога што дуалистичка теорија о инстинктима живота и смрти представља велики допринос разумевању агресивног понашања, доживела је озбиљне критике као чисто спекулативна и емпиријски потпуно неутемељена.

Као што је на почетку истакнуто, поједина становишта о природи агресивног понашања која је Freud привремено заступао, а затим напустио, послужила су неким научницима као путоказ за развој нових теоријских објашњења. Типичан пример је теорија фрустрација-агресija коју су Dollard и сарадници први пут презентовали пре више од седамдесет година. Основу теорије чини поставка да је „агресивно понашање



увек последица фрустрације“, односно да „појава агресивног понашања увек подразумева постојање фрустрације и да постојање фрустрације увек води ка некој форми агресије“ (Dollard et al., 1938:1, према: Berkowitz, 1989). При томе, интензитет испољене агресије зависи од антиципираног задовољства које ће произаћи из остваривања постављеног циља, степена осујећења задовољства и броја поновљених фрустрација. Неће сваки фрустрирани појединац увек испољити агресивно понашање. До обуздавања може доћи због страха од казне, увиђања да се таквом реакцијом може нанети повреда себи и блиским особама или неспособности да се изведе агресивни чин. Међутим, свако искуство подстицаја ка агресивном понашању је фрустрирајуће, па појачава инклинацију осујећене особе ка агресивном понашању. Такође, услед страха од казне, агресија се може преусмерити од извора фрустрације ка другим метама или може доћи до промене форме агресивног понашања. У време када је објављена, теорија фрустрација-агресија је привукла велику пажњу, а и данас се помиње у готово свим књигама и великом броју радова из ове области. Разлози за то су очигледни – једноставна је, њена логика је разумљива и односи се на све форме агресивног понашања. Ипак, многи аутори су оспоравали поједине поставке ове теорије. Неке од критика су се односиле на механизам путем кога фрустрација изазива агресију, док се у другима указивало на то да агресија није једини одговор на фрустрацију, али да, захваљујући учењу, може постати доминантан одговор.

Berkowitz (1989) је ревидирао оригиналну теорију фрустрација-агресија и изнео запажање да она не даје објашњење како су ранија искуства фрустрације повезана са агресијом (нпр. учењем) нити препознаје различите врсте агресивног понашања (инструментална-хостилна), већ се односи само на хостилну агресију. Он донекле реформулише поставке оригиналне теорије и тако модификовану теорију назива когнитивним неосоцијативним моделом. Главна измена односи се на то да је „фрустрација непријатан догађај који генерише агресивне склоности само у оној мери у којој производи негативан афекат“ (Berkowitz, 1989: 71). То значи да осујећење изазива негативна осећања, а та негативна осећања генеришу склоност ка агресији. Од индивидуалне процене и начина приписивања узрока зависи колико лоше ће се осећати осујећена особа, али склоност ка агресији се повећава са искуством јачег негативног афекта. Тако посматрано, агресију снажније подстичу неочекивани него очекивани неуспеси, намерно и неправедно блокирање постизања циљева, као и осујећења која су социјално неоправдана.

Sears, један од сарадника у концептуализацији теорије фрустрација-агресија, убрзо након њеног објављивања износи запажање да реакција на фрустрацију може да се промени путем учења (Sears, 1941, према: Grusec, 1992). У каснијим радовима исти аутор се бави питањем начина на који се стиче агресивни нагон и сугерише да се мотив за повређивање других може развити посредством секундарног појачавања. До тога долази када се успешно елиминисање фрустрације или изазивање бола код извора фрустрације повеже са агресивним одговором (Sears, 1958, према: Grusec, 1992). Ово је суштински другачије виђење у односу на оригиналну теорију фрустрација-агресија, према којој се путем испољеног агресивног понашања редукује агресивни нагон. За разлику од тога, теорија учења имплицира да агресивна реакција којом се успешно отклања фрустрација пре може да допринесе појачавању него смањивању агресије.

Bandura се на почетку свог рада прилично ослањао на принципе психоанализе и учења, па су његова становишта била слична онима које је изнео Sears. Међутим, касније је одустао од психоаналитичких идеја и развио нов, тзв. социо-бихејвиорални приступ у проучавању развоја личности. Иако се приступи које су установили Sears и Bandura у литератури једнако означавају као теорије социјалног учења, они се међусобно знатно разликују. Док Sears остаје на позицијама теорије стимулус-одговор,

Bandura даље развија своје учење, од радикалног бихејвиоризма до когнитивне теорије учења (Grusec, 1992).

Теорија социјалног учења коју је развио Bandura постала је једна од најутицајнијих теорија у тумачењу агресивног понашања (Bandura, 1969). Он је приметио да се механизам директног појачавања не може применити на сваки облик учења и нагласио значај социјалног контекста у коме се учење дешава. Понашање људи је континуирана реципрочна интеракција когнитивних, бихејвиоралних и срединских утицаја. Појединац може да научи неки образац понашања путем посматрања понашања других људи у окружењу, имитације и моделовања. Он је емпиријски потврдио своју идеју о опсервационом учењу, тако што је доказао да деца могу да науче агресивно понашање путем посматрања агресивног понашања модела (чувени експеримент са лутком Бобо). Поред овог модела опсервационог учења, Bandura је описао још два – модел вербалних инструкција, који подразумева описивање и објашњавање одређеног понашања и симболични модел, који се односи на приказивање понашања у књигама, филмовима и слично. У свом раду из 1965. године, Bandura је указао на разлику између учења и испољавања одређеног понашања. Деца спремније имитирају агресивно понашање уколико је модел за то био награђен, али награђивање и кажњавање модела не утиче на само учење агресивног понашања. То значи да је могуће да деца путем посматрања науче агресивно понашање, али да његово испољавање зависи од поткрепљења које може потицати из спољашњег света или бити унутрашњег порекла (нпр. понос). Коначан резултат процеса моделовања зависи од неколико фактора или корака, а то су: 1) пажња, у смислу да модел треба да буде интересантан и да привлачи пажњу; 2) ретенција, односно памћење онога што је некада било предмет пажње; 3) репродукција, која укључује способност да се изведе посматрано понашање; 4) мотивација за имитирање одређеног понашања која укључује награђивање и кажњавање. Захваљујући укључивању поменутих елемената, сматра се да теорија социјалног учења представља мост између бихејвиоризма и когнитивних теорија учења. Заправо, од самог почетка Bandura се разликовао од својих претходника по томе што је указивао на значај когниције, а временом је усавршавао своје учење и у каснијим радовима га је назвао социјално-когнитивна теорија (Bandura, 2001).

У литератури се когнитивним теоријама о агресиви означавају учења која у први план стављају когницију и когнитивне процесе, а пре свега процесирање информација. Раних осамдесетих година XX века, Huesmann објављује своју когнитивну теорију о наученом, хабитуалном агресивном понашању која је заснована на сазнањима о процесирању информација, али у фокус ставља опсервационо учење. Huesmann (1988), полази од тога да учење представља резултат властитог искуства и посматрања понашања других људи, али да на процес учења утичу когнитивни капацитети детета и процедуре процесирања информација. Социјално понашање појединца углавном је контролисано програмима, односно когнитивним сценаријима који су похрањени у меморији током раног детињства. Сценарио сугерише шта се дешава у окружењу, како треба реаговати на неки догађај и који је могући исход одређеног понашања. Постојеће индивидуалне разлике у понашању могу се приписати начинима на које се интерпретирају социјални напути, претражује меморија и евалуирају сценарија. У социјалну интеракцију дете улази са одређеним емоционалним стањем које је делом детерминисано физиолошким предиспозицијама, а делом ранијим искуствима поткрепљивања и разлозима које дете приписује поткрепљењу. Емоционално стање одређује који ће се социјални напути пратити и како ће се евалуирати, а затим и који ће сценарији бити призвани из меморије. Да ли ће одређени сценарио бити изведен зависи од његове усклађености са интернализованим социјалним нормама и пројекције консеквенци. Према томе, агресивно понашање може настати као последица тога што

дете акцијама других приписује намеру да га зауставе у остваривању неког циља, односно зато што се усмерава само на хостиле напуге и у том смислу их интерпретира, али и услед призивања меморисаних сценарија која наглашавају агресиван одговор, односно неадекватне евалуације сценарија у контексту социјалних норми. Одржавање агресивног понашања, чак и у случају постојања објективно негативних последица, може се објаснити на један од четири следећа начина: погрешном евалуацијом резултата властитог понашања, неспособношћу да се генерише алтернативни сценарио, измењеном евалуацијом сценарија тако да агресивно понашање изгледа прихватљивије и избором окружења које прихвата агресивно понашање. Током времена дете учи нове агресивне сценарије, тако што испробава различите стратегије, а само агресивне резултирају позитивним поткрепљењем. Међутим, сценарија за социјално понашање далеко чешће енкодирају на основу посматрања понашања других. Постоји интеракција између искуственог и опсервационог учења, јер актуелно агресивно понашање ствара ситуацију у којој постоји већа вероватноћа за посматрање агресивног понашања и услове који ће пре провоцирати него инхибирати агресију. Коначно, генерализована дезинхибиција агресије настаје када дете формира генерални агресивни бихејвиорални сценарио на основу посматрања низа сцена специфичног агресивног понашања. Повезивање агресивног сценарија са успешним решавањем социјалних проблема може резултирати појавом нових облика агресивног понашања. Huesmann је своју теорију назвао модел процесирања информација, мада је у центар пажње ставио опсервационо учење. Он је у своју теорију уградио сазнања из когнитивне психологије о процесирању информација, али је евидентно да су на његов рад много утицали Bandura и Berkowitz.

Dodge и његови сарадници су скоро истовремено када и Huesmann представили своју когнитивну теорију агресије под називом модел процесирања социјалних информација. Ове две теорије имају доста сличности, али је теорија коју је осмислио Dodge са сарадницима доживела далеко већу популарност и остварила већи утицај на развој ове области.

Према првој верзији модела процесирања социјалних информација, приликом суочавања са социјалним ситуацијама код детета се одвијају четири ментална процеса пре испољавања одређеног социјалног понашања, а то су: енкодирање ситуационих напути, репрезентација и интерпретација напути, ментална потрага за могућим одговорима и избор одговора (Dodge, 1986). Касније предложен, реформулисани модел обухвата још неки аспекте овог процеса и састоји се из шест основних корака: енкодирање екстерних и интерних напути, интерпретација и ментална репрезентација напути, разјашњавање или селекција циљева, разматрање или конструкција одговора, одлучивање о одговору и извођење изабраног одговора (Crick, Dodge, 1994). Први и други корак, енкодирање и интерпретација социјалних напути, подразумевају да дете селективно прати спољашње и унутрашње сигнале, декодира их и тумачи на себи својствен начин. Интерпретација се састоји од једног или више процеса као што су: приписивање узрока, приписивање намера, процена остварења циљева у претходним социјалним разменама, евалуација претходних реакција са аспекта исправности очекиваних исхода и самоефикасности, закључивање о значењу социјалних размена на основу самоевалуације и евалуације других. Разумевање актуелне ситуације је под утицајем претходног искуства које је ускладиштено у меморији у виду схема или сценарија. Резултати досадашњих истраживања откривају да код агресивне деце постоје извесне специфичности у енкодирању и интерпретацији социјалних напути, као што су: усмеравање пажње на агресивне социјалне напуге, ослањање на агресивне схеме и пристрасно приписивање хостилних намера другима. Током трећег корака одређује се циљ или жељени исход социјалне ситуације, што може бити неко интерно

или екстерно стање. Циљ може бити унапред одређен склоношћу детета са којом оно улази у дату ситуацију или дете може ревидирати постојећи циљ у контексту социјалних напута и конструисати нови. Оријентација детета ка одређеном исходу је под директним утицајем интерпретације социјалних напута. Аутори се позивају на студије у којима је откривено да је агресивно понашање повезано са постављањем циљева код којих постоји већа вероватноћа да штетно делују на односе са другима (нпр. победити друге). Истовремено, њихови циљеви укључују жељу да се свиде другима и да буду са њима, упркос неуспеху у ранијим интеракцијама. Ово је посебно уочљиво код реактивно-агресивне деце и може се тумачити као акт одмазде према вршњацима које дете криви за осујећење социјалног прихватања као циља. Четврти корак подразумева приступање могућим одговорима на постојећу ситуацију који су ускладиштени у меморији или конструисање новог одговора. Истраживања откривају да, у поређењу са неагресивним вршњацима, агресивна деца имају мањи репертоар одговора и да разматрају агресивније одговоре на социјалне ситуације. Одлучивање о одговору, као шести корак, обухвата евалуацију постојећих или новоконструисаних одговора и избор одговора који је оцењен као најбољи. Приликом евалуације могућих одговора на социјалну ситуацију, у обзир се узимају садржај одговора, очекивани исходи одговора и поверење у властите способности да се изабрани одговор изведе. Емпиријски докази потврђују да агресивна деца позитивније оцењују агресивне одговоре и негативније оцењују социјално компетентне одговоре него остали вршњаци, као и да очекују позитивне исходе од агресије и осећају се способнијом да изведу агресивни одговор, што се посебно односи на проактивно-агресивну децу. Коначно, агресивна деца доносе одлуку о одговору што резултира настојањем да се агресивно понашање изведе. Процес је замишљен као рециклирајући и не зауставља се овде, а процена и одговор вршњака на испољено понашање детета детерминишу нови циклус. На основу приказаног модела може се закључити да су код агресивне деце присутни пристрасност и дефицити у свим фазама обраде информација и различитим социјалним ситуацијама.

Huesmann (1998) је предложио уједињени модел процесирања информација за агресију који интегрише кључне поставке његовог ранијег модела и модела који су дали Dodge и сарадници. Модел укључује четири следећа процеса: праћење и интерпретација напута, призивање сценарија, евалуација и избор сценарија, као и евалуација одговора друштва на дато понашање. Он налази да су ово четири области у којима индивидуалне разлике и ситуационе околности могу утицати на агресивно понашање и то описује на следећи начин: агресивне особе се фокусирају на мањи број напута и на напуге који су симптоматични за хостилност, а нејасне напуге интерпретирају као хостилне; код агресивних особа постоји пропорционално више агресивних сценарија ускладиштених у меморији који имају приступачније везе са свакодневним напутима; агресивне особе више вежбају агресивне сценарије кроз фантазије и присећају их се на основу нејасних напуга; агресивне особе обично не очекују да ће агресивно понашање имати негативне последице по њих. И поред тога што је Huesmann настојао да повеже два модела, приметно је да он и даље наглашава улогу сценарија, уверења и опсервационог учења, док Dodge највише пажње посвећује енкодирању и интерпретацији социјалних информација.

Поједини аутори сматрају да претходно приказане теорије разјашњавају само поједине аспекте агресије и да је потребно да се постојећа теоријска сазнања среде, систематизују и повежу у оквиру обухватне теорије агресивног понашања. Anderson и Bushman (2002), понудили су један такав интегративни оквир, под називом *генерални модел агресије*, који повезује неколико „мини-теорија“ у јединствену целину. Генерални модел агресије базира на открићима о развоју и употреби структура знања у

перцепцији, интерпретацији, одлучивању и понашању. Структуре знања развијају се изван искуства, утичу на перцепцију на више различитих нивоа, временом постају аутоматизоване, садрже афективна стања, бихејвиоралне програме и уверења, па се користе за усмеравање интеракција и бихејвиоралних одговора појединца на окружење. Три најважније врсте структура знања су: перцептуалне схеме, које се користе за идентификовање феномена у окружењу (од физичких објеката до социјалних догађаја), личне схеме, које укључују уверења о одређеним појединцима и групама и бихејвиорална сценарија, која садрже информације о понашању у одређеним ситуацијама. Структуре знања укључују и емоције, тако што садрже везе са одређеним осећањима и знање о осећањима, уз улогу осећања као правила за предузимање акција. Генерални модел агресије је усмерен на појединца у одређеној ситуацији, односно епизоду са три главна фокуса, а то су: лични и ситуациони импути, когнитивне, афективне и подражајне руте путем којих импути остварују утицај, као и резултати процена и одлучивања. Импути су заправо различити индивидуални и социјални фактори који утичу на појаву агресивног понашања. У најважније личне импите убрајају се: црте личности, пол, уверења, ставови, вредности, дугорочни циљеви и сценарија. Ситуациони импути су: агресивни напути, провокација, фрустрација, бол и нелагодност, психоактивне супстанце и добит. Импути утичу на коначно понашање путем креирања актуелних интерних стања, што се може односити на когницију (хостилне мисли и сценарија), емоције (расположење, осећања и експресивни моторички одговори) и побудљивост (висока и ниска). Ове три руте су међусобно испреплетане и утичу једна на другу. Разматрање резултата процена и одлучивања подразумева увид у неколико процена, од којих су неки аутоматски, а неки контролисани. Непосредна процена је аутоматска, обично несвесна и одређена интерним стањем, а заснива се на информацијама о осећањима, циљевима и намерама. На одлучивање о одговору утиче историја социјалног учења и актуелно ментално стање. Уколико особа нема ресурсе да изведе дати одговор или није задовољна процењеним резултатима, тада се приступа поновној процени, односно трагању за новим одговором. Цео процес је цикличан, јер резултати постају део инпута у наредној епизоди. Anderson и Bushman сматрају да генерални модел агресије има читав низ предности у односу на мини-теорије, међу којима су следеће: сажетији је, боље објашњава различите врсте агресије, омогућава осмишљавање свеобухватних интервенција третмана агресивног понашања и пружа шири увид у питања која се тичу одгајања и развоја детета.

### **1.3.2. ФАКТОРИ АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА**

Сазнања о различитим факторима агресије су временом еволуирала – од инсистирања на апсолутном присуству или одсуству до модела високог ризика. Другим речима, временом је постало јасно да, уместо размишљања о појединим факторима као нужним и довољним за развој агресивног понашања, исправније је становиште да дотични фактор у комбинацији са другим факторима може имати важну улогу у генези агресивног понашања. Стога је тешко говорити о преминацији неких фактора у настајању агресивног понашања и већина аутора сматра да подједнак значај треба дати биолошким, психолошким и социјалним детерминантама.

Из тих разлога, у наредном делу биће презентована емпиријска сазнања о факторима агресивног понашања који су грубо разврстани у две групе – индивидуални и средински фактори.

### 1.3.2.1. Биолошке основе агресивног понашања

#### *Генетски фактори*

Проучавања утицаја генетике на појаву агресивног понашања животиња датирају из прве половине прошлог века, док су генетске студије агресивног понашања људи постале актуелне последњих пар деценија. На почетку треба истаћи да за сада није издвојен ниједан генетски синдром који је конзистентно повезан са агресивним понашањем, на основу чега се може извести закључак да склоност ка агресији вероватно укључује различите гене, али и различите утицаје средине (Mitzek et al., 1994).

Blonigen и Krueger (2005) студије о агресивном понашању које спадају у домен бихејвиоралне генетике деле у две групе. Прву групу чине студије моногенског модела у којима је полазна претпоставка да је један ген нужен и довољан за експресију у фенотипу. Наведени аутори овде убрајају радове о доминантном гену на хромозому 4 који је одговоран за настајање Хантингтонове болести (Gusella et al., 1983), учесталијем антисоцијалном понашању код особа са вишком Y хромозома (Jacobs et al., 1965) и вези импулсивне агресије са мутацијом структуре гена за ензим моноамино-оксидазу (Brunner et al., 1993). Треба истаћи да друга два открића нису потврђена резултатима каснијих истраживања. Другу групу чине тзв. полигенске студије у којима се агресија посматра као кумулативни ефекат неколико генских локуса у комбинацији са срединским факторима. Највећи изазов у студијама ове врсте јесте раздвајање утицаја генетских чинилаца и окружења на развој агресије. Решење за овај проблем научници су потражили у истраживањима на близанцима и усвојеној деци. Досадашње студије овог типа сугеришу да генетски фактори имају извешан утицај на развој агресивног понашања деце и адолесцената, али се њихови резултати врло разликују.

Pérusse и Gendreau (2005), пронашли су преко 100 студија у којима је проучавано агресивно понашање близанаца и усвојене деце. Анализирајући резултате неколико најпознатијих мета-анализа којима су обухваћене овакве студије, они налазе да се генетским варијацијама приписује од 0% до 50% и више индивидуалних разлика у агресивном понашању. Наведени аутори разлике у налазима објашњавају начином мерења агресије, јер студије у којима су родитељи и наставници процењивали понашање деце откривају већи допринос генетских фактора у односу на студије рађене у лабораторијским условима. Другим речима, методолошки слабије студије откривају већи утицај генетских фактора. Поред тога, они указују и на друге проблеме методолошке природе које прате овакве студије, што представља извор сумње у њихове налазе.

На основу бихејвиоралне генетике могуће је извести опште закључке о улози гена у развоју агресије, али не и идентификовати одређени ген који је за то одговоран. Таква сазнања су могућа само на основу молекуларне генетике. Применом молекуларне генетике у истраживању агресивног понашања, као посебно важни, издвојени су гени укључени у синтезу и метаболизам неуротрансмитера допамина и серотонина (Blonigen, Krueger, 2005).

#### *Неуротрансмитери*

У литератури има доста радова посвећених улози серотонина у настајању агресивног понашања, посебно оног које је импулсивно и непромишљено. Према неким ауторима, варијације у активности серотонина у централном нервном систему

представљају основу индивидуалних разлика у капацитету да се обуздају импулси и да се понаша на начин који је у служби дугорочних циљева, што су способности које се у бихејвиоралној науци сматрају компонентама его-снаге, инхибиције понашања, одлагања задовољства и самоконтроле (Manuck, Kaplan, Lotrich, 2005). Пионирске студије о овој теми, из седамдесетих и осамдесетих година прошлог века, заснивале су се на мерењу концентрације метаболита серотонина 5-НІАА у лумбалној цереброспиналној течности. На основу добијених резултата предложен је теоријски модел који имплицира да је ниска серотонергичка неуротрансмисија кључни биолошки супстрат за помањање бихејвиоралне контроле, што се обично повезивало са импулсивним, суицидалним и агресивним понашањем (Pihl, Benkelfat, 2005). Исти аутори наводе да је у неким каснијим истраживања потврђена веза између агресивног понашања и неких ензима (ТРН), транспортера (5-НТТ) и рецептора (5-НТ<sub>1А</sub>) серотонина који су одговорни за низак метаболички ниво овог неуротрансмитера. Повезаност серотонина са агресивним понашањем објашњава се његовом улогом у регулацији тока процесирања информација у орбитофронталном кортексу (Lee, Cossaro, 1998). Орбитофронтални кортекс прима разноврсне сензорне сигнале и повезан је са амигдалом где се ове информације обрађују. Сматра се да дисрегулација орбитофронталног кортекса доприноси агресивији преко емоција, процесирања социјалних информација и импулсивности који су укључени у обраду менталних репрезентација награде и казне. Када су у питању емоције, то су менталне репрезентације интерног мотивационог стања (нпр. беса); код обраде социјалних информација то су репрезентације поткрепљујућих и кажњавајућих атрибута социјалних интеракција, а код импулсивности то су репрезентације одлагања награде и казне.

Допамин је неуротрансмитер који утиче на метаболизам серотонина, али се повезује и са мотивацијом и моторичким функционисањем, као и примањем напута из различитих извора. Досадашње студије откривају да се испољавање агресивности може довести у везу и са смањеним и са повећаним функционисањем допамина, као и да се дејство допамина може посматрати изоловано или у садејству са другим неуротрансмитерима. Blum и сарадници (1998, према: Pihl, Benkelfat, 2005), поставили су каскадну теорију према којој на систем награђивања у мозгу утичу три неуротрансмитера – допамин, серотонин и GABA. У најкраћем, ослобађање серотонина инхибира GABA-ергичне неуроне и омогућава ослобађање допамина, што производи ефекат награђивања. Поремећај ове путање води тзв. синдрому дефицијенције награђивања који карактерише адиктивно, импулсивно и компулсивно понашање. Овом теоријом је направљена веза између смањене неуротрансмисије допамина и серотонина, што је у складу са раније изнетим налазима о утицају серотонина на агресивно понашање. Супротно томе, неки аутори налазе да серотонин ограничава поткрепљујућу активност допамина, тако што ограничава количину примљених информација само на довољно јаке и релевантне, што последично отежава иницирање нових одговора и пребацивање са једног на други одговор (Spoont, 1992, према: Pihl, Benkelfat, 2005).

Резултати неких истраживања сугеришу да постоји веза између агресивног понашања и метаболизма других неуротрансмитера, као што је висок ниво норепинефрина и низак ниво GABA, али има и супротстављених емпиријских доказа који оспоравају овакво становиште (Lee, Cossaro, 1998).

### *Дефицијентно функционисање нервног система*

Утицај различитих психофизиолошких процеса на агресивно понашање предмет је бројних емпиријских студија. Као и у случају истраживања других фактора, и овде су резултати мешовити, са изузетком налаза о повезаности агресије и снижене аутономне побудљивости.

На основу мета-анализе великог броја студија, Raine (2002), закључује да је успорен пулс најбоље реплицирани биолошки корелат агресивног понашања и у прилог томе наводи да се ова веза не може приписати другим утицајима, да није откривена код других психијатријских и бихејвиоралних стања, као и да је потврђена истраживањима у различитим деловима света. Интересантно је поменути да је новијим истраживањима у којима је прављена дистинкција проактивна-реактивна агресија, успорен рад срца откривен само код проактивно-агресивне деце (Scarpa, Tanaka, Haden, 2006, према: Scarpa, Raine, 2007). У литератури се могу наћи различита објашњења везе између агресивног понашања и необичног функционисања аутономног нервног система, као што су: снижена побудљивост представља непријатно стање које особа настоји да превазиђе тражењем стимулуса, а агресија може бити форма таквог трагања; низак ниво побудљивости је индикатор за низак ниво страха, а одсуство страха од кажњавања отежава учење путем условљавања и развој увиђања; низак ниво побудљивости је индикатор редуковане активности десне хемисфере мозга или префронталног дефицита; природа ове везе је посредна, јер се одвија преко сниженог норадренергичког функционисања (Lösel, Bender, 2003).

Многи научници сматрају да се агресивно понашање може довести у везу са квалитетом функционисања делова мозга који су одговорни за контролу понашања, што се посебно односи на префронтални кортекс. Примећено је да на појаву агресивног понашања могу утицати и структурална и функционална оштећења овог дела мозга. Raine (2002), на следећи начин сумира механизме којима се објашњава веза између префронталног дефицита и агресије: дефицијентно егzekутивно когнитивно функционисање, неспособност разумевања и доношења исправних одлука у ризичним ситуацијама, тешкоће у регулацији подражаја, слабо условљавање страхом и лош одговор на стрес. Међу најзначајније факторе који могу повећати ризик оштећења мозга или могу појачати негативан утицај дефицијентног функционисања мозга, Scarpa и Raine (2007), убрајају следеће: компликације током трудноће и порођаја, неправилан неурални развој фетуса, пушење мајке током трудноће, као и неадекватна исхрана фетуса и детета.

### *Хормони*

Хормони могу различито утицати на понашање. Већина аутора прави разлику између организационог и активационог утицаја (Wingfield et al., 2005). Под организационим ефектом хормона подразумева се да хормони могу утицати на развој неуронских мрежа, али да након формирања тих мрежа више није потребно присуство хормона да би оне функционисале и одразиле се на понашање. За разлику од тога, активациони ефекат подразумева да непосредно присуство хормона доводи до експресије одређеног понашања.

Од свих хормона, тестостерон се најчешће повезује са агресивним понашањем. Међутим, скоро је изједначен број студија у којима ова веза јесте и није потврђена. Једно од објашњења за мешовите налазе је да природа везе тестостерона и агресије варира са узрастом, јер је активациони утицај тестостерона потврђен код дечака у



пубертету, али не и код млађих адолесцената и деце (Susman, Finkelstein, 2000). Са друге стране, постоје студије у којима је откривено да тестостерон утиче на агресију дечака предшколског узраста (Sánchez-Martín et al., 2000). Ова веза није потврђена код девојчица, мада нису постојале значајне разлике у нивоу тестостерона у односу на пол. Наведени аутори нуде два објашњења за своје откриће – каузално, да дечаци показују већу психолошку осетљивост на тестостерон или консеквенционално, да већи ниво агресије код дечака повећава ниво тестостерона. И други аутори сматрају да је могуће да понашање утиче на концентрацију овог хормона (Susman, Finkelstein, 2000). Olweus и сарадници (1988) сугеришу да тестостерон има различиту улогу код провоциране и непровоциране агресије. Висок ниво тестостерона утиче на провоцирану агресију адолесцената мушког пола тако што снижава њихову толеранцију на фрустрације и повећава спремност да се енергично и упорно реагује на провокацију. Код непровоциране агресије улога тестостерона је индиректна и огледа се у томе да повећава нестрпљивост и иритабилност. На основу екстензивног прегледа литературе о овој теми, Mazur и Booth су изнели тезу према којој је тестостерон снажније повезан са доминацијом него са агресијом (Mazur, Booth, 1998, према: Susman, Finkelstein, 2000).

Агресивно понашање деце и адолесцената повезано је са нивоом кортизола, али није до краја јасно да ли је та веза позитивна или негативна. Аутори који налазе негативну везу између нивоа кортизола и агресије, сматрају да снижени ниво кортизола рефлектује редуковану активност аутономног нервног система (о чему је раније било речи) или да указује на редуковану активност система реаговања на стрес који има важну улогу у учењу на основу кажњавања и памћења (Oosterlaan et al., 2005). Супротно, Van Bokhoven и сарадници (2005) налазе позитивну корелацију између нивоа кортизола и агресије, посебно реактивне, али не дају детаљније објашњење својих налаза.

Утицај других хормона је далеко мање проучен. У неким новијим студијама испитиван је утицај естрогена и откривено је да висок ниво овог хормона корелира са агресивним понашањем одраслих мушкараца и доминантношћу девојчица, док је у неким студијама откривено да је низак ниво естрогена повезан са агресијом девојчица у пубертету (Susman, Finkelstein, 2000). Исти аутори указују на емпиријске доказе о утицају повишеног нивоа адреналних андрогена, посебно у комбинацији са сниженим нивоом тестостерона и естрогена, на појаву агресивног понашања, али сматрају да је потребно дубље истражити ову везу.

### **1.3.2.2. Интелектуалне способности**

#### *Коефицијент интелигенције*

Многе епидемиолошке и лонгитудиналне студије агресивног понашања указују на значајну улогу ниског IQ-а у настајању ових проблема. Раније се веровало да је веза интелигенције и агресије посредована неповољним социо-економским статусом детета. Међутим, емпиријски докази јасно указују да то није тачно, јер ова веза опстаје и након контролисања социјалног порекла детета (Rutter, Giller, Hagell, 1998).

У међувремену, у читавом низу студија је потврђена веза између слабијег школског постигнућа и агресивног понашања. На основу тога, искристалисала се идеја да веза интелигенције и агресије има порекло у социјалним и психолошким последицама школског неуспеха. Feshbach и Price (1983), су оправдано поставили питање шта утиче на агресивно понашање – низак IQ, специфичне тешкоћа у учењу, школски неуспех или сва три фактора, па су испитали утицај ова три аспекта

когнитивног функционисања на појаву агресије, окрутности и делинквенције. Резултати њиховог истраживања показују да нема сигнификантне везе између IQ-а и агресије (постојала је слаба негативна веза IQ-а и делинквенције), већ да на агресивно понашање снажније утиче школски неуспех. Приликом тумачења резултата, поменути аутори су указали на могућност да исти фактори подстичу незаинтересованост за школу и агресију, а то су ниско самопоштовање и малодушност.

У радовима који су се касније појавили представљена су различита становишта о повезаности IQ-а и агресије која ће бити приказана кроз налазе два врло позната истраживања. У оба случаја, школски неуспех се сматрао важним елементом ове везе, али се пажња превасходно усмерава на питање да ли IQ утиче на агресију или агресија утиче на IQ.

Huesmann, Eron и Yarmel (1987) указују на неколико психолошких модела којима се објашњава веза IQ – школско постигнуће – агресија. Најшире прихваћено мишљење је да се школски неуспех појављује у улози медијатора везе између ниских интелектуалних способности и агресије. Сnižено интелектуално функционисање доводи до школског неуспеха који изазива код детета пад самопоштовања и фрустрираност, услед чега се повећава ризик агресивног понашања. Додатно, дете са слабијим интелектуалним функционисањем теже проналази неагресивне стратегије за остваривање својих циљева и агресивно понашање се понавља уколико дете не научи и усвоји нове обрасце. Једноставније речено, ток ове везе је низак IQ – школски неуспех – агресија. Поред овог објашњења, Huesmann и сарадници (1987) претпостављају да је могуће да ова веза има други правац, односно да агресија доприноси ниском интелектуалном постигнућу, поново посредством искуства детета у школи. Агресивно понашање може штетно деловати на социјалне односе са наставницима и вршњацима који су врло важни за интелектуално постигнуће. Одржавање агресивног понашања отежава ситуацију, јер дете остаје у интелектуално стерилној средини у којој су могућности за школски успех крајње редуковане. Коначно, могуће је да интелектуално функционисање и агресија имају бидирекциони утицај. На основу спроведеног лонгитудиналног истраживања, ови аутори налазе да агресија утиче на развој интелектуалног функционисања и интелектуално постигнуће до средњег одраслог доба. Остављена је могућност да на раном узрасту низак IQ утиче на агресивно понашање тако што дете тешко учи неагресивне вештине решавања социјалних проблема, али се овај утицај завршава до осме године живота.

До потпуно супротних налаза долазе Lynam, Moffit и Stouthamer-Loeber (1993) у својој студији о повезаности ниског IQ-а и делинквенције. Као полазиште они узимају четири могућа објашњења ове везе. Два објашњења иду у правцу да делинквенција утиче на ниска постигнућа на тестовима интелигенције и то су: прво, делинквентни животни стил резултира ниским интелектуалним функционисањем, што може бити последица повреда главе услед честих туча или других негативних утицаја, и друго, делинквенти постижу ниже скорове на тестовима интелигенције, јер се таква постигнућа не вреднују у њиховој супкултури, па нису заинтересовани да тестове ураде добро. Два објашњења за супротни правац ове везе су да је низак IQ скор делинквената одраз слабости у егzekутивном функционисању које се мере тестовима интелигенције и да IQ индиректно утиче на делинквенцију посредством школског неуспеха. На основу истраживања у коме су тестирали природу ове везе, наведени аутори долазе до закључка да низак IQ утиче на делинквенцију и да је ова веза индиректна, јер се остварује кроз школски неуспех. Могуће је да агресија и делинквенција имају различит ток развоја, па се томе могу приписати разлике налаза ове две студије.

Становиште о улози школског неуспеха као медијатора везе IQ-а и агресије није општеприхваћено. У литератури се могу наћи студије у којима је доказано да, када се контролише школско постигнуће, веза IQ-а и агресивног понашања опстаје (Goodman, Simonoff, Stevenson, 1995; Maguin, Loeber, 1996, према: Rutter et al., 1998). Закључак ових студија је да су и IQ и школски неуспех повезани са агресијом, али да је веза агресије са IQ-ом снажнија и да ефекат слабог школског постигнућа не мора бити нужно посредован одговором детета на неуспех (Rutter et al., 1998).

Уобичајена примедба која се упућује истраживањима агресије у којима се користи укупан IQ скор је да сумаризују бројне когнитивне способности и не дају прецизан одговор на питање који обрасци когнитивног функционисања утичу на агресивно понашање. Нешто јаснију слику дају резултати студија агресивног, делинквентног и криминалног понашања у којима су се користили стандардизовани тестови интелигенције (обично Vekslerov test inteligencije) и посебно посматрали вербални и манипулативни IQ. Вербални IQ мери опште знање, разумевање говора и апстрактно резонување, док манипулативни IQ мери спацијалну перцепцију, спретност, брзину и слично. Ове студије откривају да особе са агресивним понашањем имају нижи манипулативни IQ скор у односу на општу популацију, као и да је њихов вербални IQ нижи од манипулативног IQ-а. Низак вербални IQ је прилично конзистентан предиктор агресивног понашања и ова веза остаје стабилна и након узимања у обзир пола, етничке припадности и социоекономског статуса (Reppucci, Fried, Schmidh, 2002). Имајући у виду ове налазе, као и чињеницу да је развој говора део укупног менталног развоја, неки аутори су се запитали да ли су вербалне способности заправо кључни фактор који повезује интелигенцију и агресију, односно да ли је развој говора различит код агресивне деце.

### *Говор*

Седамдесетих година XX века, формулисана је тзв. хипотеза говор-агресија, према којој је низак ниво говорних вештина повезан са учесталијом физичком агресијом и обрнуто (Montare, Boone, 1973, према: Dionne, 2005). У наредном периоду, уследила је серија истраживања у којима је испитивана веза агресије са генералним дефицитом, који се у литератури означава изразом специфичан поремећај говора (дисфазиа), али и веза агресије са различитим говорно-језичким способностима које утичу на продукцију, садржај и употребу говора. Dionne (2005), у свом раду наводи да досадашња истраживања нису открила значајну везу између продукције говора и агресивног понашања, али да постоји доста емпиријских доказа који говоре у прилог томе да су садржај и употреба говора повезани са агресијом.

Рани развој говора неки аутори сматрају предиктором агресивног и антисоцијалног понашања у адолесценцији и одраслом добу. Sattin и Klackenberg-Larsson (1993) су у својој лонгитудиналној студији открили да постоји корелација између нивоа развијености говора на узрасту од 6, 18 и 24 месеца и касније регистрованог криминалног понашања. На узрасту од 4 и 5 година, будући преступници се нису разликовали према продукцији говора (нпр. муцање, тепање и сл.), али је код њих забележен нижи ниво развијености експресивног говора и разумевања говора. На основу добијених резултата, ови аутори износе претпоставку о индиректној вези проблема у раном развоју говора и каснијег криминалног понашања која се остварује преко школског неуспеха и отежаног споразумевања са родитељима и вршњацима. Међутим, ово је само једно од објашњења везе говора и агресије која се могу наћи у литератури.

Dionne и сарадници (2003), праве разлику између два општа развојна модела којима се објашњава повезаност говора и понашања. Први модел заједничких или повезаних етиолошких фактора претпоставља да кашњење у развоју говора и агресивно понашање имају сличну етиологију, односно да су узроковани истим факторима, а то могу бити генетски и средински утицаји. Према другом моделу, један фенотип утиче на други, а да при томе не морају да имају заједничку етиологију. Три могућа обрасца су: кашњење у развоју говора води агресивном понашању, агresiја утиче на кашњење у развоју говора или се оба јављају истовремено. У првом случају, кашњење у развоју говора лимитира дететову комуникацију, па оно користи агресивно понашање као компензацију или агresiја може представљати импулсивни одговор на фрустрацију услед ограниченог споразумевања. Могуће је и да слабије говорне вештине успоравају развој социјалних вештина и да доводе до одбацивања детета од стране вршњака, на шта дете реагује агresiјом. Супротан след, да агresiја омета развој говора, објашњава се тиме да се родитељи агресивне деце првенствено усмеравају на понашање детета и занемарују интеракције којима се стимулише говор или да дете напросто не обраћа пажњу на вербалне подстицаје из окружења који су кључни за развој говора. Трећи могући образац је реципрочни утицај говора и агresiје. Емпиријска провера представљених теоријских модела изведена је истраживањем експресивног вокабулара (речи које дете изговара) и физичке агresiје близанаца на узрасту од 18 месеци. Установљена је статистички значајна умерена негативна корелација фонда речи и агresiје, али се она није могла објаснити заједничком етиологијом, већ утицајем експресивног вокабулара на агресивно понашање. Уједно, аутори ове студије истичу да овакав начин повезаности говора и агresiје потврђују и резултати других истраживања.

Корелација експресивног говора и агресивног понашања није потврђена у свим истраживањима. Напротив, негде је откривена већа инциденција бихејвиралних проблема код деце код које је постојао генерални дефицит у развоју говора или кашњење у разумевању говора, али не и у његовој експресији (Silva, Williams, McGee, 1987, према: Dionne, 2005).

Повезаност говора и агресивног понашања потврђена је и код деце школског узраста и адолесцената. Dionne (2005) даје критички преглед истраживања која откривају да је агресивно понашање на овом узрасту јаче повезано са тешкоћама у употреби и разумевању сложених језичких структура него са лексичким знањем (нпр. Samarata, Hughes, Ruhl, 1988; Cohen et al., 1993). У овом прегледу су такође поменуте студије у којима је нађено да агресивна деца и адолесценти показују тешкоће приликом формулације кохерентних реченичких структура са одређеним значењем (Minnuti, 1991), да постижу слабије скорове на тестовима синтаксичке и наративне комплексности (Cole, 2001), као и да је код њих компромитована употреба сложених лингвистичких структура, апстрактног језика и концепата (Mack, Warr-Leeper, 1992).

### *Егзекутивно функционисање*

Имајући у виду да се егзекутивно функционисање односи на когнитивне способности вишег реда које су укључене у саморегулацију мисли, осећања и акција, изведена је претпоставка да код агресивне деце постоји атипичан развој егзекутивних функција (Séguin, Zelazo, 2005).

У литератури се израз егзекутивно функционисање користи као општи назив за когнитивне способности које омогућавају понашање оријентисано ка будућности и одређеном циљу, па самим тим обухвата планирање, организационе вештине, усмеравање пажње, инхибиторну контролу и друге процесе који су у служби циљаног

решавања проблема (Morgan, Lilienfeld, 2000). У свом мета-аналитичком прегледу наведени аутори налазе статистички значајну повезаност дефицита у егzekутивном функционисању и антисоцијалног понашања. Резултати обухваћених студија су конзистентни у погледу постојања генерализованог когнитивног дефицита, али прилично несагласни приликом спецификације способности чији се дефицит може довести у везу са агресивним понашањем. Такође, они указују да се слични дефицити егzekутивних функција могу видети код особа са антисоцијалним понашањем и особа са схизофренијом.

Међутим, неки аутори су успели да издвоје специфичне дефиците егzekутивног функционисања који су повезани са агресивним понашањем. Séguin и сарадници (2004), реализовали су неколико истраживања у којима су испитали утицај радне меморије. Након почетних налаза о слабијем егzekутивном функционисању адолесцената са агресивним понашањем, уследиле су примедбе неких аутора да није узет у обзир утицај IQ-а и AD(H)D-а. Новим истраживањима, у којима су контролисани IQ и AD(H)D, доказана је исправност налаза о вези између дефицијентне радне меморије и агресије.

Raaijmakers и сарадници (2008), спровели су истраживање које је имало за циљ да утврди да ли код предшколаца који испољавају агресивно понашање постоји дефицитарно егzekутивно функционисање. Показало се да је агресивно понашање повезано само са инхибицијом, али не и са осталим испитиваним егzekутивним функцијама (радна меморија, флуентност и когнитивна флексибилност). У интерпретацији налаза аутори износе претпоставку да је инхибиторна контрола једина егzekутивна функција која се јасно може идентификовати на узрасту од четири године, колико су имали испитаници из узорка. За разлику од неких ранијих истраживања у којима се показало да се дефицит егzekутивног функционисања агресивних предшколаца може приписати симптомима AD(H)D-а, ова студија доказује да поремећаји пажње не утичу на везу између инхибиције и агресије.

Hughes је са својим сарадницима спровео неколико истраживања повезаности егzekутивних функција и агресије. Резултати једне од тих студија показују да предшколци са проблематичним понашањем постижу слабије резултате на задацима планирања и инхибиторне контроле, али не и у области радне меморије и преусмеравања пажње (Hughes, Dunn, White, 1998). На основу лонгитудиналне студије когнитивних корелата индивидуалних разлика у проблематичном понашању предшколаца, Hughes и Ensor (2008), откривају да се природа и снага повезаности егzekутивних функција и агресије мења са узрастом, односно да је ова веза јача на узрасту од четири него на узрасту од две године. Делом се то приписује укупном когнитивном развоју детета, али и чињеници да поласком детета у обданиште проблематично понашање постаје уочљивије. Када је реч о смеру везе егzekутивно функционисање – проблематично понашање, резултати сугеришу да се рани дефицит егzekутивних функција може сматрати предиктором проблематичног понашања, а да је обрнут след мање вероватан. Посебна пажња посвећена је и сагледавању ове везе у светлу њеног односа са другим когнитивним дефицитима (теорије ума и вербалних способности). На основу поменуте лонгитудиналне студије, откривено је да веза између егzekутивног функционисања и проблематичног понашања постоји независно од варијација у развијености теорије ума и да егzekутивно функционисање има улогу медијатора у вези раних вербалних способности и каснијег проблематичног понашања.

Поред раније поменутог, стандардизованим тестовима интелигенције се замера и то да углавном мере образовни аспект интелигенције, али не и социјални аспект, за који многи аутори сматрају да доприноси агресивном понашању.

Термин социјална интелигенција увео је Thorndike како би означио способности разумевања других људи, поступања са њима и укључивања у адаптивне социјалне интеракције (Thorndike, 1920, према: Kihlstrom, Cantor, 2000). Према истом извору, касније су неки аутори предложили проширено виђење социјалне интелигенције која представља „опште способности сналажења са другим људима, социјалних техника или лагодност у друштву, знања о социјалним питањима, осетљивости на стимулусе који долазе од других чланова групе, као и увида у тренутно расположење или темељне особине личности непознатих људи“ (Vernon, 1933:44), мада је било и аутора који су сматрали да је „социјална интелигенција заправо општа интелигенција примењена у социјалним ситуацијама“ (Wechsler, 1958:75). Сагласност око појмовног одређења социјалне интелигенције није постигнута до данас.

Kihlstrom и Cantor (2000) су детаљно приказали два основна правца у концептуализацији социјалне интелигенције – први, према коме се интелигенција односи на способност учења и резонувања и други, према коме интелигенција представља количину информација и знање. Први приступ заснован је на психометријским проучавањима различитих аспеката интелигенције, као што су разликовање апстрактне, механичке и социјалне интелигенције (Thorndike), модел структуре интелекта (Guilford) и триархичка теорија интелигенције као суме аналитичких, креативних и практичних способности (Sternberg). Заоставштину овог приступа чини откривање различитих домена социјалне интелигенције, као на пример разумевање понашања других људи и поступање са понашањем других људи (Guilford) затим димензија, као што су социјалне потребе и интересовања, социјално знање и социјалне способности (Lowman и Leeman) и операција, као што су перцепција и формирање импресије, приписивање разлога, социјална категоризација и сл. (Gardner). Према другом приступу, социјално понашање појединца је производ индивидуалних разлика у социјалном знању и посредовано је когнитивним процесима перцепције, меморије, резонувања и решавања проблема. Стога, не поставља се питање колику социјалну интелигенцију особа има, већ какву социјалну интелигенцију поседује. Овај приступ је заснован на теоријским учењима као што су социјално-когнитивна теорија (Kely), когнитивна теорија социјалног учења (Rotter) и теорија социјалног учења (Bandura). Понашање се схвата као рефлексија индивидуалних избора које појединац прави у зависности од својих циљева у датој ситуацији (Kely), очекиване самоефикасности (Bandura) и субјективног значења које има дата ситуација (Mischel). Нагласак је на разумевању генералних когнитивних структура (сценарија, меморије и сл.) и процеса који конституишу индивидуалност, како се они развијају током живота и како утичу на социјалне интеракције.

Претходна дискусија о социјалној интелигенцији имала је за циљ да покаже да се овим изразом означавају разноврсни концепти, као што су социјална компетенција и социјалне вештине, перцепција и обрада социјалних информација, испољавање адаптивних образаца понашања у социјалним ситуацијама и друго, појединачно или удружено. У научним и стручним круговима је широко прихваћено становиште о повезаности агресивног понашања и дефицијентне социјалне интелигенције, што потврђују и резултати бројних емпиријских истраживања. Пошто је о томе већ било речи приликом представљања модела процесирања социјалних информација, у овом делу ће пажња бити посвећена другачијим становиштима о природи ове везе која су изнели неки аутори.

Пре свега, неки аутори сматрају да смер корелације агресије и социјалне интелигенције зависи од врсте агресивног понашања. Примера ради, Kaukiainen и сарадници (1999), износе резултате свог истраживања о постојању позитивне корелације социјалне интелигенције са индиректном агресијом, док корелација са физичком и вербалном агресијом готово да не постоји. Међутим, треба напоменути да су они при томе мисле на бихејвиорални аспект социјалне интелигенције који се односи на примену социјалних вештина. Andreou (2006) је испитивао везу агресије са когнитивним и бихејвиоралним аспектима социјалне интелигенције (процесирање социјалних информација, социјалне вештине и социјална свест) и открио да социјална интелигенција корелира и са отвореном и са релационом агресијом. Тачније, нађена је позитивна веза релационе агресије са процесирањем социјалних информација и социјалном свешћу, док је негативна повезаност постојала између социјалних вештина и откривене агресије.

Sutton и његови сарадници критикују „популаран стереотип о насилнику као физички јаком, али интелектуално приглупом или заосталом“ (Sutton, Smith, Swettenham, 1999:118). Они износе мишљење да барем нека агресивна деца имају адекватну социјалну когницију. Поред тога, они критикују модел процесирања социјалних информација и указују на значај теорије ума у објашњавању и предвиђању агресивног понашања заступајући тезу да агресивна деца имају добро развијену, али искривљену или „неваљалу“ теорију ума. Треба напоменути да су се ови аутори бавили проучавањем вршњачког насиља и њихова запажања се превасходно односе на децу која имају улогу насилника и на суптилне форме буллинга (нпр. индиректни). У својој емпиријској студији они су доказали да насилници, узраста 7-10 година, постижу боље резултате на задацима социјалне когниције који захтевају разумевање туђих менталних стања и емоција (Sutton et al., 1999a).

Полазећи од резултата поменутих, али и других истраживања у којима није потврђена хипотеза о дефицијентној социјалној когницији агресивне деце, Gini (2006:529), износи мишљење да је „много боље односити се према социјалним вештинама као према неутралном оруђу које се може користити у просоцијалне и антисоцијалне сврхе“. У свом истраживању ова ауторка не налази да се деца која имају улогу насилника и неагресивна деца разликују у погледу терорије ума нити у погледу способности разумевања моралних емоција (стида и кривице). Међутим, она открива да агресивна деца, а посебно насилници, спремније активирају механизме моралног дезангажовања, односно да је код њих израженија тенденција ка ослобађању од самокажњавања и оправдавању властитог агресивног понашања.

Неконзистентност резултата истраживања о повезаности агресије са социјалном когницијом и теоријом ума неки аутори су схватили као поуздан сигнал да приликом проучавања ове везе треба узети у обзир и дејство других фактора. У том смислу, Arsenio и Lemerise (2001), истичу да се булинг не може проучавати независно од моралних вредности и емоционалних процеса. По њима, Sutton и сарадници, али и аутори модела процесирања социјалних информација (Crick и Dodge), приликом проучавања утицаја социјалне когниције на агресију пренебрегавају улогу моралних вредности и других сродних конструката. Они сматрају да реактивно агресивна деца имају истоветан кодекс моралних вредности као неагресивна деца, али да је њихово социјално резонување о томе да ли је неко нарушио њихове моралне стандарде неисправно. Код проактивно агресивне деце постоји извесна морална асиметрија, јер она воде рачуна о намерама и моралној оправданости туђих акција, али истовремено неоправдано користе агресију да би остварила своје циљеве. Надаље, поменути аутори сматрају да је у истраживањима повезаности агресије и социјалне когниције недовољно пажње посвећено утицају емоција и емоционалних процеса, а посебно

емпатије. Они износе претпоставку да се проактивно агресивна деца не разликују од осталих вршњака по томе како разумеју туђе емоције, већ према томе што не деле емоције са другима и што користе стратегије којима се минимизира респонзивност на реакцију жртве. Такође они указују на емпиријске податке из литературе који потврђују улогу емоционалности и емоционалне реактивности. Према њиховом мишљењу, реактивна агресија је производ високог интензитета негативних емоција и слабе регулације емоција, док је проактивна агресија повезана са slabим интензитетом емоција и нема много везе са њиховом регулацијом.

### *Морално резонување*

Kohlberg се у литератури помиње као први аутор који се бавио проучавањем везе моралног развоја и антисоцијалног понашања (Guerra, Nucci, Huesmann, 1994). На темељу идеја које је раније изложио Piaget, Kohlberg је предложио развојни модел моралног резонувања у коме је издвојено три нивоа и шест фаза моралног развоја (Kohlberg, 1977). На првом тзв. преконвенционалном нивоу, особа разликује добро и лоше, али се моралност дефинише у терминима екстерних последица властитог понашања (фаза кажњавања и послушности) или моћи онога ко поставља правила (фаза инструменталног релативизма). Други, конвенционални ниво, подразумева да особа размишља са позиције члана друштва и не само да се прилагођава социјалном реду, већ га активно одржава и оправдава. У оквиру овог нивоа издвојене су две фазе – фаза интерперсоналне усклађености када се добрим понашањем сматра оно које је угодно, од помоћи другима и које други одобравају и фаза „закона и реда“ у којој је појединац усмерен ка ауторитету, фиксираним правилима и одржавању социјалног реда. Трећи постконвенционални, аутономни или принципијелни ниво подразумева настојања да се моралне вредности и принципи дефинишу независно од ауторитета појединаца и група који их подржавају. У претпоследњој легалистичкој фази, исправност акција се процењује у светлу општеприхваћених права и стандарда, али је могуће да се правила промене на основу рационалног разматрања њихове социјалне корисности. У последњој универзално-етички-принципијелној фази исправност акција се дефинише на основу савести која је усклађена са властитим избором етичких принципа који су универзални и постојани (нпр. правда, реципроцитет и једнакост људских права и поштовање личности). Kohlberg је сматрао да код делинквената постоји кашњење у моралном развоју и да они углавном испољавају преконвенционално резонување, односно да се усмеравају на конкретне и непосредне сопствене интересе (Kohlberg, 1958, према: Guerra et al., 1994).

Berkowitz и сарадници (1986), показали су да достигнути ниво моралног развоја адолесцената и одраслих утиче на процењивање агресивног понашања. У свом истраживању најпре су утврдили у којој се фази моралног развоја налазе испитаници, а затим су од њих тражили да процене степен агресивности и неприкладности различитих сценарија физичке, вербалне и пасивне агресије, са различитим последицама по жртву (добре или лоше) и намерама агресора (алтруистичке, инструменталне или штетне). Резултати студије су показали да последице по жртву снажно утичу на оцену степена агресивности и неприкладности датих понашања, али независно од нивоа моралног развоја. Међутим, намере агресора у комбинацији са нивоом моралног развоја утицале су на процене испитаника. Особе чији је морални развој на вишем нивоу (почевши од треће фазе) биле су осетљивије на намере починиоца и то, углавном, код пасивне агресије. У закључку поменути аутори истичу да модел моралног развоја који је предложио Kohlberg може бити од велике користи у истраживањима ове врсте.



И поред очекивања заснованог на логици да ће напредовањем моралног развоја доћи до редуковања агресивног понашања, емпиријски подаци говоре другачије. Richards и сарадници (1992) налазе да је учесталост проблематичног понашања највећа код ученика чији је морални развој достигао другу фазу, коју карактерише индивидуализам, инструментални циљеви и размена. Просоцијално понашање је подједнако заступљено код деце и адолесцената код којих је морални развој достигао најнижи (прва фаза) или највиши ниво зрелости (трећа фаза). Аутори наводе и друга истраживања у којима се друга фаза моралног развоја повезује са проблематичним и делинквентним понашањем.

Beag и Rys (1994), постављају питање да ли се испољавање проблематичног понашања може генерално приписати другој фази моралног развоја или су у питању специфичне форме резоновања које су обухваћене овом фазом. Како би објаснили знатне разлике у понашању деце чије је морално резоновање на нивоу друге фазе, користили су поделу на резоновање које је оријентисано ка потребама и хедонистичко резоновање, коју је дао Eisenberg. Резултати њиховог истраживања су показали да се агресивно понашање може довести у везу са хедонистичким размишљањем које карактерише мањак емпатије, интерперсоналне сензитивности, разумевања и поштовања правила, а не са другом фазом моралног резоновања. Поменути, али и многи други аутори су у закључним разматрањима својих студија указивали на потребу за установљивањем свеобухватног модела који ће на бољи начин објаснити везу између моралног развоја, социјалне когниције и агресивног понашања.

Guerra и сарадници (1994) су критиковали модел моралног развоја који је дао Kohlberg, јер претпоставља линеарну везу између моралног расуђивања и моралног понашања, односно да знање о томе шта је исправно подстиче мотивацију да се понашање са тим усклади. Са друге стране, они су критиковали и теорије о когнитивном развоју, јер су недовољно осетљиве на морални аспект људског размишљања и понашања. На основу тога, предложили су интегративни модел социјалног и моралног развоја који се заснива, са једне стране, на поставкама које је изнео Kohlberg и, са друге стране, на сазнањима о процесирању социјалних информација и социјалном учењу. Њихово полазно становиште је да морално понашање представља мултикомпонентни процес доношења одлука (слично обради социјалних информација). У основи предложеног модела стоје следеће претпоставке: знање је структурирано у засебним системима знања који су повезани са различитим аспектима интеракција појединца и окружења; одрастање прате структуралне промене у начину организовања знања; одлуке које се доносе у датом контексту су функција координираног генерисања информација из различитих домена; акције у датом контексту су производ аутоматске примене сценарија или рефлексивног ангажовања структурираног знања. Када се ове претпоставке примене на агресивно понашање значе следеће: на агресивно понашање утичу различити системи знања (морални, конвенционални и лични); коначна одлука зависи од тога на који се систем претежно ослања и од нивоа развијености сваког система; расуђивање може постати рутинско, а понашање аутоматско без обзира на околности; који ће системи бити употребљени приликом одлучивања зависи од личних уверења, пристрасности приликом интерпретације и значаја који се придаје социјалним напутима.

### **1.3.2.3. Емоције и емоционални процеси**

*Емоционалност и регулација емоција*

Корене савремених сазнања о повезаности емоционалности и регулације емоција са агресијом представљају истраживачки радови у којима је уведена идеја о тешком темпераменту. Thomas и сарадници су шездесетих година XX века описали тзв. „тешко дете“ које карактеришу интензивне реакције на стимулусе, генерално негативно расположење, спора адаптација на промене и неуредне телесне функције (храњење, спавање и сл.) (Thomas, Chess, Birch, 1968, према: Thomas, Chess 1984). У оквиру дугорочног пројекта, у коме су деца праћена од рођења до раног одраслог доба, откривено је да на узрасту од десет година тешка деца имају проблеме са спавањем и прилагођавањем на школу, да на фрустрацију реагују нападима беса и да плачу када не могу да реше неки задатак, док је у адолесценцији код 10-12% тешке деце забележено испољавање бихејвиоралних поремећаја. Од тог времена, идентификована су бројна обележја темперамента за које се сматра да су повезана са агресивним понашањем, али већина аутора издваја два као најважнија, а то су негативна емоционалност и слаба регулација емоција.

Eisenberg је кроз серију студија указала на значај емоционалности и емоционалне реактивности за социјално функционисање појединца. Један од првих закључака које је ова ауторка извела односи се на настајање екстернализованих проблема у понашању као последице интензивних емоција, посебно негативних, и слабе регулације (Eisenberg, Fabes, 1992). Интензитет емоција се другачије назива емоционалност, а регулација има два аспекта – регулацију емоција и регулацију понашања повезаног са емоцијама. Регулација емоција подразумева иницирање, одржавање, модулацију и промену појављивања, интензитета и трајања интерних емоционалних стања и процеса како би се постигао неки циљ. Она укључује и регулацију пажње и когниције, у смислу преусмеравања и фокусирања пажње, односно позитивног когнитивног реструктурирања. Регулација понашања повезаног са емоцијама подразумева процес иницирања, одржавања, инхибирања, модулације или промене појављивања, форме и трајања бихејвиоралних манифестација које прате интерна стања и циљеве или су повезана са њима. Овај тип регулације обухвата размену емоција, као и инхибирање и активирање понашања повезаних са емоцијама. Да ли ће негативна емоционалност бити повезана са екстернализованим проблемима у понашању зависи од регулације, због чега њу треба сматрати значајнијим предиктором. Емоционално реактивна деца која могу да прилагоде интензитет и трајање искуства негативних емоција, путем преусмеравања или фокусирања пажње, ређе испољавају негативне емоције кроз своје понашање. Међутим, контрола пажње нема значајну улогу код деце са сниженом емоционалном реактивношћу, јер она ретко искусе интензивне негативне емоције. За разлику од тога, слаба бихејвиорална регулација може бити повезана са екстернализованим проблемима у понашању без обзира на ниво емоционалности. Ипак, повезаност регулације и екстернализованих проблема је снажнија код деце која су склона негативној емоционалности.

У свом лонгитудиналном истраживању из 2000. године, Eisenberg и сарадници потврђују своја ранија запажања о бихејвиоралној дисрегулацији као предиктору екстернализованих проблема у понашању, независно од нивоа негативне емоционалности (Eisenberg et al., 2000). Додатно, они откривају да је регулација пажње значајан предиктор проблематичног понашања само код деце која су склона негативној емоционалности и закључују да у овим случајевима регулација емоција и бихејвиорална регулација имају јединствен додатни ефекат. На основу индивидуалних разлика у емоционалности и регулацији могу се предвидети различити проблеми у понашању и прилагођавању (интернализирани и екстернализовани) (Eisenberg et al., 2001). Деца са екстернализованим проблемима показују тенденцију ка бесу, импулсивности и слабу контролу, док се код деце са интернализованим проблемима

чешће среће склоност да буду тужна, слаба регулација емоција и ниска импулсивност. Изнета је и претпоставка о разликовању деце која испољавају проактивне и реактивне форме агресивног понашања, првенствено у погледу емоционалности, а мање у односу на регулацију, али аутори сматрају да је потребно детаљније истражити ово питање.

Полазећи од резултата које наводи Eisenberg, Calkins и сарадници (1999) су испитали утицај емоционалне реактивности и регулације емоција на социјално понашање мале деце. Показало се да негативна емоционалност која се јавља као реакција на фрустрацију позитивно корелира са проблематичним облицима социјалног понашања (конфликти са вршњацима), а негативно са социјално адекватним понашањем (кооперативна друштвена игра). Коришћење неадекватних стратегија регулације емоција приликом суочавања са фрустрацијом, посебно вентилирања путем трескања, ударања и шутирања, повезано је са конфликтним понашањем. За разлику од резултата до којих је дошла Eisenberg-ова, ови аутори не налазе да одвраћање пажње од извора фрустрације доприноси адаптивном социјалном понашању. Далеко значајнији утицај имала су регулаторна понашања оријентисана ка мајци (нпр. тражење помоћи од мајке) и себи (нпр. сисање прста). Аутори налазе да се на основу интеракција негативне емоционалности и стратегија регулације могу предвидети различити типови понашања (кооперативно и конфликтно). Конфликтно понашање се најчешће јавља код деце која се лако узнемире у фрустрирајућим ситуацијама и која користе стратегије вентилирања беса и усмеравања према објекту пажње (савладавање препрека). Супротно томе, код узнемирене деце која користе адаптивна регулаторна понашања (одвраћање пажње, оријентисање ка себи или мајци) конфликтно понашање је мање учестало. На основу откривене повезаности између социјално прикладног понашања и стратегија које садрже социјалну компоненту (нпр. гледање у мајку), односно које се могу сматрати показатељем развијеније социјалне компетенције, аутори указују на потребу да се у будућим истраживањима више пажње посвети проучавању повезаности емоционалног и социјалног домена развоја мале деце.

У делу посвећеном социјалној интелигенцији, поменуто је да су Arsenio и Lemerise (2001), указивали на недостатак студија агресивног понашања које узимају у обзир когнитивне, али не и емоционалне процесе. Под емоционалним процесима подразумевају се процеси који имају мотивациону, комуникативну и регулативну функцију и јасно се разликују од когнитивних процеса, као што су пажња, учење, меморија и логика. Ови аутори, полазећи од модела процесирања социјалних информација који су дали Crick и Dodge (1994), представили су интегрисани модел емоционалних процеса и когниције (Lemerise, Arsenio, 2000). Модел ће бити представљен према раније описаним корацима у обради социјалних информација. Када је реч о прва два корака процесирања социјалних информација, енкодирању и интерпретацији напути, још су Crick и Dodge запазили да се интерни емоционални напути енкодирају и интерпретирају заједно са осталим ситуационим напутима, као и да ови процеси могу довести до промене у емоционалном искуству и утицати на интензитет емоција. Lemerise и Arsenio додају да важан извор информација представљају и емоционални сигнали који долазе од других особа, па се и они морају енкодирати и интерпретирати. По њима, на одвијање ових процеса утиче однос који постоји између две особе (лакше енкодирају и интерпретирају емоције особа са којима се дете познаје и емпатише), интензитет емоција које дете искуси и вештине њихове регулације. Crick и Dodge су сматрали да се током разјашњавања циљева важна улога емоција огледа у следећем: циљ може бити интерне природе, у смислу одржавања или регулације емоција, емоције могу активирати неки циљ, а постављање или остваривање неког циља може утицати на емоције. Поред тога, Lemerise и Arsenio, сугеришу да емоционални напути који долазе од других, квалитет емоционалног односа према некој

особи, интензитет дететових емоција и способности регулације могу утицати на циљеве детета. У вези са следећа два корака у којима се конструише одговор и одлучује о одговору, Crick и Dodge истичу да емоције могу утицати на одговоре којима дете приступа, да приступање одређеним одговорима може утицати на емоције детета, као и да дететова очекивања у вези са емоционалним последицама утичу на исход евалуације појединих одговора. Lemerise и Arsenio томе додају да интензитет емоција које дете искуси може одредити којим одговорима ће приступити и како ће их евалуирати. Исто важи и за регулацију емоција, јер добро развијене способности регулације омогућавају детету да размотри ситуацију са различитих аспеката, да приступи различитим одговорима и да их процени, па да на основу тога донесе компетентнију одлуку. Емоционална везаност детета за друге такође утиче на ове процесе, јер ће дете пре да размотри реакције других уколико му је до њих стало. На крају, интензитет емоција, регулација и емоционални однос према другима утичу и на само извршење изабраног одговора. Може се констатовати, да према моделу који су предложили Lemerise и Arsenio, осим базе знања коју чине меморија, прихваћена правила, социјална сценарија и социјално знање (Crick, Dodge 1994), централну улогу у процесирању социјалних информација имају и емоционални процеси, односно емоционалност, регулација емоција и актуелно расположење.

Orobio de Castro и сарадници (2005), спровели су емпиријску проверу теоријски изведене интеграције емоционалних процеса и процесирања социјалних информација. Резултати њиховог истраживања сведоче да се агресивни дечаци у односу на своје вршњаке разликују и по процесирању социјалних информација и по емоционалним процесима. Тачније, дечаци са агресивним понашањем у већој мери приписују хостилне намере и срећу другима, чешће су бесни, генеришу више агресивних одговора, спомињу мање адаптивних стратегија регулације емоција и позитивније оцењују агресивне одговоре. Допринос ових фактора агресивном понашању није једнак, већ се агресивно понашање најближе може објаснити као функција приписивања хостилних намера другима и неадаптивне регулације емоција. Поменути аутори сматрају да модел који су предложили Lemerise и Arsenio (2000), налази потврду у следећим налазима: приписивање беса другима значајно утиче на интерпретацију напута; интерпретација представља добар предиктор искуства беса; регулација емоција може да објасни варијације у агресивном понашању, искуству беса и генерисању агресивних одговора. С обзиром на то да нису нађене разлике међу агресивним и неагресивним дечама у погледу евалуације одговора (обе групе су јасно преферирале просоцијалне одговоре), аутори спекулишу да се то може приписати разликама у регулацији емоција, јер у ситуацији провокације агресивни дечаци не преиспитују различите одговоре, већ подлежу агресивним тенденцијама које не могу адаптивно да регулишу. Они налазе и извесне разлике у процесирању социјалних информација и емоционалним процесима између проактивно и реактивно агресивне деце. Реактивна агресија је повезана са приписивањем хостилних намера, мањим приписивањем кривице и стида, искуством беса и генерисањем агресивних одговора. Проактивна агресија је повезана са позитивнијом евалуацијом агресивних одговора. Међутим, адаптивна регулација емоција је негативно повезана са оба типа агресије. То је изненађујући налаз, с обзиром на то да се проактивна агресија по дефиницији сматра „хладнокрвном“. Аутори износе претпоставку да се реактивно и проактивно агресивна деца не разликују по степену маладаптивне регулације, већ по њеном квалитету. Тако посматрано, реактивна агресија може бити повезана са нерегулисаним бесом, а проактивна са евоцирањем позитивних емоција путем агресивног понашања.

Готово у свим истраживањима везе емоционалности и емоционалне регулације са агресијом откривене су знатне разлике међу половима. Досадашња сазнања о овом

питању сумирана су у мета-анализи студија из периода 1965-1999. година коју су урадили Knight и сарадници (2002). Најважнији закључци до којих су дошли ови аутори су: особе мушког пола се лакше узнемире под утицајем агресивно релевантних емоционалних подстицаја и теже регулишу своју узнемиреност; разлике међу половима су веће на млађем узрасту; разлике међу половима су веће код физичке, а мање код вербалне и индиректне агресије и оне се, у извесној мери, могу приписати полним разликама у емоционалној побудљивости; емоционалност и регулацију треба посматрати у контексту њихове интеракције са другим факторима (биолошким и социјалним) који су можда одговорни за полне разлике.

### *Емпатија*

Интересовање за проучавање емпатије и њене улоге у инхибирању агресивног понашања датира из седамдесетих и осамдесетих година XX века. Озбиљну препреку у сумирању досадашњих сазнања представља чињеница да међу ауторима који су се бавили овом темом није постигнута сагласност око самог појма емпатије. У литератури се могу срести дефиниције емпатије у којима се нагласак ставља на когнитивно разумевање туђих интерних стања, дефиниције у којима се потенцира да је емпатија емоционални одговор на афективно стање друге особе, као и дефиниције у којима се комбинују афективни и когнитивни елементи. Додатно, дефиниције које припадају истој врсти се знатно међусобно разликују. Примера ради, Hoffman (2000), који се бавио афективном емпатијом, наглашава да се његово поимање афективне емпатије не односи на резултат (особа осећа оно што други осећају), већ на процесе на којима се темељи овакво усклађивање осећања. По њему, за емпатски одговор је потребно укључивање психолошких процеса који утичу на то да особа има осећања која се више подударају са туђом ситуациом него са властитом. Историјски посматрано, првобитно се изразом емпатија означавало стање у коме појединац доживљава иста осећања као друге особе. Касније се емпатија поистовећивала са когнитивним вештинама сагледавања туђе перспективе, при чему се није подразумевао емоционални одговор. У савременијим дефиницијама се, углавном, уважава мултидимензионалност емпатије која се одређује као способност разумевања емоционалних стања других особа и адекватне размене емоција (Lawrence et al., 2004). Из оваквог одређења емпатије, произлази да емпатија има две основне димензије, когнитивну и афективну. Когнитивна димензија емпатије подразумева разумевање емоционалног стања друге особе, док се афективна димензија односи на адекватан емоционални одговор на опажена осећања других људи.

Резултати истраживања о повезаности афективне емпатије и агресије сажето су приказани у два систематска прегледа. Преглед који су припремили Miller и Eisenberg (1988), базира на раним истраживањима везе између ова два феномена. Аутори долазе до закључка да је афективна емпатија негативно повезана са агресијом, с тим да је та веза статистички значајна само када се емпатија мери применом упитника, али не и у случају примене других врста мерења (приче, слике и сл.). Полазећи од тога да се упитници примењују код старијих узрасних група, указује се на могућу посредну улогу узраста у вези емпатије и агресије. Нису откривене значајне разлике у вези емпатија-агресија између женског и мушког пола. На повезаност емпатије и агресије утиче когниција, али се ова веза не може искључиво приписати когнитивним аспектима емпатије (нпр. сагледавању перспективе других). Разлике у утицају ситуационе емпатије, односно тренутног емпатског искуства и диспозиционе емпатије, односно склоности ка емпатији нису до краја разјашњене, али има индиција да је диспозициона емпатија снажније повезана са агресијом.

Други преглед, који су припремили Lovett и Sheffield (2007), обухвата нека ранија истраживања, али и нове студије из ове области. Најважнији закључци до којих долазе ови аутори односе се на неконзистентност налаза о повезаности емпатије и агресије код деце, као и на приличну постојаност налаза о негативној вези емпатије и агресије код адолесцената. Као и у претходном случају, аутори указују на неке методолошке факторе који могу утицати на добијене резултата, као на пример да је већа статистичка значајност резултата до којих се дошло на основу самоизвештавања испитаника и да новије студије чешће извештавају о постојању везе емпатија-агресија него старе, што се приписује другачијем начину мерења агресије.

Само у једној мета-анализи узете су у обзир и когнитивна и афективна емпатија, али у смислу њихове повезаности са преступничким понашањем (Jolliffe, Farrington, 2004). Ови аутори налазе да је ниска когнитивна емпатија снажније повезана са преступништвом него ниска афективна емпатија. Негативна веза између емпатије и преступништва снажнија је код адолесцената у односу на одрасле особе. Разлике у погледу емпатије између преступника и непреступника нестају када се контролишу социо-економски статус и интелигенција. Аутори нуде два објашњења повезаности емпатије, интелигенције и преступништва – прво, емпатија је део каузалног ланца интелигенција-преступништво, односно слабије способности разумевања и размене емоција су последица ниских интелектуалних способности и друго, ниска интелигенција и ниска емпатија су свака за себе каузално повезане са преступништвом, али су резултат дефицијентног егzekутивног функционисања.

Осим приказане мета-анализе, и резултати других истраживања која нису обухваћена поменутих прегледима, сугеришу да когнитивна емпатија има значајнију улогу у генези агресивног понашања. Тако на пример, Richardson и сарадници (1994) налазе да когнитивна емпатија, тачније сагледавање перспективе из угла друге особе, ефективно инхибира агресивно понашање. Са друге стране, забринутост за другу особу или саосећање, односно афективна емпатија се не може сматрати ефективним инхибитором агресије.

Раније презентовани резултати истраживања из области социјалне когниције сугеришу да би се реактивно и проактивно агресивна деца могла разликовати у погледу емпатских способности. Генерално, агресивна деца имају слабије развијене емпатске способности, али се на основу досадашњих истраживања може претпоставити да проактивно агресивна деца имају развијенију когнитивну емпатију и слабије развијену афективну емпатију у односу на реактивно агресивну децу. Mayberry и Espelage (2007) су тестирали ову хипотезу и нису нашли значајније разлике у когнитивној и афективној емпатији између деце која су испољавала проактивне и реактивне форме агресивног понашања.

## *Бес*

Веза између беса и агресије није до краја разјашњена и постоје велике тешкоће у сумирању досадашњих резултата проучавања овог питања, јер постоје различита становишта о томе шта је бес. Међу ауторима генерално постоји слагање око тога да треба разликовати бес и агресију, али због снажне и постојане везе међу њима дефиниције ова два конструкта често имају заједничке елементе и не омогућавају њихово јасно раздвајање.

Spielberger и Sydeman (1994) су покушали да овај проблем реше увођењем тзв. АНА (*anger-hostility-aggression*) синдрома који обухвата бес као емоционално стање које варира од благе иритације до интензивног гнева, хостилност као комплексан сет ставова који мотивишу агресивно понашање и агресију као деструктивно понашање

усмерено ка другим особама или објектима. Поред тога, ови аутори су указали на разлику између беса као емоционалног стања и склоности ка бесу као карактеристике личности. Стање беса је субјективно осећање или психобиолошки статус који може бити различитог интензитета и који се појављује повремено као функција доживљене претње, неправде или фрустрације. Бес као карактеристика личности подразумева генералну тенденцију да се бројне ситуације доживљавају као узнемирујуће и фрустрирајуће, па је стање беса код ових особа већег интензитета и учесталости. Осим искуства беса, они су указали и на индивидуалне разлике у експресији беса, које се традиционално деле на усмерености беса ка унутра, односно сузбијања беса или усмеравања беса ка себи и усмереност беса ка споља, односно испољавања беса кроз агресивно понашање.

Furlong и Smith (1998), сматрају да је бес сложени мултидимензионални конструкт који садржи афективну, когнитивну и бихејвиоралну компоненту. По њима, проблеми могу настати у једној или више димензија, у виду учесталог доживљавања интензивног осећања беса, тешкоћа у процесирању социјалних информација и испољавања агресивног понашања. На основу емпиријског проучавања афективних, когнитивних и бихејвиоралних аспеката беса код адолесцената мушког пола у школској средини ови аутори су направили типологију у којој су идентификована три адаптивна профила и три профила која одражавају проблеме у вези са бесом. Предложени профили или типови су: 1) екстремно бесан тип, кога карактерише учестало осећање беса и често реаговање вербалном или физичком агесијом; 2) циничан тип подразумева удружену појаву беса и цинизма, али и способност да се бес донекле сузбије, због чега испољавање беса може бити и позитивно и деструктивно; 3) импулсиван тип, код кога учесталост искуства беса није већа, али је испољавање беса екстремно, обично у виду отворене агесије; 4) просоцијалан тип, где је искуство беса у границама просека, бес се испољава на позитивне начине, са малом вероватноћом деструктивних испољавања; 5) тип који се тешко разљути, али и тешко носи са бесом и обично реагује сузбијањем, а не позитивним испољавањима беса; 6) тип који се тешко разљути и добро носи са бесом, односно испољава га на позитивне начине.

Може се констатовати да већина аутора прихвата идеју о разликовању искуства и експресије беса, с тим да бес представља важну детерминанту агресивног понашања.

Улогу беса у генерисању агресивног понашања јасно је истакао Berkowitz (1989), о чему је било речи у делу посвећеном теоријама о агресивном понашању. Према овом аутору, негативне емоције (бес) имају улогу медијатора између фрустрације и агесије. Новија истраживања само донекле потврђују ову хипотезу, јер откривају да је агесија повезана са базичном тенденцијом ка бесу, али не и са емоцијама које се јављају током агресивне интеракције (Arsenio, Coorperman, Lover, 2000). Интересантно је откриће ових аутора да је осећање среће које се јавља у агресивним интеракцијама далеко бољи предиктор агресивног понашања, него осећање беса. На основу тога, излажу претпоставку да се улога емоција разликују у зависности од типа агесије, тако да је реактивна агесија повезана са негативним емоцијама, а проактивна са позитивним.

Приличан број емпиријских студија указује да слаба контрола импулса може посредовати у вези беса и агесије. Међутим, нека истраживања сугеришу да је природа повезаности беса, импулсивности и агесије другачија када су у питању различите врсте проблема у понашању. Примера ради, неки аутори налазе да се импулсивност генерално може сматрати предиктором проблематичног понашања, али да она има посредну улогу само када је у питању делинквенција, али не и злоупотреба психоактивних супстанци (Colder, Stice, 1998). То значи да код импулсивних адолесцената, склоних емоционалном стању беса, постоји висок ризик делинквентног

понашања, док висок ризик злоупотребе психоактивних супстанци постоји код адолесцената са високим нивоом импулсивности, без обзира на интензитет осећања беса.

Повезаност беса и агресије може се објаснити и поставкама когнитивних теорија које су раније представљене (Huesmann, 1988; Crick, Dodge, 1994). Бес може ометати процесе социјалне когниције и довести до негативних исхода у форми агресивног понашања. Осим тога, емоција беса представља информацију која захтева обраду. Ако се пође од тога да разумевање емоција има централну улогу у социјалном знању које се користи у социјалним интеракцијама, агресивна деца која по правилу слабије разумеју емоције могу погрешно веровати да је њихово понашање узроковано провокацијом других. Надаље, формирање сценарија који се складиште у меморији обично укључује и емоције повезане са агресијом, односно емоционална стања која изазивају агресију. Емоције се повезују са одређеним социјалним догађајем и тако формирана веза бес – догађај може утицати на будућа очекивања у вези са одређеним емоцијама и на понашање.

### *Стид и кривица*

Осећања стида и кривице сматају се моралним емоцијама које имају важну улогу у инхибирању и регулацији негативних импулса, хостилности и агресије. Tangney и сарадници (1992) указују на важност прављења разлике између ових емоција, јер оне могу другачије утицати на агресивно понашање. Код кривице, особа је забринута због нечега што је учинила или није учинила и своје понашање процењује независно од процењивања себе. Кајање и жаљење због лошег понашања, као и осећање тензије обично подстичу акције усмерене ка надокнади проузроковане штете. Мада је осећање кривице непријатно, осећање стида је много болније и разорније. Код стида, особа је искључиво усмерена на себе и лоше понашање доживљава као одраз тога да је она лоша особа. При томе, детаљно и болно преиспитивање себе води негативној процени и доживљају себе као ситне, безвредне и слабе особе. И док осећање кривице подстиче жељу да се призна, извини или обећа, осећање стида представља мотивацију за скривањем и искључивањем из социјалних интеракција. Постоји и могућност да стид подстакне бес, јер укључује замишљање одбацивања и неодобравања од стране других. У том случају, уместо жеље да се побегне, стид производи жељу да се други казне. Резултати спроведеног истраживања сведоче о позитивној вези стида са бесом и индиректном хостилношћу, а аутори се у тумачњу позивају на теорију фрустрација – агресија и запажања неких аутора да је бес узрокован губитком самопоштовања. Тако посматрано, бес може бити дефанзиван маневар који омогућава оправдавање себе и пребацивање кривице на друге, што подразумева и преусмеравање хостилности са себе на друге. Са друге стране, пронађена је негативна повезаност склоности ка осећању кривице са бесом и хостилношћу. Осећање кривице подстиче прихватање одговорности, уместо пребацивања кривице на друге. Стога, аутори закључују да се осећање кривице, али не и осећање стида може сматрати моралном емоцијом.

Описани генерални обрасци повезаности стида и кривице са бесом и агресијом потврђени су и резултатима до којих су дошли Lutwak и сарадници (2001), с тим да су ови аутори наишли на знатне разлике између испитаника мушког и женског пола. Девојке су склоније осећањима стида и кривице него момци. Независно од пола, склоност ка стиду је позитивно повезана са усмеравањем беса ка себи, док је склоност ка кривици негативно повезана са усмеравањем беса ка споља, а позитивно са контролом беса. Код девојака слаба контрола беса и његово усмеравање ка споља



представљају позитивне предикторе склоности ка кривици, док код момака то није потврђено. Аутори ово приписују уобичајеном стилу васпитавања женске деце да буду интерперсонално осетљива и емпатична. Интересантно је откриће да је код девојака склоност ка осећању кривице негативно повезана са очекивањем успеха у будућности. Међутим, склоност ка осећању стида ни код девојака нити код момака није повезана са очекивањем успеха у будућности, мада је оваква склоност обично повезана са низом негативних когнитивно-бихејвиоралних искустава.

Истраживања која је ова група аутора касније спровела потврђују њихова запажања о другачијем деловању осећања кривице и стида на понашање (Tangney et al. 1996). Додатно, они откривају да особе склоне осећању кривице и особе склоне осећању беса примењују потпуно другачије стратегије управљања бесом. Генерално, осећање кривице је повезано са конструктивним реаговањем на бес, док је осећање стида повезано са маладаптивним начином реаговања. Особе склоне осећању стида бирају један од два правца реаговања – пасивни, омаловажавање себе и повлачење или активни, усмеравање беса ка другима и агресивно понашање. За разлику од тога, присуство осећања кривице негативно корелира са агесијом, а позитивно са конструктивним поступцима, као што су дискусија о проблему, директне корективне акције, преиспитивање властите и туђе улоге у датој ситуацији и слично. Објашњење за откривене разлике наведени аутори виде у томе што су искуство стида и искуство кривице потпуно различити. Осећање кривице представља мању претњу по себе и не изазива дефанзиван бес као покушај да се спасе пољуљано самопоштовање. У овом случају бес се јавља као одговор на реалне и конкретне преступе других, што доводи до директних и рационалних поступака према починиоцу или акција којима се поправља штета. За разлику од тога, оправдано се претпоставља да у случају стида особа на неком нивоу схвата да је њен бес ирационалан и неоправдан. Код особа које су склоне осећању кривице не долази до нарушавања перцепције властите самоефикасности да изведу конструктивну акцију и оне, генерално, имају боље развијене интерперсоналне вештине. Такође, оне имају развијеније емпатске вештине које омогућавају конструктивне намере и акције.

Gilligan (2003) се бавио проучавањем ових феномена код особа са криминалним понашањем и констатовао да извршењу најтежих преступа претходи „смрт селфа“ која настаје као последица вишеструког и дуготајног понижавања и помањкања љубави. Он схвата понос као одраз љубави према себи, док је стид одраз недостатка љубави према себи. Особа која је преплављена осећањем стида није способна да осети кривицу и кајање нити емпатију и љубав који би спречили повређивање других. Основни психолошки мотив насилног понашања је ослобађање осећања стида и понижености и њихова замена супротним осећањем поноса. Бол и казна појачавају осећање стида и редукују осећање кривице, па се кажњавање или освета могу сматрати најснажнијим подстицајима насилног понашања. Стид проузрокује насиље, али нису сви људи насилни, упркос томе што понекад искусе осећање стида. То значи да стид представља нужан, али не и довољан услов за испољавање насилног понашања. Поред стида, потребно је испуњење следећих услова: да особа није развила капацитете за емоције које инхибирају насиље (кривица и кајање), да је осећање стида толико интензивно да преплављује особу и представља претњу по одрживост селфа, да се насиље види као једини начин да спасе или поврати самопоштовање и да је особа васпитана у патријархалној култури где се насиље сматра часним. Са друге стране, код особа са развијеним емоционалним капацитетима мржња према другима и жеља да се они повреде побуђује осећање кривице које инхибира насиље и доводи до преусмеравања беса ка себи, што резултује потребом за кажњавањем себе. На основу својих запажања, Gilligan је направио разлику између два супротстављена система моралних вредности

која су мотивисана стидом или кривицом – етика стида, према којој су најгори срамота и понижење, а најбољи понос и егоизам и етика кривице, према којој је најгори понос, а најбоља понизност. Према етици стида позитивно се вреднује љубав према себи, мржња и наношење бола другима, а негативно љубав према другима, мржња према себи и самокажњавање. Супротно, према етици кривице позитивно се вреднује љубав према другима и кажњавање себе, а негативно самољубље и мржња према другима.

За разлику од претходно изнетих становишта да стид, али не и кривица утичу на појаву агресије, неки аутори указују на могућност да и осећање кривице може допринети агресивном понашању. Саргага и сарадници (2001) полазе од тога да субјективно искуство кривице произлази из увиђања да није задовољена или да је прекршена обавеза према другима и друштву. Конститутивни елементи кривице су лична одговорност и изложеност кажњавању и они заједно детерминишу начин на који ће се искусити кривица и које ће се акције предузети. Забринутост због проузроковане штете и емпатисање са жртвом генерише тежњу за променом и накнадом, док очекивање казне има везе са интерном контролом, али не и са емпатијом. Наведени аутори предлажу модел према коме негативна афективност подстиче потребу за надокнадом и страх од казне, што значи да је код особа које су осетљивије на негативне емоције израженија тежња ка надокнади и забринутост због кажњавања. Надаље, они претпостављају да потреба за надокнадом штете подстиче просоцијално понашање и спречава агресију, а страх од казне подстиче агресивно понашање и одвраћа од просоцијалног понашања. На основу неколико спроведених студија, од којих је једна интернационалног карактера, аутори констатују исправност предложеног модела. У образложењу они наводе да кривица, осим проактивног аспекта који се односи на емпатисање са жртвама и тежњу ка надокнади штете, важно извориште има и у страху од казне и жељи да се она избегне или ублажи. Поред уобичајеног виђења да агресија претходи кажњавању, аутори сматрају да је могућ и другачији след – да очекивање кажњавања распирује агресију која се тада јавља као одговор на фрустрацију или одраз настојања да се избегне агресија других.

#### **1.3.2.4. Породица**

##### *Атачмент*

Повезаност атачмента и агресивног понашања била је предмет проучавања бројних емпиријских студија. У раду Lyons-Ruth (1996), дат је историјски приказ истраживања у овој области. Први талас истраживања утицаја атачмента на социјално понашање, био је концентрисан на три типа атачмента које је описала Ainsworth – сигуран, избегавајући и амбивалентан атачмент (Ainsworth et al., 1978, према: Lyons-Ruth, 1996). Запажено је да деца са сигурним атачментом учесталије испољавају социјална понашања према родитељима и вршњацима, а да је несигуран атачмент, тачније избегавајући, повезан са агресивним понашањем. Истраживања из седамдесетих и осамдесетих година XX века указивала су на значај образаца раног атачмента за социјално понашање детета у односу на родитеље и вршњаке, али су налази о предиктивној снази атачмента у смислу појаве бихејвиоралних проблема били прилично несагласни. Сумирајући резултате истраживања из овог периода, Lyons-Ruth истиче да је веза између несигурног избегавајућег атачмента и агресивног понашања потврђена у истраживањима која су рађена на високоризичним породицама, али да у контексту ниског ризика избегавајући образац не представља фактор ризика агресивног понашања. На основу таквих запажања, појавила се сумња у то да три

оригинално описана обрасца атачмента обухватају сва различита организациона обележја понашања која су повезана са атачментом. Тако је дошло до увођења нове категорије атачмента под називом дезорганизовани, односно дезоријентисани атачмент, који не представља четврти образац атачмента, већ комбинацију различитих организационих структура (Main, Solomon, 1990, према: Lyons-Ruth, Alpern, Repacholi, 1993). Термин дезорганизовани одражава недостатак постојане стратегије организовања одговора на потребу за утехом и сигурношћу у стресним ситуацијама. Оваква дезорганизација може да се појави и у оквиру сигурног и у оквиру несигурног атачмента, а карактерише је ограничавање или појачавање понашања и афеката повезаних са атачментом. Изнета је претпоставка да дезорганизација атачмента, а не несигуран атачмент, представља рани прекурсор проблематичног понашања. Емпиријску проверу ове тезе извеле су Lyons-Ruth и сараднице (1993) и откриле постојање историје дезорганизованог атачмента код највећег броја предшколаца са израженим агресивним понашањем.

У радовима који су посвећени проучавању утицаја атачмента на агресивно понашање могу се наћи различита објашњења ове повезаности. Speltz, DeKlyen и Greenberg (1999) елаборирају неколико могућих механизма који стоје у основи везе атачмент – агресија на следећи начин: бебе и деца који не успеју да развију сигурне везе са неосетљивим или непредвидљивим родитељима развијају такве интерне репрезентације односа које касније усмеравају социјалну перцепцију и когницију у негативном правцу и представљају основу за пристрасно приписивање хостилних намера; квалитет атачмента може утицати на мотивацију за социјалне интеракције, тако што делује на спремност детета да се идентификује са родитељима и да их слуша; дете може да користи агресивно понашање за регулисање близине и доступности родитеља када су они неосетљиви на другачије стратегије или за увођење реда и предвидљивости у екстремно дезорганизоване односе родитељ – дете; веза између атачмента и агресије може бити изведена из утицаја раних образаца регулације емоција на неуралну организацију и условљавање, што резултује смањеним способностима детета за толеранцију и управљање снажним емоцијама; повезаност између образаца атачмента детета и родитеља сугерише да репрезентације несигурног атачмента родитеља могу довести до пристрасности у перцепцији и постављању очекивања пред дете, ниске толеранције за дететова осећања и мање преступе, као и слабљења личне стабилности и подршке.

Поред наведених објашњења која су углавном изведена из истраживања на предшколцима и деци млађег школског узраста, у радовима који су посвећени проучавању утицаја атачмента на агресивно понашање адолесцената помиње се улога самопоштовања као важног елемента ове везе. Према теорији атачмента, квалитет односа са родитељима на најранијем узрасту одређује начин интерпретације каснијих односа и реакцију на њих, али и очекивања која дете поставља пред себе. Тако, деца која нису развила сигуран атачмент испољавају мањак поверења у друге, али и у себе. Gomez и McLaren (2007), разматрају три модела међусобне повезаности атачмента, самопоштовања и агресије, а то су: модел додатног ефекта, према коме атачмент и самопоштовање остварују симултани допринос без међусобне повезаности; модел посредног ефекта у коме самопоштовање има улогу медијатора између атачмента и агресије, тако што позитиван атачмент води високом самопоштовању, а то повратно редукује агресију; модел модерираног ефекта, где снага везе атачмент – агресија варира у зависности од нивоа самопоштовања. Резултати њиховог истраживања говоре у прилог модела додатног ефекта, што значи да атачмент (са мајком и са оцем) и самопоштовање значајно доприносе агресији. Поред тога, налази указују да самопоштовање делимично посредује у односу атачмента (са мајком и са оцем) и

агресије, односно да је атачмент предиктор самопоштовања које је предиктор агресије. Испитивање трећег модела показало је да самопоштовање утиче на везу атачмента са мајком (али не и са оцем) и агресије, као и да ниско самопоштовање појачава негативну везу атачмента и агресије, пре него високо самопоштовање.

Marcus и Kramer (2001) настојали су да утврде да ли се утицај атачмента разликује у зависности од тога да ли је у питању проактивна или реактивна агресија. Ови аутори сумирају резултате постојећих истраживања која указују на постојање негативне везе сигурног атачмента и са проактивном и са реактивном агресијом, позитивне везе сигурног атачмента са социјалном компетенцијом, као и негативне везе социјалне компетенције са оба типа агресивног понашања. Полазећи од тога, постављају питање о природи везе атачмента и социјалне компетенције са проактивном и реактивном агресијом. Показало се да је висок ниво проактивне и реактивне агресије повезан са мање сигурним атачментом и слабијом социјалном компетенцијом. Веза између атачмента и оба типа агресије посредована је социјалном компетенцијом, с тим да је овај утицај много јачи када је у питању реактивна агресија. Marcus и Kramer сматрају да се овај налаз добро уклапа у ранија запажања неких аутора да су проблеми у социјалном и емоционалном прилагођавању израженији код реактивно агресивне деце, као и да се код њих чешће среће погрешна интерпретација, претерано реаговање и одбаченост од вршњака.

### *Карактеристике и понашање родитеља*

Првобитно, теоријска и емпиријска проучавања утицаја односа родитељ – дете на агресију била су фокусирана на специфичне карактеристике родитеља, да би се касније усмерила на понашање родитеља, или тачније, комбинације понашања које чине обрасце.

Карактеристике родитеља које су се најчешће доводиле у везу са агресивним понашањем детета су старост мајке испод 18 година и психопатологија. Повећан ризик агресивног и антисоцијалног понашања откривен је код дечака које су родиле неудате мајке у тинејџерском узрасту (Rutter et al., 1998). Међутим, поменути аутори наводе резултате истраживања који јасно указују на то да су овде пресудне неке карактеристике мајки тинејџерки (антисоцијално понашање, низак образовни ниво) и њихова животна ситуација (сиромаштво, недостатак подршке партнера), а не њихов узраст по себи. Психопатологија родитеља, а посебно алкохолизам и депресија, повезани су са агресивним понашањем детета (Connell, Goodman, 2002). Сматра се да је у питању бидирекциони утицај, односно да поред тога што психопатологија родитеља утиче на развој детета, емоционални и бихејвиорални проблеми детета могу бити извор стреса за родитеље и угрожавати њихово ментално здравље.

Велики допринос у разумевању механизма путем којих понашање родитеља може да утиче на агресију детета остварио је Patterson (1982, према: Patterson, 1998), својом коерзивном теоријом. Полазиште ове теорије је да се агресивно понашање учи у породичном окружењу, путем поткрепљивања. Неуспех родитеља у кажњавању агресије детета отвара простор за интеракционе секвенце у којима дете увежбава агресивно понашање. Секвенца коерзивне интеракције може се описати као напад – против напад – позитиван исход, што значи следеће: коерзивно понашање детета јавља се као реакција на непријатељско уплитање других чланова породице, на пример грдња мајке што дете није нешто урадило; мајка може на различите начине да одговори на негативну реакцију детета, између осталог и тако што ће одустати од својих захтева; одустајање мајке од захтева значи победу за дете, јер не мора да испуни њен захтев, што дугорочно посматрано повећава вероватноћу да дете у будућности изабере исто

коерзивно понашање да би избегло аверзивну ситуацију. Временом дете учи да путем присиле може да обликује понашање родитеља и да их натера да задовоље његове потребе. Повећање учесталости и трајања коерзивних интеракција доприноси појачавању интензитета агресивног понашања које обично достиже ниво физичке агресије. Дете постаје све вештије у контролисању родитеља, а резултат тога је да родитељи почињу да сумњају у своје способности да ефективно интервенишу у конфронтирајућим ситуацијама и да се повлаче из интеракција са дететом, остављајући му слободу да се опробава у различитим облицима агресивног понашања. У каснијим радовима су Patterson и сарадници (1989) представили развојни модел антисоцијалног понашања у коме интеракције родитељ – дете имају централну улогу. Према овом моделу, пут ка хроничној делинквенцији је предвидљив и састоји се од неколико корака који представљају секвенце акција детета и реакција околине којима се постепено увећава ризик делинквенције. Први корак, који Patterson и сарадници називају *основни тренинг код куће*, представља развијање специфичног обрасца интеракција између родитеља и детета који се назива коерзивним понашањем.

Већина аутора налази да је упутније да се, уместо разматрања повезаности појединих секвенци понашања родитеља са агресијом деце, прошири перспектива на обрасце понашања који представљају специфичне комбинације појединачних понашања. У том смислу, Masscoby и Martin (1983, према: Moeller, 2001), издвајају две димензије које описују понашање родитеља у вези са одгајањем деце. Прва димензија односи се на емоционални однос детета и родитеља, а њена два супротна пола су топао-респонзиван и хладно-одбацујући однос. Друга димензија, захтевно-строго насупрот незахтевно-опуштено, описује на који начин родитељи постављају очекивања пред дете и како захтевају од детета да оствари ова очекивања. Baumrind (1971, према: Moeller, 2001), на основу ових димензија издваја четири специфична стила родитељства, а то су: ауторитарни (хладно-захтевни), ауторитативни (топло-захтевни), занемарујући (хладно-опуштени) и пермисиван (топао-опуштени). На основу емпиријских истраживања, поменута ауторка открива да ауторитативни образац позитивно корелира са просоцијалним понашањем, док остала три обрасца, а посебно занемарујући и пермисиван, позитивно корелирају са агресивним понашањем.

Систематски преглед различитих варијабли које описују стилове или праксу одгајања детета у контексту њихове повезаности са агресивним понашањем може се наћи у мета-анализи коју су дали Rothbaum и Weisz (1994). Резултати ове студије показују да су бројне варијабле негативно повезане са агресивним понашањем, као на пример одобравање, усмеравање, мотивационе стратегије, синхроност и одсуство коерзивне контроле. Међу неким варијаблама постоји међусобна повезаност, у смислу заједничких циљева и генералне усклађености родитеља са дететом и његовим потребама, па се сматра да оне чине шири конструкт или образац означен као прихватање – респонзивност. Аутори се залажу за каузални модел родитељ – дете, према коме понашање родитеља утиче на понашање детета. Поред тога, они указују и на друге могућности, као што су да понашање детета утиче на понашање родитеља, да генетски фактори утичу на формирање хостилно-агресивног понашања које се на млађем узрасту манифестује кроз екстернализацију, а на старијем кроз одбацивање – нереспонзивност или да постоји генетска предиспозиција за претерану осетљивост на спољашње утицаје, међу којима је и понашање родитеља. У овој студији је откривено и да је веза образаца понашања родитеља са агресијом снажнија код старије деце и адолесцената мушког пола и када је у питању понашање мајке.

### *Злостављање и занемаривање деце у породици*

Међу научницима, али и лаицима широко је прихваћена идеја о циклусу агресивног понашања који је Curtis, још 1963. године описао речима „насиље узгаја насиље“ (Curtis, 1963, према: Widom, 1989). С обзиром на то да се интересовање за ову тему појавило одавно, у литератури постоји много студија у којима је испитивана повезаност злостављања и занемаривања са агресивним понашањем деце.

Widom (1989), на основу прегледа осамнаест студија из седамдесетих и осамдесетих година XX века, наилази на прилично постојане налазе о томе да је код занемариване и злостављане деце учесталије агресивно понашање, чак и на млађем узрасту. Нажалост, студије су корелационе, па се не могу донети закључци о каузалности. Налази нису сагласни у погледу тога да ли постоје разлике у агресивном понашању између деце која су занемаривана и оне која су злостављана, јер неке студије извештавају о постојању разлика, а неке не. Упркос становишту о циклусу насиља, налази о разликама у агресивном понашању занемариване и злостављане деце су контрадикторни.

Према неким ауторима, утицај занемаривања и злостављања деце на њихово социјално понашање следи два обрасца – глобални и специфични (Briere, Runtz, 1989, према: Prino, Peyrot, 1994). Глобални образац неприлагођености подразумева да не постоје значајне разлике између занемариване и злостављане деце и да обе групе испољавају више дисфункционалног, а мање функционалног понашања у односу на општу популацију. Према специфичном обрасцу, сваки облик насиља над децом оставља различите последице у виду специфичних форми неприлагођености. Међутим, емпиријски докази сугеришу да су неке форме неприлагођеног понашања заједничке за сву виктимизирану децу, док су неки симптоми специфични за одређени тип виктимизације. То упућује на постојање трећег, мултидимензионалног обрасца који не може бити објашњен претходним глобалним и специфичним обрасцима. Емпиријска провера ових поставки коју су извели Prino и Peyrot (1994) није потврдила постојање генералног обрасца, јер се показало да су злостављана деца агресивнија него занемаривана деца, али да занемаривана деца нису агресивнија у односу на нормативну популацију. Заправо, занемаривана деца су учесталије испољавала повучено и субмисивно понашање, али ни овде није запажен генерални образац, јер се злостављана деца нису разликовала у погледу повучености у односу на нормативну популацију. Дакле, агресија и повлачење следе специфичан образац неприлагођености. Ипак, ни једна од димензија (агресија, повлачење и просоцијално понашање) појединачно не дискриминише испитиване групе, већ се разлике међу њима уочавају тек када се све димензије узму у обзир. Из тога аутори изводе закључак да свака димензија остварује независан допринос, што упућује на мултидимензионални образац утицаја виктимизације на прилагођавање детета.

На основу претходне дискусије, може се констатовати да већина аутора агресивно понашање детета доводи у везу пре са искуством злостављања него занемаривања, а посебно са физичким злостављањем. У опсежном прегледу литературе о овој теми, Malynosky-Rummell и Hansen (1993) налазе чврсте емпиријске доказе о снажној вези између физичког злостављања деце и њиховог будућег агресивног понашања, касније, у адолесценцији и одраслом добу према члановима породице (деци и супружницима), као и према другим особама. Резултати проспективних и ретроспективних студија откривају да особе, које су у детињству искусиле физичко злостављање, чешће испољавају агресивно понашање у односу на оне које нису имале таква искуства.

У односу на проучавање повезаности физичког злостављања у породици са агресивним понашањем деце, мање пажње је посвећено утицају вербалног злостављања. Малобројне студије утицаја вербалног злостављања оптерећене су низом методолошких слабости које се преваходно тичу нејасног разграничавања вербалног од других облика злостављања, неадекватне контроле постојања различитих облика злостављања, као и употребе неодговарајућих мерних инструмената (Vissing et al., 1991). У својој студији утицаја вербалног насиља на понашање деце, поменути аутори су пошли од дефиниције вербалне или симболичне агресије као комуникације са намером да се проузрокује психолошки бол или комуникације која се перципира као таква, а која може бити активна и пасивна, вербална и невербална. Најважнији резултати њиховог истраживања су: повећањем интензитета вербалне агресије родитеља повећава се ризик агресивног понашања детета; ова веза остаје стабилна без обзира на узраст и пол детета и социо-економски статус породице; комбинација вербалне и физичке агресије снажније је повезана са бихејвиоралним проблемима детета него било који облик агресије засебно. Мада аутори признају да њихова студија не омогућава извођење каузалних закључака, сугеришу постојање реципрочног односа између вербалне агресије родитеља и проблематичног понашања детета.

У литератури се најчешће наводе следећа објашњења утицаја злостављања на агресивно понашање деце: у контексту теорије социјалног учења, агресија међу члановима породице представља модел за учење агресивног понашања, као и за оправдавање оваквог понашања унутар породице (Widom, 1989); злостављање детета се негативно одражава на процес атачмента, односно доприноси развоју несигурног атачмента и каснијим тешкоћама у формирању адаптивних интерперсоналних односа (Crittenden, Ainsworth, 1989, према: Weiss et al., 1992); веза злостављања и каснијег агресивног понашања детета посредована је маладаптивним стилем обраде социјалних информација (посебно пристрасним приписивањем хостилних намера) (Weiss et al., 1992).

### *Карактеристике породице*

У наредном делу пажња ће бити посвећена утицају неких породичних карактеристика на агресивно понашање деце и то: структуре, величине и социо-економског статуса породице.

Услед великих промена у структури породица које су забележене у последњих пола века, порасло је и интересовање научника за проучавање утицаја нарушене породичне структуре на развој детета, па и на појаву агресивног понашања. Moeller (2001) сумира резултате досадашњих истраживања на ову тему на следећи начин: деца која живе у комплетним породицама испољавају мањи ниво агресивног понашања у односу на децу која живе у породицама са другачијом структуром; код деце која живе са једним родитељем услед смрти другог родитеља постоји минималан ризик агресивног понашања; код деце која живе само са мајком постоји повећан ризик агресивног понашања; код деце чији су родитељи разведени или која живе у новоформираним породицама постоји највећи ризик агресивног понашања.

Amato (1993) је указао на пет могућих објашњења негативног утицаја развода родитеља на социјалну прилагођеност деце (школски успех, понашање, социјални односи и сл.). Према првом објашњењу, само одсуство једног родитеља доводи у питање социјализацију детета, јер се у породицама са једним родитељем мање времена и енергије посвећује деци, деца имају мање подршке, ауторитет родитеља је ослабљен и недостаје адекватан надзор родитеља над дететом. Друго објашњење наглашава улогу психолошке прилагођености и ефективног функционисања родитеља са којим

дете остаје да живи. Треће објашњење у центар пажње ставља конфликте родитеља који се дешавају пре и током процеса раставе. Према четвртом објашњењу, проблеми деце су директна последица економских тешкоћа са којима се суочава породица након развода. Пето објашњење је најопштије и повезује елементе претходна четири објашњења. На основу прегледа 180 студија о утицају развода на социјално прилагођавање детета, Amato констатује да постојећа истраживања најконзистентније и најуверљивије подржавају треће објашњење, односно перспективу конфликта међу родитељима. Негативан утицај сукоба родитеља остварује се путем подстицања негативних емоција и преузимања кривице, моделовања понашања или директног учествовања услед притиска на дете да изабере страну. Као потврду свог становишта, аутор наводи следеће резултате истраживања: код деце у конфликтним породицама очуване структуре забележен је нижи ниво благостања у односу на децу из хармоничних очуваних породица, а једнак или нижи ниво у односу на децу из разведених породица; проблеми код деце из разведених породица уочљиви су пре и током процеса раставе; благостање детета негативно корелира са нивоом конфликта родитеља након развода; прилагођеност детета позитивно корелира са дужином временског периода након развода.

Одрастање у породици која има четворо и више деце одавно је маркирано као важан ризични фактор агресивног понашања (Rutter et al., 1998). У погледу механизма који стоји у основи ове везе постоје неколико различитих становишта, а поменути аутори издвајају следеће: већи број деце повезан је са недостатком адекватне дисциплине и надзора, односно велики број деце доноси тешкоће родитељима и неповољно се одражава на понашање родитеља према деци; у породицама са већим бројем деце долази до изражаја негативан утицај браће и сестара, па ризик представља функцију броја браће и сестара који се агресивно понашају, што донекле потврђују подаци да већи број сестара не утиче на агresiју; антисоцијални појединци показују тенденцију ка оснивању великих породица, тако да је механизам пре повезан са криминалом чланова породице него са величином породице.

Налази досадашњих истраживања прилично постојано указују на то да се деца са агресивним понашањем учесталије регрутују из породица нижег социо-економског статуса. Dodge, Pettit и Bates (1994) тестирали су неколико хипотеза из литературе о процесима путем којих низак социо-економски статус доприноси агресивном понашању деце и то су: строга дисциплина које се родитељи држе у васпитавању детета; недостатак топлине у односу мајке према детету; повишен ниво насиља у породици и суседству; систем вредности мајке који одобрава агresiју као начин решавања проблема; виши ниво стреса који су искусиле мајке; мањак социјалне подршке и изолованост мајке; непостојање стабилних пријатељских веза услед честих промена вршњачке групе; низак ниво когнитивне стимулације код куће. Описане тешкоће су међусобно повезане, али и прилично независне у својој негативној повезаности са ниским социо-економским статусом. Њихов утицај опстаје и након контроле структуре породице, што значи да не важе само за породице са једним родитељем породице. Иако се сваки од ових аспеката социјализације може сматрати предиктором агresiје, као најснажнији предиктор показала се строга дисциплина у породици. Аутори закључују да је утицај социо-економског статуса на агресивно понашање детета барем делом посредован искуствима социјализације који су повезани са њиховим статусом. Треба напоменути да у литератури има и радова у којима се висок социо-економски статус доводи у везу са агресивним и антисоцијалним понашањем деце (Hagan et al., 1985, према: Wright et al, 1999). То се објашњава склоношћу ка ризику и перцепцијом социјалне моћи који карактеришу припаднике



виших социјалних класа. Нажалост, емиријска истраживања оваквог смера везе рађена су само у односу на делинквентно понашање.

### 1.3.2.5. Вршњаци

Досадашња истраживања показују да током предшколског узраста долази до постепеног опадања физичке агресије у интеракцијама детета са вршњацима (Loeber, Нау, 1997). Грубо играње замењује структурирана игра са правилима и улогама, а деца са високим нивоом агресије нису добро прихваћена у вршњачкој групи. Поменути аутори истичу да је одбацивање од стране вршњака видљиво на узрасту од шест година и да представља важан предиктор негативних развојних исхода. Већина аутора се слаже да односи са вршњацима имају важну улогу у развоју детета од најранијег узраста, али да утицај вршњака остварује најснажније ефекте током адолесценције. Rutter и сарадници (1998) наводе да се утицајем вршњака најчешће објашњава појава агресивног и антисоцијалног понашања у адолесценцији, јер у овим случајевима нису присутне индивидуалне и породичне карактеристике које одликују особе код којих се агресивно понашање појављује у детињству. Поред тога, они указују и на промену природе односа са вршњацима током овог развојног периода. Адолесценти проводе више времена са вршњацима него са породицом, што значи да међусобно више размењују идеје и осећања, а да истовремено долази до слабљења надзора од стране родитеља. Током адолесценције дешавају се и промене у испољавању агресивног понашања које напредује од агресије у интеракцијама са вршњацима и одраслима до делинквенције.

Vitaro, Voivin и Tremblay (2005) су дали опсежан преглед литературе о утицају вршњака на појаву и развој агресивног понашања. Према досадашњим сазнањима две врсте искуства детета у вршњачкој групи издвајају се по свом значају. Прво, вршњаци могу нанети психолошки или физички бол детету у форми одбацивања или повређивања и тиме подстаћи његово агресивно понашање. Друго, вршњаци могу подстицати и подржавати агресивно понашање детета тако што стварају социјални контекст у коме се овакво понашање очекује и вреднује.

Одбацивање и виктимизација од стране вршњака може се појавити као реакција вршњачке групе на агресивно понашање детета или агресија може бити повезана са одбацивањем и виктимизацијом преко неке треће варијабле. Поменути аутори су размотрили три теоријска модела којима се објашњава улога одбацивања од стране вршњака у настајању агресивног понашања: инцидентални, каузални и интеракциони. Према првом, инциденталном моделу или моделу континуитета понашања, одбацивање је индикатор понашања детета и не доприноси агресији само по себи. Други, каузални модел, има неколико варијанти, а то су: одбацивање има централну улогу и представља предиктор раних бихејвиоралних проблема детета и каснијих проблема у прилагођавању; одбацивање доприноси каснијим екстернализованим проблемима независно од проблематичног понашања детета на раном узрасту; агресивно понашање и одбацивање имају бидирекциони утицај. Трећи интеракциони модел сугерише да је одбацивање посредник у вези агресивног понашања на раном узрасту и каснијих проблема у прилагођавању. Постоје емпиријски докази који потврђују сва три модела, што значи да се они не морају међусобно искључивати, већ да се деловање одбацивања на агресију може остварити на различите начине.

Са друге стране, резултати истраживања указују да се повезаност одбацивања и агресије може објаснити посредним деловањем преко других фактора као што су: узраст и пол детета, свест о статусу у вршњачкој групи, оријентација према

вршњацима, етничка припадност, ставови средине према агресивном понашању, трајање и интензитет одбацивања од стране вршњака.

У литератури постоје различита становишта о томе путем којих процеса или механизма одбацивање утиче на агресивно понашање, као на пример: одбацивање и виктимизација су окидачи за ескалацију негативне узајамно коерзивне размене између одбаченог детета и вршњака; искуство одбацивања утиче на процесирање социјалних информација, тако што појачава тенденцију ка приписивању хостилности намерама вршњака; одбацивање негативно утиче на перцепцију себе и својих способности да се остваре позитивни односи; одбачена деца имају смањене могућности за интеракције и учење нормативних вредности од просоцијалних вршњака.

Уобичајено мишљење је да деца која су одбачена од просоцијалних вршњака немају други избор, осим да се друже са девијантним вршњацима. Међутим, резултати истраживања сугеришу да агресивна деца, такође, активно бирају за другове вршњаке који се слично понашају (конфлуентни модел). Без обзира на начин на који дете долази у контакт са агресивним вршњацима, дружење са њима сматра се снажним предиктором каснијег агресивног и антисоцијалног понашања. Постоје три модела објашњења везе агресивног понашања и дружења са девијантним вршњацима, а то су: модел утицаја вршњака, модел индивидуалних карактеристика и социјално интеракционални модел. Модел утицаја вршњака има две верзије, с тим што су обе засноване на принципима социјалног учења. Према првој верзији, дружење са девијантним вршњацима је нужна полазна тачка за настајање и развој агресивног понашања. Друга верзија сугерише да дружење са девијантним вршњацима има улогу медијатора у вези између социјалних, породичних и других фактора са агресивним понашањем. Међутим, има аутора који сматрају да дружење са девијантним вршњацима не утиче на развој агресивног понашања. Према моделу индивидуалних карактеристика (социјалне контроле или избора), агресивно понашање на млађем узрасту независно условљава и касније антисоцијално понашање и дружење са девијантним вршњацима. Трећи, социјално интеракционални модел има две верзије – прву, према којој проблематични вршњаци посредују у вези индивидуалних карактеристика и каснијег агресивног понашања и другу, према којој индивидуалне диспозиције детета посредују у вези изложености проблематичним вршњацима са каснијим агресивним понашањем. Сва три приказана модела имају потврду у резултатима емпиријских студија, па се може претпоставити се да међу децом постоје индивидуалне разлике у путевима развоја агресивног понашања.

Фактори који могу ублажити или појачати утицај проблематичних вршњака су: индивидуалне карактеристике (пол, узраст), породични утицаји (атачмент, стил родитељства) и фактори који делују у домену вршњачких група (социјални статус детета у вршњачкој групи, обрасци пријатељских односа).

Процеси или механизми којима се може објаснити деловање девијантних пријатеља на агресивно понашање детета су: диференцијално поткрепљивање кроз тренинг девијантности, што значи да девијантни пријатељи одобравају и подстичу говор и понашање којима се крше правила, а кажњавају или игноришу нормативно понашање; коерзивне интеракције и слаб квалитет пријатељских веза; притисак вршњака да се прихвати понашање којим се крше правила; висок ниво ентропије, односно дезорганизовани, нефокусирани и непредвидљиви обрасци интеракција; моделовање.

На основу радова у којима су проучавани односи са вршњацима које успостављају проактивно и реактивно агресивна деца, може се констатовати да су обе врсте искуства детета у вршњачкој групи важне за развој агресије, с тим да одбацивање има већи значај код реактивне, а дружење са девијантним вршњацима код проактивне

агресије. Истраживањима је потврђено да одбацивање од стране вршњака има већи утицај на развој агресије код реактивно агресивне деце у односу на проактивно агресивну децу (Dodge et al., 2003). Реактивна агресија је изазвана стресом или провокацијом, па се може појавити као одговор на одбацивање које представља провокативну и стресну ситуацију. Са друге стране, проактивна агресија служи социјалним циљевима и стратешким савезима, па се пре може повезати са стварањем и развијањем одговарајућих пријатељских веза. Тако, проактивна агресија може бити повезана са прихватањем у вршњачкој групи, док је реактивна агресија систематски повезана са одбацивањем. Poulin и Voivin (2000) сматрају да ова два типа агресивног понашања имају различиту улогу у координацији социјалних интеракција. Проактивно агресивна деца се друже са вршњацима сличног понашања, што се може објаснити процесима узајамног избора. Овакви обрасци се не могу видети код реактивно агресивне деце, што је у складу са ранијим запажањима да реактивна агресија није социјално функционална и да је повезана са одбацивањем од стране вршњака. На крају, аутори који су у својим истраживањима нашли да је проактивна агресија бољи предиктор екстернализованих проблема на старијем узрасту, сугеришу да се ово, између осталог, може објаснити и тенденцијом проактивно агресивне деце да се друже са агресивним вршњацима, што није случај код реактивно агресивне деце (Vitaro et al., 1998).

### 1.3.2.6. Школа

Школска средина може утицати на развој агресивног понашања, а већина аутора сматра да се негативни утицај одвија посредством два главна механизма – школског неуспеха и дружења са вршњацима који се проблематично понашају. С обзиром на то да је раније било речи о повезаности агресије са школским неуспехом и односима у вршњачкој групи, у овом делу пажња ће бити посвећена начину рада школе који погодује развоју агресивног понашања деце. У литератури се углавном прави разлика између две групе школских фактора који могу утицати на понашање и постигнуће ученика (Payne, Gottfredson, 2004). У прву групу спадају контекстуални фактори, као што су врста, величина и локација школе, број и структура ученика у одељењу. Друга група фактора означава се као школска клима и односи се на социјалну организацију школе, социјалне односе и систем вредности и норми.

Истраживања повезаности врсте школе и агресије ученика углавном се свode на испитивање преваленције агресивног понашања ученика у основним и средњим школама. Payne и Gottfredson (2004) наводе резултате неколико истраживања која сведоче да је агресивно понашање ученика учесталије у основној у односу на средњу школу. Величина школе, односно укупан број ученика може утицати на социјално понашање ученика (Gatti, Tremblay 2005). Поменути аутори се позивају на резултате истраживања који сведоче о повећаном нивоу отуђености и фрустрираности, као и учесталијем проблематичном понашању ученика у већим школама у односу на мање школе, где по правилу влада боља социјална клима. Поред тога, посебно ризичним се сматрају школе лоциране у урбаним зонама које насељава становништво нижег социоекономског статуса.

Структура ученика у школи и одељењу може допринети агресивном понашању. Rutter и сарадници (1998) сматрају да школска политика уписа ученика може утицати на развој агресије ученика, јер се пријатељски односи углавном успостављају међу децом из исте школе. Чињеница је да се школе разликују у погледу критеријума за упис који се односе на способности и понашање деце, али да и локација школе

одређује који ће се ученици уписивати. Досадашња истраживања нису потврдила повезаност агресивног понашања са расном и етничком структуром ученика у школи (Payne, Gottfredson, 2004). Међутим, у неким радовима се указује на значај структуре ученика у школи и одељењу према понашању и школском успеху. Карактеристике и вулнерабилност детета (нпр. проблеми пажње, агресивно понашање код куће) одговорни су за највећи део (74%) разлика у нивоу агресивног понашања у школи ученика првог разреда, али школски фактори се понашају као кумулативни ризични фактори и знатно повећавају ризик агресивног понашања детета (Thomas et al., 2009, према: Matthys, Lochman, 2010). Према поменутих ауторима, на понашање детета снажно утиче понашање других ученика у одељењу. Агресивно понашање се пре јавља у одељењима у којима већина ученика има слаб успех и дефицијентне социјалне вештине него у одељењима где већина ученика испољава адаптивна понашања, као што су оријентација ка задацима и просоцијалне интеракције. Постоје емпиријски докази да деца са агресивним понашањем из одељења која су означена као високо агресивна имају лошију прогнозу у односу на децу из неагресивних одељења.

Досадашње емпиријске студије указују на значајну улогу школске климе, што обично подразумева интеракције ученика, наставника и родитеља, стандарде понашања, као и начин организовања и реализовања наставе. Gatti и Tremblay (2005), указују на допринос неколико школских фактора у развоју агресије ученика. Посебан значај имају односи који се успостављају између наставника и ученика. Сматра се да је за превенцију агресивног понашања ученика важно да наставници представљају узор доброг понашања, да прате и подстичу ученике, као и да одлучно и постојано примењују дисциплинске мере. Укљученост родитеља у школске активности, добра сарадња родитеља са школом и посвећеност родитеља школском успеху детета, такође, утичу на понашање детета у школи.

Rutter и сарадници (1998) сматрају да је слаб квалитет школовања најважнији механизам путем кога школа може допринети развоју агресије ученика. Овде је нагласак на начину рада школе као социјалне и педагошке установе, а карактеристике које се повезују са позитивним понашањем ученика, редовним похађањем наставе и школским успехом су: наставници пружају добар модел понашања у смислу придржавања распореда, остваривања интеракција и осетљивости на потребе ученика; постављање релативно високих очекивања пред ученике уз пружање одговарајуће помоћи; занимљива и добро организована настава; адекватна употреба домаћих задатака и праћење прогреса; пружање могућности ученицима да преузму одговорност и испоље аутономију, тако да сви искусе успех; добра атмосфера у разреду уз компетентно и некоерзивно вођење; руковођење које је усмеравајуће, али и осетљиво на идеје других и које подстиче висок морал ученика и особља.

Reis, Trockel и Mulhall (2007) у свом истраживању откривају да је смањивање агресивног понашања ученика повезано са три групе школских фактора, а то су: макрополитика школе, где су у предности школе у којима се негују демократски процеси и омогућава ученицима активно учешће у креирању политике и правила и заједничко ангажовање са одраслим особама у позитивним активностима, као и школе које су боље повезане са локалном заједницом; стил подучавања ученика који је описан као разумевање насупрот меморисању, при чему се наглашава потреба да наставни програми и начин презентације градива буду усклађени са развојним потребама ученика и да спречавају досаду и незаинтересованост који су повезани са агресивним понашањем; садржај инструкција који се првенствено односи на увођење концепта културне различитости и подстицање ученика да прихвате и разумеју друге ученике различитог расног, етничког и културног порекла.

Gottfredson и сарадници (2005), спровели су емпиријско истраживање повезаности контекстуалних фактора и школске климе. Они су испитали деловање екстерно одређених карактеристика које су ван утицаја саме школе (величина, локација, структура ученика и сл.) на школску климу, која је описана кроз правила понашања, постављене циљеве, морал особља, планирање и предузимање акција да се реше проблеми и квалитет руковођења школом. Аутори налазе да контекстуални фактори, међу којима су већа заступљеност ученика мушког пола, сиромаштво и етничка припадност ученика, величина и локација школе, имају утицаја на испољавање агресивног понашања ученика, али и на квалитет школске климе. Побројани фактори негативно делују на све испитиване димензије школске климе, осим планирања. Међутим, допринос овог фактора се не одражава позитивно на укупно понашање ученика. Аутори ово објашњавају тиме да, упркос појачаном ангажовању особља у планирању унапређивања и одржавања рада школе, наставници у већим школама, у урбаним подручјима који раде са захтевнијом популацијом не успевају да унапреде школску климу, што се негативно одражава на понашање ученика.

### 1.3.2.7. Медији

На основу обухватног прегледа истраживања о вези између изложености насилним медијским садржајима и агресивног понашања, Smith и Donnerstein (1998) закључују да насиље у медијима доприноси агresiји корисника. Када су у питању деца и адолесценти, емпиријски докази упућују на постојање директне каузалне везе између изложености насиљу у медијима и агресивног понашања, која остаје стабилна без обзира на време, место и социо-демографске карактеристике корисника. Негативан утицај насилних медијских садржаја остварује се на три следећа начина: учење агресивног понашања, емоционална десензитизација и појачавање страха од виктимизације. У првом случају, насилни медијски садржаји имају улогу модела по угледу на који корисници усвајају начин мишљења, ставове и понашања у којима доминира агресија. Емоционална десензитизација подразумева да понављана изложеност насилним медијским садржајима може да смањи емоционалну респонзивност на ову врсту стимулуса, што се одражава кроз редуковану осетљивост на насиље у реалном свету. Страх од виктимизације представља још једну негативну последицу изложености насиљу у медијима. Насиље у медијима доприноси погрешном процењивању учесталости насиља у реалности и тако појачава страх од виктимизације, што утиче на понашање.

У неколико протеклих деценија развијена су различита теоријска објашњења негативног утицаја медијских приказа насиља. Утицај медијских садржаја на понашање деце у ранијим радовима објашњавао се теоријом социјалног учења, а касније теоријом култивације (Antonishak, Sutfin, Reppucci, 2005). Полазећи од основних поставки теорије социјалног учења, деца усвајају нове вештине и понашања путем посматрања и имитације модела који су приказани у медијима. Имитација модела зависи од више фактора: сличности између корисника и модела, кредибилности модела, сличности модела са другим моделима у животу корисника, уверљивости посматраног понашања, мотивације корисника, кажњавања и награђивања модела за испољено понашање. Према теорији култивације, стална изложеност насилним медијским садржајима може обликовати или изменити индивидуалне перцепције социјалне реалности. Ова теорија посебно истиче важност временског трајања конзумирања медија (нпр. гледања телевизије), које има чак већи значај него сам медијски садржај. Поред тога, важан је утицај и других фактора, као што су:

реалистичност садржаја, узраст корисника, постојање других извора информација и друго. Неки аутори сматрају да се негативни утицаји медија могу објаснити и когнитивним теоријама агресивног понашања (Smith, Donnerstein, 1998). На основу когнитивно неоасоцијационе теорије, изведено је становиште о краткорочном пролазном ефекту изложености насиљу у медијима на размишљање корисника. Мисли које активирају медијски садржаји могу евоцирати повезане идеје, осећања, тенденције ка акцијама и саме акције. Осим краткорочног утицаја на когницију, медијски садржаји могу остварити дугорочне ефекте путем обликовања когнитивних структура, односно агресивних сценарија.

У литератури се могу наћи и радови у којима се доводи у питање овакав директан негативан утицај медија, посебно телевизије. На пример, Rutter и сарадници (1998) истичу следеће чињенице: свако има могућност избора који ће програм или емисију да гледа, па је оправдано претпоставити да се за гледање насилних садржаја опредељују појединци са индивидуалним или породичним карактеристикама које их предиспонирају за агресију; медији рефлектују оно што се дешава у друштву, па ефекти насиља на филму или телевизији тешко могу да се посматрају независно од осталих социјалних утицаја; питање је да ли је агресивно понашање последица гледања насилних садржаја или породичне ситуације у којој деца без надзора предуго гледају телевизију и друго.

Имајући у виду поменуте аргументе, чини се упутнијим размишљати о утицају медија у терминима ризичних фактора, уместо узрока. Другим речима, насиље у медијима може у извесним околностима подстаћи агресивно понашање. У вези са тим је питање које медијске садржаје треба сматрати посебно опасним. На основу чувеног обухватног пројекта под називом *Национална студија насиља на телевизији (National Television Violence Study)*, издвојено је девет карактеристика медијских садржаја које утичу на учење агресије, емоционалну десензитизацију и страх, а то су: карактеристике починиоца, карактеристике мете, оправданост насиља, употреба оружја, обим и приказ насиља, степен уверљивости насиља, кажњавање и награђивање насиља, последице насиља и прикључивање хумора насиљу (Wilson et al., 1997, 1998, према: Smith, Donnerstein, 1998).

Проучавање негативних утицаја медија на развој деце и омладине прати савремене технолошке трендове. И док су се аутори раније углавном фокусирали на утицај телевизије и филма као медије које најчешће користе млади, последњих деценија у центру пажње су интернет и видео игре. Већи део запажања о негативним ефектима телевизије и филма важе и за интернет и видео игре, али има и нових открића. Раније дискутоване теорије о утицају медија на агресију разматрају последице гледања насилних садржаја, што значи да су ограничено применљиве у објашњавању ефеката модерних технологија које омогућавају корисницима да буду учесници у активностима (Ko et al., 2009). Да би се разумео утицај интернета важно је имати у виду и следеће: корисници остварују интеракцију са објектима који репрезентују друге особе, а не машину; интеракција је интерперсонална и постоје могућности за комуникацију са непознатим особама из целог света; омогућен је приступ великом броју разноврсних информација без ограничења; родитељи тешко контролишу понашање деце на интернету; многи садржаји су специјално дизајнирани како би привукли младе као најunosнију групу потрошача. Ко и сарадници (2009) налазе да постоји повезаност прекомерене употребе интернета и зависности од интернета са агресивним понашањем. Интеракција путем интернета доприноси стању деиндивидуације које је узроковано анонимношћу, смањеном личном одговорношћу, узбуђењем, сензорним преоптерећењем, као и новим и неструктурираним ситуацијама. У таквом стању смањује се увид у себе, брига за социјалну евалуацију и контрола

путем стида, кривице и страха, што утиче на снижавање прага испољавања забрањених понашања. То значи да путем интернета деца имају могућност да посматрају, искусе и испоље агресивно понашање које је повезано са позитивним исходима (нпр. одобравање других, победа у игри).

Утицај видео игара на агресивно понашање деце и омладине је једна од најпопуларнијих тема у овој области. Чак и у радовима у којима се разматра утицај интернета, пажња је првенствено усмерена на интерактивне игре у којима деца проводе највише времена на интернету. Велики допринос у разумевању овог проблема остварили су Anderson и Dill (2000) објашњавањем утицаја насилних видео игара у контексту генералног модела афективне агресије. Модел је изведен из основних поставки неколико теорија агресије и представља вишефазни процес у коме фактори личности и ситуациони фактори воде ка агресивном понашању, под утицајем интерних стања и когнитивних процеса. Краткорочни ефекти играња насилних видео игара су подстицање приступања структурама знања које су повезане са агресијом, осећања беса и хостилности, као и узнемирености. Испољавање агресивног понашања зависи од врсте активираних бихејвиоралних сценарија и процеса одлучивања. Дугорочно, насилне видео игре омогућавају учење, увежбавање и појачавање структура знања које су повезане са агресијом и емоционалну десензитизацију. Осим промена на нивоу личности, дугорочни ефекти одражавају се и на ситуационе факторе, јер средина реагује на појачану агресију појединца. Серијом студија наведени аутори су доказали да насилне видео игре појачавају агресивно понашање и краткорочно и дугорочно, као и да је тај ефекат когнитивне природе. Funk и сарадници (2004) налазе да изложеност насиљу у видео играма доприноси десензитизацији која се рефлектује кроз снижену емпатију и јаке позитивне ставове према насиљу. Они посебно наглашавају да је, у поређењу са ефектима насиља у реалном животу и другим медијима, утицај видео игара снажнији због активне природе самог играња, интензивног ангажовања и тенденције да се садржаји пренесу у фантазију.

### 1.3.2.8. Суседство

Повезаност карактеристика суседства и агресивног понашања може се објаснити на неколико различитих начина које Kupersmidt и сарадници (1995) називају моделима ризика, протекције, потенције и усклађености појединца са окружењем. Модел ризика сугерише да су социјални и бихејвиорални проблеми учесталији код деце која живе у високоризичном него у нискоризичном суседству. Протективни модел сугерише да нискоризично суседство може имати заштитну улогу и унапређивати позитиван развој деце код које постоји ризик социјалних и бихејвиоралних проблема услед негативних утицаја породице и других фактора. Овај модел се односи само на високоризичну децу, док трећи модел (потенције) нуди објашњење како живот у нискоризичном суседству доприноси позитивним развојним исходима код нискоризичне деце. Последњи модел наглашава значај карактеристика популације која насељава одређени простор (нпр. пол, узраст, социо-економски статус, етничка припадност) и степен сличности или разлика између појединца и окружења. Резултати емпиријске студије коју су спровели поменути аутори указују на постојање сложених односа између утицаја средине и агресивног понашања, па оправдавају постојање различитих модела у објашњавању ове везе.

Досадашња истраживања откривају да социјална и економска структура заједнице детерминише развој детета. Еколошки приступ у проучавању делинквентног понашања младих, који датира из четрдесетих година прошлог века потенцирао је

утицај одређених карактеристика, пре свега урбаних заједница, као што су сиромаштво, етничка хетерогеност и мобилност становништва. Све до деведесетих година, пажња истраживача је била искључиво заокупљена утицајем структуралних фактора. Већина аутора сматра да је емпиријски најбоље потврђена веза индивидуалног понашања са социо-економским статусом суседства. Утицај социо-економског статуса може бити директан, у смислу ограничене доступности ресурса који су потребни за развој деце и омладине или индиректан, преко појачавања стреса и недаћа којима је породица изложена, што доприноси конфликтима у породици и неефективном родитељству (Schonberg, Shaw, 2007).

Новија истраживања откривају да, осим поменутих структуралних карактеристика, важну улогу у имају и организационе карактеристике и процеси који се одвијају у заједници, где се убрајају социјална подршка, кохезија, осећање припадања, социјална контрола и учешће у формалним и волонтерским организацијама (Gorman-Smith, 2003). Структуралне тешкоће у заједници спречавају развој социјалне организације, а мањак социјалне организације повећава ризик проблематичног понашања младих. Поменута ауторка сматра да структура и организација заједнице утичу на функционисање породице и позива се на резултате серије истраживања које је спровела са својим сарадницима. Најважнији закључци који се тичу утицаја интеракција породице и заједнице на развој проблематичног понашања младих су: протективни ефекти адекватног функционисања породице могу ослабити под утицајем карактеристика заједнице, посебно сиромаштва и криминала; добра социјална организација може у извесним случајевима компензовати занемаривање емоционалних потреба детета у породици; заједнице са функционалним социјалним процесима пружају извесну заштиту чак и деци која потичу из проблематичних породица; протективни ефекти адекватног функционисања породице су највећи у заједницама са најбољом социјалном организацијом.

Jencks и Mayer (1990, према: Leventhal, Brooks-Gunn, 2000) идентификовали су пет теоријских модела којима се може објаснити утицај суседства на индивидуално понашање, а то су: модел институционалних ресурса, који наглашава утицај постојеће политике и доступности ресурса у суседству (нпр. паркови, службе које се баве унапређивањем развоја); модел колективне социјализације, према коме кључну улогу има социјална организација; модел заразе који базира на премиси да се негативно понашање суседа и вршњака преноси на друге; модел конкуренције који претпоставља постојање борбе суседа и вршњака за ограничене ресурсе; модел релативне депривације, према коме стање у суседству утиче на појединце преко процењивања властите ситуације у односу на суседе и вршњаке. Leventhal и Brooks-Gunn (2000) ревидирају описане моделе и издвајају три следећа механизма путем којих суседство утиче на децу и омладину: институционални ресурси, односи са родитељима и норме, односно колективна ефикасност. Под институционалним ресурсима они подразумевају постојање, доступност и квалитет едукативних, социјалних и рекреативних активности, бриге о деци, школа, здравствених установа и могућности за запошљавање у заједници. Овим механизмом обједињена су два раније описана модела – модел институционалних ресурса и модел конкуренције. Други механизам базира на претпоставци да односи са родитељима посредују у вези благостања детета са карактеристикама суседства. Утицај суседства остварује се преко карактеристика родитеља, мреже подршке која је доступна родитељима, понашања родитеља, квалитета и структуре породичног окружења. У извесној мери овај механизам се поклапа са моделом колективне социјализације, посебно у домену који се тиче надзора над дететом и постојања рутина и структуре. Норме, односно колективна ефикасност представљају трећи механизам путем кога карактеристике заједнице утичу на децу.



Пресудну улогу имају постојање формалне и неформалне институције које прате и надзиру понашање становника и изложеност ризику по физичко здравље (насиље, виктимизација, психоактивне супстанце), што се посебно односи на децу и омладину. Овај механизам комбинује модел заразе и модел колективне социјализације, с тим да је фокус на процесима који се одвијају на нивоу заједнице, а не на индивидуалном или породичном нивоу.

## **1.4. РАЗВОЈ АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА**

### **1.4.1. НОРМАТИВАН РАЗВОЈ АГРЕСИЈЕ**

Резултати досадашњих истраживања показују да је узраст до треће године живота критичан период за разумевање развоја агресивности, јер после треће, односно до четврте године живота код највећег броја деце долази до редуковања агресивног понашања.

Нау (2005) је дао опсежану, емпиријски утемељену анализу нормативног развоја агресивности до треће године живота. Ранам прекурсором агресивног понашања сматра се препознавање беса по изразу лица одраслих особа, за шта је дете способно на узрасту од три месеца. Потом, следи испољавање беса као реакција на фрустрацију. На узрасту од шест месеци деца могу испољити отпор и протестовање услед интрузивног или одбацујућег понашања родитеља. Од деветог до дванаестог месеца долази до напредовања од пасивног отпора до активне одбране када дете почиње да користи физичку силу у сукобима са другим особама. Дете постаје видно активније ангажовано у сукобима са околином током дванаестог месеца живота, што се приписује развоју когнитивних способности и моторике. На пример, на узрасту од десет месеци бебе су индиферентне када им неко узме играчку, али на узрасту од дванаест месеци дете примећује да му је играчка узета и реагује на то. Активно коришћење физичке силе у виду ударања и шутирања може се видети на узрасту од четрнаест или петнаест месеци. На основу посматрања понашања детета нису откривене знатније разлике у испољавању агресивности између дванаестог и двадесетчетвртог месеца. Период до треће године не може се описати као јасно опадање физичке агресивности, већ пре као постепено повлачење уз постојање две временске тачке у којима употреба физичке силе достиже врхунац – око годину и по дана и између две и по и три године живота.

Истраживања показују да мала деца не користе обавезно физичку силу у интеракцијама са вршњацима, већ селективно и стратешки (нпр. на почетку конфликта се ретко примењује сила). То се повезује са постепеним развојем разумевања намера других које се у рудиментираном облику може видети на узрасту од две године. Разумевање жеља и намера других особа утиче на избор ситуација у којима ће се применити сила. Такође, током овог периода дете постепено развија начине на које може да избегне или прекине конфликте (нпр. прихватање захтева или забрана родитеља). Промене у испољавању агресивног понашања повезане су и са развојем моралног резоновања. Дете од две или три године почиње да буде свесно социјалних норми понашања, у смислу да оправдава своје потупке, да пребацију кривицу на друге, да се узнемири када уради нешто лоше и сл. На том узрасту се појављује и капацитет за морално процењивање, па дете уме да осуди лоше понашање других. Сумирајући претходно дискутоване промене које се дешавају до треће године живота, развој агресивног понашања може се описати као поступно кретање од нефокусиране

активности, реактивности и интерактивности, преко развоја капацитета за бес, фокусирани протест и сукоб уз употребу физичке силе, до одмеравања оправданости агресије и употребе стратегија којима се конфликти избегавају или решавају.

Током предшколског узраста долази до постепеног опадања агресије. Archer и Côté (2005) позивају се на резултате неколико скоријих лонгитудиналних студија у којима је документовано опадање физичке агресије у периоду између предшколског узраста и шестог разреда основне школе. Они констатују да је у већини студија период праћења ограничен, што отежава прецизно утврђивање развојних трајекторија агресије. Као изузетак, аутори издвајају *Националну лонгитудиналну студију младих у Канади (National Longitudinal Study of Canadian Youth)*, у којој је праћено испољавање физичке агресије у периоду од друге до једанаесте године. Резултати ове студије откривају да се код највећег броја деце физичка агресија појавила између прве и друге године живота, да ни у једном случају није забележен почетак физичке агресије између друге и једанаесте године и да већина деце престаје са испољавањем физичке агресије до краја посматраног периода. Такође, откривено је да се деца међусобно разликују према развојним трајекторијама агресије и да се према томе могу разврстати у четири групе, а то су: деца са стабилно ниским нивоом агресије; деца, међу којом су и она са умереним нивоом агресије на почетку посматраног периода, која врло брзо одустају и задржавају низак ниво физичке агресије до краја посматраног периода; деца која полако, али константно одустају од физичке агресије током посматраног периода; деца са високим нивоом агресије на узрасту од две године која одустају од физичке агресије у тако малој мери да на узрасту од једанаест година она још увек испољавају висок ниво агресије у односу на вршњаке.

Код деце млађег школског узраста уочавају се промене у форми и функцији агресивног понашања (Dodge, Coie, Lynam, 2008). Агресија постаје усмерена ка специфичним дијадним односима, више лична и релациона. За разлику од релативно несоцијалне инструменталне агресије током предшколског периода, повећава се хостилност и учесталост прикривених облика агресивног понашања. Такође, постају видљивије и полне разлике у агресивном понашању, о чему ће касније бити више речи.

Адолесценција се сматра посебно критичним периодом када су у питању обрасци испољавања агресије. Loeber и Hay (1997) то повезују са повећањем физичке снаге, али и променама које се дешавају у односима са вршњацима. Адолесценти се друже са вршњацима који су им слични по нивоу агресије и чешће се ангажују у колективном испољавању агресије, а у групним односима се промовише агресивно понашање у толикој мери да се може сматрати нормалним. Поред наведеног, повећано испољавање агресивног понашања у адолесценцији неки аутори објашњавају повишеним нивоом тестостерона и негативним утицајима породице и медија (Krahe, 2001). Јављају се нови облици агресивног понашања, што се посебно односи на испољавање агресије према супротном полу, од конфликта, преко насиља у везама, до присиљавања на сексуалну активност. Нагли пораст агресије у адолесценцији праћен је једнако наглим опадањем и за то постоје прилично јаки емпиријски докази.

Многи аутори налазе да у периоду од осамнаесте до двадесетпете године агресија опада и да готово нема нових случајева агресивног понашања у одраслом добу. Међутим, Dodge и сарадници (2008) упозоравају да овакве констатације треба примити са опрезом, јер у већини студија које саопштавају овакве резултате није узето у обзир испољавање насилног понашања у породици. Додатно, они налазе да код одређених социјалних група (сиромашни мушкарци афроамеричког порекла) не долази до промена у насилном понашању у периоду између двадесетдруге и тридесете године, што значи да у одраслом добу не долази нужно до опадања и одустајања од агресивног понашања.

Може се закључити да је агресија, у извесној мери, уобичајена за популацију деце и омладине, односно да већина припадника ових узрасних група барем повремено испољава агресивно понашање. Међутим, код одређеног броја деце и адолесцената долази до одступања од уобичајеног развојног тока и њихово агресивно понашање постаје учесталије, интензивније и упорније, због чега се више не може сматрати узрасно нормативним. Деца која од најранијег узраста испољавају висок ниво агресије који се одржава до поласка у школу и касније, сматрају се високоризичном категоријом у смислу развоја насилног и делинквентног понашања. Примера ради, резултати *Кембрицке студије развоја делинквената (Cambridge Study Delinquent Development)*, која представља проспективно лонгитудинално истраживање у коме је 400 мушкараца праћено од осме до четрдесетосме године, јасно указују на повезаност агресије у детињству са насилним понашањем на старијем узрасту (Farrington, 2007). Анализа различитих становишта о развоју делинквенције премашује потребе овог рада, али треба указати на нека запажања о повезаности агресивног понашања на млађем узрасту са каснијим насилним и преступничким понашањем. Последњих деценија, спроведено је више квалитетних лонгитудиналних студија које су послужиле као основа за установљивање развојних теорија антисоцијалног понашања. У најкраћем, на основу уочених индивидуалних разлика у стабилности агресије установљене су развојне таксономије које претпостављају постојање различитих развојних путања антисоцијалног понашања, при чему се јасно издваја путања са почетком на најранијем узрасту као прогностички најлошија. Loeber (1990) сматра да постоје намање три развојне путање антисоцијалног понашања, а једна од њих је тзв. агресивно разноврсна путања која се од осталих разликује по започињању на раном узрасту, испољавању разноврсних облика откривених и прикривених негативних понашања, вишој стопи делинквенције и ређем одустајању. Moffitt (1994) предлаже дуалну таксономију у којој се прави разлика између два типа антисоцијалног понашања – оног који траје током целог живота и оног који је ограничен на период адолесценције. Целоживотно антисоцијално понашање започиње рано и оно је ређе, упорно, патолошко и током времена мења своје манифестације, од уједања и ударања на узрасту од четири године до вршења насилних кривичних дела у одраслом добу. Са друге стране, антисоцијално понашање које се јавља у адолесценцији је учесталије, углавном пролазно и скоро нормативно.

#### 1.4.2. РАЗВОЈ ПРОАКТИВНЕ И РЕАКТИВНЕ АГРЕСИЈЕ

У научним круговима је добро прихваћена идеја о постојању различитих развојних путања које претпостављају започињање агресије и, шире посматрано, екстернализованих проблема у понашању на различитом узрасту. О томе сведочи и типологија поремећаја понашања у Дијагностичко-статистичком приручнику (DSM-IV), према којој се разликују тип са почетком у детињству и тип са почетком у адолесценцији (APA, 1994). Међутим, неки аутори сматрају да би класификациони системи морали да узму у обзир и разлике у самој агресији, у смислу дистинкције проактивна – реактивна, а не само узрасту на коме се она појављује. Dodge и сарадници (1997) налазе значајне разлике између ова два типа агресије у развојној историји, прилагођавању и обрасцима процесирања социјалних информација. Када је реч о развоју, они сматрају да се реактивна агресија појављује раније, на предшколском узрасту, а проактивна агресија касније. Реактивна агресија је повезана са негативним искуствима на раном узрасту, као што су физичко злостављање, губитак

родитеља, одбацивање од стране родитеља и вршњака, стресан и дезорганизован живот у породици, док проактивно агресивну децу чешће карактерише изложеност негативним моделима улога. Посебно се истиче да постоје сличности између описа поремећаја понашања са почетком у детињству који је дат у DSM-IV и реактивно агресивне деце, али да се проактивно агресивна деца не уклапају у опис поремећаја понашања са почетком у адолесценцији, јер њихови проблеми почињу раније. Резултати овог истраживања сугеришу да порекло хроничне реактивне агресије треба тражити у раном искуству или конституционалним одступањима, а да је хронична проактивна агресија производ социјалног учења током школског узраста. Закључак је да проактивна и реактивна агресија имају различиту етиологију и развојне путање.

У критичком прегледу литературе о овој теми, Hubbard и сарадници (2010), указују на емпиријске доказе који сведоче о постојању разлика између реактивне и проактивне агресије према прекурсорима, исходима, процесима и искуству. Реактивна и проактивна агресија настају под утицајем другачијих породичних фактора и имају другачије исходе. Постоје различите путање развоја од породичних прекурсора, преко испољавања реактивне и проактивне агресије у детињству, до различитих форми агресије у адолесценцији и одраслом добу. Реактивна агресија повезана је са физичким злостављањем у породици и одсуством топлине и блискости у односима са родитељима, а сматра се предиктором каснијег агресивног понашања према партнерима. У развоју проактивне агресије важнију улогу имају недостатак родитељске контроле и злоупотреба психоактивних супстанци и она се повезује са делинквентним понашањем на каснијем узрасту. Проактивна и реактивна агресија су повезане са потпуно другачијим социјално-когнитивним процесима. Постоји повезаност између реактивне агресије и пристрасног приписивања хостилних намера другима, тешкоћа у енкодирању социјалних напути и генерисања агресивних одговора на конфликти ситуације. Са друге стране, проактивна агресија је повезана са позитивнијом перцепцијом самоефикасности у испољавању агресије, очекивањима да ће агресија резултовати позитивним исходима и давањем предности личним над социјалним циљевима. Досадашња истраживања откривају другачије емоционалне механизме који стоје у основи ова два типа агресије. Обично се реактивна агресија повезује са повишеном емоционалношћу и слабом регулацијом емоција или, тачније, бесом и мањкавом контролом беса. За разлику од реактивне агресије коју карактерише висок ниво психолошке узнемирености, проактивна агресија праћена је ниским нивоом или одсуством психолошке узнемирености. Социјална искуства деце са реактивном и проактивном агресијом су различита. Реактивна агресија, али не и проактивна, повезана је са одбацивањем и виктимизацијом од стране вршњака.

Реактивна агресија се доводи у везу са слабије развијеним социјалним вештинама, мањом отпорношћу на социјалне притиске, импулсивношћу и проблемима пажње, слабијим успехом у школи и учесталијим интернализованим проблемима (Vitaro et al., 1998). Ови аутори налазе да је проактивна, али не и реактивна агресија, повезана са каснијим екстернализованим проблемима, делинквентним и криминалним понашањем. Понуђено је неколико објашњења за различите развојне путање проактивне и реактивне агресије: проактивно агресивна деца повезују се са девијантним вршњацима, а реактивно агресивна не; реактивно агресивна деца су често одбачена и имају тешкоће у успостављању и одржавању пријатељских веза, што снижава ризик касније делинквенције; реактивно агресивна деца су анксиознија, а анксиозност је негативно повезана са делинквенцијом. Чак је изнето мишљење о протективној улози реактивне агресије, али само када су у питању екстернализована проблематична понашања која захтевају присуство вршњака и испољавају се ван породичног окружења. Другим речима, описани протективни ефекат изостаје код

опозиционо-пркосног поремећаја. И други аутори указују на аналогију дистинкције реактивна – проактивна агресија и дистинкције између опозиционо-пркосног поремећаја и поремећаја понашања (Kempes et al, 2005). Реактивну агресију и опозиционо-пркосни поремећај повезује опис испољавања („лако изгуби живце“) и почетак на ранијем узрасту. Проактивна агресија и поремећаји понашања исто имају сличан опис („често прети, малтретира и узнемирава друге“) и почињу на старијем узрасту (око две године касније него реактивна агресија). Ипак, подела на реактивну и проактивну агресију не поклапа се у потпуности са поделом на опозиционо-пркосни поремећај и поремећај понашања. Интересантно је да резултати истраживања не подржавају претпоставку да је коморбидитет ова два поремећаја са AD(H)D резултира повећањем реактивне агресије, већ откривају да разлике између реактивно и проактивно агресивне деце опстају и након контроле AD(H)D.

У литератури о утицају генетике на развој агресије у само пар радова прави се разлика између реактивне и проактивне агресије. У овим радовима се генетски утицаји доводе у везу са оба типа агресије (Brendgen et al., 2006). Претпоставља се да је реактивна агресија детерминисана генетским и срединским утицајима, а у прилог овој тврдњи наводи се емпиријски потврђена веза овог типа агресије са одређеним карактеристикама темперамента (нпр. слаба регулација емоција) и физиолошким корелатима (нпр. појачана проводљивост коже). Слично томе, и проактивна агресија се доводи у везу са извесним типом темперамента (нпр. слабом реактивношћу и осетљивошћу), што се може приписати утицају генетике. Резултати истраживања наведених аутора указују на подједнак утицај генетских фактора у настајању реактивне и проактивне агресије. Међутим, ефекти генетских фактора су углавном, мада не у потпуности, заједнички за два типа агресије и заправо истоветни онима који се приписују општој физичкој агресији. Генетски утицаји који су различити за реактивну и проактивну агресију играју мање значајну улогу. Закључак је да испољавање једног од ова два типа агресије преваходно зависи од срединских утицаја. Baker и сарадници (2008) такође сматрају да се, за сада, мало зна о доприносу генетских и срединских утицаја развоју реактивне и проактивне агресије. По њима, на основу познавања природе реактивне агресије подједнако је могуће да доминантан утицај имају наслеђе или окружење, док се проактивна агресија обично доводи у везу са утицајима средине. Студија близанаца преадолесцентног узраста коју су спровели ови аутори открива различиту улогу генетских фактора у развоју ова два типа агресије. Генетски фактори су значајни у развоју и реактивне и проактивне агресије, с тим да је тај утицај већи код дечака него код девојчица. Најважнији закључак ове студије је да генетски чиниоци више утичу на проактивну него на реактивну агресију.

Vitaro и Brendgen (2005), уместо описаног паралелног развојног модела, предлажу алтернативни модел секвенционалног развоја. Према овом моделу, извесне неуропсихолошке карактеристике и обележја темперамента утичу на склоност детета ка агресији која се иницијално манифестује као реактивна. Временом дете учи да на овај начин може да избегне стресне ситуације и оствари циљеве, па се агресија јавља у чистом проактивном облику. Другим речима, реактивна агресија може да претходи и отвара пут проактивној агресији. Томе у прилог се наводе подаци о појави елемената реактивне агресије, као што су бес и иритабилност, у првим месецима живота, а проактивне агресије тек касније, на узрасту од дванаест месеци. Реактивна агресија не мора нужно да прерасте у проактивну. Деца која су чешће и строже кажњавана или која су осетљивија на кажњавање никада неће почети или ће престати да користе агресивно понашање на проактиван начин. Она могу усвојити алтернативне стратегије за остваривање својих циљева, али могу и наставити да испољавају реактивну агресију у фрустрирајућим и стресним ситуацијама, услед повишене сензитивности и мањкаве

контроле. У сваком случају, ова деца се могу означити као искључиво реактивно агресивна. Са друге стране, питање је да ли уопште постоје искључиво проактивно агресивна деца, с обзиром на то да резултати досадашњих истраживања откривају екстремно ниско учешће ове категорије. Сасвим је могуће да, стицајем околности, нека деца нису била у ситуацији да испоље реактивну агресију, али то не значи да на провокацију не би реаговала у реактивном стилу. Пошто нема довољно емпиријских података о развојним трајекторијама проактивне и реактивне агресије, аутори сматрају да се о њиховом односу може спекулисати на различите начине. Тако, указују на још једну могућност – да се реактивна и проактивна агресија појављују истовремено. Захваљујући социјализацији, деца брзо науче да одустану од употребе агресије у инструменталне сврхе, што је прилично тешко постићи код емоционално подстакнуте агресије. У закључку се истиче потреба за даљим истраживањима у овој области.

Резултати истраживања постојано указују на тенденцију удруженог испољавања реактивне и проактивне агресије, па Hubbard и сарадници (2010) износе становиште према коме реактивну и проактивну агресију не треба посматрати као одвојене категорије, већ као континуирану димензију која у извесном степену постоји код сваког детета.

### **1.4.3. РАЗЛИКЕ У РАЗВОЈУ АГРЕСИЈЕ У ОДНОСУ НА ПОЛ**

Први научни радови у којима се указивало на постојање разлика међу половима у погледу агресивног понашања појавили су се двадесетих година прошлог века и од тада је урађено много истраживања и научних прегледа литературе са циљем да се ово питање детаљније размотри. Од почетка је постојала сагласност о томе да су мушкарци агресивнији од жена, али се аутори нису слагали око порекла уочених разлика.

Резимирајући досадашња научна сазнања, Archer (2004) налази да се у погледу схватања порекла и развоја полних разлика у агресији јасно могу издвојити две перспективе – теорија сексуалне селекције и теорија социјалних улога. Према теорији сексуалне селекције већа физичка агресија мушкараца је производ еволуционе историје, јер је репродуктивна конкуренција већа код мушкараца него код жена, што се одражава кроз агресивно понашање. Сходно томе, разлике међу половима се јављају у одређеним фазама развоја, на раном узрасту или у пубертету, а свој максимум достижу у периоду сексуалне активности. Теорија социјалних улога имплицитно даје да постоје очекивања у погледу карактеристика особа различитог пола, па се путем процеса социјализације преносе различити обрасци понашања за дечаке и за девојчице. Дечаци уче да је агресија одговарајуће инструментално понашање које је прикладно улози мушкарца и очекивања повезана са овом улогом подржавају агресију. Теорија социјалног учења се уклапа у овакво виђење разлика међу половима, с тим да наглашава процесе усвајања и вежбања којима се током живота стиче и одржава агресивно понашање. Према томе, разлике у агресији међу половима су врло мале на почетку, а онда прогресивно расту захваљујући кумулативном ефекту процеса социјализације. У закључку свог мета-аналитичког прегледа Archer наводи да се постојећи емпиријски докази генерално могу довести у везу и са теоријом сексуалне селекције и са теоријом социјалних улога. Као најважнији, истакнути су следећи налази о разликама у агресији међу половима: физичка агресија је учесталија код мушкараца него код жена; међу половима постоје мање разлике у погледу вербалне у односу на физичку агресију; индиректна агресија је чешћа код девојчица и то само у периоду од шесте до седамнаесте године. Поред тога, поменути аутор указује на

следеће чињенице које говоре у прилог теорији сексуалних разлика: разлике међу половима у физичкој агесији могу се видети ваћ на раном узрасту; нема знакова кумулативног повећавања физичке агесије током детињства; разлике међу половима се не повећавају током пубертета; разлике међу половима су посебно изражене током врхунца репродуктивног периода од осамнаесте до тридесете године.

Baillargeon и сарадници (2007) сматрају да је за разумевање полних разлика у агресивном понашању најважније одговорити на два питања – прво, када се те разлике могу уочити и друго, да ли се те разлике повећавају током времена. Резултати њиховог истраживања оспоравају хипотезу о диференцијалној социјализацији полова, јер разлике у преваленцији физичке агесије између дечака и девојчица постоје већ на узрасту од седамнаест месеци и нема промене у величини ових разлика између седамнаестог и двадесетдеветог месеца живота.

Позивајући се на резултате раније поменуће канадске студије, Archer и Côté (2005) сугеришу да код дечака постоји већа вероватноћа развојне трајекторије високог нивоа агесије, а код девојчица ниског нивоа. То значи да су на узрасту од две године дечаци агресивнији од девојчица и да те разлике опстају и да се повећавају током детињства. Такође, код дечака се ретко среће нагло одустајање од агресивног понашања, што се објашњава тиме да девојчице брже уче како да контролишу своје понашање. Међутим, аутори упозоравају да уочене разлике нису апсолутне и да се различите развојне трајекторије могу видети и код дечака и код девојчица. Такође, они истичу да код највећег броја деце долази до опадања физичке агесије са одрастањем, што значи да сва деца постепено уче да инхибирају агесију, а не да буду агресивна.

Још једно питање коме се доста пажње посвећује у расправама о полним разликама у агресивном понашању тиче се начина испољавања агесије код дечака и девојчица. Многи аутори истичу да су досадашња истраживања углавном фокусирана на физичку агесију која је карактеристична за дечаке, а да се врло мало зна о развоју агесије код девојчица. Неки аутори иду толико далеко да сматрају да је систематско занемаривање истраживања других облика агесије главни разлог због кога изгледа да је агресивно понашање стабилније код дечака. За разлику од раније присутног мишљења да су девојчице склоније вербалној агесији, истраживања с краја прошлог века откривају да нема значајнијих разлика у испољавању вербалне агесије међу половима, али да разлике постају уочљиве уколико се посматрање усмери на индиректну агесију (Lagerspetz, Björkqvist, Peltonen, 1988). На тим основама је развијена теза да су девојчице, у складу са својом природом, склоније индиректној него директној (физичкој и вербалној) агесији. У студији која се често цитира у литератури, Björkqvist, Lagerspetz и Kaukiainen (1992) нису открили разлике међу половима на узрасту од осам година, али је на узрасту од једанаест и петнаест година запажено да је код девојчица учесталија индиректна, а код дечака директна агесија. У објашњавању уочених разлика, аутори истичу да је код девојчица развој говора бржи и да оне успостављају ближе односе унутар мањих група, што им омогућава да на овај начин повређују друге. У истраживању које је рађено на великом узорку ученика узраста осам до шеснаест година, Rivers и Smith (1994) долазе до сличних резултата: физички булинг је учесталији код дечака, међу половима нема разлика у вербалном булингу, а индиректан булинг је учесталији код девојчица. Поменути налази су у складу са општијим сазнањима о социјалном развоју девојчица, у смислу да су оне више усмерене на релације са другима и да придају већи значај интерперсоналним односима него дечаци. Међутим, треба истаћи да има и другачијих мишљења. Наиме, у обухватном прегледу досадашњих истраживања из ове области, Crick, Ostrov и Kawabata (2007), наилазе на прилично опречне резултате – од оних који потврђују већу учесталост релационе агесије код девојчица, преко оних који не указују на постојање

разлика међу половима, до оних који сугеришу већу учесталост овог типа агресије код дечака. То једнако важи за истраживања која су рађена на деци и на адолесцентима.

## **1.5. АГРЕСИВНО ПОНАШАЊЕ ОСОБА СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ**

Већина савремених научника и стручњака сматра да агресивно понашање представља највећу препреку у социјалној интеграцији особа са интелектуалном ометеношћу. Упркос начелном наглашавању важности овог проблема, тренутно је на располагању релативно мало емиријских података о агресивном понашању ове популације. Примера ради, у једној од новијих мета-анализа констатује се да од је двадесетшест студија маладаптивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу, свега седам посвећено агресивном понашању (McClintock, Hall, Oliver, 2003). Другим речима, агресивно понашање се често посматра у склопу ширег спектра маладаптивних понашања или симптома менталних поремећаја, па је отежано извођење закључака који се тичу искључиво агресије. Посебно је занимљиво да је на располагању више емпиријских истраживања о агресивном понашању одраслих него деце, а да лонгитудиналних студија практично нема. Део који следи садржи приказ савремених сазнања о епидемиологији и етиологији агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу.

### **1.5.1. ЕПИДЕМИОЛОГИЈА АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА ОСОБА СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ**

Према досадашњим сазнањима, преваленција бихејвиоралних проблема је неколико пута већа код деце са интелектуалном ометеношћу у односу на општу популацију, а то се односи и на агресивно понашање. Постоје знатне разлике у подацима о преваленцији агресије у овој популацији, што углавном зависи од примењене методологије и усвојене дефиниције агресије. Поред тога, досадашња истраживања откривају да испољавање агресивног понашања варира у зависности од узраста, пола, типа животног аранжмана и других карактеристика особа са интелектуалном ометеношћу о којима ће бити речи у наредном делу.

Разлике у агресивном понашању код особа са интелектуалном ометеношћу су уочљиве на врло раном узрасту. Тако, на узрасту од три године деца код којих је идентификовано кашњење у развоју испољавају три до четири пута више екстернализованих и интернализованих бихејвиоралних проблема у односу на типичне вршњаке и та разлика остаје стабилна и на узрасту од четири године (Eisenhower, Baker, Blacker, 2005). Наведени аутори налазе да, на узрасту од три године, преваленција бихејвиоралних проблема износи 38,2% код деце са интелектуалном ометеношћу наспрам 10,3% код опште популације. Hardan и Sahl (1997) налазе да 47% деце и адолесцената са интелектуалном ометеношћу испољава агресивно понашање и наводе да је овај резултат у складу са резултатима ранијих истраживања. Harris (1993) извештава о далеко мањој преваленцији агресије од 17,6% у овој популацији. У највећем броју случајева у питању су облици физичке и вербалне агресије, с тим да је ризик озбиљног повређивања других особа веома низак (0,7%). Најучесталије форме физичке агресије су ударање, шамарање, гурање или вучење (51%). Emerson и



сарадници (2001) износе податке да 7% деце и одраслих особа са интелектуалном ометеношћу испољава агресивно понашање. Већина њих испољава два и више облика агресије, а најучесталије форме агресивног понашања су ударање других рукама и вербална агресија.

Сматра се да агресивно понашање код особа са интелектуалном ометеношћу може почети у детињству, али да свој максимум достиже у касној адолесценцији и одраслом добу (Allen, 2000). Поменути аутор указује на стабилност агресије особа са интелектуалном ометеношћу и позива се на резултате истраживања који сведоче да, и поред евентуалне епизодичне појаве агресивног понашања, постоји континуум потенцијално високог ризика. То потврђују и резултати ранијих истраживања у којима су током неколико година праћене одрасле особе са интелектуалном ометеношћу и запажен висок ниво постојаности агресивног понашања (Leudar et al., 1984; Eysenck et al., 1981, према: Emerson, 2001a). Резултати велике популационе студије показују да нешто више од половине особа са интелектуалном ометеношћу, узраста преко осамнаест година, испољава агресивно понашање, најчешће у форми вербалне, а најређе у форми сексуалне агресије (Crocker et al., 2006). Свега 4,9% узорка испољава агресивно понашање које узрокује повреду жртве. У једној од студија физичке агресије која је рађена на узорку од преко 3000 одраслих особа са интелектуалном ометеношћу, утврђена је преваленција од 14% (Tyler et al., 2006). Код 3% испитаника установљено је да агресивно понашање има теже облике и већу учесталост, код 2% да има лакше облике и већу учесталост, а код 9% теже облике и мању учесталост. Од укупног броја особа код којих је идентификована физичка агресија, 18% је нанело тешке повреде другим особама.

Аналогно стању у општој популацији, уобичајено мишљење је да постоји већа учесталост агресивног понашања код особа са интелектуалном ометеношћу мушког пола. Међутим, ова претпоставка није дефинитивно потврђена резултатима истраживања. Аутори две мета-анализе (McClintock et al., 2003; Allen, 2000), износе закључак о већој преваленцији агресивног понашања код мушкараца, али се ово запажање темељи на резултатима само пар студија. У свом истраживању, Emerson и сарадници (2001) долазе до податка да, од укупног броја особа са маладаптивним понашањем, две трећине чине мушкарци. До сличних резултата долазе и Tyler и сарадници (2006). Harris (1993) налази да постоје разлике у правцу учесталијег агресивног понашања код мушкараца, али само у одређеној врсти животног аранжмана. Наиме, ове разлике међу половима су уочљиве у дневним центрима, али не и у школама и болницама. Crocker и сарадници (2006), не откривају значајније разлике у физичкој и вербалној агресији између мушкараца и жена али истичу да су уништавање имовине и сексуална агресија чешћи код мушкараца. Einfeld и Tonge (1996) претпостављају да разлог због кога нису открили полне разлике у екстернализованим и интернализованим проблематичним понашањима код деце са интелектуалном ометеношћу може бити то што органска оштећења мозга имају јаче дејство на понашање него хормонске и хромозомске разлике које су иначе одговорне за другачије понашање дечака и девојчица из опште популације. Ово важи само за мањи број ометених, углавном теже, код којих се могу детектовати промене на мозгу.

Генерална констатација, која се може извести на основу досадашњих истраживања, је да постоји повезаност између типа животног аранжмана и агресивног понашања која иде у правцу учесталије агресије код институционализованих особа. Harris (1993) наводи следеће податке о преваленцији агресије према типу животног аранжмана: 9,7% у дневним центрима, 12,6% у школама за ученике са интелектуалном ометеношћу и 38,2% у болницама. Crocker и сарадници (2006) истичу да је преваленција агресије највећа у групним домовима и другим врстама

институционалног смештаја, а мања код оних који живе у породичном смештају, са својим породицама или сами. Према овим ауторима, код штићеника групних домова учесталије су све форме агресивног понашања. Они који живе са својим породицама ређе испољавају физичку агресију, док они који живе самостално ређе испољавају физичку и сексуалну агресију, као и уништавање имовине. Судећи према резултатима студије коју су спровели Тугер и сарадници (2006), у односу на особе које живе саме, физичка агресија је скоро пет пута учесталија код оних који су смештени у здравственим установама и око три пута чешћа код оних у институционалном смештају. У оба поменута рада, приликом објашњавања резултата, износи се претпоставка да је агресивно понашање у највећем броју случајева пресудан разлог за институционализацију, као и да живот у установи може допринети развоју агресије.

Међу ауторима не постоји сагласност око постојања повезаности агресије и степена ометености, нити смера ове везе. На основу мета-анализе студија маладаптивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу из периода 1967-1997. година, McClintock и сарадници (2003) износе запажање да не постоји статистички значајна повезаност између степена ометености и агресивног понашања. Са друге стране, у многим истраживањима откривена је повезаност агресије и степена ометености. За разлику од резултата ранијих студија који указују на то да се учесталост агресије повећава са степеном ометености (Jacobson, 1982; Ross, 1972, према: Einfeld, Tonge, 1996a), новији радови сугеришу да је агресивно понашање чешће код особа са лакшим облицима ометености. У истраживању које су спровели Einfeld и Tonge (1996), уочена је корелација између степена интелектуалне ометености и скорова на скалама које мере дисруптивно и антисоцијално понашање, у смислу да су ови облици проблематичних понашања најучесталији код особа са лаком, а најређи код особа са дубоком интелектуалном ометеношћу. До истог закључка долазе и Emerson и сарадници (2001). Додатно, они износе мишљење о постојању различитих развојних трајекторија маладаптивног понашања у зависности од тежине ометености. Генерално, код особа са интелектуалном ометеношћу, након пораста учесталости проблематичног понашања током детињства, постепено долази до његовог опадања које се поклапа са завршавањем школе. Међутим, код особа са тежим облицима ометености опадање започиње тек после педесете године живота. Слика о вези тежине ометености и агресије се делимично мења уколико се засебно посматрају различити облици агресивног понашања. Примера ради, Crocker и сарадници (2006) откривају да проценат особа које испољавају агресију генерално опада са порастом тежине ометености. Међутим, вербална агресија је учесталија код особа са лаком и умереном интелектуалном ометеношћу, а физичка код оних са тешком и дубоком. О већој учесталости физичке агресије код особа са тежим облицима ометености извештавају и Тугер и сарадници (2006). У једној од новијих студија ове врсте откривена је већа учесталост деструктивног понашања код деце са нижим нивоом функционисања, док на испољавање физичке агресије није имао утицај однос узраста и нивоа функционисања (Chadwick et al., 2000).

Када се имају у виду претходно приказани резултати истраживања, потпуно је очекивано да у литератури има више радова који се баве агресивним понашањем особа са тежим облицима интелектуалне ометености. Осим преваленције, поједини аутори указују и на специфичности начина испољавања агресије код особа са тежим облицима ометености. Barnhill (2010) налази да се код особа са тешком интелектуалном ометеношћу најчешће среће експлозивна и афективна агресија. Експлозивни испади су одбрамбени по својој природи и јављају се као реакција на одређене особе, догађаје или окружења. Обично им претходи испољавање упозоравајућих понашања, што омогућава особама из окружења да реагују на прави начин. То може и изостати

уколико су извесни спољашњи стимулуси повезани са интензивним осећањем страха путем условљавања и тада страх постаје једини показатељ да ће се десити експлозивна агесија је импулсивнија и мање предвидљива, јер обично нема упозоравајућих сигнала. Сматра се да је повезана са смањеном неурорегулацијом и да мање зависи од социјалних стимулуса. Међутим, она се испољава у социјалном окружењу и повлачи за собом социјалне консеквенце, па се тешко разликује од експлозивних агресивних понашања.

Већина аутора сматра да нема много користи од тога да се говори о укупној преваленцији агресивног понашања и сродних феномена код особа са интелектуалном ометеношћу, јер је у питању врло хетерогена група. Стога, у савременим студијама се све чешће разматра учесталост и природа агресивног понашања код појединих подгрупа у оквиру ове популације. У литератури се може наћи доста радова у којима се спекулише о постојању бихејвиоралних фенотипа који су специфични за одређене синдроме, односно о зависности понашања од етиологије интелектуалне ометености. Већина аутора сматра да је агресивно понашање учесталије код особа са интелектуалном ометеношћу које имају аутизам и епилепсију, а мање учестало код особа са Дауновим синдромом.

Тугер и сарадници (2006) долазе до резултата који сугеришу да је учесталост физичке агесије око три пута мања код одраслих особа са Дауновим синдромом у односу на остале особе са интелектуалном ометеношћу. Интересантно је да ови аутори не налазе већу учесталост агресивног понашања код особа са интелектуалном ометеношћу које имају аутизам или епилепсију. Компаративна студија која је имала за циљ утврђивање разлика у испољавању проблематичног понашања код деце код које се интелектуална ометеност јавља у склопу различитих синдрома дала је следеће резултате: на узрасту од три године, највећи ниво агесије и екстернализованих бихејвиоралних проблема откривен је код деце која имају аутизам и церебралну парализу, а најнижи код деце са Дауновим синдромом, која по томе наликују типично развијеној деци; на узрасту између треће и пете године долази до опадања агресивног понашања и екстернализованих проблема код деце са аутизмом, церебралном парализом, неспецифичним кашњењем у развоју и типичне деце; код деце са Дауновим синдромом, између треће и пете године забележено је повећање ових проблема (Eisenhower, Baker, Blacher, 2005). Аутори истичу да су њихови резултати о учесталости агесије и екстернализованих проблема код трогодишње деце са Дауновим синдромом у складу са запажањима других аутора да су ова деца послушнија, као и да имају бољу саморегулацију и нижу емоционалну реактивност у односу на децу са аутизмом и церебралном парализом. Повећавање учесталости екстернализованих проблема са узрастом деце са Дауновим синдромом аутори превасходно приписују њиховој тврдоглавости. Такође, налазе паралелу између својих резултата и резултата других студија у којима је откривена прогресија екстернализованих и интернализованих проблема у овој популацији између узраста од четири до шест година и узраста од десет до тринаест година, али истичу да је потребно, путем лонгитудиналних студија, додатно расветлити ово питање.

Овакве разлике у понашању између различитих категорија особа са интелектуалном ометеношћу уочљиве су и током млађег одраслог доба. Blacher и McIntyre (2006) налазе да, на узрасту од шеснаесте до двадесетшесте године, највећа учесталост екстернализованих проблема и агесије постоји у групи младих са аутизмом, затим код младих са неспецификованом интелектуалном ометеношћу и церебралном парализом, а најмања код младих са Дауновим синдромом. Генерални закључак ових студија је да постоји фенотипска експресија бихејвиоралних проблема,

која се може запазити већ на узрасту од три године и која се задржава до одраслог доба.

Супротно налазима студија у којима је откривена већа учесталост неких проблематичних понашања код деце са Дауновим синдромом, као тврдоглавост, непослушност, свађање и сл., Cusskely и сарадници (2010), код ове деце не откривају значајне разлике у односу на осталу децу са интелектуалном ометеношћу нити у односу на општу популацију. По њима, то значи да не постоји посебан фенотип када су у питању бихејвиорални проблеми деце са Дауновим синдромом.

Wulffaert и сарадници (2010) испитали су разлике у понашању особа оболелих од четири различита синдрома и установили специфичне бихејвиоралне профиле за сваку групу испитаника и то: код Ангелмановог синдрома уочено је повишење на скали која мери понашања усмерена ка себи; код CHARGE синдрома највећи скорови забележени су на скали која мери понашање усмерено ка себи, а затим на скалама које мере дисруптивно-антисоцијално понашање и проблеме у социјалним односима; код синдрома Корнелије де Ланге највиши скорови су откривени на скали проблема у социјалним односима, а затим на скали понашања усмереног ка себи; код Прадер-Вилијевог синдрома највиши скорови су били на подскалама дисруптивног-антисоцијалног понашања, поремећаја комуникације и социјалних односа. Међутим, разлике у дисруптивном и антисоцијалном понашању између четири групе испитаника нису биле статистички значајне. Аутори упозоравају да приликом разматрања наведених резултата треба имати у виду да се испитаници са различитим врстама синдрома међусобно разликују по нивоу интелектуалног функционисања, као и да у овој студији није узет у обзир утицај фактора окружења.

### **1.5.2. ЕТИОЛОГИЈА АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА ОСОБА СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ**

На основу прегледа радова о етиологији агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу могуће је издвојити четири главна приступа – бихејвиорални, неуробиолошки, психијатријски и психолошки приступ. Настојања бихејвиориста, са почетком у четрдесетим годинама прошлог века, да принципе изведене из теорије учења примене на понашање особа са интелектуалном ометеношћу допринела су разумевању природе овог поремећаја и показала да ове особе могу да се мењају (Emerson, 2001a). За разлику од тада популарног виђења проблематичног понашања као екстерне манифестације интерних проблема, бихејвиорални приступ је наглашавао спољне детерминанте понашања и утицај средине. На даљи развој овог приступа утицало је увођење дисциплине примењене бихејвиоралне анализе која је у области проучавања интелектуалне ометености превасходно била усмерена ка унапређивању компетенција и редуковању проблематичног понашања ових особа. Дошло је до промене становишта о маладаптивном понашању особа са интелектуалном ометеношћу, које се сада посматра као форма понашања која се обликује и одржава посредством позитивних и негативних поткрепљења. Тако посматрано, проблематично понашање је функционално и адаптивно, изабрано и одржавано кроз интеракције са физичким и социјалним светом и одражава настојање да се оствари контрола над кључним аспектима окружења. Сходно томе, овај приступ посебно наглашава важност функционалног односа понашања и фактора окружења, контекста у коме се понашање испољава, као и сложене и динамичне природе понашања. На основу изложених основних поставки овог приступа развијено је неколико идеја о генези маладаптивног

понашања особа са интелектуалном ометеношћу: маладаптивно понашање се одржава посредством позитивних и негативних поткрепљења која потичу из окружења; маладаптивно понашање се одржава посредством интерних (аутоматских и перцептуалних) поткрепљења; маладаптивно понашање је научено рефлексивно или условљено понашање које изазивају стимулуси из окружења; маладаптивно понашање је индуковано распоредом и представља резултат односа других понашања и окружења (јавља се непосредно након поткрепљења, није повезано са ситуацијом, ексцесивно је, стереотипно и упорно).

Други, неуробиолошки приступ фокусиран је на неуробиолошке механизме који стоје у основи маладаптивног понашања. У том погледу, посебна пажња је посвећена улози ендогених неуротрансмitera у модулацији понашања и то допамина и серотонина. Emerson (2001a) се, у објашњавању улоге ових трансмитера у генези агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу, углавном позива на резултате истраживања у општој популацији који су представљени у делу о факторима агресивног понашања, па се они овде неће понављати. Међутим, треба истаћи да савремени аутори указују на снажнији утицај метаболизма допамина и серотонина у односу на друге биолошке факторе који се доводе у везу са агресивним понашањем особа са интелектуалном ометеношћу. На пример, Brown и сарадници (2010), на основу истраживања повезаности агесије са различитим генетским факторима и биомаркерима, откривају да агресивно понашање најснажније корелира са функционалним полиморфизмом у генима који су повезани са метаболизмом серотонина и допамина.

Неки аутори сматрају да је тешко раздвојити неуробиолошко и бихејвиорално виђење агесије особа са интелектуалном ометеношћу. Код особа са тежим облицима интелектуалне ометености постоји дефицит у регулацији фронто-темпорно-лимбичке повезаности, као и измењена лимбичка активација (Barnhill, 2010). Додатно, смањене су способности употребе говора у регулацији и комуникацији. Захваљујући томе, ове особе се у експресији пре ослањају на невербалну комуникацију и моторичке акције, као облике комуницирања са социјалним окружењем. Са бихејвиоралног становишта, асоцијативно повезани догађаји могу изазвати стање узнемирености и подстаћи обрасце репетитивног, ритуализованог и условљеног понашања које може бити и агресивно. Ова понашања могу имати унутрашње подстицаје уколико ублажавају интерне тешкоће, претње, конфликте и осећање некомплетности. Додатно, агресивно понашање је повезано и са перцепцијом емоционалних напута и социјалног контекста, па се може јавити као реакција на прекидање очекиваних социјалних интеракција. Примера ради, драматично испољавање емоција и претње могу се јавити услед нарушавања права на доминацију или територију (нпр. заузимање места за седење), а то обично престаје чим се проблем реши.

С обзиром на то да резултати великог броја истраживања указују на већу преваленцију агесије и менталних поремећаја код особа са интелектуалном ометеношћу, многи аутори сматрају да је оправдано испитати улогу специфичних менталних поремећаја као фактора агресивног понашања. Emerson (2001a), резимира три начина на који ментални поремећаји могу бити повезани са маладаптивним понашањем особа са интелектуалном ометеношћу. Прво, маладаптивна понашања могу представљати атипичну манифестацију симптома менталних поремећаја, на шта утичу врло ограничене говорне и адаптивне способности ових особа. У прилог овој тврдњи наводе се истраживања у којима је након узимања лекова који се иначе примењују у терапији опсесивно-компулсивних поремећаја забележена редукција проблематичног понашања. Друга могућност је да маладаптивна понашања представљају секундарни образац менталних поремећаја особа са интелектуалном ометеношћу, што се посебно

односи на поремећаје расположења. Ова теза је изведена на основу емпиријских података о већој учесталости агресивног понашања код особа са интелектуалном ометеношћу код којих је дијагностикована депресија. Треће, ментални поремећаји могу представљати мотивациону базу за испољавање маладаптивних понашања која се одржавају процесима позитивног и негативног поткрепљивања. Као пример наводи се да, услед повезаности депресије са одсуством жеље да се учествује у социјалним активностима, агресивно понашање може бити одраз настојања да се прекине овакава непријатна ситуација.

Myrbakk и Von Tetzchner (2008) код особа са интелектуалном ометеношћу откривају снажну повезаност између бихејвиоралних проблема и психијатријских симптома, о чему сведочи податак да 69% испитаника са бихејвиоралним проблемима има натпросечне скорове на скалама које мере психопатологију у односу на 29% оних код којих нису идентификовани бихејвиорални проблеми. Аутори не нуде прецизно објашњење за откривене разлике, већ указују на неколико могућности – да бихејвиорални проблеми представљају одраз основне психопатологије, да рефлектују тешку животну ситуацију која је узрокована менталним поремећајем или да неповољно окружење доприноси и менталним поремећајима и бихејвиоралним проблемима. Откривено је да одређене психијатријске дијагнозе корелирају са специфичним проблемима у понашању, као на пример анксиозност са нападима беса и манија са нападима беса и агесијом. Обрасци ових корелација варирају у зависности од тежине ометености, тако да је пронађена веза између депресије и агесије, напада беса и вриштања код особа са тешком и дубоком ометеношћу, док је код особа са лаком и умереном ометеношћу постојала веза депресије са нападима беса и самоповређивањем. Аутори ово објашњавају разликама у когнитивним способностима испитаника. Слично томе, Furniss (2010) је утврдио повезаност агесије са повишеном анксиозношћу (али не и са поремећајима расположења) и истакао да је агресивно понашање у функцији бекства од захтева или социјалних интеракција. У интерпретацији резултата исти аутор наводи различита објашњења ове везе, као на пример да је агесија индикатор или специфични симптом менталних поремећаја, да агресивно понашање и менталне поремећаје узрокује заједнички трећи фактор или да агresiја повлачи за собом социјалне консеквенце које доприносе развоју менталних поремећаја.

У оквиру психолошког приступа у проучавању агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу посебна пажња посвећена је утицају стреса, регулације емоција и атачмента. На основу исцрпног прегледа литературе и критичког сумирања резултата бројних научних радова, Schuengel и Janssen (2006) су систематски представили савремена научна сазнања о овим питањима. Резултати бројних истраживања сведоче о значају који изложеност стресу и начин реаговања у стресним ситуацијама имају за ментално здравље. Услед функционалних ограничења, особе са интелектуалном ометеношћу могу имати тешкоће приликом суочавања са стресом и учења адаптивних одговора на стресне ситуације. Реакција на стрес има две фазе – прву, у којој се на основу интерне меморије, уверења и претходног искуства процењује да ли ситуација може да угрози властито благостање и другу, у којој се разматра доступност вештина решавања проблема. Особе са интелектуалном ометеношћу показују тенденцију да многе животне ситуације доживљавају као застрашујуће, па се њихове реакције одигравају у оквиру прве фазе и оне су несвесне, аутоматске и импулсивне. Исход друге фазе зависи од нивоа развијености вештина, али и од искуства у сличним ситуацијама, емоција, уверења, самопоштовања, образаца когнитивног функционисања и сценарија који се тичу ових вештина. Стога, оправдано се претпоставља да особе са интелектуалном ометеношћу и након секундарне процене учесталије перципирају ситуације као застрашујуће (превазилазе њихове вештине),

услед научене беспомоћности, сниженог самопоштовања и саморегулације, тешкоћа у диференцијацији емоција и слично, што коначно резултује истом врстом реаговања. Додатно, негативна секундарна процена повећава узнемиреност, а дуготрајна узнемиреност нарушава афективну регулацију, чиме се ствара зачарани круг који доприноси психопатологији. У случајевима позитивне секундарне процене, особе са интелектуалном ометеношћу су склоније дефанзивним, емоционално оријентисаним стратегијама (сублимација, персеверација и само-обмана) него ка проблему оријентисаним стратегијама решавања проблема. Schuengel и Janssen (2006) сматрају да су разлози за учесталије маладаптивне стратегије суочавања са стресом код особа са интелектуалном ометеношћу ограничења која код њих постоје у погледу радне меморије, егзекутивних функција, сагледавања туђе перспективе, емпатије, социјалних вештина и социјалних интеракција. Утицај свих поменутих фактора на агресивно понашање детаљно је размотрен у делу о етиологији агресије. Ситуација је често додатно отежана тиме што особе са интелектуалном ометеношћу немају подршку блиских особа нити се ослањају на особе од поверења у стресним ситуацијама. Истраживања показују да је код деце са интелектуалном ометеношћу мања учесталост сигурног атачмента, а већа учесталост дезорганизованог атачмента за који се зна да је повезан са агресијом, о чему је раније било речи.

Многи аутори сматрају да специфични дефицити одређених способности који се уобичајено срећу код особа са интелектуалном ометеношћу могу повећати ризик агресивног понашања. У раније поменутој анализи студија које су урађене током тридесетогодишњег периода констатована је прилична конзистенција налаза о повезаности агресије са дефицитом експресивне комуникације (McClintock et al., 2003). Emerson (2001a), такође повезује агресивно понашање са дефицитима који су учесталији код особа са интелектуалном ометеношћу. Он сматра да сензорна оштећења, кашњење у развоју говора, смањене физичке способности и др., могу додатно ограничавати бихејвиорални репертоар, услед чега се отежано развијају алтернативни начини реаговања у стресним ситуацијама. При томе, рецептивна и експресивна комуникација имају посебан значај. Chadwick и сарадници (2000) су у свом истраживању тестирали претпоставку о повезаности агресије и дефицита одређених способности, тачније вештина комуникације. Међутим, резултати истраживања су само донекле потврдили ову претпоставку. Заправо, није откривена статистички значајна повезаност између агресивног понашања и тежих облика интелектуалне ометености, односно знатнијег дефицита вештина. Показало се да је деструктивно понашање повезано са тежим дефицитом вештина (комуникација, животне вештине и социјализација), али да физичка агресија није. Додатно, нису откривене статистички значајне везе агресивног понашања са неколико ризичних фактора за које се зна да повећавају вероватноћу агресије деце из опште популације (пол, епилепсија, структура породице, социо-економски статус породице). На основу ових налаза, они закључују да тежина неуролошких оштећења и озбиљност дефицита основних вештина имају далеко јаче дејство него фактори ризика који делују у општој популацији, али да овај проблем треба детаљније истражити.

Приликом објашњавања генезе агресије код особа са интелектуалном ометеношћу, Allen (2000) се позива на мултикомпонентни биопсихосоцијални модел према коме важну улогу у настајању агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу имају индивидуални и средински ризични фактори, али и процеси учења путем којих агресивно понашање може да се поспеши или редукује (Gardner, Moffat, 1990, према: Allen, 2000). Међу индивидуалним факторима ризика посебна пажња придаје се тежини ометености и већа учесталост агресивног понашања код особа са тежим облицима ометености објашњава се постојањем тежих неуралних оштећења.

Бројне последице оваквих неуралних оштећења, као што су проблеми пажње, слаба контрола импулса и слично, могу имати предиспонирајућу улогу. Остали индивидуални фактори који су значајни за разумевање агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу су: епилепсија, акутан или хроничан бол, алергије, хормонски поремећаји, други ментални поремећаји, психолошка стања и реакције на догађаје, као и дефицит социјалних вештина. Окружење такође може допринети испољавању агресивног понашања и у том погледу се посебно истичу следећи фактори: врућина, бука, гужва, мањак структурираних активности, присуство агресивних модела, неадекватне и аверзивне интеракције са одраслим особама, честа промена особа у окружењу и друго.

Сумирајући резултате досадашњих истраживања, може се констатовати да фактори који доприносе агресивном понашању типично развијених особа имају важну улогу и у развоју агресије особа са интелектуалном ометеношћу. Међутим, интелектуална ометеност, по себи, уводи додатне ризичне факторе који повећавају вероватноћу агресивног понашања. Очигледно је да су потребна нова истраживања којима би се остварио бољи увид у бројна неразјашњена питања у овој области.



## 2. СЕЛФ-КОНЦЕПТ

### 2.1. ПОЈАМ СЕЛФ-КОНЦЕПТА

На развој савремене теорије о селф-концепту утицала су сазнања из пет различитих извора, а то су: развојна психологија (Erikson), симболички интеракционизам (Cooley и Mead), когнитивни бихејвиоризам (Coopersmith и Bandura), феноменолошка психологија (Rogers) и експериментална психологија (Shavelson и Marsh) (Rayner, 2001). Допринос развојне психологије своди се на одбацивање идеје о селф-концепту као статичном конструкту и истицање динамичке, флуидне природе селф-концепта који је осетљив на утицаје из окружења и подложен променама. У контексту симболичког интеракционизма, селф-концепт се посматра као продукт дијалектичког односа појединца и средине или, тачније, рефлексоване оцене других особа. Другачије речено, селф-концепт репрезентује личне закључке о томе како нас други перципирају. Когнитивни бихејвиористи примењују принципе социјалног учења на развој селф-концепта и наглашавају улогу моделовања, поткрепљивања и искуственог учења. Овом правцу припадају и аутори који спекулишу о организовању личне теорије о реалности на основу акумулирања и инкорпорирања информација о себи, другима и свету у комплексан сет когнитивних схема које одређују однос селфа према спољашњем свету. У складу са поставкама феноменолошке психологије, селф-концепт је продукт тенденције ка самоактуализацији кроз интеракције са окружењем и представља слојевиту организацију самоопажања. Самоактуализација се схвата као базични импулс који има централну улогу у развоју, а селф-концепт је интегрални део тог импулса и не може се свести само на искуство, условљавање и научене дефиниције о себи. У радовима из области експерименталне психологије могуће је направити јасну разлику између старијих студија у којима се селф-концепт посматра као глобалан или унитаран конструкт и новијих студија у којима се истиче мултидимензионална и динамичка природа самопоимања. Главни доприноси овог правца су идентификовање различитих домена селф-концепта и изучавање утицаја селф-концепта на ментално здравље. У делу који следи биће приказана најважнија открића водећих аутора у овој области.

Полазећи од тога да се аутори знатно разликују у погледу становишта о селф концепту, Epstein (1973) је настојао да понуди шири оквир који би обухватио сва та виђења, па стога и био прихватљив за све. У том настојању, он износи идеју о селф-концепту као теорији о себи. Примарна сврха теорије о селфу је да омогући равнотежу задовољства и бола, док су друге две функције очување самопоштовања и организовање података о искуству на начин којим се омогућава успешно савладавање тешкоћа. Исти аутор указује на карактеристике које утичу на квалитет теорије о себи. Екстензивне теорије су боље, јер садрже концепте који омогућавају суочавање са различитим ситуацијама. Такве особе су свесне различитих аспеката својих осећања, способности и карактеристика, флексибилније су и отворене за нова искуства. Такође, добре теорије се шире и постају богате и диференциране у складу са приливом нових информација. Штедљивост, као друга карактеристика добрих теорија о себи, односи се на ефикасно организовање широких интегративних поставки у потпоставке. У супротном, теорији недостаје интегрисаност и стабилност, због чега понашање може у потпуности бити детерминисано ситуацијом. Трећа карактеристика је емпиријска валидност, односно тачност теорије. С обзиром на то да ниједна теорија није у потпуности валидна, важно је буде подложна самокориговању. Остале карактеристике

добре теорије о себи су: интерна конзистенција, односно усклађеност основних поставки теорије; проверљивост или могућност тестирања и унапређивања теорије кроз искуство; корисност, у смислу испуњавања раније поменутих функција. Полазећи од тога да се теорија о себи састоји од поставки, Epstein (1973) посебну пажњу посвећује природи тих постулата. Пре свега, постоје неки општи домени на које се односе поставке свих људи, али и специфични домени поставки које само поједине особе поседују. Међу поставкама постоји организована хијерархија. На пример, унутар постулата којим се евалуира укупно самопоштовање постоји постулат који се односи на општу компетенцију, а унутар њега постулат нижег реда о укупној физичкој способности, а унутар њега постулати о појединачним способностима. Тако је направљена разлика између базичног самопоштовања, самопоштовања које је повезано са специфичним областима вештина или компетенција и површинског самопоштовања које је флуидно и ситуационо специфично. У таквој констелацији, поставке вишег реда су важније за очување теорије о себи у односу на поставке нижег реда.

Shavelson, Hubner и Stanton (1976) такође настоје да, на основу постојећих различитих дефиниција селф-концепта, установе универзалну дефиницију овог феномена. По њима, селф-концепт у најширем смислу, представља виђење себе. Ове перцепције се формирају на основу искуства са средином и под утицајем поткрепљења и значајних других особа. Перцепције о себи утичу на понашање, а понашање повратно утиче на перцепције о себи. Поменути аутори, приликом дефинисања селф-концепта истичу седам кључних обележја и селф-концепт описују као организован, мултидимензионалан, хијерархијски, стабилан, развојан, евалуативан и различит. Индивидуално искуство састоји се од разноврсних података који се рекодују у једноставније форме или категорије. На овај начин се искуство организује и добија значење. Селф-концепт има више различитих димензија међу којима постоји хијерархијски поредак у односу на општост. На врху се налази генерални селф-концепт који се даље дели на академски и неакадемски. Академски селф-концепт се даље дели на подобласти, као што су математика, историја и друго. Неакадемски селф-концепт се најпре дели на физички, емоционални и социјални, а затим на још специфичније области, као на пример однос према вршњацима, физички изглед и друго. Генерални селф-концепт има стабилност, али је стабилност слабија код области које су ниже позициониране у хијерархијској структури, па су оне под већим утицајем ситуационих фактора. Међутим, промене на нижим нивоима обично буду ослабљене концептуализацијама које се дешавају на вишим нивоима, што доприноси отпорности селф-концепта на промене. Селф-концепт се развија у функцији са узраста. Тек када дете мало одрасте и почне да учи на основу властитог искуства започиње и развој селф-концепта. У почетку је селф-концепт глобалан, недиференциран и ситуационо специфичан. Временом, дете почиње да координира и интегрише различите делове селф-концепта који тек тада поприма мултидимензионалну структуру. Селф-концепт има евалуативан карактер, што значи да особа процењује себе у односу на апсолутне стандарде или идеале и релативне стандарде, као што су опажене оцене других. На крају, селф-концепт се јасно разликује од других конструката (нпр. школско постигнуће).

Gecas (1982) указује на разлику између селфа као процеса и селф-концепта као структуре. Селф је рефлексиван феномен који настаје из дијалектике између „ја“ и „моје“, док је селф-концепт продукт ове рефлексивне активности и представља појам о властитом физичком, социјалном и духовном или моралном постојању. По овом аутору, селф-концепт је организација различитих идентитета и атрибута, као и њихове процене, која се развија кроз рефлексивне, социјалне и симболичке активности појединца. У садржају селф-концепта основна разлика направљена је између селф-

концепција или идентитета и самоевалуације или самопоштовања. Селф-концепције или идентитет рефлектују садржај и организацију друштва. Постоје два главна правца проучавања односа селфа и друштва и то су процесуално-интеракционистичка и структурално-интеракционистичка перспектива. Према заговорницима процесуално-интеракционистичке перспективе, идентитет је ситуациони, непредвидљив, реципрочан и договоран. Селф-концепт представља и извор и последицу социјалних интеракција. Структурални интеракционисти идентитет виде као интернализоване улоге, а улоге су елемент социјалне структуре и на њима се заснива диференцијација селф-концепта на различите димензије. Самоевалуација или самопоштовање односи се на евалуативне и афективне аспекте селф-концепта. Даља подела направљена је између самопоштовања базираног на свести о властитој компетенцији, моћи или ефикасности и самопоштовања базираног на свести о властитим врлинама и моралној вредности (самовредновање). Сматра се да су ове две базе самопоштовања функције различитих процеса формирања селф-концепта и да представљају различите изворе мотивације. Самопоштовање базирано на компетенцији је тесно повезано са ефективним понашањем и процесима самоатрибуције и социјалне компарације. Самопоштовање базирано на врлинама је засновано на нормама и вредностима које се тичу понашања према себи и другима и под утицајем је процеса рефлектоване процене других. Селф-концепт треба посматрати као важан мотивациони фактор, а три главна мотива повезана са селф-концептом су: мотив за самоефикасношћу, мотив за самоподстицањем и мотив за самоконзистентношћу или континуитетом.

Markus и Wurf (1987:300) селф-концепт посматрају као динамичку интерпретативну структуру која посредује у најважнијим интраперсоналним процесима (процесовање информација, емоције, мотивација) и интерперсоналним процесима (социјална перцепција, избор ситуација, партнера и интеракционе стратегије, реакција на фидбек). Они сумирају развој сазнања у овој области као кретање од унитарног ентитета до мултидимензионалне структуре, од искључивог фокусирања на унутрашњу мотивацију до уважавања ситуационих утицаја и од инсистирања на директном деловању селф-концепта на понашање до прихватања идеје о индиректном деловању. Репрезентације о себи које чине селф-концепт се међусобно разликују према важности (централне и периферне), остварљивости (актуелне и идеалне), времену на које се односе (прошlost, садашњост и будућност) и валенцији (позитивне и негативне). Порекло репрезентација о себи може бити различито и оне могу бити производ закључивања о властитим својствима на основу испољеног понашања и психолошких реакција, директних настојања ка самопроцени, социјалне компарације и директних интеракција. Репрезентације о себи које чине укупан селф-концепт нису доступне у сваком тренутку, већ постоји тренутни или радни селф-концепт који чини низ стално активних, променљивих и доступних знања о себи. Кључни аспекти селфа су обично стално доступни, али остали нису. Тако, радни селф-концепт подразумева да се базичне селф-концепције уграђују у пролазне концепције о себи које су повезане са тренутном ситуацијом. Активне структуре радног селф-концепта представљају основу за иницирање акција, али и за опсервацију, просуђивање и евалуацију акција. На тај начин радни селф-коцепт обликује и контролише понашање у два главна домена – интраперсонални и интерперсонални процеси. Резултати ових процеса детерминишу актуелно мотивационо стање и социјалне услове за нови циклус саморегулације.

Campbell (1990) са бавила детаљнијим проучавањем везе између евалуативне и сазнајне компоненте селфа. Она сматра да досадашња истраживања јасно указују на то да особе са различитим нивоом самопоштовања другачије реагују на фидбек који се тиче селфа. Особе са ниским самопоштовањем имају већу потребу за подстицањем и

оне су склоне да искусе већи бол услед негативног фидбека и више задовољства због позитивног фидбека. У поређењу са особама које имају високо самопоштовање, особе са ниским самопоштовањем су пријемчивије за негативан, а мање пријемчиве за позитиван фидбек. Особе са високим самопоштовањем прихватају само позитивне информације које су конзистентне са њиховим селфом, док особе са ниским самопоштовањем прихватају и реагују и на позитивне и на негативне информације. Разлике у нивоу самопоштовања утичу на очекивања и понашање у ситуацијама успеха и неуспеха. Те разлике су готово незнатне у ситуацији успеха, али у ситуацији неуспеха код особа са ниским самопоштовањем долази до упадљивог опадања очекивања и извођења. Повећана осетљивост на негативне социјалне напуге код особа са ниским самопоштовањем објашњава се слабије артикулисаним идејама о себи, односно мање сигурним и јасним селф-концептом. За разумевање ове везе важна је дистинкција између спољашњег самопоштовања, односно привремених осећања према себи која зависе од ситуације, улоге, фидбека, догађаја и рефлектоване процене других и унутрашњег самопоштовања, односно глобалног суда о властитој вредности који се формира рано и током времена остаје стабилан и отпоран на промене. Путем серије студија, поменута ауторка открива да особе са ниским самопоштовањем карактерише несигурност приликом оцењивања себе, мање стабилно самопоштовање, неусклађеност селф-концепта са перцепцијама понашања у одређеним ситуацијама и сећања на претходно понашање, као и мања конзистентност, сигурност и брзина приликом одговарања на питања о себи. То значи да особе са ниским самопоштовањем карактерише мање јасан, стабилан и интерно конзистентан селф-концепт.

Открића поменутих и других аутора омогућила су конципирање целовитијих теоријских објашњења селф-концепта у којима су појединачна запажања повезана у јединствену целину. Једно од бољих теоријских објашњења селф-концепта дали су Bordens и Horowitz (2000). Ови аутори сматрају да је селф-концепт когнитивна компонента селфа сачињена од идеја, размишљања и информација о себи – ко смо, какве су нам карактеристике, како смо настали и шта ћемо постати. Главни извори сазнања о себи су рефлектоване процене или властито виђење туђих реакција у односу на нас, процес социјалне компарације или поређење властитих и туђих реакција, способности и карактеристика, као и интроспекција или испитивање властитих мисли и осећања. Селф-концепт садржи идеје и уверења о личним атрибутима, сећања и селф-схеме. Према теорији дистинктивности, појединци размишљају о себи у терминима обележја или димензија по којима се разликују од других, а не по којима им наликују. Особе су обично свесне својих карактеристика које су уобичајене код људи који их окружују (нпр. пол), али свест о таквим обележјима није дефинишући део селф-концепта, јер и остали имају иста обележја. Свако се дефинише преко особина према којима је другачији. Поред тога, селф-концепт чине информације о себи које су ускладиштене у меморији. Истраживања показују да је сећање најбоље када су у питању скорији и пријатни догађаји, а посебно пријатне епизоде које се уклапају у постојећи селф-концепт. Селф, на тај начин, надгледа искуство и процесира информације тако да особа себи изгледа добро. Таква пристрасност у интерпретирању, организовању и меморисању информација одређује однос појединца према спољашњем свету. И поред опште тенденције да се свет посматра искривљено у прилог себи, сећања понекад нису само позитивна. Негативне емоције могу утицати на аутобиографску меморију, јер се из сећања лакше призивају догађаји који одговарају актуелном емоционалном стању. Код особа које су често тужне може се образовати циклус у коме негативне емоције изазивају негативна сећања која опет доводе до негативних емоција. На обликовање селф-концепта снажно утиче припадност одређеној групи и култури. У том смислу се прави разлика између индивидуалног

селф-концепта, као дела који се односи на знање о себи и колективног селфа, као дела који произлази из чланства и представља одраз селфа кроз важне и специфичне групе којој особа припада. Однос и доминација индивидуалног и колективног селфа зависи од културе у којој се појединац развија.

Надаље, Bordens и Horowitz, сматрају да се знања и информације о себи организују у схеме, које омогућавају интерпретацију нових догађаја, усмеравају понашање и омогућавају брзо и ефективно реаговање у социјалним ситуацијама. Селф, осим знања о себи, садржи и вредносну компоненту, односно самопоштовање које је индивидуална позитивна или негативна оцена себе. На развој самопоштовања снажан утицај имају интерни процеси, односно саморегулација и екстерни процеси, односно самоконтрола. Кључна улога селфа је да регулише понашање тако да се оствари што већа контрола над социјалним светом који окружује сваког појединца. Higgins (1989, према: Bordens, Horowitz, 2000), сматра да свако посматра себе са две различите тачке гледишта – из властите перспективе и из перспективе блиских особа. У првом случају ради се о актуелном селфу, односно садашњем селф-концепту, док се у другом случају ради о идеалном селфу, менталној репрезентацији онога што би сама особа волела да буде или онога што би блиске особе волеле да она буде. Такође, постоје и менталне репрезентације о томе шта би особа требало да буде које се називају потребним селф-концептом. Према истом аутору, постоји снажна мотивација за усклађивањем актуелног селфа са идеалним и потребним селфом, што се постиже саморегулацијом. Због тога се саморегулација сматра кључним механизмом усклађивања понашања са интерним стандардима и очекивањима других. Резултат усклађености актуелног и идеалног селфа је задовољство и високо самопоштовање, а резултат усклађености актуелног и потребног селфа је сигурност. Са друге стране, неусклађеност актуелног селфа са идеалним и потребним доводи до негативних емоција и ниског самопоштовања. Уколико постоји неусклађеност актуелног и идеалног селфа особа је тужна и разочарана, а уколико је актуелан селф неусклађен са потребним особа је узнемирена и напета, али само под условом да је свесна ове дискрепанце.

Осим саморегулације, важни су и процеси којима се одржава и повећава самопоштовање у интеракцијама са другим особама. Према теорији одржавања самоевалуације, понашање других се одражава на индивидуално понашање, посебно уколико се тиче аспеката који су важни за селф-концепт (Tesser, 1988, према: Bordens, Horowitz, 2000). Ситуација у којој је друга особа боља и успешнија доживљава се као социјална претња. Емпиријска провера ове теорије открива да је сваки појединац спреман да се одрекне тачних информација о себи зарад одржавања самопоштовања. У циљу очувања конзистентности селф-концепта и високог самопоштовања, јавља се тенденција да се умањи туђ успех, увелича властито постигнуће и појача дистанца у односу на друге. Селф суптилно дотерује перцепције, емоције и понашање како би се подстакло самопоштовање. Пристрасност селфа огледа се и у тенденцији да се успех припише себи, а неуспех спољашњим утицајима који су ван контроле. У социјалним интеракцијама важну улогу има и потреба за складом између селф-концепта и слике коју други имају о нама, што се назива верификацијом селфа. Потреба за оваквом врстом потврђивања од стране других постоји код особа са позитивним и негативним селф-концептом, јер верификација селфа уноси ред и предвидљивост у социјални свет и ствара утисак поседовања контроле. Стога се и бирају интеракције и ситуације које ће верификовати селф-концепт. Самоверификација сведочи о томе да је свака особа барем понекад свесна како се понаша и како је други процењују. У таквим ситуацијама, израженије је настојање да се властито понашање усклади са личним уверењима и интерним стандардима. Исход оваквог фокусирања на себе може бити позитиван или негативан, у зависности од тога какве су могућности за усклађивање са

властитим стандардима или очекивањима других. Располагање тачним информацијама о себи је кључно за саморегулацију, јер омогућава контролу над социјалним ситуацијама и предвиђање властитих реакција. Посебно важно питање тиче се презентације себе у спољашњем свету, јер свако настоји да управља утиском који оставља на друге особе. Колико и када ће се неко трудити да дотера импресију других о себи зависи од ситуационих фактора (нпр. социјални контекст, подршка публике) и индивидуалних фактора, посебно самопоштовања. Особе са ниским самопоштовањем су врло опрезне у настојању да оставе позитиван утисак, немају поверења у своје способности да то остваре и усмеравају се на минимизирање својих негативних страна. Особе са високим самопоштовањем презентују себе на егзистичан и хвалисав начин, а при томе се фокусирају на своје квалитете. Чини се да су особе са високим самопоштовањем заинтересоване да се представе у што бољем светлу, док су оне са ниским самопоштовањем више окупиране заштитом селфа. Међу појединцима постоји разлика у погледу фокусираности на утисак који оствљају на друге и ангажовања у мотрењу на себе. Претпоставља се да особе са ниским самопоштовањем стално прате информације о својим поступцима, да су осетљиве на социјалне захтеве и настоје да своје понашање ускладе према њима. Особе са високим самопоштовањем и конзистентним селф-концептом мање се ангажују око импресије коју остављају на друге.

На основу претходне дискусије може се констатовати да је, од појаве првих радова о селф-концепту до данас, приметна изразита несагласност аутора око појма селф-концепта. Неки аутори иду толико далеко да оспоравају експланаторну вредност појма селф-концепта, али су они у мањини. Таква ситуација се негативно одражава на развој сазнања и концептуализацију теорија о овом феномену. Селф-концепт се схвата као општији појам у односу на самопоштовање и слику о себи, а такво виђење је уграђено у савремене дефиниције овог појма. Рецимо, Bhatia (2009:369) истиче да селф-концепт подразумева целокупно виђење себе и да састоји се из две главне димензије – дескриптивне компоненте или селф-имиџа (слике о себи) и евалуативне компоненте или самопоштовања. Овакав начин размишљања прихваћен је и у овом раду. Други аутори у својим дефиницијама превасходно наглашавају границу између селф-концепта и самопоштовања: селф-концепт обухвата све елементе који сачињавају виђење себе, док се самопоштовање односи на меру у којој је нека особа задовољна собом, односно сматра себе вредном (Statt, 1998:119); селф-концепт је индивидуална свест о властитом идентитету, вредности, способностима и ограничењима, а самопоштовање представља позитивно вредновање властитог селф-концепта (Basavanna, 2000:378). Такође, већина аутора сматра да постоји општи селф концепт и специфични селф-концепти који се односе на различите домene селфа. У том смислу, селф-концепт представља димензије или категорије виђења себе, док је самопоштовање евалуација или процена селфа у погледу сваке димензије (Dusek, McIntyre, 2006). Разлика се прави и између базичног селф-концепта који је стабилан и дуготајан и актуелног селф-концепта који се везује за одређени тренутак или ситуацију. Међутим, у емпијским радовима граница између селф-концепта, слике о себи и самопоштовања није толико јасна и многи аутори ове термине користе у синонимном значењу. Опачић (1995) истиче да је теоријски установљену поделу на репрезентативно-дескриптивну и евалуативну компоненту самопоимања (селф-концепта) тешко операционално дефинисати, јер се уз сваки дескриптивни податак везује вредносни суд. Он предлаже да се самопоимање користи као надеређени појам у односу на појмове слика о себи и самопоштовање. Тако посматрано, не само радови који су посвећени селф-концепту, већ и студије сродних феномена (самопоштовање, слика о себи, самоперцепције итд.) представљају важан допринос разумевању ове

проблематике. Ипак, приликом анализе и тумачења резултата истраживања о повезаности селф-концепта и агресије, треба имати у виду постојеће разлике у дефинисању овог појма, али и у прихватању идеје о мултидимензионалној природи селф-концепта и његовој променљивости насупрот стабилности селф-концепта.

## 2.2. РАЗВОЈ СЕЛФ-КОНЦЕПТА

Као што је раније поменуто, селф-концепт се постепено развија и диференцира у функцији узраста. Опачић (1995) описује развој селф-концепта као кретање које се одвија од конкретнoг ка апстрактном, ка све већој диференцијацији различитих домена и ка све већој интеграцији елемената концепата о себи.

Мала деца су, по правилу, егоцентрична и имају врло позитиван недиференциран селф-концепт. У раду Опачића (1995), развој селф-концепта мале деце описан је на следећи начин. Самоописи деце у раном детињству су неконзистентни и слабо организовани. Мала деца говоре о свом полу, родитељима и играчкама, а ређе о својим способностима и преференцијама, односно не говоре о особинама него о конкретном понашању. Она себе виде позитивно, што је последица неиздиференцираности реалног и идеалног ја. Мало дете није у потпуности свесно властитог идентитета и континуитета себе као особе и не разликује психичку и физичку компоненту свог бића. На узрасту између треће и пете године долази до напредовања од дефинисања себе преко материјалних обележја ка дефинисању себе преко делатности и компетентности. У средњем и касном детињству самоописи постају дужи и у њима се користе називи особина и придаје већа пажња унутрашњим стањима. Такође, у самоописима се појављују негативне особине.

Селф-концепт мале деце је нереалан и прилично независтан од екстерних критеријума, али, како дете одраста, оно у свој селф-концепт инкорпорира више екстерних информација и повезује га са екстерним критеријумима (Marsh, 1986). Захваљујући томе, селф-концепт постаје негативнији на старијем узрасту. Поред тога, одрастање је повезано и са диференцијацијом селф-концепта на области, посебно током преадолесценције. Формирање селф-концепта који се тиче појединих домена одвија се на основу поређења властитих способности у различитим областима и на основу поређења властитих и туђих способности.

У адолесценцији се самоописи мењају од конкретних описа понашања и социјалне околине ка унутрашњем свету (Опачић, 1995). У овом периоду развијају се различити апстрактни конструкти, али они нису повезани у кохерентну теорију о себи, што може изазвати конфузију. Наведени аутор описује три фазе прилагођавања оваквој ситуацији. У првој фази, од једанаесте до тринаесте године, генеришу се одвојени низови атрибута за сваку улогу, с тим да се у исказима ретко указује на њихову супротстављеност. У другој фази, од четрнаесте до шеснаесте године, адолесценти све више уочавају ове несагласности и због тога постају врло узнемирени. Тек након шеснаесте године, адолесценти постижу конзистенцију тврдњи унутар појединих улога и прихватају постојање супротстављених тврдњи које се тичу различитих улога, што се сматра сигналом диференцијације. Током адолесценције долази и до сагледавања разлика између реалног и идеалног ја.

У литератури има много расправа које су посвећене стабилности насупрот променљивости селф-концепта и утицају узраста и пола на селф-концепт. Marsh (1989), на основу резултата бројних студија, налази да развој селф-концепта има криволинијску путању са опадањем током преадолесцентног и раног адолесцентног

периода, стагнацијом у средњој адолесценцији и порастом у касном адолесцентном периоду и раном одраслом добу. Између дечака и девојчица не постоји разлика у погледу описаних развојних трендова, али постоји разлика у развијености селф-концепта која остаје прилично стабилна током одрастања. На млађем узрасту девојчице имају позитивнији селф-концепт, али већ од преадолесценције разлике иду у правцу позитивнијег селф-концепта код дечака. Овакав образац разлика међу половима одржава се до одраслог доба, али је посебно наглашен током адолесценције. Дечаци имају боље развијен глобални селф-концепт у односу на девојчице, али емпиријски подаци сугеришу да су разлике међу половима далеко уочљивије када се посматрају поједини домени селф-концепта који су повезани са традиционалним полним улогама. На пример, емпиријска тестирања раније описаног модела селф-концепта који је дао Shavelson (Shavelson et al., 1976), откривају да девојчице имају позитивнији вербални и општи академски, а дечаци математички и физички селф-концепт.

Може се закључити да се адолесценција сматра посебно важним периодом за развој селф-концепта, па велики број аутора усмерава напоре ка проучавању фактора који остварују пресудан утицај на развој свести о себи у овом периоду. Dusek и McIntyre (2006) посебно издвајају утицај сазревања, школе и породице. Превремен или закасно улазак у пубертет негативно се одражава на селф-концепт. Према хипотези девијантности, неувремењен улазак у пубертет ствара тешкоће у адаптацији, јер ту особу сврстава у категорију социјално девијантних, што доприноси изолацији и конфузији. Друга хипотеза о границама развојних фаза истиче да рана матурација омета развој и консолидацију адаптивних вештина и доприноси развојним тешкоћама, тако што повећава ризик укључивања у улоге и активности за које особа још увек није способна. Типично, у адолесценцији долази до промене школске средине. Резултати досадашњих истраживања сугеришу да се промена школе негативно одражава на селф-концепт и да тај утицај може бити мање или више трајан. Овај утицај се објашњава на више различитих начина: адолесценти се суочавају са низом промена које повећавају ниво стреса, а да још увек немају адекватне стратегије суочавања са стресним ситуацијама; адолесценти треба да се прилагоде промени школске рутине, похађању веће школе и сусретању са великим бројем нових ученика; адолесценти треба своје понашање да ускладе са новим правилима и већим нивоом рестриктивности у тренутку када постоји изражена тежња ка независности; адолесцентима је потребна подршка наставника и пријатеља, а суочени су са разбијањем социјалне мреже вршњака и редуковањем пажње коју им посвећују наставници. Пажња истраживача одавно је усмерена ка истраживању утицаја породице, а посебно стила родитељства и карактеристика породичног окружења, на развој селф-концепта. Позитиван утицај на селф-концепт има родитељство које карактерише топлина, подршка и прихватање, толеранција и разумевање, јасна правила, праведно кажњавање, узајамно поштовање и одсуство хостилности. Другим речима, ауторитативан или топло-захтевни стил родитељства. Негативан утицај на селф-концепт имају стилови одгајања деце који се могу означити као претерано пермисиван (чак занемарујући) или претерано строг. Карактеристике породичног окружења за које се сматра да негативно утичу на селф-концепт су: одрастање у непотпуној породици (са мајком) и низак социо-економски статус.



## 2.3. СЕЛФ-КОНЦЕПТ ОСОБА СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

Већина аутора сматра да особе са интелектуалном ометеношћу карактерише успорен и атипичан развој селф-концепта. Међутим, док емпиријски подаци потврђују постојање кашњења у развоју, подаци о разликама у развојним путањама селф-концепта између деце са интелектуалном ометеношћу и опште популације су прилично несагласни.

С обзиром на повезаност селф-концепта са когнитивним структурама и процесима, оправдано је претпоставити да ниво интелектуалних способности диктира развој селф-концепта. Бројни емпиријски подаци потврђују да особе са интелектуалном ометеношћу имају сличан селф-концепт као знатно млађи припадници опште популације. Ипак, аутори нису сагласни око тога у којој мери касни развој селф-концепта код особа са интелектуалном ометеношћу. Неки аутори сматрају да селф-концепт адолесцената са интелектуалном ометеношћу одговара селф-концепту типично развијене деце предшколског узраста. Тачније, процеси појаве реалистичнијег селф-концепта и његове диференцијације који се уобичајено везују се за период средњег детињства, код особа са интелектуалном ометеношћу дешавају се тек у адолесценцији (Silon, Harter, 1985, према: Marsh, Tracey, Caven, 2006).

На сличност између селф-концепта адолесцената са интелектуалном ометеношћу и типично развијене деце предшколског узраста упућују и резултати истраживања на деци са Дауновим синдромом. Примера ради, Cuskelly и De Jong (1996), у компаративној студији адолесцената са Дауновим синдромом менталног узраста од четири до шест година и типично развијених предшколаца, не налазе значајније разлике у оствареним резултатима приликом мерења селф-концепта. Они сматрају да се то може објаснити сличношћу когнитивних процеса код ове две групе. Са друге стране, неки аутори долазе до закључка да је кашњење у развоју селф-концепта деце са интелектуалном ометеношћу знатно мање. Тако, резултати неких истраживања откривају да селф-концепт деце са интелектуалном ометеношћу на узрасту од девет до дванаест година наликује селф-концепту типично развијене деце предшколског узраста (Harter, Pike, 1984, према: Cuskelly, De Jong, 1996). Marsh и сарадници (2006) износе емпиријске податке који сведоче о томе да се код деце са интелектуалном ометеношћу диференцирање на вишеструке димензије селф-концепта може запазити још током преадолесцентног периода. Овај налаз је у супротности са резултатима ранијих студија који сугеришу да код деце са интелектуалном ометеношћу диференцијација селф-концепта започиње касније, током касног преадолесцентног или раног адолесцентног периода. Ову разлику у резултатима аутори објашњавају употребом неадекватних инструментата за процену селф-концепта ове популације у ранијим студијама. Сумирајући приказане резултате, чини се да развој селф-концепта особа са интелектуалном ометеношћу више зависи од њиховог менталног, него календарског узраста.

Друго питање је да ли развој селф-концепта особа са интелектуалном ометеношћу прати развојну путању која је уобичајена за општу популацију или има извесних одступања. Генерално посматрано, већина аутора налази да је развој селф-концепта особа са интелектуалном ометеношћу атипичан, али се међусобно разликују према томе у чему се састоје та одступања.

Zigler, Balla и Watson (1972) полазе од претпоставке да диспаритет између реалне и идеалне слике о себи представља одраз раста и развоја. Овај процес повезан је

са развојем когнитивне диференцијације, тако да особе са развијенијим когнитивним способностима могу да ангажују већи број категорија и да међу њима направе финију разлику. Ангажовање већег броја категорија повећава разликовање између било која два суда, па и суда о реалној и идеалној слици о себи. У својим истраживањима поменути аутори откривају да већи диспаритет слике о себи постоји код деце са већим календарским и интелектуалним узрастом. Деца са развијенијим интелектуалним способностима имају негативнију реалну, а позитивнију идеалну слику о себи, што може значити да мање размишљају о себи и да постављају више стандарде понашања. Код деце са интелектуалном ометеношћу не постоји велика разлика између реалне и идеалне слике о себи, односно ова деца постижу знатно ниже скорове на скалама које мере идеалну слику о себи. Zigler и сарадници (1972) сматрају да ови резултати јасно сугеришу да мањи диспаритет није резултат предимензиониране слике о себи код деце са интелектуалном ометеношћу, већ одраз тога да она себи постављају ниже циљеве и да имају ниже аспирације. Нејасна дистинкција између реалног и идеалног ја код особа са интелектуалном ометеношћу појављује се као предмет проучавања и у каснијим студијама, с тим да се као разлог за ову појаву наводи неспособност коришћења социјалне компарације, која се уобичајено среће код мале деце (Cuskelly, De Jong, 1996). Процес социјалне компарације код особа са интелектуалном ометеношћу биће детаљније размотрен касније.

Marsh, Tracey и Caven (2006), у својој студији развоја селф-концепта код преадолесцената са интелектуалном ометеношћу долазе до врло интересантних сазнања. Пре свега, они налазе велику сличност у утицају узраста и пола на развој селф-концепта код деце са интелектуалном ометеношћу и опште популације. Генерално, са узрастом долази до опадања селф-концепта, што је посебно уочљиво код појединих аспеката селф-концепта, као што су физички изглед и опште школско постигнуће. Девојчице имају мање позитиван селф-концепт у односу на дечаке. Између особа са интелектуалном ометеношћу и опште популације постоји разлика у погледу повезаности глобалног самопоштовања и појединих аспеката селф-концепта. За разлику од опште популације, где је глобално самопоштовање најјаче повезано са физичким селф-концептом (и то физичким изгледом), код деце која имају тешкоће у учењу најснажнија корелација откривена је између глобалног самопоштовања и општег академског селф-концепта.

У литератури из последње деценије актуелна тема је развој селф-концепта ученика са интелектуалном ометеношћу у инклузивном образовању. Известан број аутора посебну пажњу посвећује утицају начина школовања деце са интелектуалном ометеношћу, тачније похађању редовних или специјалних разреда, на развој селф-концепта. Имајући у виду важност процеса социјалне компарације у развоју селф-концепта, Marsh и сарадници (2006) сматрају да ученици са интелектуалном ометеношћу у инклузивном образовању негативније перципирају себе, јер се пореде са са вршњацима који имају нормална школска постигнућа. Они то потврђују емпиријским подацима из своје студије који указују на значајне статистичке разлике у глобалном самопоштовању, академском селф-концепту (општи школски селф-концепт, математика и читање) и селф-концепту односа са вршњацима између ученика са интелектуалном ометеношћу у редовним и специјалним одељењима. Ученици у редовним одељењима имају знатно негативнији селф-концепт у односу на ученике из специјалних одељења. Cooney и сарадници (2006), на основу компаративне студије ученика са интелектуалном ометеношћу који похађају редовне и специјалне школе, долазе до следећих открића: обе групе ученика извештавају о искуству стигматизације у средини у којој живе; ученици редовних школа су знатно више изложени стигматизацији у школи, превасходно од стране типично развијених вршњака; код обе

групе присутна је позитивна социјална компарација, без обзира на то да ли се пореде са ученицима који имају озбиљније проблеме или са типично развијеним вршњацима; ученици редовних школа имају амбициозније аспирације, али су обе групе оптимистичне у погледу остваривања својих циљева. Наведени аутори истичу да њихови резултати јасно сугеришу да ученици са интелектуалном ометеношћу не интернализују негативну слику коју типично развијени вршњаци имају о њима, чак ни када су изложени знатној стигматизацији.

На основу претходне дискусије може се констатовати да особе са интелектуалном ометеношћу немају негативнији селф-концепт у односу на општу популацију. Имајући то на уму, важно је размотрити питање како особе са интелектуалном ометеношћу излазе на крај са негативном социјалном стигматизацијом, односно како успевају да одрже позитиван селф-концепт. У томе посебну важност има процес социјалне компарације.

Crocker и Major (1989) истичу да теоријски изведена претпоставка о нижем самопоштовању припадника стигматизованих група није потврђена емпиријским истраживањима, што важи и за особе са интелектуалном ометеношћу. Постоји неколико механизма путем којих стигматизоване особе штите свој селф-концепт, а то су: приписивање негативног фидбека предрасудама процењивача према групи којој особа припада; тенденција да се социјалне компарације ограниче само на своју групу и да се избегну поређења са напреднијим групама; селективно девалвирање оних димензија по којима је група слабија и вредновање димензија по којима је група боља. Поменути аутори сматрају да су наведени механизми присутни и код особа са интелектуалном ометеношћу.

Резимирајући резултате истраживања ове проблематике, Beart, Hardy и Buchan (2005) указују на општеприхваћено виђење да ознака интелектуалне ометености не утиче негативно на идентитет ових особа, односно да оне нису свесне ознаке која им је дата нити да та ознака оптерећује њихово самопоштовање. Они наводе четири објашњења ове појаве која се најчешће помињу у литератури, а то су: хипотеза о когнитивном развоју, према којој ове особе нису свесне своје интелектуалне ометености услед недовољне развијености когнитивних способности; хипотеза о употреби порицања као механизма одбране у заштити од болних усмена и искустава које стигма носи са собом; хипотеза о недовољном разумевању својих проблема и поштеђености од негативних последица захваљујући заштити других особа из окружења; хипотеза о диференцираној свести у зависности од разумевања појма интелектуалне ометености и свакодневног искуства поређења себе са другима. На основу разматрања наведених хипотеза у светлу емпиријских података, наведени аутори износе следеће закључке: могуће је да особе са интелектуалном ометеношћу тешко разумеју терминологију која се користи за њихову категоризацију; развој свести о стигми која је повезана са интелектуалном ометеношћу не може се спречити тако што се са њима не разговара о овом проблему; велики број особа са интелектуалном ометеношћу искуси негативне последице стигме кроз интеракције са другима; емоционална искуства повезана са стигмом су најчешће болна.

Finlay и Lyons (1998) су се бавили проучавањем утицаја ознаке интелектуалне ометености на самодескрипцију и самоевалуацију. Уочено је да разумевање и прихватање ове ознаке не утиче на глобално самопоштовање, односно да је веза између групног идентитета (дијагнозе интелектуалне ометености) и селф-концепта ограничена. Налаз да особе које не прихватају ознаку интелектуалне ометености себе процењују као компетентније, сматра се потврдом слабе, али јасне везе између селф-концепта и социјалног идентитета. У објашњењу се наводи да је недостатак компетенција уобичајени елемент дефиниција интелектуалне ометености. Надаље,

особе са интелектуалном ометеношћу ову ознаку не користе спонтано у дескриптивне и експланаторне сврхе. Аутори истичу да се ова појава обично објашњава психолошком одбраном и тенденцијом ка социјалној пожељности, а да се при томе занемарује чињеница да интелектуална ометеност не мора да има централну улогу у селф-концепту. Ове особе имају много других атрибута, искустава и аспеката живота који могу остваривати већи утицај на обликовање селф-концепта. Друго објашњење они налазе у избегавању родитеља и наставника да користе ову ознаку и упознају дете са њеним садржајем. У свом каснијем раду, Finlay и Lyons (2000) детаљније су проучили обрасце социјалне компарације и из тога изведене социјалне категоризације код особа са интелектуалном ометеношћу. Особе са интелектуалном ометеношћу, у разговору о себи и свом социјалном свету, праве селекцију атрибута и особа тако да себе представе у позитивном светлу, а не као припаднике групе особа са интелектуалном ометеношћу. О томе сведоче следеће запажања о њиховим исказима: наглашавају сличности са особама код којих не постоји интелектуална ометеност; не праве интергрупна поређења на основу категоризације према интелектуалној ометености; указују на слабије способности и постигнућа одређених подгрупа унутар групе особа са интелектуалном ометеношћу; не праве поређења према обележјима која су релевантна за њихову категорију (самосталност, вештине).

На значај процеса социјалне компарације за психолошко благостање особа са интелектуалном ометеношћу указују и Dagnan и Sandhu (1999). По њима, ове особе су посебно угрожене негативном социјалном компарацијом, јер су њихови атрибути и социјалне улоге, који иначе представљају извор самовредновања, прилично ограничени. Такође, они се негативно котирају и на другим важним димензијама социјалне компарације, као што су постигнуће, социјална привлачност и припадност групи. Другим речима, код особа са интелектуалном ометеношћу постоји већи ризик негативне социјалне компарације, а тиме и штетног утицаја негативне компарације на самопоштовање. Са друге стране, поставља се питање да ли особе са интелектуалном ометеношћу могу активно да утичу на избор особе са којом се пореде како би обезбедиле позитиван исход. Постоји емпиријска потврда за селективност процеса социјалне компарације код особа са интелектуалном ометеношћу која се огледа у томе да оне пореде себе са особама за које знају да су инфериорније у погледу обележја по коме се поређење врши. Неки аутори сматрају да се том приликом дешава дисоцијација у односу на властиту стигму интелектуалне ометености која омогућава овакве компарације. У свом истраживању поменути аутори откривају да постоји позитивна веза између самопоштовања и позитивних исхода социјалне компарације, као и да негативна социјална компарација (посебно у погледу социјалне атрактивности и групне припадности) представља важан предиктор развоја депресије код особа са интелектуалном ометеношћу. У закључку они истичу да социјална компарација представља важан конструкт за разумевање психопатологије ових особа.

И други аутори сматрају да се већа преваленција проблема менталног здравља у популацији особа са интелектуалном ометеношћу може довести у везу са њиховим стварним ограничењима, али и са постојањем социјалних препрека и дискриминације који су повезани са стигмом (Jahoda, Markova, 2004). Стигматизација негативно утиче на развој селф-концепта, односно осећање властите адекватности и благостања, па може допринети настајању менталних поремећаја. Резултати експланаторне студије ових аутора потврђују да су особе са интелектуалном ометеношћу свесне стигме и помањкања социјалног прихватања. Поред тога, откривено је да ове особе, осим социјалне компарације са инфериорнијим особама, користе и друге начине да се адаптирају на дате социјалне услове, као што су прихватање себе као припадника групе која се одбацује због предрасуда и дистанцирање у односу на стигматизоване службе и

друге особе са интелектуалном ометеношћу. На основу резултата истраживања, аутори износе констатацију да однос према властитој неспособности и стигми може бити кључни елемент селф-концепта ових особа.

## 2.4. УТИЦАЈ СЕЛФ-КОНЦЕПТА НА АГРЕСИВНО ПОНАШАЊЕ

Међу ауторима одавно постоји сагласност о важности селф-концепта за агресивно понашање. Међутим, у литератури је прилично уједначен број радова у којима се износе емпиријски докази о вези негативног или ниског селф-концепта и агресије и радова у којима се тврди да је агресивно понашање повезано са позитивним или високим селф-концептом. На основу тога, оправдана је претпоставка о сложености улози селф-концепта у генези агресивног понашања која захтева пажљиво разматрање. Историјски посматрано, раније студије су махом извештавале о негативној корелацији самопоимања и агресије, мада има и савремених студија са оваквим налазима. Ипак, резултати новијих истраживања, углавном, доводе у питање традиционалну поставку о повезаности агресије са негативним селф-концептом и ниским самопоштовањем. Заправо, показало се да је агресивно понашање учесталије код особа са високим самопоштовањем које имају веома позитивну и прецењену представу о себи. У наредном делу биће приказана оба становишта.

У прегледу истраживања о повезаности самопоштовања и агресије, Baumeister, Smart и Boden (1996) анализирају литературу у којој се заступа традиционално виђење према коме ниско самопоштовање узрокује агресију. Аутори оваквих радова полазе од уобичајеног начина размишљања да је високо самопоштовање пожељно и адаптивно, као и да се може сматрати индикатором успешног прилагођавања. Постоји неколико верзија теорије да ниско самопоштовање узрокује агресију, а то су: особе којима недостаје самопоштовање настоје да га стекну агресивном доминацијом над другима; идеја о супкултури насиља која имплицира да агресивно понашање представља извор самопоштовања за маргинализоване групе које немају приступа легитимним изворима; особе са високим самопоштовањем су сигурне у себе и имуне на увреде, критицизам и непоштовање других; особе са ниским самопоштовањем траже ризичне ситуације како би доказале своју вредност; ниско самопоштовање не утиче на агресију, али усмерава избор мете агресивног понашања.

Marsh и сарадници (2004), на основу резултата истраживања који указују на негативну везу селф-концепта и агресије, износе мишљење да агресивна деца свој селф-концепт организују око физичке силе, моћи и физичке супериорности над другима, јер то не могу да остваре на основу других способности и школског успеха. Повређивањем других она компензују фрустрације у другим областима и тако штите и јачају представу о себи. Тако посматрано, негативан селф-концепт може бити мотивациони фактор агресивног понашања. Исти аутори наводе и низ истраживања у којима је нађена повезаност позитивног селф-концепта и агресије. Међутим, у овим истраживањима се обично помињу идеализована слика о себи, нарцисоидност и слични конструкти који упућују на нереално оцењивање себе и одсуство правог поштовања од стране других особа. На основу ових открића, Marsh и сарадници (2004) указују на приличну несагласност која постоји међу ауторима око смера везе селф-концепта и агресије. Томе додају и запажање о непостојаном развоју свести о себи у појединим доменима, тако да неки аспекти селф-концепта могу бити позитивни (нпр. физички), док су други негативни (нпр. школски). Они закључују да је улога селф-концепта у агресији врло комплексна и да захтева пажљивије проучавање. Поменути

аутори су спровели студију на узорку од четири хиљаде ученика, узраста од дванаест до осамнаест година, у којој су испитивали везу агресивног понашања и једанаест компоненти селф-концепта (Marsh et al., 2001). Резултати овог истраживања указују на то да агресивни ученици, генерално, немају добар селф-концепт, односно да су ученици са негативним самопоимањем склонији агресивном понашању. Најслабији домен селф-концепта агресивних ученика је искреност и поузданост, па се ово сматра јасним сигналом да су насилници свесни да раде лоше ствари другима. Агресивна деца су остварила скоро просечне резултате на скалама које мере следеће домене селф-концепта: односи са родитељима, физичке способности, изглед и емоционална стабилност. Позитивна веза нађена је између агресије и односа према супротном полу. У интерпретацији резултата изнета је претпоставка да ученици настоје да подстакну властити низак селф-концепт путем агресивног понашања и да ова стратегија има позитивне ефекте уколико привлачи пажњу других ученика, а посебно супротног пола. Исто тако, могуће је да поткрепљење произлази из нетачних перцепција туђих реакција. Налази овог истраживања сугеришу да агресивно понашање не доприноси повећавању нивоа селф-концепта, али аутори сматрају да неефективност стратегије не значи да она престаје да мотивише ученике да се агресивно понашају.

О'Morre и Kirkham (2001) такође дискутују о различитим схватањима везе самопоштовања са агресијом и указују на два могућа разлога за опречне налазе – први, разлике у схватању односа глобалног самопоштовања и његових димензија и други, посматрање агресивне деце као хетерогене групе. На основу емпиријског истраживања које је имало за циљ утврђивање повезаности самопоштовања и вршњачког насиља, аутори долазе до следећих резултата: агресивна деца и адолесценти имају ниже самопоштовање у односу на ученике који нису укључени у вршњачко насиље; деца која су категоризована као насилници-жртве имају ниже самопоштовање у односу на све остале посматране групе (насилници, жртве и неукључени); постоји негативна корелација између фреквенције агресивног понашања и самопоштовања; деца са насилним понашањем извештавају о интензивнијем осећању властите неадекватности у погледу понашања, интелектуалног и школског статуса, физичког изгледа и особина, анксиозности, популарности, среће и задовољства него она која нису укључена у вршњачко насиље; адолесценти сврстани у категорију насилника позитивније процењују себе у погледу анксиозности, физичке привлачности и популарности него остали вршњаци, док су ове разлике мање код насилника-жртви. Последњи налаз се истиче као посебно важан, јер открива механизам путем кога се насилници штите од виктимизације, а то је мањак анксиозности и вредновање властитог физичког изгледа и популарности. У вези с тим је и питање односа између популарности у вршњачкој групи и насилног понашања. Пошто резултати сугеришу да учестало агресивно понашање не доприноси глобалном самопоштовању (заправо је повезано са нижим самопоштовањем), аутори закључују да је могуће да су позитивни ефекти агресије ограничени само на неке домене самопоштовања, међу којима је и популарност.

Супротно томе, у литератури има радова са резултатима који несумњиво потврђују да агресивна деца имају позитиван селф-концепт. Hymel, Bowker и Woody (1993) бавили су се проучавањем селф-концепта деце која нису добро прихваћена у вршњачкој групи. Они извештавају о приличној конфузији налаза истраживања о разликама између подгрупа непопуларне деце – повучене, агресивне и повучено-агресивне. Док неки аутори сматрају да подгрупе одбачене деце имају специфичне профиле селф-концепта, други аутори не налазе значајније разлике у том погледу. Наведени аутори у својој студији откривају да повучена деца имају негативнији селф-концепт, а да агресивна и повучено-агресивна деца прецењују своје компетенције у сва четири испитивана домена (физички изглед, академска, атлетска и социјална

компетенција). Агресивна деца имају позитивнију слику о себи, чак и у односу на типичне вршњаке. На основу поређења самоперцепција са проценама вршњака, откривено је да повучено-агресивна деца тачније, али и негативније процењују себе, а да агресивна деца показују тенденцију да прецењују своје компетенције. Посебно је важно да агресивна деца нетачно позитивно оцењују властиту социјалну компетенцију, односно да не препознају тешкоће које имају у социјалним односима. Могуће је да она добијају повратне информације које им омогућавају да одрже позитивно виђење себе. Она нису обавезно искључена из социјалне активности и обично имају узак круг пријатеља, иако нису добро прихваћена од стране вршњачке групе у целини.

Baumeister и сарадници (1996), у раније поменутом прегледу истраживања, налазе да заступање теорије о утицају ниског самопоштовања на агресију није утемељено на емпиријским доказима или да је у потпуној супротности са резултатима истраживања. То важи за све верзије ове теорије, осим за последњу. На пример, резултати истраживања јасно указују на то да је мотивација за самоподстицањем изражена код особа са високим самопоштовањем, док је слаба код особа са ниским самопоштовањем; да ниједна култура не вреднује позитивно агресивно понашање; да су особе са високим самопоштовањем осетљивије на критицизам итд. За разлику од тога, они налазе доказе да се агресивне тенденције особа са ниским самопоштовањем могу испољити у ситуацијама где је опасност од одмазде минимална, што се превасходно односи на насиље у породици. На темељу изнетих критика о становишту које повезује ниско самопоштовање и агресију, они износе потпуно другачије виђење ове проблематике. По њима, главни узрок агресивног понашања јесте високо самопоштовање у комбинацији са угроженим егом, односно агресивно понашање се појављује онда када постоји несагласност између позитивне слике о себи и негативне екстерне процене.

У касније објављеном раду, Baumeister и Boden (1998) детаљно и систематично разрађују идеју о угроженом егоизму као узроку агресивног понашања. Под угроженим егоизмом подразумева се оспоравање од стране других или сусретање са екстерним проценама које су мање повољне у односу на властиту виђење себе. Поменути аутори ову тврдњу поткрепљују резултатима истраживања који показују да код особа са високим самопоштовањем постоји снажан импулс да реагују проблематично и ирационално када су изложене негативним информацијама о себи. За разлику од тога, особе са ниским самопоштовањем у оваквим ситуацијама постају затвореније и опрезније. Бројни емпиријски подаци говоре у прилог томе да је агресивно понашање учесталије код оних група унутар опште популације које карактерише виши ниво самопоштовања (нпр. мушкарци), а мање учестало код група са ниским самопоштовањем (нпр. оболели од депресије). Додатно, истраживања рађена на преступницима откривају да учиниоци насилних кривичних дела имају високо самопоштовање. У студији коју су извели Baumeister и Boden показало се да највећи ниво агресије резултује из комбинације високог нарцизма и угроженог ега, док самопоштовање, самостално или заједно са угроженим егом, нема значајније ефекте. Да угрожавање ега има важну улогу у узроковању агресије потврђује и чињеница да ругање и увреде представљају најчешће и врло ефективне провокаторе агресивног понашања. Ови налази не потврђују директну везу високог самопоштовања и агресије, али дефинитивно негирају претпоставку о утицају ниског самопоштовања на агресију. У предложеном моделу угроженог егоизма кључну улогу у настајању агресије има угрожавање ега у комбинацији са неповољном екстерном евалуацијом. Другим речима, међу особама са високим самопоштовањем постоји подгрупа са израженом тенденцијом ка агресији. Фактори који доприносе агресији ових особа заправо утичу на учесталост и субјективни доживљај угрожености ега. Ту, пре свега, спада претерано

или надувано самопоштовање. Особе које реално процењују себе обично добијају повратне информације из околине које су у складу са њиховим проценама, па ретко искусе угрожавање ега. Међутим, особе које нереално високо оцењују себе сусрећу се са исправним проценама околине које нису тако добре као што оне мисле о себи. И тада долази до угрожавања ега. У том смислу, важни су резултати истраживања који откривају да повишени нарцизам, психопатија, утицај психоактивних супстанци и друго доприносе претерано позитивном виђењу себе. Такође, вулнерабилним се могу сматрати и нестабилне и несигурне особе, односно особе чије је виђење себе позитивно, али нестабилно. У том погледу се посебно издвајају адолесценти, јер је њихово самопоштовање неконзистентно и у процени властитог понашања више се ослањају на екстерну евалуацију него на интерне стандарде. Угроженост ега изазива негативна осећања за која се зна да су повезана са агесијом. Особа може различито реаговати на негативну екстерну евалуацију. У првом случају, она прихвата оцену других и ревидира слику о себи, што може довести до негативних емоција (као што је туга), које не производе агресивно понашање. У другом случају, особа одбија да прихвати негативну оцену других сматрајући је неисправном или непоштенom и задржава позитивно виђење себе, али уз велику шансу за појаву осећања бесa према извору евалуације, а тиме и агесије. У контексту таквих интерперсоналних односа, агесија има за циљ да спречи будуће негативне оцене и да натера друге да покажу поштовање. Осим тога, агесијом се може постићи доминација над другом особом, што позитивно утиче на самопоштовање. Самопоштовање посебно подстиче доминација над особом од које потиче увреда или негативна оцена, јер коментари инфериорнијих особа имају мању важност. На крају, у одређеним социјалним околностима неко може задобити поштовање само уколико га неко други изгуби, па сваки напредак друге особе доводи до угрожавања ега, а сваки пад до задовољства.

Stucke и Sporer (2002) извели су емпиријску проверу теоријских поставки до којих су дошли Baumeister и сарадници. Резултати ове студије потврђују да су особе са врло позитивним, али несигурним или нестабилним виђењем себе посебно вулнерабилне у погледу угрожавања ега. Код ових особа се могу запазити дефанзивне реакције и настојање да се поврати позитивна слика о себи путем умањивања вредности извора ега претње, за разлику од особа са стабилним, али неутралним или негативним виђењем себе које усмеравају негативна осећања ка себи. Важни медијатори везе угрожености ега са негативним емоцијама и агесијом су нарцизам и јасноћа селф-концепта. Склоност ка бесу и агресивном понашању је посебно изражена код особа са високим нарцизмом и фрагилним селф-концептом, што значи да се нарцизам и јасноћа селф-концепта могу сматрати важним предикторима агресивног понашања приликом суочавања са угрожавањем ега. Особе са ниским нарцизмом и јасним селф-концептом, на негативан фидбек ретко реагују бесом, већ извештавају да се осећају депресивно.

И други аутори налазе да су самопоштовање и нарцизам важни предиктори тенденције да се искуси или испољи бес (Papps, O'Carrol, 1998). Код особа са повишеним самопоштовањем и повишеним нарцизмом откривена је значајно већа склоност ка искуству и испољавању бесa у односу на особе са високим самопоштовањем и ниским нарцизмом. На основу ових резултата, аутори оправдано постављају питање да ли нарцизам посредује у вези високог самопоштовања и учесталијег осећања и испољавања бесa. Ранија истраживања откривају да особе са високим самопоштовањем могу бити осетљивије на критицизам од особа са ниским самопоштовањем и да спремније предузимају кораке да поврате самопоштовање. Имајући то у виду, нарцизам који репрезентује преувеличано виђење себе може поспешити реакције на претње самопоштовању. Високо самопоштовање удружено са



високим нарцизмом чини да такве особе имају највише да изгубе када се њихово виђење себе доведе у питање, а реално је да оне такве претње чешће доживљавају зато што је њихово виђење себе претерано и нереално. Слабије изражена тенденција ка искуству и испољавању беса код особа са високоим самопоштовањем и ниским нарцизмом може се приписати њиховом реалнијем виђењу себе. Узимајући то у обзир, Papps и O'Carrol, оправдано указују на могућност да ниво нарцизма одређује да ли ће високо самопоштовање бити повезано са већим или мањим нивоом контроле беса и саморегулације.

Salmivalli (2001) критикује досадашња истраживања везе самопоштовања и агресије у којима се самопоштовање посматра као једнодимензионални континуум, на чијем је једном крају ниско, а на другом крају високо самопоштовање. Оваква истраживања не омогућавају увид у то шта стоји у основи извештавања о властитом самопоштовању, па ни сагледавање квалитативних разлика између стварног и дефанзивног или здравог и нарцисоидног самопоштовања. Ова ауторка сматра да постоји посебан тип нездравог самопоштовања који је повезан са агресијом, а то је високо, чак нереално позитивно виђење себе које је уједно и нестабилно и удружено са нарцисоидним тенденцијама. Екстерни фидбек је за овакве особе веома важан и оне реагују дефанзивно и агресивно на критицизам којим се угрожава њихово самопоштовање. Поред тога, Salmivalli сматра да веза самопоштовања и агресије варира у зависности од типа агресивног понашања. Хипотеза о угроженом егоизму која подразумева искуство претње и осећање беса и страха, пре се може применити на реактивну него на проактивну агресију. Проактивна агресија је мотивисана жељом да се доминира над другима и користи се инструментално ради остваривања властитих циљева, а један од њих може бити и одржавање позитивне слике о себи и осећања моћи у односу на друге. Тако посматрано, проактивна агресија се може повезати са нереално позитивним самопоштовањем. Могуће је да самопоштовање утиче на избор начина на који ће се испољити агресивно понашање. Оправдано је претпоставити да ће се особе са ниским самопоштовањем пре одлучити за индиректну агресију, јер тако неће бити откривене и увучене у директан сукоб са жртвом.

Имајући у виду претходно предочена истраживања, неки аутори постављају питање да ли позитиван селф-концепт треба сматрати ризичним или протективним фактором када је у питању агресивно понашање (Hughes, Cavell, Grossman, 1997). Према досадашњим теоријским сазнањима, позитиван селф-концепт, без обзира на његову исправност, доприноси позитивном развоју. Истовремено, познато је да нереално виђење себе може бити одраз искривљеног социјалног резоновања које утиче на способност да се учи из претходног искуства и на мотивацију за промену маладаптивног понашања. Уколико се тако посматрају ствари, онда прецењивање властитих социјалних и бихејвиоралних компетенција повећава ризик да агресивна деца наставе са таквим понашањем. Другим речима, позитивно, али нереално виђење себе може се сматрати ризичним фактором агресије. Емпиријски подаци до којих долазе наведени аутори сведоче о неусклађености између негативних процена наставника, родитеља и вршњака и позитивне слике о властитим компетенцијама и социјалној прихваћености агресивне деце. То важи и за агресивну децу која су одбачена од стране вршњака и за ону која нису. Закључак је да надувани или идеализован селф-концепт, уместо да има протективну функцију, доприноси агресивном понашању. Hughes и сарадници (1997) настоје да ову везу објасне путем образаца атачмента и когнитивних процеса. У контексту теорије атачмента, идеализовано виђење себе, које се среће код агресивне деце, рефлектује процес одбрамбеног искључивања информација које угрожавају селф-концепт како би се одржало осећање сигурности. У литератури о атачменту, идеализација селфа се

повезује са избегавајућим обрасцем атачмента који карактерише порицање негативних информација о себи и раздвајање негативних афективних искустава од когнитивне процене. То потврђују подаци истраживања према којима деца са несигурним-избегавајућим атачментом позитивно оцењују себе на свим димензијама селф-концепта. Сазнања о дефицијентном процесирању социјалних информација код агресивне деце могу се искористити за објашњавање пристрасно позитивног оцењивања подршке вршњака. Треба напоменути да и сами аутори сматрају да запажања о вези селф-концепта агресивне деце са атачментом и когнитивним процесима захтевају додатну емпиријску проверу.

Чини се да је оправдана констатација неких аутора да, иако селф и агресија представљају два најчешће разматрана проблема у литератури из области психологије, изненађујуће мало пажње је посвећено проучавању њихове међусобне везе (Baumeister, Boden, 1998). И поред емпиријских података који, у извесној мери, откривају природу везе селф-концепта и агресије, већина изнетих теоријских поставки још увек је на нивоу спекулација које треба потврдити будућим истраживањима. Још мање се зна о повезаности селф-концепта и агресије особа са интелектуалном ометеношћу. У малобројним радовима посвећеним овој проблематици присутна је слична конфузија налаза као и у студијама које су рађене на општој популацији. Примера ради, Benson и Irvins (1992) код особа са интелектуалном ометеношћу налазе негативну везу између селф-концепта и беса која није статистички значајна, али ипак упућује да негативно самопоимање може допринети маладаптивном понашању. У једној од ретких студија ове врсте, Jahoda и сарадници (1998) тестирали су разлике у селф-концепту агресивних и неагресивних особа са интелектуалном ометеношћу. Према налазима овог истраживања, агресивне особе са интелектуалном ометеношћу чешће извештавају о томе да их други третирају као глупе, интелектуално ометене или као децу. Такође, ове особе су осетљивије на негативни критицизам којим се угрожава њихова слика о себи. Полазећи од тога да претходно искуство утиче на развој селф концепта, аутори оправдано претпостављају да негативна искуства особа са интелектуалном ометеношћу (нпр. неуспех, социјална изолација, стигма) могу штетно утицати на њихово самопоимање. У том смислу, резултати о негативним самоперцепцијама агресивних особа са интелектуалном ометеношћу показују да вулнерабилно осећање себе доприноси већој сензитивности у интерперсоналним односима и ризику агресивног понашања. У завршној речи овог рада указује се на значај омогућавања особама са интелектуалном ометеношћу да унапреде своје самопоштовање, путем психотерапијског рада и пружања практичне помоћи. У евалуацији програма групног рада за особе са интелектуалном ометеношћу који је имао за циљ редуковање неадекватног испољавања беса у виду агресије, Rosse, West и Clifford (2000) налазе да редуковање беса и депресије у третираној групи није праћено значајним унапређивањем селф-концепта. Аутори се у раду не баве детаљнијим разматрањем ове везе, али се на основу овог налаза може се закључити да селф-концепт није повезан са агресивним понашањем. На крају, неки аутори извештавају да агресивна деца са интелектуалном ометеношћу постижу боље резултате на мерењима селф-концепта у односу на неагресивну децу. У истраживању повезаности селф-концепта и вршњачког насиља откривено је да деца са тешкоћама учења која су сврстана у категорију насилника имају позитивнији глобални селф-концепт (Kaukiainen et al., 2002). У овој студији откривене су две различите групе насилника – прва, коју карактерише ниска социјална интелигенција и позитиван селф-концепт и друга, са просечним скоровима на тестовима социјалне интелигенције и екстремно позитивним селф-концептом. У оба случаја агресивно понашање може бити одраз неспретног и очајничког настојања да се

одржи позитивно виђење себе, посебно зато што су могућности ове деце да то остваре на друге начине (нпр. посредством школског успеха) прилично ограничене.

Када се погледа хронолошки редослед приказаних студија може се запазити да су се налази о повезаности селф-концепта и агресије временом мењали – од негативне ка позитивној корелацији, слично као у студијама рађеним на општој популацији. С обзиром на то да постоји изузетно мали број студија из ове области, тешко је рећи да ли нова открића о утицају селф-концепта на агресивно понашање у општој популацији могу бити примењена на особе са интелектуалном ометеношћу. У сваком случају, истраживање ове проблематике заслужује пажњу и може бити од велике користи за превенцију и третман агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу.

# I ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО

---

## 1. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање има три основна циља, а то су:

1. Утврђивање разлика у агресивном понашању и ставовима према агresiји између ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и ученика из опште популације;
2. Утврђивање разлика у селф-концепту између ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и ученика из опште популације;
3. Сагледавање постојања и природе везе између агresiје и селф-концепта код ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и ученика из опште популације.

На основу овако постављених циљева, изведени су следећи истраживачки задаци:

1. Утврђивање учесталости агресивног понашања ученика;
2. Испитивање реактивне и проактивне валенције агресивног понашања ученика;
3. Испитивање ставова ученика према агресивном понашању;
4. Процена генералног селф-концепта ученика;
5. Процена специфичних димензија селф-концепта ученика.

Задаци који се односе на испитивање контролних варијабли су:

1. Процена рецептивног говора;
2. Процена тенденције испитаника ка давању социјално пожељних одговора.

## 2. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Из наведених циљева истраживања изведене су следеће хипотезе:

- ☐ Хипотеза 1: Постоје разлике у учесталости и типовима агресивног понашања између ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и ученика из опште популације.
- ☐ Хипотеза 2: Постоје разлике у ставовима према агресивном понашању између ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и ученика из опште популације.
- ☐ Хипотеза 3: Постоје разлике у генералном селф-концепту и појединачним димензијама селф-концепта између ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и ученика из опште популације.
- ☐ Хипотеза 4: Постоје разлике у јачини и смеру везе генералног селф-концепта и агresiје између ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и опште популације.
- ☐ Хипотеза 5: Постоје разлике у јачини и смеру везе појединачних димензија селф-концепта и агresiје између ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и опште популације.

### 3. МЕТОДОЛОГИЈА

#### 3.1. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Узорак чине ученици узраста од дванаест до осамнаест година, оба пола. Узорак се састоји од два подузорка. Први подузорак чини 100 ученика школе за децу ометену у менталном развоју, а други подузорак 348 ученика редовних школа. Систем образовања и васпитања у Србији, који је био на снази до 2010. године, предвиђао је да се у школе за децу ометену у менталном развоју уписују ученици са интелектуалном ометеношћу, док су редовне школе уписивали ученици очуване интелигенције.

Просечан узраст ученика са интелектуалном ометеношћу износи 14,82 (СД=1,431), а ученика из опште популације 15,01 (СД=1,505). У Табели 1 приказане су основне социо-демографске карактеристике оба подузорка. Подузорци су уједначени према узрасту ( $\chi^2=4,043$ ;  $df=6$ ;  $p=0,671$ ) и полу ( $\chi^2=0,084$ ;  $df=1$ ;  $p=0,772$ ).

**Табела 1.** Социо-демографске карактеристике испитаника

Социо-демографске карактеристике	Ученици са ИО		Општа популација	
	Бр.	%	Бр.	%
Узраст				
12 година	4	4,0	10	2,9
13 година	17	17,0	54	15,5
14 година	20	20,0	76	21,8
15 година	27	27,0	73	21,0
16 година	17	17,0	67	19,3
17 година	14	14,0	55	15,8
18 година	1	1,0	13	3,7
	АС=14,82; СД=1,431		АС=15,01; СД=1,505	
Пол				
Мушки	57	57,0	204	58,6
Женски	43	43,0	144	41,4
Националност				
Срби	46	46,0	325	93,4
Остали	54	54,0	23	6,6
Разред				
Трећи основне	1	1,0	0	0
Пети основне	6	6,0	1	0,3
Шести основне	13	13,0	18	5,2
Седми основе	28	28,0	102	29,3
Осми основне	41	41,0	53	15,2
Први средње	6	6,0	91	26,1
Други средње	5	5,0	46	13,2
Трећи средње	0	0	37	10,6

**Табела 1** - наставак

Тип животног аранжмана				
Породица	86	86,0	346	99,4
Хранитељска породица	5	5,0	2	0,6
Дом	9	9,0	0	0

### 3.2. ВРЕМЕ И МЕСТО ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је реализовано током другог полугодишта 2010/2011. школске године у школама за децу ометену у менталном развоју и редовним основним и средњим школама. У истраживање су укључене три школе за децу ометену у менталном развоју и то су: ШОСО „Милан Петровић“ из Новог Сада и ОШ "Бошко Буха" и ОШ "Душан Дугалић" из Београда. Поред тога, истраживање је спроведено и у ОШ „Васа Пелагић“, ЕТШ „Никола Тесла“ и Медицинској школи у Београду.

### 3.3. ИЗВОРИ И ИНСТРУМЕНТИ ЗА ПРИКУПЉАЊЕ ПОДАТАКА

Подаци од ученика са лаком интелектуалном ометеношћу прикупљени су путем структурираног интервјуа. Питања су читана онако како су задата у упитницима, а по потреби су испитаницима давана додатна објашњења. Од испитаника се тражило да изаберу један од понуђених одговора. Направљене су картице са понуђеним одговорима како би се испитаницима олакшало одговарање на питања. Укупно време потребно за прикупљање података износило је око 90 минута, па су током испитивања прављене паузе када би испитаници постали непажљиви и уморни. Интервју се обављао у засебној просторији у школи, без присуства других особа, осим испитаника и испитивача. Када су у питању ученици редовних школа, подаци су прикупљени анкетирањем које је трајало један школски час. Попуњавање упитника није било анонимно и тиме су испитаници из оба подузорка изједначени у погледу услова испитивања. Потребни подаци о агресивном понашању ученика прикупљени су од одељенских старешина, за оба подузорка.

За процену агресивног понашања ученика коришћена су два инструмента, *Скала хостилности и агресије за децу (Children's Scale of Hostility and Aggression: Reactive/Proactive – C-SHARP)* (Farmer, Aman, 2009) коју су попуњавали наставници и *Упитник о реактивној и проактивној агресији (Reactive-Proactive Aggression Questionnaire – RPQ)* (Raine et al., 2006), који је задаван ученицима.

*Скала хостилности и агресије за децу* испитује реактивну агресију која је операционализована као понашање које је испровоцирано или представља одговор на акције других особа и проактивну агресију која је непровоцирана и представља производ воље самог детета (Farmer, Aman, 2009). Инструмент садржи 58 ајтема и две скале – *Скалу проблема* и *Скалу провокације*. *Скала проблема* мери учесталост и облике агресивног понашања детета у последњих неколико месеци. Скала је Ликертовог типа са понуђеним одговорима 0 – није се десило, 1 – испољава се ретко или у врло благом облику, 2 – испољава се често или у умерено тешком облику и 3 – испољава се често или у врло тешком облику. *Скала проблема* садржи пет подскала

које мере различите облике агресије и то су: *Вербална агресија*, *Булинг*, *Прикривена агресија*, *Хостилност* и *Физичка агресија*. Сабирањем одговора добија се укупан скор за *Скалу проблема* и укупни скорови за њене подске, с тим да већи скор означава већу учесталост и тежину агресивног понашања детета. *Скала провокације* попуњава се само за испољена агресивна понашања и мери испољавање реактивне и проактивне агресије. *Скала провокације* садржи понуђене одговоре који се рангирају од +2 – понашање је у потпуности изазвано понашањем других и није планирано, преко 0 – подједнака је шанса да се догоди без обзира да ли је испитаник испровоциран или није, до -2 – увек први започиње без икакве провокације. Сабирањем одговора добија се укупан скор провокације. Већи позитивни скорови указују на релативно учесталије проактивно агресивно понашање, док већи негативни скорови рефлектују реактивну агресију. Farmer и Aman (2010) анализирали су метријске карактеристике *Скале хостилности и агресије за децу* и дошли до следећих закључака: *Скала проблема* има добре метријске карактеристике: интерну конзистентност (коефицијент  $\alpha$  се рангира од умереног 0,74 за Подскалу физичке агресије до високог 0,92 за Подскалу вербалне агресије, са медијаном од 0,89); умерену корелацију међу ајтемима (од 0,59 до 0,75); високу релијабилност међу различитим процењивачима (ICC од 0,67 до 0,91); валидност која је потврђена очекиваним разликама између деце са аутизмом, Дауновим синдромом, поремећајима понашања и AD(H)D-ом; *Скала провокације* има слабије, али прихватљиве метријске карактеристике.

*Упитник о реактивној и проактивној агресији* садржи 23 питања која су распоређена у две скале – *Скалу проактивне агресије* и *Скалу реактивне агресије* (Raine et al., 2006). Намењен је деци и адолесцентима узраста осам година и старијим, односно са најмање завршеним трећим разредом основне школе. Понуђени одговори на питања мере фреквенцију испољавања агресивног понашања и ранжирани су на следећи начин: 0 – никад, 1 – понекад и 2 – често. Укупан скор агресије, као и скорови проактивне и реактивне агресије, добијају се сабирањем одговора, а већи скор означава већу учесталост агресивног понашања. Raine и сарадници (2006) су испитивањем метријских карактеристика овог инструмента дошли до следећих налаза: потврђена је двофакторска (реактивна-проактивна) структура инструмента ( $\Delta\chi^2=287,0$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ); корелација међу ајтемима износи 0,41-0,57 за *Скалу проактивне агресије*, 0,45-0,58 за *Скалу реактивне агресије* и 0,41-0,60 за целу Скалу; интерна релијабилност ( $\alpha$ ) за све три скале је већа од 0,83; валидност скала за процену реактивне и проактивне агресије је потврђена на основу поређења са инструментима који мере сродне конструкте.

Ставови ученика према агресивном понашању испитани су применом *Упитника о ставовима према вршњачкој агресији (Attitudes Toward Peer Aggression)* (Vernberg, Jacobs, Hershberger, 1999). Инструмент садржи 16 изјава које репрезентују ставове према употреби отворене агресије. Понуђени одговори на скали Ликертовог типа мере степен слагања испитаника са овим изјавама: 1 – уопште се не слажем, 2 – помало се слажем, 3 – прилично се слажем и 4 – потпуно се слажем. Инструмент садржи три подске, а то су *Оправданост агресије*, *Добити од агресије* и *Немешање*. Vernberg и сарадници (1999) сматрају да инструмент има адекватну интерну конзистентност: коефицијент  $\alpha$  износи 0,88 за *Подскалу оправданости агресије*, 0,71 за *Подскалу добити од агресије* и 0,68 за *Подскалу немешања*. Постоји прилично висока корелација међу ајтемима на подскалама *Оправданост агресије* и *Немешање* ( $r=0,47$ ;  $p<0,001$ ) и међу ајтемима на подскалама *Оправданост агресије* и *Добити од агресије* ( $r=0,42$ ;  $p<0,001$ ), док је корелација међу ајтемима на подскалама *Добити од агресије* и *Немешање* ниска ( $r=0,14$ ;  $p<0,001$ ) (Vernberg et al., 1999).

Инструмент који је коришћен за процену селф-концепта ученика је *Пирс-Харисова скала селф-концепта за децу* (*Piers-Harris Children's Self-Concept Scale – 2*) (Piers, Herzberg, 2002). Упитник се састоји од 60 ајтема који садрже изјаве о осећањима у вези са собом и насловљене су са „Шта осећам према себи“. Дизајниран је за узраст од 7 до 18 година и старији. Инструмент садржи шест скала и то су: *Бихејвиорална прилагођеност*, *Интелектуални и школски статус*, *Физички изглед и особине*, *Ослобођеност од анксиозности*, *Популарност* и *Срећа и задовољство*. Поред тога, *Скале валидности* укључују Индекс неконзистентног одговарања који идентификује обрасце насумичних одговора и Индекс пристрасних одговора који мери тенденцију испитаника да одговори да или не без обзира на садржај питања. Испитаницима су понуђени одговори да и не. Инструмент је скорован тако да већи скорови указују на позитивнију само-евалуацију у доменима који се мере. Све скале су позитивне, па већи скорови на подскалама и већи укупан скор указују на позитивнији селф-концепт. Инструмент има добру интерну конзистентност са коефицијентом  $\alpha$  од 0,91 за целу скалу (коефицијент  $\alpha$  за поједине скале рангирају се од 0,74 до 0,81); тест-ретест релијабилност за целу Саклу износи 0,87, а за појединачне подскале се креће од 0,65 до 0,88 (Piers, Herzberg, 2002). Бројна истраживања наведених и других аутора потврђују валидност инструмента у мерењу селф-концепта.

Примењена је и *Marlowe-Crowne Social Desirability Scale – SDS* која мери тенденцију испитаника ка давању социјално пожељних одговора. У истраживању је коришћена кратка форма овог инструмента која садржи укупно 13 ајтема (Reynolds, 1982). Ајтеми су дати у форми изјава и за сваки ајтем су понуђени одговори тачно и нетачно. На основу резултата може се проценити у којој мери су испитаници склони да дају одговоре за које мисле да су пожељни, а не одговоре који репрезентују њихово мишљење и ставове. Инструмент има солидну валидност и релијабилност (0,76) (Reynolds, 1982).

За потребе овог истраживања, тестирана је интерна конзистентност свих наведених инструмената коришћењем Кронбаховог  $\alpha$  коефицијента (Табела 2).

Када је реч о *Скали хостилности и агресије за децу*, свих пет подскала *Скале проблема* поседују високу интерну конзистентност ( $\alpha > 0,839$ ). Скале *Упитника о реактивној и проактивној агресији* имају задовољавајућу интерну конзистентност ( $\alpha > 0,758$ ). Две скале *Упитника о ставовима према вршњачкој агресији* имају слабију интерну конзистентност (*Оправданост агресије* и *Немешање*), с тим да *Подскала немешања* има само три ајтема. Интерна конзистентност *Подскале добити од агресије* је задовољавајућа. Интерна конзистентност *Пирс-Харисове скале селф-концепта за децу* и њених скала је прихватљива или на граници прихватљивости ( $\alpha > 0,70$ ), осим *Скале среће и задовољства* ( $\alpha = 0,547$ ). Скала за мерење тенденције ка давању социјално пожељних одговора има нижу вредност коефицијента интерне конзистентности

У процени рецептивног говора коришћен је инструмент под називом *Peabody Picture Vocabulary Scale – PPVT-IV* (Dunn, Dunn, 2006). Форма А која је коришћена садржи 114 ајтема, подељених у 16 сетова. Инструментом се испитује познавање именица, глагола и придева у 20 области (нпр. биљке, послови, оруђа). Начин испитивања је такав да испитивач именује сваки ајтем, а испитаник треба да изабере одговарајућу слику која одражава значење речи. Тест је нормиран за узраст од 2 године и 6 месеци до 90 и више година. Измерена тест-ретест релијабилност износи 0,93 (Dunn, Dunn, 2006).

У Прилогу су дати сви инструменти који су коришћени у истраживању.



**Табела 2.** Интерна конзистентност примењених инструмената

Скале и подскеле	Кронбах $\alpha$	Број ајтема
<i>Children's Scale of Hostility and Aggression: Reactive/Proactive – C-SHARP</i>		
Вербална агресија	0,931	12
Булинг	0,839	12
Прикривена агресија	0,867	10
Хостилност	0,902	9
Физичка агресија	0,846	8
<i>Reactive-Proactive Aggression Questionnaire – PRO</i>		
Проактивна агресија (РА)	0,758	12
Реактивна агресија (РА)	0,772	11
Укупан скор агресије (ТАS)	0,842	23
<i>Attitudes Toward Peer Aggression</i>		
Оправданост агресије (АL)	0,677	8
Добити од агресије (АР)	0,708	5
Немешање (SO)	0,621	3
<i>Piers-Harris Children's Self-Concept Scale</i>		
Бихејвиорална прилагођеност (БЕН)	0,680	14
Интелектуални и школски статус (INT)	0,695	16
Физички изглед и особине (PHY)	0,738	11
Ослобођеност од анксиозности (FRE)	0,747	14
Популарност (POP)	0,725	12
Срећа и задовољство (HAP)	0,547	10
Укупан селф-концепт (TOT)	0,850	60
<i>Marlowe-Crowne Social Desirability Scale - SDS</i>	0,585	13

### 3.4. СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА

У обради резултата испитаника коришћене су методе дескриптивне статистике, фреквенције, проценти, аритметичке средине и стандардне девијације.

За тестирање разлика аритметичких средина скорова које су остварили испитаници на скалама и подскалама примењених инструмената коришћени су т-тест и анализа варијансе.

Применом т-теста и анализе варијансе тестиран је утицај контролних варијабли на резултате испитаника. Scheffe post hoc тест и Games-Howell post hoc примењени су у испитивању разлика међу групама са различитим скоровима на Скали SDS. Анализом коваријансе испитане су разлике између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације у погледу агресије и селф-концепта, уз контролу тенденције ка давању социјално пожељних одговора.

За утврђивање степена повезаности главних варијабли истраживања које су се односиле на агресију и селф-концепт коришћен је Пирсонов коефицијент корелације ( $r$ ) ( $<\pm 0,20$  веома ниска корелација; од  $\pm 0,21$  до  $\pm 0,40$  ниска корелација; од  $\pm 0,41$  до  $\pm 0,60$  умерена корелација; од  $\pm 0,61$  до  $\pm 0,80$  висока корелација;  $>\pm 0,81$  веома висока корелација). Пирсонов тест корелације коришћен је и за тестирање повезаности агресивног понашања и ставова према агресији.

## 4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

### 4.1. УТИЦАЈ КОНТРОЛНИХ ВАРИЈАБЛИ

Контрола услова истраживања подразумевала је процену утицаја рецептивног говора и тенденције испитаника ка давању социјално пожељних одговора на добијене резултате. Треба напоменути да су откривени статистички значајни ефекти контролних варијабли узимани у обзир приликом интерпретације резултата.

#### 4.1.1. УТИЦАЈ РЕЦЕПТИВНОГ ГОВОРА

Утицај рецептивног говора на добијене резултате испитан је само за ученике са интелектуалном ометеношћу, јер се претпостављало да ученици из опште популације имају добро развијене способности разумевања говора. На основу остварених скорова на *Peabody Picture Vocabulary Scale* (PPVT), формиране су четири групе испитаника израчунавањем перцентила 25, 50 и 75. Минималан скор на овој варијабли износи 121, а максималан 182. Прва група испитаника (перцентил 25) има распон скорова од 121 до 135; друга група испитаника (перцентил 50) има распон скорова од 136 до 144,50; трећа група испитаника (перцентил 75) има распон скорова од 145 до 155, и четврта група има распон скорова од 156 до 182. Применом анализе варијансе, између четири групе ученика са интелектуалном ометеношћу који су разврстани по овом критеријуму нису нађене статистички значајне разлике у погледу скорова ни на једној скали и подскали.

#### 4.1.2. УТИЦАЈ ТЕНДЕНЦИЈЕ КА ДАВАЊУ СОЦИЈАЛНО ПОЖЕЉНИХ ОДГОВОРА

Утицај тенденције ка давању социјално пожељних одговора испитан је за оба подзорка. На *Marlowe-Crowne Social Desirability Scale* (SDS), ученици са интелектуалном ометеношћу остварили су скорове у опсегу 2-13, са средњом вредношћу 7,93, док су ученици из опште популације остварили скорове у опсегу 1-12, са средњом вредношћу 6,94. Ова два подзорка су се статистички значајно разликовала у погледу скорова на *Скали SDS*, у смислу да код ученика са интелектуалном ометеношћу (ИО) постоји израженија склоност ка давању социјално пожељних одговора него у општој популацији (Општа) (Табела 3).

Табела 3. Разлике аритметичких средина скорова на SDS

Варијабла	Подзорак	N	АС	СД	т-тест	df	p
Скорови на SDS	ИО	100	7,93	2,610	3,493	446	0,001
	Општа	348	6,94	2,476			

На основу скорова на *Скали SDS* формиране су четири групе испитаника израчунавањем перцентила 25, 50 и 75. Прва група испитаника (перцентил 25) има распон скорова од 1 до 5, друга група испитаника (перцентил 50) има распон скорова од 6 до 7, трећа група испитаника има распон скорова од 8 до 9 (перцентил 75), а четврта од 10 до 13.

Између четири групе ученика са интелектуалном ометеношћу који су остварили различите скорове на *Скали SDS*, применом анализе варијансе, нађене су статистички значајне разлике у погледу скорова на *Скали проактивне агресије*, *Скали реактивне агресије* и Укупном скору агресије (*Reactive-Proactive Aggression Questionnaire*); подскалама *Оправданост агресије*, *Добити од агресије* и *Немешање* (*Attitudes Toward Peer Aggression*); скалама *Бихејвиорална прилагођеност* и *Популарност* (*Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*). Резултати су приказани у Табели 4.

**Табела 4.** Статистички значајне разлике аритметичких средина скорова на скалама и подскалама у односу на резултате *SDS* код ученика са интелектуалном ометеношћу

Скале и подске		Сума квадрата	df	AC	F	Sig.
Проактивна агресија	Између група	61,217	3	20,406	4,173	0,008
	Унутар групе	469,423	96	4,890		
	Укупно	530,640	99			
Реактивна агресија	Између група	313,477	3	104,492	12,956	0,000
	Унутар групе	774,233	96	8,065		
	Укупно	1087,710	99			
Укупан скор агресије	Између група	636,181	3	212,060	10,792	0,000
	Унутар групе	1886,409	96	19,650		
	Укупно	2522,590	99			
Оправданост агресије	Између група	96,846	3	32,282	10,233	0,000
	Унутар групе	302,864	96	3,155		
	Укупно	399,710	99			
Добити од агресије	Између група	100,600	3	33,533	9,300	0,000
	Унутар групе	346,150	96	3,606		
	Укупно	446,750	99			
Немешање	Између група	93,947	3	31,316	18,998	0,000
	Унутар групе	158,243	96	1,648		
	Укупно	252,190	99			
Бихејвиорална прилагођеност	Између група	1066,561	3	355,520	7,031	0,000
	Унутар групе	4854,189	96	50,564		
	Укупно	5920,750	99			
Популарност	Између група	1138,922	3	379,641	3,979	0,010
	Унутар групе	9159,518	96	95,412		
	Укупно	10298,440	99			

Резултати Scheffe post hoc теста показују да су статистички значајне разлике постојале у следећим случајевима: прва и друга група имале су веће скорове у односу на четврту групу на *Скали реактивне агресије*, а прва група је имала веће скорове и од треће групе; прва група је имала већи Укупан скор агресије од треће и четврте групе; прва група имала је веће скорове у односу на четврту групу на *Подскали оправданости агресије*; прва и друга група имале су веће скорове у односу на четврту групу на *Подскали добити од агресије*; четврта група је имала веће скорове у односу на прву групу на *Скали бихејвиоралне прилагођености*; прва група је имала веће скорове у односу на другу и четврту групу на *Скали популарности*. У осталим случајевима, због

нехомогености варијанси група, примењен је Games-Howell post hoc тест и откривене су следеће статистички значајне разлике: прва група имала је веће скорове у односу на све остале групе на *Подскали немешања*; прва група имала је веће скорове од свих осталих група на *Скали проактивне агресије*. Може се констатовати да су ученици са интелектуалном ометеношћу са слабије израженом тенденцијом ка давању социјално пожељних одговора извештавали о учесталијем агресивном понашању, позитивнијим ставовима према агресији, чешћем кршењу правила понашања у школи и код куће, као и мањој популарности у кругу вршњака.

На исти начин су компариране групе ученика из опште популације са различитим постигнућима на *SDS* (Табела 5).

**Табела 5.** Статистички значајне разлике аритметичких средина скорова на скалама и подскалама у односу на резултате *SDS* код опште популације

Скале и подскале		Сума квадрата	df	AC	F	Sig.
Проактивна агресија	Између група	602,868	3	200,956	30,568	0,000
	Унутар групе	2261,485	344	6,574		
	Укупно	2864,353	347			
Реактивна агресија	Између група	1549,251	3	516,417	54,436	0,000
	Унутар групе	3263,402	344	9,487		
	Укупно	4812,652	347			
Укупан скор агресије	Између група	4070,147	3	1356,716	60,440	0,000
	Унутар групе	7721,911	344	22,447		
	Укупно	11792,057	347			
Оправданост агресије	Између група	741,052	3	247,017	22,910	0,000
	Унутар групе	3709,048	344	10,782		
	Укупно	4450,101	347			
Добити од агресије	Између група	473,433	3	157,811	15,078	0,000
	Унутар групе	3600,464	344	10,466		
	Укупно	4073,897	347			
Немешање	Између група	138,267	3	46,089	9,723	0,000
	Унутар групе	1630,652	344	4,740		
	Укупно	1768,920	347			
Бихејвиорална прилагођеност	Између група	4244,465	3	1414,822	28,944	0,000
	Унутар групе	16815,282	344	48,882		
	Укупно	21059,747	347			
Интелектуални и школски статус	Између група	792,781	3	264,260	5,510	0,001
	Унутар групе	16499,366	344	47,963		
	Укупно	17292,147	347			
Срећа и задовољство	Између група	1001,733	3	333,911	8,356	0,000
	Унутар групе	13747,164	344	39,963		
	Укупно	14748,897	347			
Укупан селф-концепт	Између група	1533,126	3	511,042	11,156	0,000

	група					
	Унутар групе	15757,734	344	45,807		
	Укупно	17290,859	347			

У општој популацији, применом анализе варијансе, нађене су статистички значајне разлике у скоровима на *Скали проактивне агресије*, *Скали реактивне агресије* и *Укупном скору агресије (Reactive-Proactive Aggression Questionnaire)*; подскалама *Оправданост агресије*, *Добити од агресије* и *Немешање (Attitudes Toward Peer Aggression)*; скалама *Бихејвиорална прилагођеност*, *Интелектуални и школски статус*, *Срећа и задовољство* и *Укупном селф-концепту (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale)*.

Резултати Scheffe post hoc теста показују да су статистички значајне разлике постојале у следећим случајевима: прва група је имала веће скорове од осталих група, а друга и трећа група имале су веће скорове од четврте групе на *Скали реактивне агресије*; прва група имала је ниже скорове у односу на трећу и четврту групу, а друга и трећа група имале су ниже скорове од четврте на *Скали бихејвиоралне прилагођености*; прва и друга група имале су ниже скорове од четврте групе на *Скали интелектуалног и школског статуса*. У случајевима нехомогености варијанси група, примењен је Games-Howell post hoc тест и откривене су следеће статистички значајне разлике: прва група је имала веће скорове од осталих група, а друга и трећа група имале су веће скорове од четврте групе на *Скали проактивне агресије*, као и *Укупан скор агресије*; прва група је имала веће скорове од свих осталих група, а трећа од четврте на *Подскали оправданости агресије*; прва група имала је веће скорове од свих осталих група на *Подскали добити од агресије* и *Подскали немешања*; прва и трећа група имале су ниже скорове од четврте групе на *Скали среће и задовољства*; прва, друга и трећа група имале су ниже скорове Укупног селф-концепта од четврте групе. Код ученика из опште популације са слабије израженом тенденцијом ка давању социјално пожељних одговора, такође је забележено учесталије агресивно понашање, позитивнији ставови према агресивном понашању и негативнији селф-концепт.

Применом анализе варијансе, компарирани су резултати ученика са интелектуалном ометеношћу и опште популације на скалама и подскалама које мере агресију и селф-концепт, с тим да је резултат на *Скали SDS* узет као коваријат. Статистички значајне разлике између ове две групе откривене су на седам скала и подскала (*Проактивна агресија*, *Реактивна агресија*, *Укупан скор агресије*, *Оправданост агресије*, *Добити од агресије*, *Немешање* и *Бихејвиорална прилагођеност*). Анализа је показала да, када се контолише скор на *Скали SDS*, међу испитаницима не постоје разлике на *Скали проактивне агресије* ( $F(1,445)=2,851$ ,  $p=0,092$ ), док разлике у скоровима на осталим скалама и даље постоје. То значи да је тенденција ка давању социјално пожељних одговора имала значајан утицај само на резултате остварене на *Скали проактивне агресије*. У Табели 6 приказани су резултати испитаника на *Скали проактивне агресије* пре и после контроле скор на *Скали SDS*.

**Табела 6.** Аритметичке средине и стандардне девијације на *Скали проактивне агресије* пре и после контроле скор на *Скали SDS*

Подузорок	N	Пре		После	
		АС	СД	АС	СД
ИО	100	1,56	2,32	1,95	0,25
Општа	348	2,54	2,87	2,43	0,13

У Табели 7 приказане су разлике у резултатима на *Скали проактивне агресије* два подузорка испитаника (ученика са интелектуалном ометеношћу и опште популације) када се контролише скор на *Скали SDS* као коваријат.

**Табела 7.** Резултати анализе коваријансе за *Скалу проактивне агресије*

	<b>df</b>	<b>MS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>eta<sup>2</sup></b>
SDS	1	733,231	122,583	0,000	0,216
Група	1	17,056	2,851	0,092	0,006
Грешка	445	5,981			

### 4.1.3. УТИЦАЈ ПОЛА

У Табели 8 и Табели 9 приказани су резултати тестирања разлика између испитаника мушког и женског пола у погледу остварених скорова на скалама и подскалама које мере агресивно понашање, ставове према агресији и селф-концепт.

**Табела 8.** Статистички значајне разлике аритметичких средина скорова на скалама и подскалама у односу на пол код испитаника са интелектуалном ометеношћу

Варијабла	Група	N	АС	СД	т-тест	df	p
Ослобођеност од анксиозности	мушки	57	49,82	9,085	2,250	98	0,027
	женски	43	45,53	9,888			

**Табела 9.** Статистички значајне разлике аритметичких средина скорова на скалама и подскалама у односу на пол у општој популацији

Варијабла	Група	N	АС	СД	т-тест	df	p
Проактивна агресија	мушки	204	3,27	3,161	6,329	346	0,000
	женски	144	1,51	2,007			
Реактивна агресија	мушки	204	8,99	4,053	2,888	346	0,004
	женски	144	7,88	3,101			
Укупан скор агресије	мушки	204	12,26	6,428	4,954	346	0,000
	женски	144	9,40	4,355			
Булинг	мушки	204	0,29	0,836	3,906	346	0,000
	женски	144	0,03	0,343			
Прикривена агресија	мушки	204	0,56	1,739	3,684	346	0,000
	женски	144	0,07	0,676			
Хостилност	мушки	204	0,41	1,219	2,830	346	0,005
	женски	144	0,10	0,808			
Физичка агресија	мушки	204	0,05	0,258	2,714	346	0,007
	женски	144	0,00	0,000			
Скала проблема	мушки	204	1,65	4,847	3,281	346	0,001
	женски	144	0,30	2,781			
Оправданост агресије	мушки	204	13,39	3,820	8,721	346	0,000
	женски	144	10,50	2,341			
Добити од агресије	мушки	204	10,49	3,570	3,336	346	0,001
	женски	144	9,26	3,084			
Немешање	мушки	204	5,73	2,411	4,546	346	0,000
	женски	144	4,69	1,864			
Бихејвиорална прилагођеност	мушки	204	47,30	7,986	-4,226	346	0,000
	женски	144	50,80	7,036			
Ослобођеност од анксиозности	мушки	204	49,53	7,655	4,564	346	0,000
	женски	144	45,83	7,126			
Срећа и задовољство	мушки	204	48,91	6,306	-2,089	346	0,037

	женски	144	50,38	6,738			
--	--------	-----	-------	-------	--	--	--

У подзорку испитаника са интелектуалном ометеношћу статистички значајне разлике у односу на пол нађене су само за скорове на *Подскали ослобођености од анксиозности (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale)*. Резултати т-теста приказани су у Табели 8.

У подзорку испитаника из опште популације ситуација је потпуно другачија, јер су откривене полне разлике на готово свим скалама и подскалама (Табела 9). Испитаници мушког пола имали су статистички значајно веће скорове на следећим скалама и подскалама које мере агресивно понашање: *Скали проактивне агресије, Скали реактивне агресије* и *Укупном скору агресије (Reactive-Proactive Aggression Questionnaire)* и подскалама *Булинга, Прикривене агресије, Хостилности* и *Физичке агресије (C-SHARP)*. Такође, код испитаника мушког пола забележени су статистички значајно већи скорови на подскалама *Оправданост агресије, Добити од агресије* и *Немешање (Attitudes Toward Peer Aggression)*. Испитаници мушког пола имали су статистички значајно веће скорове на подскалама *Бихејвиорална прилагођеност* и *Срећа и задовољство*, док су испитаници женског пола имали веће скорове на *Подскали ослобођености од анксиозности (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale)*.

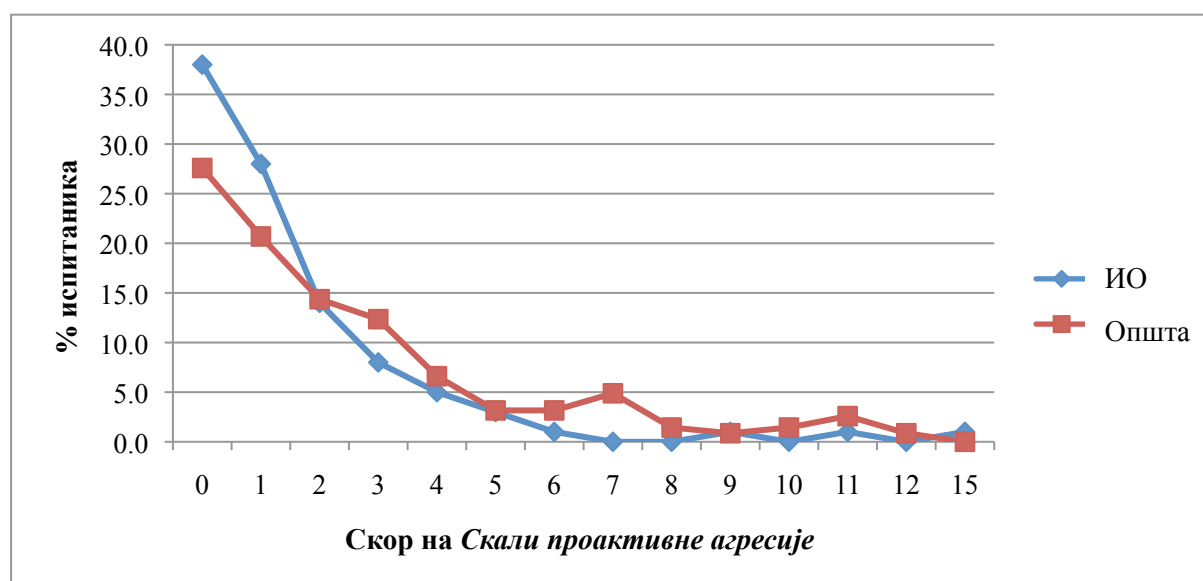


## 4.2. АГРЕСИВНО ПОНАШАЊЕ И СТАВОВИ ПРЕМА АГРЕСИЈИ

### 4.2.1. РЕЗУЛТАТИ ИСПИТАНИКА НА УПИТНИКУ О РЕАКТИВНОЈ И ПРОАКТИВНОЈ АГРЕСИЈИ

Упитник о реактивној и проактивној агресивности садржи две скале – *Скалу проактивне агресивности* (РА) и *Скалу реактивне агресивности* (РА). Сумирањем резултата испитаника на ове две скале добија се Укупан скор агресивности. Скале су позитивне, што значи да већи скорови указују на већу учесталост агресивног понашања.

На Графикону 1 дат је упоредни приказ резултата ученика са интелектуалном ометеношћу (ИО) и опште популације (Општа) на *Скали проактивне агресивности*.



Графикон 1. Дистрибуција скорова испитаника на Скали проактивне агресивности

На основу података приказаних на Графикону 1, може се запазити тенденција опадања броја испитаника са већим скоровима на *Скали проактивне агресивности*. Највише испитаника из обе посматране групе остварило је скор 0 (38% ученика са интелектуалном ометеношћу и 26,7% ученика из опште популације) и скор 1 (28% ученика са интелектуалном ометеношћу и 20,7% ученика из опште популације). На другом месту по заступљености су скорови 2 (14% ученика са интелектуалном ометеношћу и 14,4% ученика из опште популације), 3 (8% ученика са интелектуалном ометеношћу и 12,4% ученика из опште популације) и 4 (5% ученика са интелектуалном ометеношћу и 6,6% ученика из опште популације). Остали скорови су заступљени са 3% и мање.

У Табели 10 приказане су мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Скалу проактивне агресивности*. Ученици са интелектуалном ометеношћу остварили су скорове у опсегу 0-15, са средњом вредношћу 1,56. Ученици из опште популације остварили су скорове у опсегу 0-12, са средњом вредношћу 2,54. Дистрибуција скорова обе групе испитаника је зашиљена и нагнута удесно.

Утврђено је да постоје статистички значајне разлике између ученика са интелектуалном ометеношћу и опште популације у погледу скорова на *Скали*

*Проактивне агресије.* Испитаници из опште популације остварили су статистички значајно веће скорове у односу на испитанике са интелектуалном ометеношћу (Табела 11). Може се констатовати да ученици из опште популације учесталије испољавају проактивно агресивно понашање.

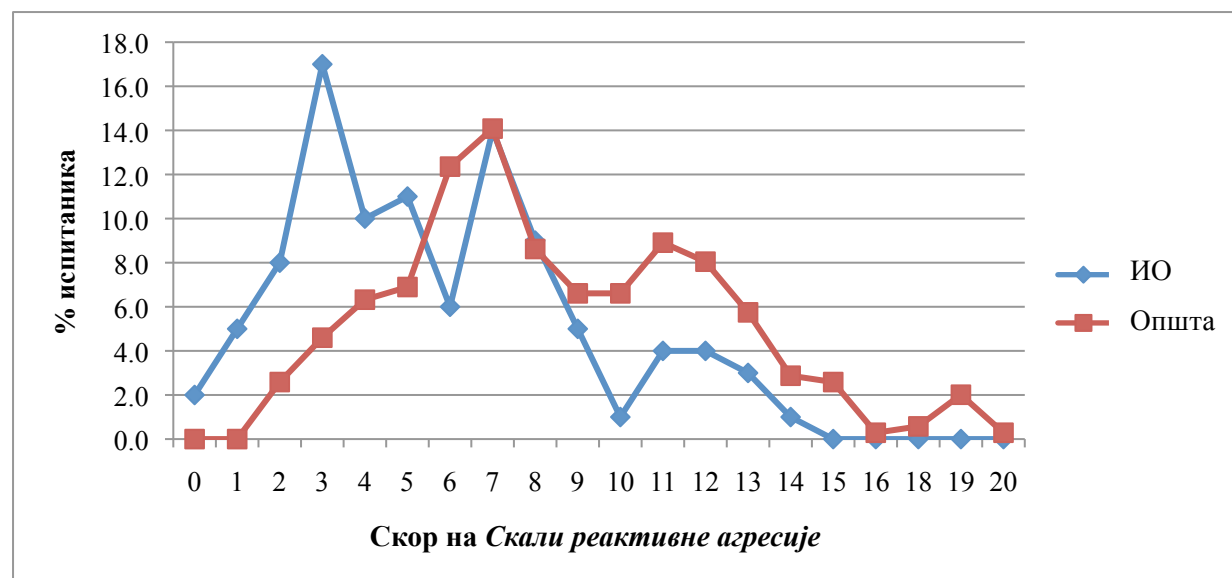
**Табела 10.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Скалу проактивне агресије*

	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	0	15	1,56	0,232	2,315	3,189	0,241	13,673	0,478
Општа	348	0	12	2,54	0,154	2,873	1,469	0,131	1,636	0,261

**Табела 11.** Разлике аритметичких средина скорова на *Скали проактивне агресије* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подузорак	N	AC	СД	t-тест	df	p
Скорови на Скали проактивне агресије	ИО	100	1,56	2,315	-3,140	446	0,002
	Општа	348	2,54	2,873			

Подаци о учесталости реактивне агресије у обе испитиване групе приказани су на Графикону 2.



**Графикон 2.** Дистрибуција скорова испитаника на *Скали реактивне агресије*

Најзаступљенији скорови у подзоруку ученика са интелектуалном ометеношћу су 3 (17%), 7 (14%), 5 (11%) и 4 (10%). На другом месту по заступљености су скорови 8 (9%), 2 (8%) и 6 (6%), док су остали скорови заступљени са 5% и мање. Највише ученика из опште популације остварило је скорове 7 (14,1%) и 6 (12,4%), а затим 11 (8,9%), 8 (8,6%) и 12 (8%). Између 6% и 7% испитаника из опште популације остварило је скорове 4, 5, 9 и 10, а остали скорови су мање заступљени.

Према подацима из Табеле 12, опсег скорова код ученика са интелектуалном ометеношћу је 0-14, са средњом вредношћу 5,73, а дистрибуција скорова је

асиметрична удесно и спљоштена. Контролна група испитаника остварила је скорове у опсегу 2-20, са средњом вредношћу 8,53. Дистрибуција ових скорова је асиметрична удесно и зашиљена.

**Табела 12.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Скалу реактивне агресије*

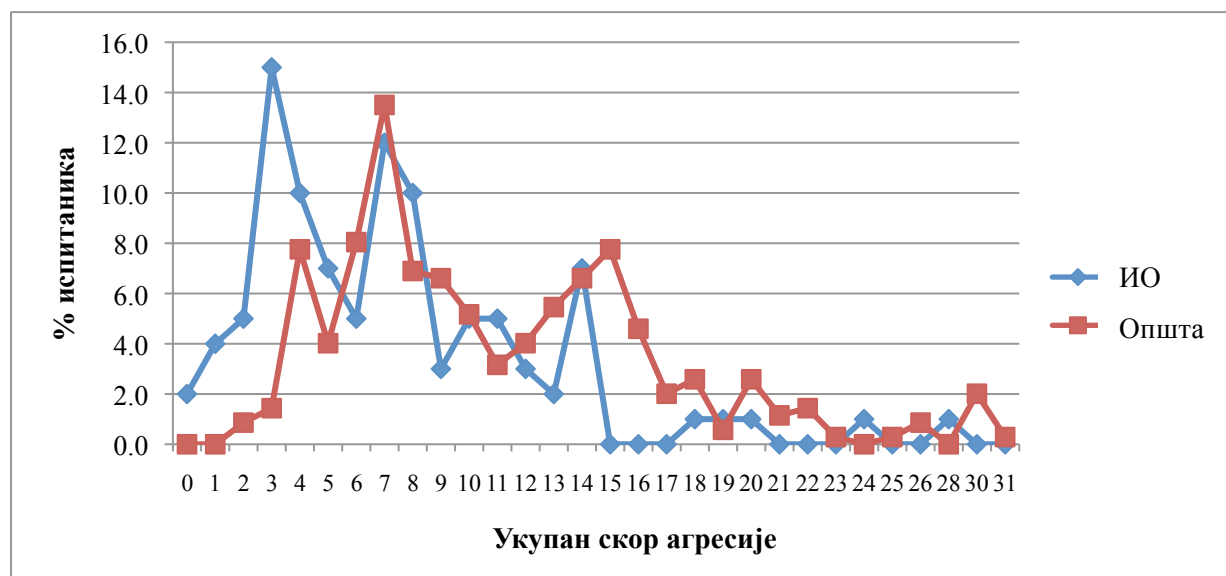
	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	0	14	5,73	0,331	3,315	0,553	0,241	-0,359	0,478
Општа	348	2	20	8,53	0,200	3,724	0,562	0,131	0,098	0,261

У Табели 13, приказани су резултати т-теста који сведоче о постојању статистички значајних разлика између два испитивана подузорка у погледу скорa на *Скали реактивне агресије*. Откривено је да ученици из опште популације имају статистички значајно веће скорове у односу на ученике са интелектуалном ометеношћу.

**Табела 13.** Разлике аритметичких средина скорова на *Скали реактивне агресије* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подузорак	N	AC	СД	т-тест	df	p
Скорови на Скали реактивне агресије	ИО	100	5,73	3,315	-6,789	446	0,000
	Општа	348	8,53	3,724			

Укупан скор агресије израчунава се сабирањем одговора на скалама проактивне и реактивне агресије (Графикон 3). Испитаници са интелектуалном ометеношћу најчешће су имали скорове 3 (15%) и 7 (12%), а нешто ређе скорове 4 (10%), 8 (10%) и 5 (7%). Учешће од 5% остварили су испитаници са интелектуалном ометеношћу који су имали скорове 2, 6, 10 и 11, а учешће испитанка са осталим скоровима је било мање. Ученици из опште популације у највећем броју случајева имали су скор 7 (13,5%), а затим скорове 6(8%), 4 (7,8%), 15 (7,8%), 24 (6,9%), 9 (6,6%) и 14 (6,6%).



### Графикон 3. Дистрибуција Укупних скорова агресије испитаника

Укупан скор агресије ученика са интелектуалном ометеношћу креће се у распону од 0 до 28, са средњом вредношћу 7,29. Ученици из опште популације имали су Укупне скорове агресије од 2 до 31, са средњом вредношћу 11,07. Дистрибуције скорова обе групе су зашиљене и нагнуте удесно. У Табели 14 приказане су мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције

**Табела 14.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за Укупан скор агресије

	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	0	28	7,29	0,505	5,048	1,399	0,241	2,879	0,478
Општа	348	2	31	11,07	0,312	5,829	1,038	0,131	1,155	0,261

Као што се могло очекивати, између два посматрана подузорка откривене су статистички значајне разлике и у Укупном скору агресије које иду у правцу већих скорова у општој популацији него код ученика са интелектуалном ометеношћу (Табела 15).

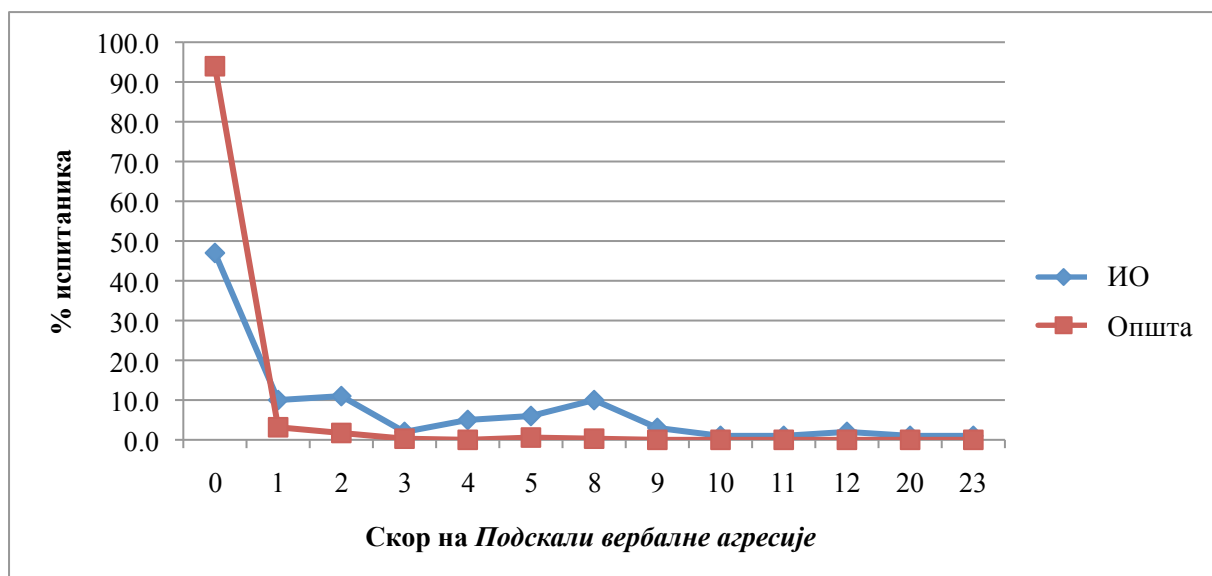
**Табела 15.** Разлике аритметичких средина Укупних скорова агресије између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подузорак	N	AC	СД	t-тест	df	p
Укупан скор агресије	ИО	100	7,29	5,048	-5,888	446	0,000
	Општа	348	11,07	5,829			

#### 4.2.2. РЕЗУЛТАТИ ИСПИТАНИКА НА СКАЛИ ХОСТИЛНОСТИ И АГРЕСИЈЕ ЗА ДЕЦУ

*Скала хостилности и агресије за децу* коришћена је за мерење перцепција одељенских старешина о агресивном понашању ученика из свог одељења. *Скала проблема* има пет подскала које мере испољавање неколико следећих облика агресивног понашања: Вербална агресија, Булинг, Прикривена агресија, Хостилност и Физичка агресија. У наредном делу биће приказани резултати испитаника на *Скали проблема* и њеним подскалама.

На Графикону 4 приказани су резултати на *Подскали вербалне агресије*. У оба подузорка најучесталији скор је 0 и то код 47% ученика са интелектуалном ометеношћу и 94% ученика редовних школа. У подузорку ученика са интелектуалном ометеношћу на другом месту по учесталости су скорови 2 (11%), 1 и 8 (по 10%), а на трећем месту скорови 5 (6%) и 4 (5%). Остали скорови су мање заступљени. У подузорку ученика из опште популације скор 1 је заступљен са 3,2%, скор 2 са 1,7%, а заступљеност осталих скорова је мања од 1%.



**Графикон 4.** Дистрибуција скорова на *Подскали вербалне агресије*

Распон скорова код испитаника са интелектуалном ометеношћу је 0-23 ( $AC=2,83$ ), а код испитаника из опште популације 0-8 ( $AC=0,13$ ) (Табела 16). Дистрибуције скорова за оба подузорка су нагнуте удесно и лептокуртичне.

**Табела 16.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу вербалне агресије*

	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	0	23	2,83	0,429	4,290	2,186	0,241	6,045	0,478
Општа	348	0	8	0,13	0,036	0,663	7,859	0,131	74,765	0,261

Између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације постоје статистички значајне разлике у испољавању вербалне агресије (Табела 17). Судећи према проценама одељенских старешина, ученици са интелектуалном ометеношћу испољавају вербалну агресију учесталије или у тежим облицима.

**Табела 17.** Разлике аритметичких средина скорова на *Подскали вербалне агресије* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подузорак	N	AC	СД	t-тест	df	p
Скорови на Подскали вербалне агресије	ИО	100	2,83	4,290	11,325	446	0,000
	Општа	348	0,13	0,663			

Графикон 5 садржи податке о дистрибуцији скорова на *Подскали булинг* за оба посматрана подузорка. Код ученика са интелектуалном ометеношћу најчешћи скор је 0 (46%), а затим 1 (20%). Знатно мање заступљени су скорови 3 (9%), 2 (7%), 7 (6%) и остали скорови. У општој популацији учесталост скова 0 износи 90,8%, док су далеко мање заступљени скорови 1 (4,9%), 3 (2,6%) и остали.



**Графикон 5.** Дистрибуција скорова на *Подскали булингa*

У подузорку испитаника са интелектуалном ометеношћу опсег скорова износи 0-16, са средњом вредношћу 1,90. Опсег скорова за општу популацију је 0-5, а средња вредност 0,18. За оба подузорка испитаника дистрибуције скорова су зашиљене и асиметричне удесно (Табела 18).

**Табела 18.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу булингa*

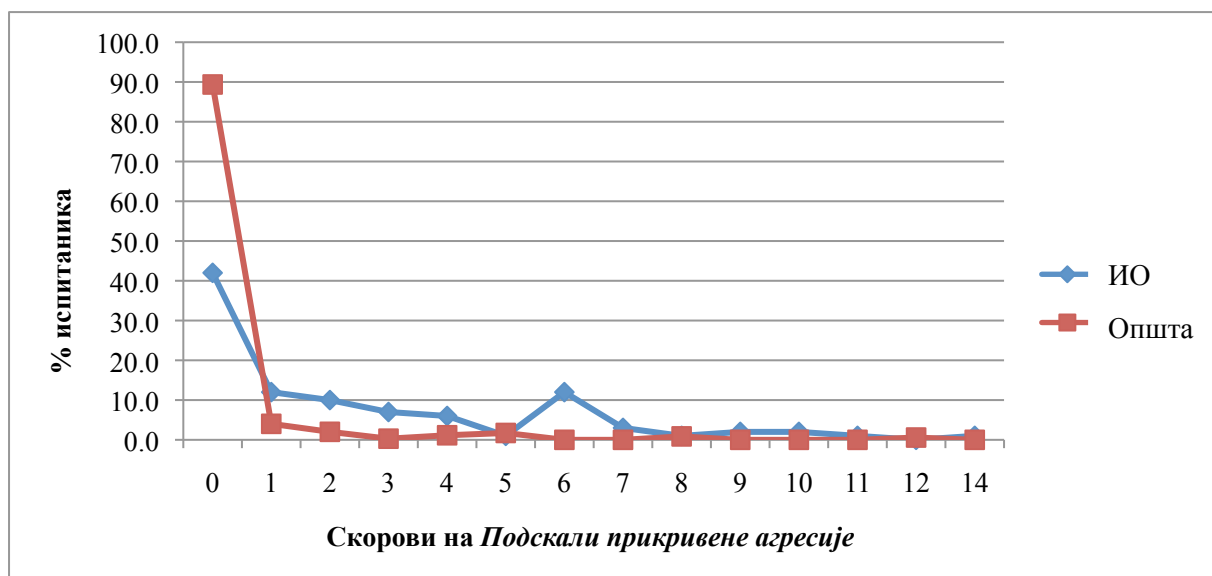
	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	0	16	1,90	0,294	2,942	2,317	0,241	6,426	0,478
Општа	348	0	5	0,18	0,037	0,688	4,498	0,131	21,774	0,261

Откривене су статистички значајне разлике између два подузорка испитаника у погледу скорова на *Подскали булингa*, у смислу да су испитаници са интелектуалном ометеношћу имали значајно веће скорове (Табела 19). Другим речима, одељенске старешине ових ученика извештавале су о учесталијем вршњачком насиљу.

**Табела 19.** Разлике аритметичких средина скорова на *Подскали булингa* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подузорак	N	AC	СД	т-тест	df	p
Скорови на Подскали булингa	ИО	100	1,90	2,942	9,995	446	0,000
	Општа	348	0,18	0,688			

На *Подскали прикривене агресије*, 42% ученика са интелектуалном ометеношћу и 89,4% ученика редовних школа имало је скор 0. У осталим случајевима, ученици са интелектуалном ометеношћу имали су скорове 1 и 6 (по 12%), 2 (10%), 3 (7%), 9 и 4 (6%). Заступљеност других скорова је 3% и мања. У општој популацији, учесталост од преко 1% забележена је за скорове 1 (4%), 2 (2%), 5 (1,7%) и 4 (1,1%). Резултати су приказани на Графикону 6.



**Графикон 6.** Дистрибуција скорова на *Подскали прикривене агресије*

У Табели 20 приказане су мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу прикривене агресије*. Испитаници са интелектуалном ометеношћу имали су скорове од 0 до 14 ( $AC=2,46$ ), док су испитаници из опште популације имали скорове од 0 до 12 ( $AC=0,36$ ). Скорови оба подузорка испитаника имају лептокуртичне дистрибуције са дужим десним краком.

**Табела 20.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу прикривене агресије*

	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	0	14	2,46	0,310	3,102	1,358	0,241	1,419	0,478
Општа	348	0	12	0,36	0,076	1,420	5,385	0,131	33,381	0,261

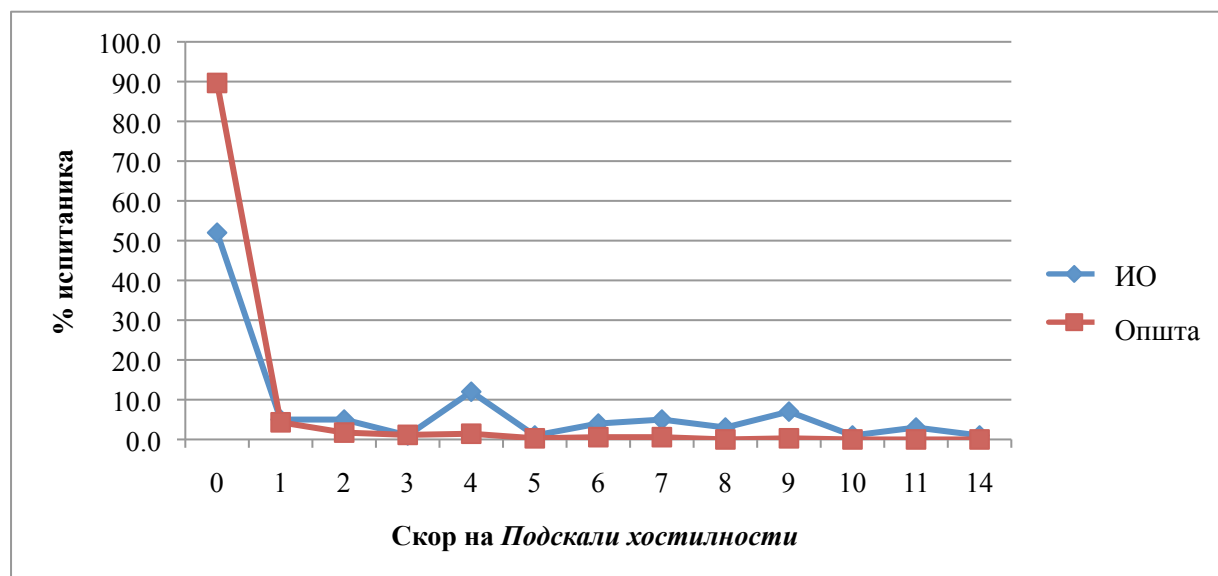
И у овом случају откривене су статистички значајне разлике које су ишле у правцу већих скорова у подзоруку испитаника са интелектуалном ометеношћу, односно учесталијег испољавања или тежих облика прикривене агресије (Табела 21).

**Табела 21.** Разлике аритметичких средина скорова на *Подскали прикривене агресије* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подузорак	N	AC	СД	t-тест	df	p
Скорови на Подскали прикривене агресије	ИО	100	2,46	3,102	9,618	446	0,000
	Општа	348	0,36	1,420			

Графикон 7 приказује дистрибуцију скорова оба подузорка испитаника на *Подскали хостилности*. У подзоруку ученика са интелектуалном ометеношћу најзаступљенији скор је 0 (52%), а затим скорови 4 (12%), 9 (7%) и скорови 1, 2 и 7 (по 5%). За 89,7% ученика из опште популације забележен је скор 0. Осим тога, 4,3% ових

ученика имало је скор 1, 1,7% ученика скор 2, 1,4% ученика скор 4 и 1,1% ученика скор 3. Заступљеност осталих скорова је испод 1%.



**Графикон 7.** Дистрибуција скорова на *Подскали хостилности*

Према подацима из Табеле 22, опсег скорова испитаника са интелектуалном ометеношћу је 0-14, а ученика из опште популације 0-9. Аритметичка средина скорова ученика са интелектуалном ометеношћу је 2,74, а ученика из опште популације 0,28. Дистрибуције скорова оба подузорка су зашиљене и нагнуте удесно.

**Табела 22.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу хостилности*

	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	0	14	2,74	0,363	3,634	1,099	0,241	0,046	0,478
Општа	348	0	9	0,28	0,058	1,077	4,892	0,131	26,768	0,261

Испитаници са интелектуалном ометеношћу имају статистички значајно веће скорове, односно код њих се хостилност испољава чешће или у тежим облицима у односу на општу популацију (Табела 23).

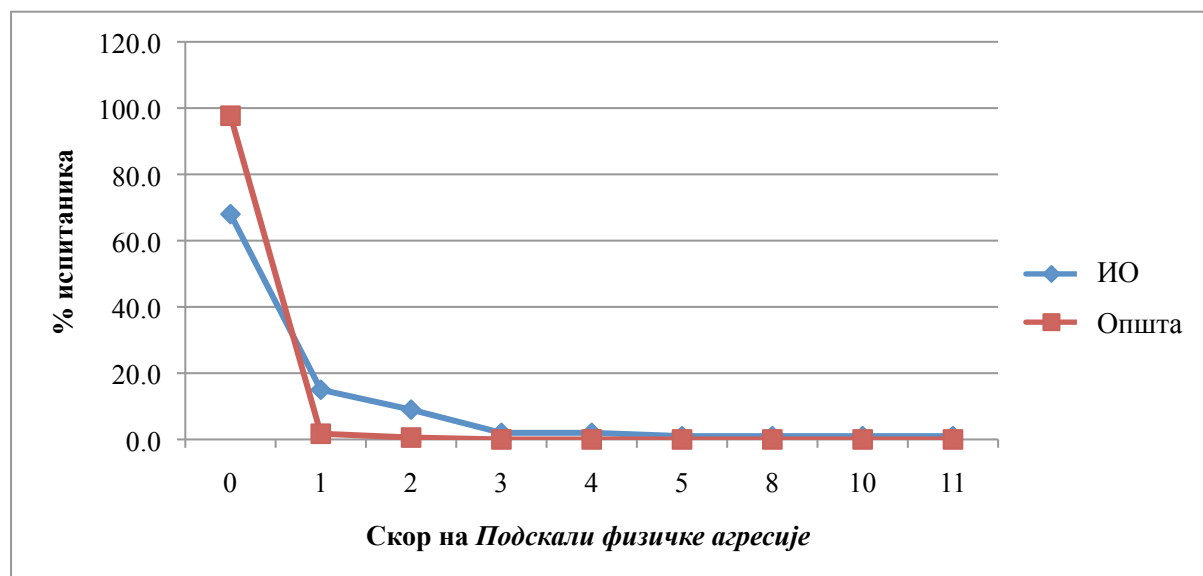
**Табела 23.** Разлике аритметичких средина скорова на *Подскали хостилности* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подузорок	N	AC	СД	t-тест	df	p
Скорови на Подскали хостилности	ИО	100	2,74	3,634	11,052	446	0,000
	Општа	348	0,28	1,077			

На *Подскали физичке агресије* највећи број испитаника из оба подузорка имао је скор 0 (68% ученика са интелектуалном ометеношћу и 97,7% ученика из опште популације). Поред тога, у групи ученика са интелектуалном ометеношћу 15% је имало



скор 1, 9% скор 2, а учесталост осталих скорова је 2% и мања. У општој популацији забележени су још само скорови 1 (1,7%) и 2 (0,6%).



**Графикон 8.** Дистрибуција скорова на *Подскали физичке агресије*

Скорови испитаника са интелектуалном ометеношћу крећу се у распону од 0 до 11 ( $AC=0,81$ ), а скорови испитаника из опште популације у распону од 0-2 ( $AC=0,03$ ) (Табела 24). Дистрибуције скорова оба подузорка су зашиљене и нагнуте удесно.

**Табела 24.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу физичке агресије*

	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	0	11	0,81	0,187	1,868	3,708	0,241	15,596	0,478
Општа	348	0	2	0,03	0,011	0,199	7,678	0,131	63,703	0,261

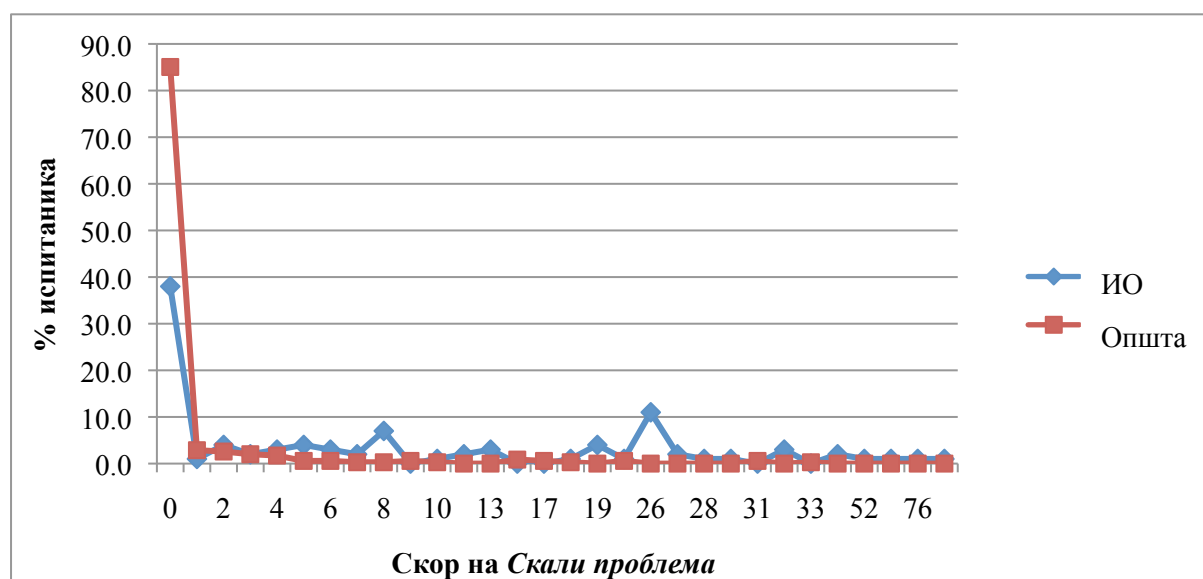
Разлике између два посматрана подузорка у испољавању физичке агресије су статистички значајне и указују на учесталије испољавање тежих облика физичке агресије код испитаника са интелектуалном ометеношћу (Табела 25).

**Табела 25.** Разлике аритметичких средина скорова на *Подскали физичке агресије* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подузорак	N	AC	СД	t-тест	df	p
Скорови на Подскали физичке агресије	ИО	100	0,81	1,868	7,674	446	0,000
	Општа	348	0,03	0,199			

Графикон 9 приказује дистрибуцију скорова на *Скали проблема*, који се добијају сабирањем свих одговора. Када се посматра укупан скор испитаника са интелектуалном ометеношћу на *Скали проблема*, издвајају се две вредности по својој учесталости и то су 0 (38%) и 26 (11%). Са 7% заступљен је скор 8, са 4% скорови 2, 5 и 19. Учешће од 3% забележено је за скорове 4, 6, 13 и 32, учешће од 2% за скорове 3,

7, 11, 27 и 41, а учешће од 1% за скорове 1, 10, 18, 23, 28, 29, 52, 58, 76 и 87. Ученици из опште популације у 85,1% случајева имали су скор 0. Поред тога, 2,9% њих имало је скор 1, 2,6% скор 2, 2% скор 3, 1,7% скор 4, а учешће испитаника са другим скоровима је испод 1%.



**Графикон 9.** Дистрибуција скорова на *Скали проблема*

Укупан скор на *Скали проблема* има опсег 0-87 и средњу вредност 11,71 за ученике са интелектуалном ометеношћу, а опсег 0-33 и средњу вредност 1,09 за општу популацију. Облик дистрибуције скорова за оба подузорка је зашиљен и нагнут удесно (Табела 26).

**Табела 26.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Скалу проблема*

	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	0	87	11,71	1,640	16,403	2,133	0,241	5,799	0,478
Општа	348	0	33	1,09	0,223	4,168	5,296	0,131	30,756	0,261

На основу откривених разлика међу испитаницима из две посматране групе на свим подскалама, оправдано је било очекивати да ће статистички значајне разлике постојати и у скоровима на *Скали проблема*. Резултати т-теста потврђују већу учесталост и теже облике агресивног понашања код ученика са интелектуалном ометеношћу у односу на општу популацију (Табела 27).

**Табела 27.** Разлике аритметичких средина скорова на Скали проблема између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подузорак	N	AC	СД	т-тест	df	p
Скорови на Скали проблема	ИО	100	11,71	16,403	10,938	446	0,000
	Општа	348	1,09	4,168			

Скала провокације испитује да ли се испољено агресивно понашање може окарактерисати као реактивно или проактивно. Резултати на *Скали провокације* и њеним подскалама сумарно су дати у Табели 28. За сваки подзорак приказани су скорови на подскалама и укупан скор на *Скали провокације*, тако да је направљена разлика између оних испитаника чије су понашање одељенске старешине оцениле као реактивно агресивно, проактивно агресивно, неутрално (подједнако реактивно и проактивно) и оних за које нема података.

**Табела 28.** Резултати испитаника на *Скали провокације*

Тип агесије	Вербална агесија		Буллинг		Прикривена агесија		Хостилност		Физичка агесија		Скала провокације	
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
<i>Ученици са интелектуалном ометеношћу</i>												
Реактивна	48	48,00	36	36,00	33	33,00	40	40,00	14	14,00	47	47,00
Неутрална	5	5,00	11	11,00	17	17,00	2	2,00	7	7,00	6	6,00
Проактивна	10	10,00	7	7,00	8	8,00	6	6,00	12	12,00	9	9,00
Нема	37	37,00	46	46,00	42	42,00	52	52,00	67	67,00	38	38,00
Укупно	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
<i>Општа популација</i>												
Реактивна	10	2,87	14	4,02	17	4,89	26	7,47	6	1,72	27	7,76
Неутрална	10	2,87	17	4,89	17	4,89	10	2,87	2	0,58	24	6,90
Проактивна	1	0,29	1	0,29	3	0,86	0	0	0	0	1	0,29
Нема	327	93,97	316	90,80	311	89,37	312	89,66	340	97,70	296	85,06
Укупно	348	100	348	100	348	100	348	100	348	100	348	100

Од укупног броја испитаника са интелектуалном ометеношћу, одељенске старешине су као реактивно агресивне означиле 47%, као проактивно агресивне 9%, а у 6% случајева уочено је подједнако испољавање реактивне и проактивне агесије. Слична слика се добија и када се посматрају појединачне подске: 48% испољава реактивну, 10% проактивну, а 5% и реактивну и проактивну вербалну агесију; испољено насилно понашање према вршњацима у 36% случајева је реактивно, у 7% проактивно и у 11% подједнако реактивно и проактивно; 33% испитаника испољава реактивну, 8% проактивну, а 17% и реактивну и проактивну прикривену агесију; реактивна хостилност откривена је код 40% испитаника, проактивна хостилност код 6%, а 2% испитаника испољава подједнако реактивну и проактивну хостилност; реактивно испољавање физичке агесије забележено је у 14% случајева, проактивно у 12%, а оба типа у 7% случајева.

У општој популацији откривено је 7,76% реактивно агресивних ученика, 0,29% проактивно агресивних и 6,9% ученика који су и реактивно и проактивно агресивни. На основу приказаних резултата за појединачне подске може се запазити следеће: по 2,87% испитаника из опште популације испољава реактивну, односно и реактивну и проактивну, а 0,29% проактивну вербалну агесију; реактивни булинг идентификован је код 4,02%, проактивни код 0,29%, а реактивни и проактивни булинг код 4,89% ученика из опште популације; прикривено агресивно понашање оцењено је као реактивно у 4,89% случајева, као проактивно у 0,86% случајева, а у 4,89% као подједнако реактивно и проактивно; 7,47% испитаника испољава реактивну, а 2,87 и реактивну и проактивну хостилност; реактивна физичка агесија забележена је код 1,72% ученика, а код 0,58% подједнако је присутна реактивна и проактивна физичка агесија.

У Табели 29 приказани су распони, аритметичке средине и стандардне девијације скорова испитаника на *Скали провокације* и њеним подскалама, као и

результати испитивања разлика (т-тест) у скоровима између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације.

**Табела 29.** Разлике аритметичких средина скорова између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације на *Скали провокације* и њеним подскалама

Варијабла	Подузорок	Опсег	АС	СД	т-тест	df	р
Скор на Подскали вербалне агресије	ИО	-12 до 13	-1,09	2,913	-6,346	446	0,000
	Општа	-6 до 1	-0,06	0,455			
Скор на Подскали булингa	ИО	-12 до 11	-0,54	2,254	-3,500	446	0,001
	Општа	-4 до 1	-0,09	0,478			
Скор на Подскали прикривене агресије	ИО	-10 до 8	-0,84	2,334	-4,698	446	0,000
	Општа	-6 до 1	-0,15	0,788			
Скор на Подскали хостилности	ИО	-9 до 9	-1,27	2,530	-6,289	446	0,000
	Општа	-7 до 0	-0,22	0,967			
Скор на Подскали физичке агресије	ИО	-8 до 7	-0,02	1,378	-0,037	446	0,971
	Општа	-1 до 0	-0,02	0,130			
Скор на Скали провокације	ИО	-58 до 55	-4,24	11,795	-5,324	446	0,000
	Општа	-23 до 3	-0,57	2,787			

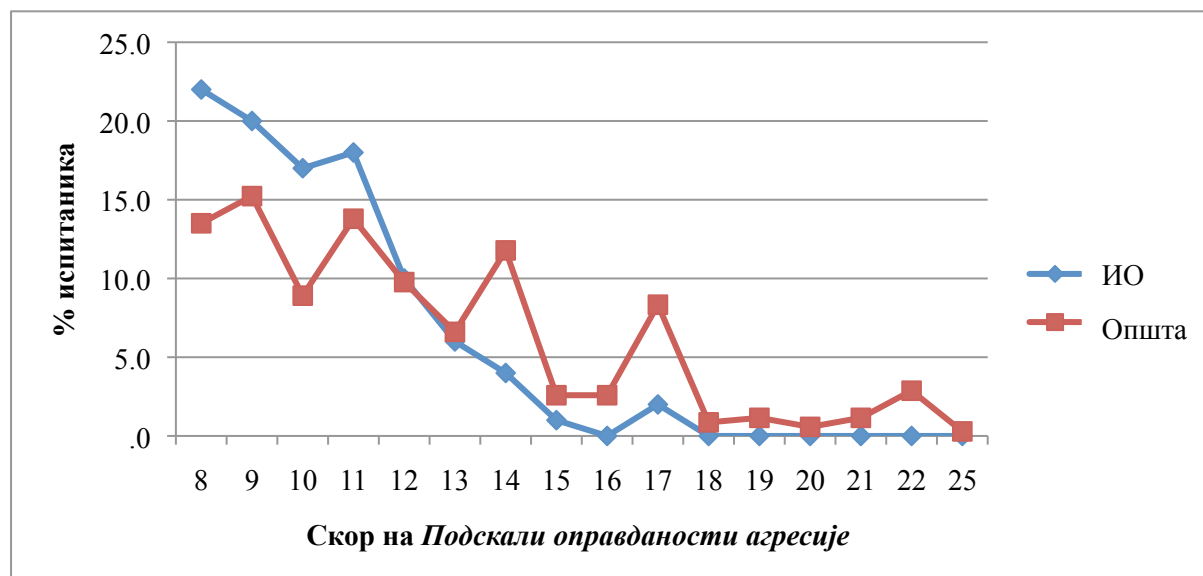
На *Скали провокације* и свим њеним подскалама, изуzeвши *Подскалу физичке агресије*, откривене су статистички значајне разлике између два посматрана подузорка које су ишле у правцу статистички значајно већих скорова у групи испитаника са интелектуалном ометеношћу. Испитаници су остварили следеће резултате: на *Подскали вербалне агресије* испитаници са интелектуалном ометеношћу имали су скорове у распону од -12 до 13 (АС=-1,09), а испитаници из опште популације у распону од -6 до 1 (АС=-0,06); опсег скорова на *Подскали булингa* за испитанике са интелектуалном ометеношћу је од -12 до 11 (АС=-0,54), а за општу популацију од -4 до 1 (АС=-0,09); на *Подскали прикривене агресије* скорови испитаника са интелектуалном ометеношћу имају распон од -10 до 8 (АС=-0,84), а скорови опште популације од -6 до 1 (АС=-0,15); скорови на *Подскали хостилности* за испитанике са интелектуалном ометеношћу крећу се у опсегу од -9 до 9 (АС= -1,27), а за општу популацију од -7 до 0 (АС=-0,22); опсег скорова на *Подскали физичке агресије* за испитанике са интелектуалном ометеношћу је од -8 до 7 (АС=-0,02), а за општу популацију од -1 до 0 (АС=-0,02); укупни скорови на *Скали провокације* имају распон од -58 до 55 (АС=-4,24) за испитанике са интелектуалном ометеношћу и распон од -23 до 3 (АС=-0,57) за општу популацију. Негативан предзнак резултата обе групе испитаника сугерише већу учесталост реактивне него проактивне агресије.

#### 4.2.3. РЕЗУЛТАТИ ИСПИТАНИКА НА УПИТНИКУ О СТАВОВИМА ПРЕМА ВРШЊАЧКОЈ АГРЕСИЈИ

*Упитник о ставовима према вршњачкој агресији* мери ставове испитаника о агресивном понашању према вршњацима и састоји се од три подске: *Оправданост агресије*, *Добити од агресије* и *Немешање*.

На Графикону 10 дат је упоредни приказ резултата испитаника на *Подскали оправданости агресије*. Ова Подскала испитује у којој се мери агресија сматра прихватљивом, оправданом и заслуженом. Испитаници са интелектуалном ометеношћу у највећем броју случајева имали су скорове 8 (22%) и 9 (20%), а затим 10 (17%), 11

(18%) и 12 (10%). Остали скорови су били знатно мање заступљени: 13 (6%), 14 (4%), 17 (2%) и 15 (1%). У општој популацији најзаступљенији су скорови 9 (15,2%), 8 и 11 (13,5%) и 14 (11,8%). На другом месту по заступљености су скорови 12 (9,8%), 10 (8,9%), 17 (8,3%) и 13 (6,6%). Остали скорови су заступљени са мање од 3%.



**Графикон 10.** Дистрибуција скорова на *Подскали оправданости агресије*

Испитаници са интелектуалном ометеношћу остварили су скорове који су у опсегу од 8 до 17, са средњом вредношћу 10,27. У општој популацији забележен је опсег скорова 8-25 и средња вредност 12,19. Дистрибуција скорова обе групе је лептокуртична са дужим десним краком (Табела 30).

**Табела 30.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу оправданости агресије*

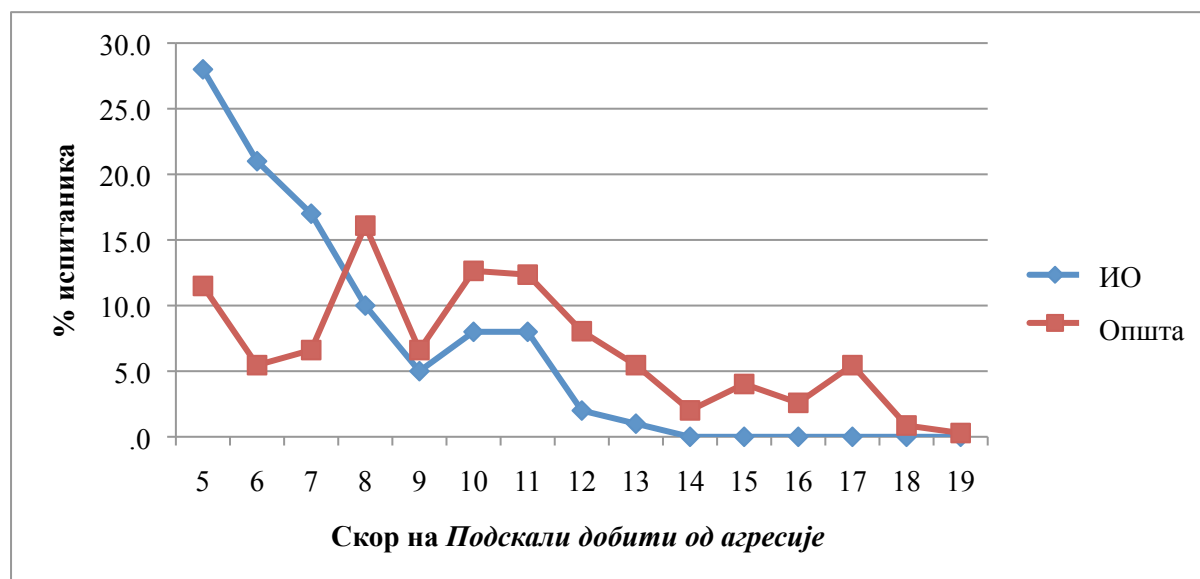
	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	8	17	10,27	0,201	2,009	1,023	0,241	1,148	0,478
Општа	348	8	25	12,19	0,192	3,581	0,987	0,131	0,578	0,261

Подаци из Табеле 31 указују на постојање статистички значајних разлика у скоровима на *Подскали оправданости агресије* између две посматране групе. Испитаници из опште популације имају позитивније ставове према употреби отворене агресије него испитаници са интелектуалном ометеношћу.

**Табела 31.** Разлике аритметичких средина скорова на *Подскали оправданости агресије* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подзорак	N	AC	СД	т-тест	df	p
Скорови на Подскали оправданости агресије	ИО	100	10,27	2,009	-5,138	446	0,000
	Општа	348	12,19	3,581			

*Подскала добити од агресије* испитује ставове према агресији као ефективном начину да се постигне моћ и статус у вршњачкој групи. Већи скорови на овој подскали указују на позитивније ставове испитаника у том погледу. Дистрибуција скорова на Подскали оправданости агресија приказана је на Графикону 11. У подузorkу испитаника са интелектуалном ометеношћу забележена је највећа заступљеност скорова 5 (28%), 6 (21%), 7 (17%) и 8 (10%), а затим скорова 10 и 11 (по 8%), 9 (5%), 12 (2%) и 13 (1%). У општој популацији највише испитаника остварило је скорове 8 (16,1%), 10 (12,6%), 11 (12,4%) и 5 (11,5%). Учесталост од 5-10% остварили су испитаници са скоровима 6, 7, 9, 12 и 13, а испитаници са осталим скоровима су мање заступљени.



**Графикон 11.** Дистрибуција скорова на *Подскали добити од агресије*

Код испитаника са интелектуалном ометеношћу распон скорова је 5-13 (АС=7,15), а код ученика редовних школа распон скорова је 5-19 (АС=9,98). У оба случаја дистрибуција је лептокутрична и нагнута удесно (Табела 32).

**Табела 32.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу добити од агресије*

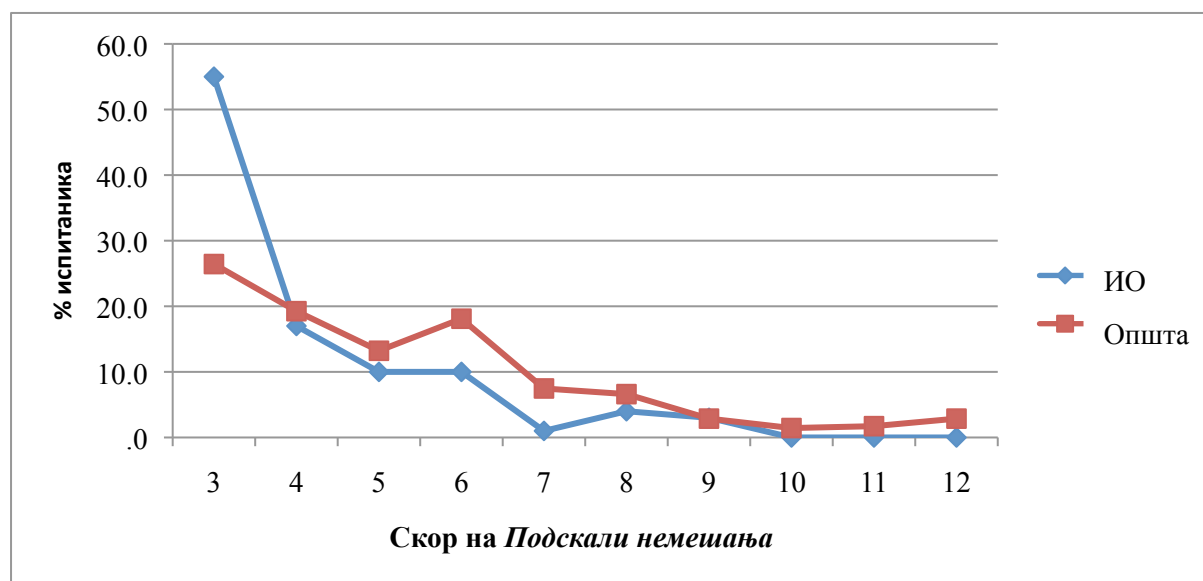
	N	Min	Max	АС	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	5	13	7,15	0,212	2,124	0,858	0,241	-0,320	0,478
Општа	348	5	19	9,98	0,184	3,426	0,476	0,131	-0,435	0,261

**Табела 33.** Разлике аритметичких средина скорова на *Подскали добити од агресије* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Група	N	АС	СД	t-тест	df	p
Скорови на Подскали добити од агресије	ИО	100	7,15	2,124	-7,842	446	0,000
	Општа	348	9,98	3,426			

Ученици из опште популације имају позитивније ставове о агресији као средству за остваривање личних циљева и обезбеђивање социјалног статуса у групи. Они су имали статистички значајно веће скорове на *Подскали добити од агресије* у односу на ученике са интелектуалном ометеношћу (Табела 33).

Применом *Подскале немешања* испитани су ставови ученика о оправданости посредовања у конфликтима међу вршњацима. Према подацима приказаним на Графикону 12, постоје извесне сличности у дистрибуцији скорова две посматране групе. У групи испитаника са интелектуалном ометеношћу и у групи испитаника из опште популације најучесталији су скорови 3 (55% и 26,4%), 4 (17% и 19,3%), 5 (10% и 13,2%) и 6 (10% и 18,1%). Остали испитаници имају веће скорове и они су мање заступљени.



**Графикон 12.** Дистрибуција скорова на *Подскали немешања*

У Табели 34 приказане су мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу немешања*. Према приказаним подацима, ученици са интелектуалном ометеношћу имају нешто ниже скорове са опсегом 3-9 и средњом вредношћу 4,09. Испитаници из опште популације имају скорове у распону од 3 до 12 и са средњом вредношћу 5,30.

**Табела 34.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу немешања*

	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	3	9	4,09	0,160	1,596	1,584	0,241	1,815	0,478
Општа	348	3	12	5,30	0,121	2,258	1,129	0,131	0,927	0,261

**Табела 35.** Разлике аритметичких средина скорова на *Подскали немешања* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подузорок	N	AC	СД	т-тест	df	p
Скорови на Подскали	ИО	100	4,09	1,596	-5,005	446	0,000

немешања	Општа	348	5,30	2,258			
----------	-------	-----	------	-------	--	--	--

Подаци из Табеле 35 указују на то да су уочене разлике између две посматране групе статистички значајне, што значи да испитаници из опште популације имају негативније ставове према мешању у вршњачке сукобе, односно да не одобравају посредовање приликом испољавања агресивног понашања међу ученицима.

Откривене су статистички значајне корелације између скорова на *Скали реактивне агресије*, *Скали проактивне агресије* и Укупног скорa агресије, с једне стране, и скорова на *Подскали оправданости агресије*, *Подскали добити од агресије* и *Подскали немешања* (Табела 36 и Табела 37). За обе посматрана подузорка важи да проактивна агресија и укупно агресивно понашање позитивно и високо корелирају, а реактивна агресија позитивно и умерено са позитивним ставовима према оправданости, исправности и заслужености агресије. Поред тога, код испитаника са интелектуалном ометеношћу откривене су позитивне корелације умереног интензитета између скорова на *Скали проактивне агресије* и скорова на *Подскали немешања*, као и скорова на *Скали реактивне агресије* и Укупног скорa агресије, с једне стране, и скорова на *Подскали добити од агресије* и *Подскали немешања*, са друге. Једина ниска корелација откривена је између скорова на *Скали проактивне агресије* и скорова на *Подскали добити од агресије*. У општој популацији констатована је умерена позитивна веза скорова *Подскали добити од агресије* са скоровима на *Скали проактивне агресије* и Укупним скором агресије. Остале корелације су ниске или врло ниске, позитивне и статистички значајне.

**Табела 36.** Корелације резултата испитаника са интелектуалном ометеношћу на *Упитнику о реактивној и проактивној агресији* и *Упитнику о ставовима према вршњачкој агресији*

		Подскала оправданости агресије	Подскала добити од агресије	Подскала немешања
Скала проактивне агресије	r	0,669**	0,387**	0,467**
	p	0,000	0,000	0,000
Скала реактивне агресије	r	0,569**	0,527**	0,450**
	p	0,000	0,000	0,000
Укупан скор агресије	r	0,680**	0,523**	0,510**
	p	0,000	0,000	0,000

**Табела 37.** Корелације резултата на *Упитнику о реактивној и проактивној агресији* и *Упитнику о ставовима према вршњачкој агресији* у општој популацији

		Подскала оправданости агресије	Подскала добити од агресије	Подскала немешања
Скала проактивне агресије	r	0,695**	0,473**	0,214**
	p	0,000	0,000	0,000
Скала реактивне агресије	r	0,442**	0,271**	0,179**
	p	0,000	0,000	0,001
Укупан скор агресије	r	0,625**	0,405**	0,220**
	p	0,000	0,000	0,000



#### 4.2.4. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА О АГРЕСИВНОМ ПОНАШАЊУ И СТАВОВИМА ПРЕМА АГРЕСИЈИ

На основу приказаних резултата овог дела истраживања може се извести неколико следећих констатација:

- Испитаници са интелектуалном ометеношћу извештавају о мањој учесталости испољавања агресивног понашања уопште, као и проактивне и реактивне агресије појединачно у односу на општу популацију.
- Оба подузорка испитаника извештавају о знатно учесталијем испољавању реактивне у односу на проактивну агресију.
- Одељенске старешине извештавају о знатно учесталијем агресивном понашању ученика са интелектуалном ометеношћу у односу на општу популацију, што се односи на све облике агресивног понашања, осим физичке агресије.
- Према проценама одељенских старешина, најучесталији облици агресивног понашања код ученика са интелектуалном ометеношћу су вербална агресија, хостилност и прикривена агресија, док су код ученика редовних школа најучесталији прикривена агресија и хостилност.
- Према проценама одељенских старешина, у подузорку ученика са интелектуалном ометеношћу учесталија је реактивна агресија и то важи за све испитиване облике агресивног понашања. Код ученика из опште популације, укупно посматрано реактивно агресивно понашање је учесталије, с тим да је уједначен број ученика који реактивно и оних који подједнако реактивно и проактивно испољавају булинг, вербалну и прикривену агресију.
- Постоји несагласност у налазима о разликама у учесталости агресивног понашања између ученика са интелектуалном ометеношћу и опште популације, јер према самоисказима испитаника са интелектуалном ометеношћу агресивно понашање је ређе, а према проценама њихових наставника је чешће.
- Ученици из опште популације имају, у социјалном смслу, ставове које заједница не сматра пожељним. У односу на ученике са интелектуалном ометеношћу, они позитивније оцењују исправност, оправданост и заслуженост агресије, као и њену ефективност у остваривању личних циљева, док негативније вреднују иницијативе усмерене ка спречавању агресивног понашања међу вршњацима.
- Постоји статистички значајна повезаност агресивног понашања са ставовима према агресији.

Судећи према исказима испитаника о властитом понашању, агресија је мање учестала код ученика са интелектуалном ометеношћу у односу на општу популацију. У овом истраживању скоро сви испитаници (изузев два испитаника из групе ученика са интелектуалном ометеношћу), изјавили су да повремено или често испољавају агресивно понашање реактивног типа, док је 62% ученика са интелектуалном ометеношћу и 72% ученика из опште популације изјавило да повремено или често испољава проактивно агресивно понашање. Оба подузорка испитаника остварила су знатно веће скорове на *Скали реактивне агресије* ( $AC=5,73$  за ученике са интелектуалном ометеношћу и  $AC=8,53$  за општу популацију) него на *Скали проактивне агресије* ( $AC=1,56$  за ученике са интелектуалном ометеношћу и  $AC=2,54$  за општу популацију).

Налази овог истраживања о већој учесталости реактивне у односу на проактивну агресију у складу су са резултатима других истраживања. Уколико се узму

у обзир студије у којима је примењен исти инструмент за процену агресивног понашања, већа заступљеност реактивне агресије потврђена је на узорцима предшколаца, адолесцената и млађих одраслих особа. Додатно, треба скренути пажњу да су у овим студијама махом забележени знатно већи скорови на обе скале. Раније поменута студија агресивног понашања близанаца преадолесцентног узраста извештава о већој учесталости реактивне него проактивне агресије (Baker et al., 2008). Скорови испитаника на *Скали реактивне агресије* имали су средњу вредност 6,99, што је више у односу на скор испитаника са интелектуалном ометеношћу, али ниже од сора опште популације у нашем истраживању. Средња вредност сора на *Скали проактивне агресије* (АС=0,90) нижа је у односу на вредности за оба посматрана подузорка у нашем истраживању. У италијанској студији која је рађена на великом, репрезентативном узорку адолесцената оба пола, такође су забележени статистички значајно већи скорови на *Скали реактивне агресије* у односу на *Скалу проактивне агресије* (Fossati et al., 2009). У односу на резултате овог истраживања, аутори италијанске студије налазе знатно веће скорове на *Скали реактивне агресије* (АС=9,45) и на *Скали проактивне агресије* (АС=3,76). Истраживање рађено на студентима, извештава о још већим скоровима на обе скале. У популацији студената просечан скор на *Скали реактивне агресије* био је 19,16, а на *Скали проактивне агресије* 14,06 (Miller, Lynam, 2006). И у истраживањима у којима су примењени други инструменти долази се до истог закључка о већој преваленцији реактивне агресије. Примера ради, Vitaro и сарадници (1998), у свом истраживању, откривају да половина агресивне деце истовремено испољава и реактивно и проактивно агресивно понашање, да се трећина може означити као реактивно агресивна, а да је свега 15% проактивно агресивне деце.

Fossati и сарадници (2009), у интерпретацији својих налаза сугеришу да реактивна агресија, посебно када је умерено изражена, може бити адаптивна и квазинормативна, док проактивна агресија може бити више патолошка. У оригиналном истраживању у коме је установљен *Упитник о реактивној и проактивној агресији*, нађено је да су проактивно агресивни адолесценти склони психопатији и тежим облицима насиља, као и да је социјална средина из које потичу оптерећена низом негативних карактеристика (непотпуне породице, нижи социјално-економски статус, нижи образовни ниво родитеља и сл.) (Raine et al., 2006). Са друге стране, реактивно агресивни адолесценти су импулсивнији, анксиозни, поседују карактеристике шизофреног спектра које утичу на поимање реалности и абнормално процесирање информација. На основу тога, аутори закључују да је реч о две форме агресије које имају различиту етиологију. Посматрано из угла развоја делинквентног и криминалног понашања на старијем узрасту, проактивна агресија има лошију прогнозу. Реактивно агресивна деца могу се поделити на две групе – прву, код које агресивно понашање представља релативно адаптивну реакцију на актуелно угрожавање социјалног статуса, али са релативно нормалним дугорочним исходима и другу, која има далеко више тешкоћа у психијатријском смислу и код које се развијају дугорочни проблеми у понашању.

Према исказима наставника, ученици са интелектуалном ометеношћу су агресивнији у односу на ученике из опште популације. Код ученика са интелектуалном ометеношћу статистички значајно више су заступљени сви посматрани облици агресивног понашања (вербална агресија, булинг, прикривена агресија и хостилност), осим физичке агресије где су резултати два посматрана подузорка уједначени. Постоје извесне разлике у учесталости испољавања различитих облика агресије у два подузорка. У подузорку ученика са интелектуалном ометеношћу, највиши скорови су забележени на подскалама *Вербалне агресије*, *Прикривене агресије* и *Хостилности*, а

код опште популације на подскалама *Прикривене агресије* и *Хостилности*. Уједно, два посматрана подузорка се највише разликују у погледу испољавања вербалне агресије.

У студији у којој је исти инструмент примењен у процени агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу из Ајове, узраста од три до двадесетједне године, утврђена је највећа учесталост хостилности, булинга и прикривене агресије, док је физичка агресија била најмање заступљена (Farmer, Aman, 2009). То значи да, за разлику од овог истраживања, у поменутој студији вербална агресија није заузимала значајније место у структури агресивног понашања испитаника. Скорови испитаника на *Скали проблема* и свим њеним подскалама у истраживању из Ајове су знатно већи у односу на резултате овог истраживања. Највеће разлике постоје у скоровима на *Подскали булинга* ( $AC=4,77$  у истраживању из Ајове и  $AC=1,90$  у овом истраживању) и на *Подскали хостилности* ( $AC=5,81$  у истраживању из Ајове и  $AC=2,74$  у овом истраживању).

У другом истраживању, које је рађено на нешто старијем узорку (узраст 19-30 година), хостилност и вербална агресија били су најчешћи облици агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу. И у овом случају постоје знатне разлике у односу на ово истраживање, у смислу вишеструко већих скорова на *Скали проблема* и њеним подскалама. Те разлике су знатно мање када се посматрају само резултати особа са лаком интелектуалном ометеношћу, с тим да су ови подаци дати за много већи распон узраста (18-84 година старости). И код особа са лаком интелектуалном ометеношћу највиши скорови забележени су на *Подскали хостилности* и *Подскали вербалне агресије*, а најмањи на *Подскали булинга*. За разлику од нашег истраживања где се прикривена агресија издвајала по већој учесталости, у поменутом истраживању нађена је мала заступљеност овог облика агресивног понашања.

Уочене разлике у резултатима о учесталости испољавања појединих облика агресивног понашања између нашег и других истраживања могу се објаснити разликама у узрасту и другим карактеристикама узорка, али и разликама у процењивачима (у другим студијама су то били родитељи). Међутим, налази о највећој учесталости вербалне агресије код ученика са интелектуалном ометеношћу у потпуности одговарају подацима новијих истраживања вршњачког насиља на нашим просторима. Попадић и Плут (2007) налазе да је најучесталији облик насилног понашања ученика основних школа у Србији вербална агресија (исмевање и вређање). Слично томе, у истраживању вршњачког насиља у београдским основним и средњим школама откривена је највећа учесталост исмевања и задиркивања (Павловић, Жунић-Павловић, 2008).

Перцепције наставника јасно указују на већу учесталост реактивне у односу на проактивну агресију у популацији ученика са интелектуалном ометеношћу. То важи за агресивно понашање посматрано у целини, али и за појединачне облике агресивног понашања. Овај налаз је у складу са резултатима поменуте студије из Ајове (Farmer, Aman, 2009). За разлику од тога, Matlock (2008) извештава о учесталијем испољавању проактивне агресије уопште и према појединачним посматраним облицима, изузев хостилности која је превасходно реактивне природе. Налаз овог аутора одступа од досадашњих сазнања о агресивном понашању и особа са интелектуалном ометеношћу и опште популације, о чему је раније било речи.

Поред тога, у овом истраживању су испитани ставови ученика о агресивном понашању који се сматрају важним механизмом одржавања агресије. Према когнитивним теоријама агресије које су презентоване у теоријском делу, ставови и уверења представљају когнитивне структуре које утичу на начин процесирања социјалних информација (Crick, Dodge, 1994) и досадашње емпиријске студије сведоче

о значајној повезаности ставова према агресији и агресивног понашања (Huesmann, 1998). Такав смер везе откривен је и у овом истраживању. Пре свега, ученици са интелектуалном ометеношћу имали су социјално пожељније ставове према агресији у односу на ученике из опште популације и то се односи на све три групе испитиваних ставова. С обзиром на то да се процена ставова базирала на самоисказима испитаника, овакав налаз је био очекиван, јер су ученици са интелектуалном ометеношћу извештавали о нижем нивоу агресивног понашања него ученици редовних школа. Најснажнија корелација је откривена између агресивног понашања и ставова у прилог оправданости, исправности и заслужености агресије. Откривена је позитивна, али нешто слабија повезаност агресивног понашања са позитивним ставовима према агресији као средству за остваривање статуса и моћи у вршњачкој групи и негативних ставова према интервенисању у ситуацијама вршњачког насиља. До истих резултата дошли су Vernberg и срадници (1999), који су у свом истраживању применили исти инструмент за прикупљање података.

Показало се да су позитивни ставови према агресији значајније повезани са проактивном него са реактивном агресијом. Sarapanzano, Frick и Terranova (2010), у свом истраживању, налазе да су скорови на *Подскали оправданости агресије* и *Подскали добити од агресије* били највећи у групи деце која испољавају висок ниво и проактивне и реактивне агресије, а затим код деце са умереним нивоом реактивне агресије. Аутори овај налаз објашњавају тиме да се учестало испољавање обе врсте агресије може сматрати тежим поремећајем, што се одражава кроз квалитативно другачије когнитивне и емоционалне карактеристике ове деце. У односу на ову групу, међу ученицима од четвртог до седмог разреда јасно се издваја већа група деце која испољава само реактивну агресију. Иако је њихово когнитивно и емоционално функционисање оцењено као боље у односу на прву групу, њихове карактеристике, између осталог и ставови према агресији, указују на потребу за одговарајућим третманом. Gellman и Delucia-Waack (2006), извештавају о повезаности ставова према агресији и агресивног понашања, с тим што је ова веза снажнија када су у питању ставови према култури насиља („свет је опасно место и најбољи начин да се преживи је бити опрезан и спреман за одбрану“) него ставови према реактивној агресији (реаговање у ситуацији непосредне претње). У светлу презентованих резултата, може се констатовати да ставови према агресији представљају важан социјално-когнитивни фактор у настајању и одржавању агресивног понашања.

У теоријском делу је истакнуто да, за сада, има мало емпиријских података о учесталости агресивног понашања у популацији особа са интелектуалном ометеношћу, а да су компаративне студије агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу и опште популације сасвим ретке. Савремени аутори сматрају да се на основу досадашњих истраживања може са великом поузданошћу тврдити да је учесталост емоционалних и бихејвиоралних поремећаја, укључујући агресију и слабу контролу импулса, диспропорционално већа код особа са интелектуалном ометеношћу и да се креће у распону од 15-30% (Baker, Bramston, 1997).

Налази овог истраживања не поткрепљују у потпуности изнету тврдњу. Заправо, потпуно опречна слика добија се када се у обзир узму самоискази испитаника и процене наставника. Према описима властитог понашања, агресија је мање учестала у популацији ученика са интелектуалном ометеношћу, али је агресивно понашање према проценама одељенских старешина учесталије код ученика са интелектуалном ометеношћу. Тешко је рећи који је од ова два налаза реалнији, јер има аргумената који подржавају већу објективност и једног и другог начина процене.

У научним круговима често се дискутује о томе да ли су особе са интелектуалном ометеношћу способне да тачно и објективно одговарају на питања о

себи. Baker и Bramston (1997) наводе читав низ студија у којима су релијабилни и валидни подаци добијени од особа са лако м интелектуалном ометеношћу. Уколико се имају у виду најчешће методолошке препреке у интервјуисању и анкетирању особа са интелектуалном ометеношћу о којима дискутују Finlay и Layons (2001), може се рећи да је већина препорука ових аутора које се тичу садржаја и формулације питања, као и понуђених одговора, испоштована у овом истраживању. Ипак, треба нагласити да *Упитник о реактивној и проактивној агресији* и *Упитник о ставовима према вршњачкој агресији*, према нашим сазнањима, нису до сада коришћени у истраживањима агресије особа са интелектуалном ометеношћу.

Baker и сарадници (2008) су у свом истраживању применили *Упитник о реактивној и проактивној агресији* за прикупљање података од деце, родитеља и наставника и установили да верзија за ученике има предности у односу на друге две и да се боље уклапа у двофакторски модел агресије. Ови аутори сматрају да је кључна разлика између реактивне и проактивне агресије у мотивацији, па да дете као иницијатор таквог понашања има бољи увид у мотивациону основу, док за родитеље и наставнике она може бити мање видљива. У том смислу, потпуно је оправдано било прикупити податке о агресивном понашању од ученика.

Са друге стране, многи аутори сматрају да од особа са интелектуалном ометеношћу не могу да се добију релијабилни и валидни подаци, пре свега због изражене тенденције да се сложе са изнетим тврдњама и да дају социјално пожељне одговоре, као и слабије развијеног говора и вештина комуникације (Sigelman et al, 1981, 1980; Zetlin et al., 1985, према: Baker, Bramston, 1997). Томе у прилог говоре раније наведени резултати испитивања утицаја тенденције ка давању социјално пожељних одговора. Испитаници из обе посматране групе код којих је израженија тенденција ка давању социјално пожељних одговора имали су ниже скорове на скалама реактивне и проактивне агресије. Када се контролише тенденција ка давању социјално пожељних одговора, остају разлике између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације у погледу реактивне агресије и ставова према агресији, али се губе разлике у проактивној агресији.

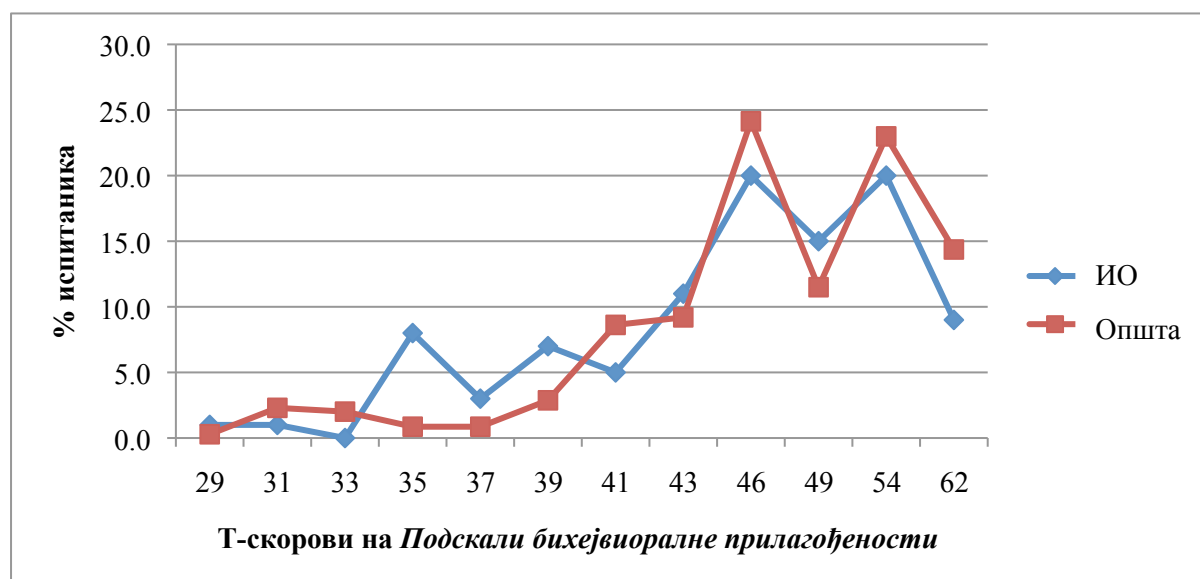
Чињеница је да се реализација образовно-васпитног процеса у школама за децу ометену у менталном развоју знатно разликује у односу на редовне школе. У контексту ове дискусије, посебно је важно истаћи разлике у односима наставника и ученика. У школама за децу ометену у менталном развоју број ученика у одељењу је знатно мањи, ученици су више упућени на наставнике, а наставници више времена проводе са ученицима у време одмора и слободних активности. Самим тим, они имају прилику да посматрају понашање ученика у бројним и разноврсним ситуацијама. Могуће је да изванредан утицај има и претходно образовање стручњака различитих професија који раде у ова два типа школа. Дефектолози се уче да имају нулту толеранцију према агресији ученика, јер ће је тешко регулисати, док су наставници редовних школа мање оптерећени овом врстом проблема. Имајући то у виду, може се спекулисати да су опсервације понашања ученика одељенских старешина из школа за децу ометену у менталном развоју исправније у односу на самоисказе ове деце о властитом понашању. То би значило да су перцепције властитог понашања ученика са интелектуалном ометеношћу нереалне. У прилог овој тези говоре резултати испитивања селф-концепта који ће бити приказани у делу који следи.

### 4.3. СЕЛФ-КОНЦЕПТ

#### 4.3.1. РЕЗУЛТАТИ ИСПИТАНИКА НА ПИРС-ХАРИСОВОЈ СКАЛИ СЕЛФ-КОНЦЕПТА ЗА ДЕЦУ

*Пирс-Харисова скала селф-концепта за децу* дизајнирана је да мери укупан селф-концепт на основу процене неколико следећих димензија овог конструкта: бихејвиорална прилагођеност, интелектуални и школски статус, физички изглед и особине, анксиозност, популарност и срећа и задовољство. Сабирањем одговора добијају се сирови скорови за сваку подскалу, а укупан селф-концепт утврђује се на основу сабирања скорова на свим подскалама. Сирови скорови на свим подскалама конвертују се у Т-скорове ( $AC=50$ ;  $CD=10$ ). Поред тога, могуће је одређивање релативне висине скорова у односу на средње вредности за нормативни узорак које су изражене у ранговима. За укупан селф-концепт рангови су: врло низак ( $\leq 29$ ), низак (30-39), низак просечан (40-44), просечан (45-55), висок просечан (56-59), висок (60-69) и врло висок ( $\geq 70$ ). Рангови за појединачне подске су: врло низак ( $\leq 29$ ), низак (30-39), низак просечан (40-44), просечан (45-55) и натпросечан ( $\geq 56$ ).

На графикону 13 приказана је дистрибуција Т-скорова оба подузорка испитаника на *Подскали бихејвиоралне прилагођености* која мери перцепције властитог проблематичног понашања. Неки ајтеми ове Подске односе се на специфична понашања („Често упадам у туче“), док други садрже уопштеније изјаве о проблематичном понашању код куће или у школи („Узрокујем невоље својој породици“). У обе посматране групе највећи број испитаника остварио је скор 46 (20% ученика са интелектуалном ометеношћу и 24,1% опште популације) и скор 54 (20% ученика са интелектуалном ометеношћу и 23% опште популације). На другом месту по учесталости је скор 49 (15%) код ученика са интелектуалном ометеношћу и скор 62 (14,4%) код ученика из опште популације.



Графикон 13. Дистрибуција Т-скорова на *Подскали бихејвиоралне прилагођености*

У Табели 38 приказана је дистрибуција испитаника према ранговима на *Подскали бихејвиоралне прилагођености*. У подзорку испитаника са интелектуалном ометеношћу највише је заступљен просечан ранг скорова (55%), затим низак (19%), низак просечан (16%) и натпросечан ранг (9%), а најмање врло низак ранг (1%). У општој популацији на првом месту по учесталости је просечан ранг (58,62%), на другом месту су низак просечан (17,82%), натпросечан (14,37%) и низак ранг (8,91%), а на крају је врло низак ранг (0,29%). Може се констатовати да већина ученика из оба подзорка своје понашање процењују као прилично добро, али и да признају постојање мањих проблема у том погледу. Међутим, скоро петина ученика са интелектуалном ометеношћу себе види као некога ко често узрокује проблеме и ко није у стању да се придржава стандарда које постављају родитељи и наставници, док је учешће ове категорије у општој популацији мање од 10%.

**Табела 38.** Дистрибуција испитаника према ранговима за Подскалу бихејвиоралне прилагођености

Ранг	Испитаници са ИО		Општа популација	
	Бр.	%	Бр.	%
Врло низак	1	1,00	1	0,29
Низак	19	19,00	31	8,91
Низак просечан	16	16,00	62	17,82
Просечан	55	55,00	204	58,62
Натпросечан	9	9,00	50	14,37
Укупно	100	100,00	348	100,00

Оба посматрана подзорка остварила су скорове у опсегу 29-62, с тим да је средња вредност скорa ученика из опште популације ( $AC=48,75$ ) већа у односу на средњу вредност скорова ученика са интелектуалном ометеношћу ( $AC=46,95$ ). Дистрибуције скорова оба подзорка су платикуртичне и нагнуте удесно.

**Табела 39.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу бихејвиоралне прилагођености*

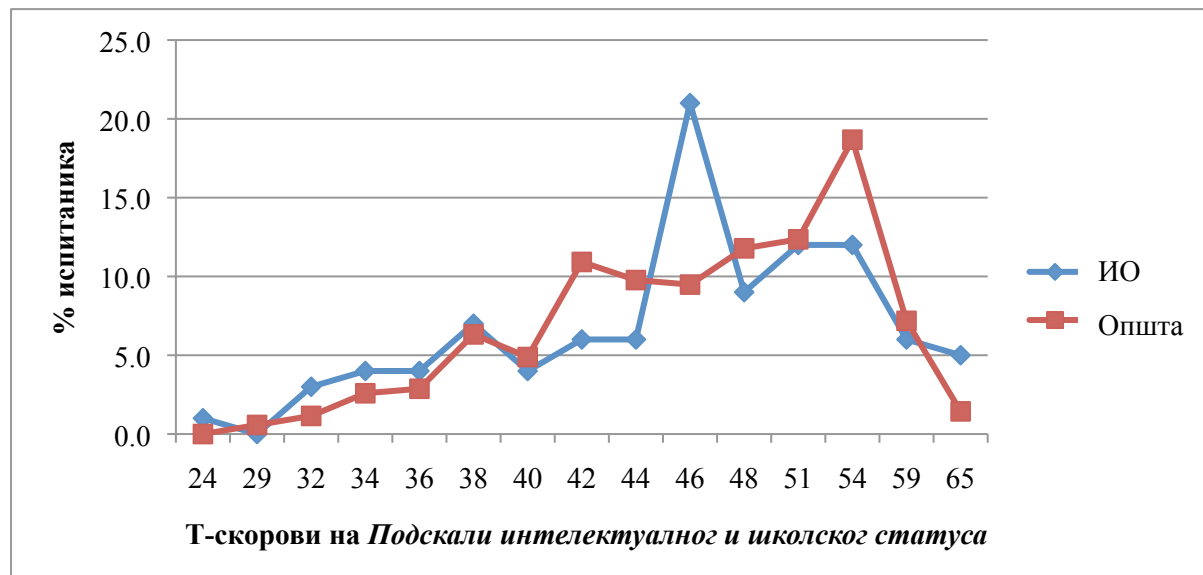
	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	29	62	46,95	0,733	7,733	0,136	0,241	-0,364	0,478
Општа	348	29	62	48,75	0,418	7,790	0,028	0,131	-0,334	0,261

Уочене разлике у скоровима две посматране групе су статистички значајне, што значи да ученици из опште популације позитивније перципирају властито понашање него ученици са интелектуалном ометеношћу (Табела 40).

**Табела 40.** Разлике аритметичких средина Т-скорова на *Подскали бихејвиоралне прилагођености* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подзорак	N	AC	СД	т-тест	df	p
Скорови на Подскали бихејвиоралне прилагођености	ИО	100	46,95	7,733	-2,036	446	0,042
	Општа	348	48,75	7,790			

Дистрибуција скорова испитаника на *Подскали интелектуалног и школског статуса* приказана је на Графикону 14. Испитаници са интелектуалном ометеношћу начешће су остварили скор 46 (21%), а потом скорове 51 и 54 (по 12%). Испитаници из опште популације у највећем броју случајева остварили су скорове 54 (18,7%), 51 (12,4%) и 48 (11,8%).



**Графикон 14.** Дистрибуција Т-скорова на *Подскали интелектуалног и школског статуса*

Према подацима из Табеле 41, највећи број испитаника из оба подузорка сврстан је у категорију просечан (54% испитаника са интелектуалном ометеношћу и 52,30% опште популације). Ова деца имају прилично поверења у своје интелектуалне способности и перципирају себе као неког ко добро обавља школске задатке, као што су читање, одговарање пред наставником и разредом, адекватно понашање на часу и слично. Низак просечан ранг, који је забележен код 16% ученика са интелектуалном ометеношћу и 25,57% ученика редовних школа имплицира постојање учесталијих или већих тешкоћа у обављању школских задатака, с тим да је укупан ниво проблема у границама нормале. Поред тога, 18% ученика са интелектуалном ометеношћу и 12,93% опште популације сврстано је у категорију ниског интелектуалног и школског статуса која подразумева негативну самопроцену ових аспеката. На крају, натпросечне скорове имало је 11% испитаника са интелектуалном ометеношћу и 8,62% испитаника из опште популације.

**Табела 41.** Дистрибуција испитаника према ранговима за *Подскалу интелектуалног и школског статуса*

Ранг	Испитаници са ИО		Општа популација	
	Бр.	%	Бр.	%
Врло низак	1	1,00	2	0,57
Низак	18	18,00	45	12,93
Низак просечан	16	16,00	89	25,57
Просечан	54	54,00	182	52,30
Натпросечан	11	11,00	30	8,62
Укупно	100	100,00	348	100,00



На *Подскали интелектуалног и школског статуса* испитаници са интелектуалном ометеношћу остварили су скорове у распону од 24 до 65, са средњом вредношћу 46,79, док је у општој популацији средња вредност скорa износила 47,27, са опсегом скорова 29-65 (Табела 42). Треба нагласити да је дистрибуција скорова испитаника са интелектуалном ометеношћу зашиљена и нагнута удесно, док је дистрибуција скорова опште популације је спљоштена и нагнута улево.

**Табела 42.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу интелектуалног и школског статуса*

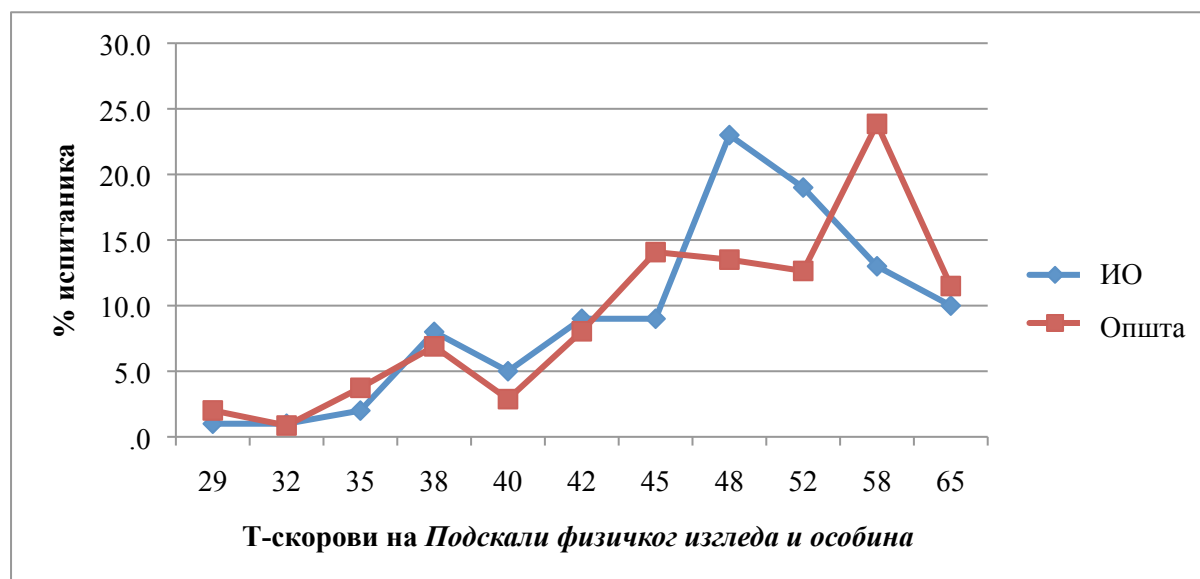
	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	24	65	46,79	0,818	8,178	0,090	0,241	0,141	0,478
Општа	348	29	65	47,27	0,378	7,059	-0,018	0,131	-0,390	0,261

Иако ученици из опште популације имају нешто веће скорове на овој Подскали у односу на ученике са интелектуалном ометеношћу, разлике између ове две групе нису статистички значајне (Табела 43).

**Табела 43.** Разлике аритметичких средина Т-скорова на *Подскали интелектуалног и школског статуса* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подузорок	N	AC	СД	т-тест	df	p
Скорови на Подскали интелектуалног и школског статуса	ИО	100	46,79	8,178	-0,574	446	0,566
	Општа	348	47,27	7,059			

На *Подскали физичког изгледа и особина*, испитаници са интелектуалном ометеношћу су у најчешће имали скорове 48 (23%), 52 (19%) и 58 (13%). Највећи број ученика из опште популације имао је скор 58 (23,9%), а затим скорове 49 (14,1%), 47 (13,5%), 44 (12,6%) и 40 (11,5%). Остали скорови су били мање заступљени.



**Графикон 15.** Дистрибуција Т-скорова на *Подскали физичког изгледа и особина*

Рангирањем испитаника према оствареним скоровима на *Подскали физичког изгледа и особина* добија се следећа слика. Највише испитаника има скорове у границама просечних вредности (51% испитаника са интелектуалном ометеношћу и 40,23% опште популације). Код ове групе превладавају позитивне оцене свог физичког изгледа над негативним, с тим да се извесни аспекти свог изгледа и неке физичке особине оцењују негативно. У обе групе је на другом месту по учесталости категорија натпросечан (23% испитаника са интелектуалном ометеношћу и 35,34% испитаника из опште популације), која подразумева задовољство својим физичким изгледом и атрибутима. У категорије низак просечан и низак сврстано је 14%, односно 11% испитаника са интелектуалном ометеношћу и 10,92%, односно 11,49% испитаника из опште популације. И док категорија низак просечан имплицира извесно незадовољство својим физичким изгледом, испитаници сврстани у категорију низак имају негативан физички селф-концепт и себе сматрају непривлачним и мање физички способним.

**Табела 44.** Дистрибуција испитаника према ранговима за *Подскалу физичког изгледа и особина*

Ранг	Испитаници са ИО		Општа популација	
	Бр.	%	Бр.	%
Врло низак	1	1,00	7	2,01
Низак	11	11,00	40	11,49
Низак просечан	14	14,00	38	10,92
Просечан	51	51,00	140	40,23
Натпросечан	23	23,00	123	35,34
Укупно	100	100,00	348	100,00

Опсег скорова за испитанике са интелектуалном ометеношћу износи 29-65 (АС=49,14), а дистрибуција скорова је нагнута удесно и спљоштена. У општој популацији забележени су скорови у распону од 29 до 65 са средњом вредношћу 50,01 и дистрибуцијом која је спљоштена и нагнута улево. Резултати су приказани у Табели 45.

**Табела 45.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу физичког изгледа и особина*

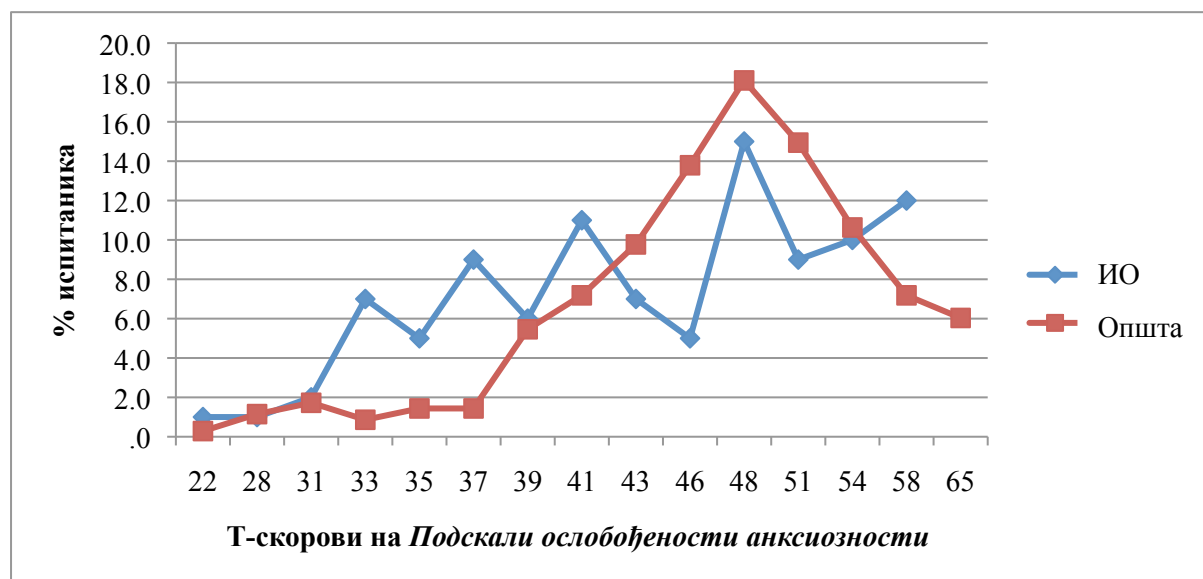
	N	Min	Max	АС	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	29	65	49,14	0,831	8,315	0,210	0,241	-0,333	0,478
Општа	348	29	65	50,01	0,491	9,163	-0,083	0,131	-0,761	0,261

**Табела 46.** Разлике аритметичких средина скорова на *Подскали физичког изгледа и особина* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подзорак	N	АС	СД	т-тест	df	p
Скорови на Подскали физичког изгледа и особина	ИО	100	49,14	8,315	-0,858	446	0,391
	Општа	348	50,01	9,163			

Резултати т-теста који су приказани у Табели 46 указују на непостојање разлика између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације у погледу физичког селф-концепта.

*Подскала ослобођености од анксиозности* испитује постојање анксиозности и дисфоричног расположења. Појединачни ајтеми су формулисани тако да испитују различита афективна стања, као што су забринутост, нервоза, стид, страх, туга и генерално осећање искључености из социјалних дешавања. Подаци приказани на Графикону 16 откривају да су најучесталији скорови у групи испитаника са интелектуалном ометеношћу 51 (15%), 65 (12%), 43 (11%) и 58 (10%). Најучесталији скорови у општој популацији су 63 (18,1%), 52 (14,9%), 48 (13,8%) и 37 (10,6%).



**Графикон 16.** Дистрибуција Т-скорова на *Подскали ослобођености од анксиозности*

**Табела 47.** Дистрибуција испитаника према ранговима за *Подскалу ослобођености од анксиозности*

Ранг	Испитаници са ИО		Општа популација	
	Бр.	%	Бр.	%
Врло низак	1	1,00	5	1,44
Низак	24	24,00	38	10,92
Низак просечан	17	17,00	59	16,95
Просечан	36	36,00	200	57,47
Натпросечан	22	22,00	46	13,22
Укупно	100	100,00	348	100,00

Посматрана два подузорка се разликују у погледу дистрибуције према ранговима за *Подскалу ослобођености од анксиозности* (Табела 47). У групи испитаника са интелектуалном ометеношћу редослед рангова према учесталости је следећи: просечан (36%), низак (24%), натпросечан (22%), низак просечан (17%) и врло низак (1%). У општој популацији је редослед рангова према заступљености следећи: просечан (57,47%), низак просечан (16,95%), натпросечан (13,22%), низак (10,92%) и врло низак (1,44%). Учешће испитаника са интелектуалном ометеношћу у категорији просечан је мање у односу на општу популацију, али је њихово учешће у категоријама низак просечан и низак знатно веће. То значи да већи број испитаника са интелектуалном ометеношћу извештава о анксиозности и другим непријатним осећањима, било да су она повезана са одређеним ситуацијама или су генерализована

на различите аспекте живота. Са друге стране, учешће испитаника са интелектуалном ометеношћу је веће и у категорији натпросечан која имплицира генерално позитивна емоционална стања и одсуство негативних емоција.

Средња вредност скорова испитаника на *Подскали ослобођености од анксиозности* је 47,98 (опсег 28-65), а испитаника из опште популације 48 (опсег 22-65). Дистрибуције скорова обе групе су нагнуте удесно, с тим да је дистрибуција скорова испитаника са интелектуалном ометеношћу платикуртична, а за општу популацију лептокуртична (Табела 48).

**Табела 48.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу ослобођености од анксиозности*

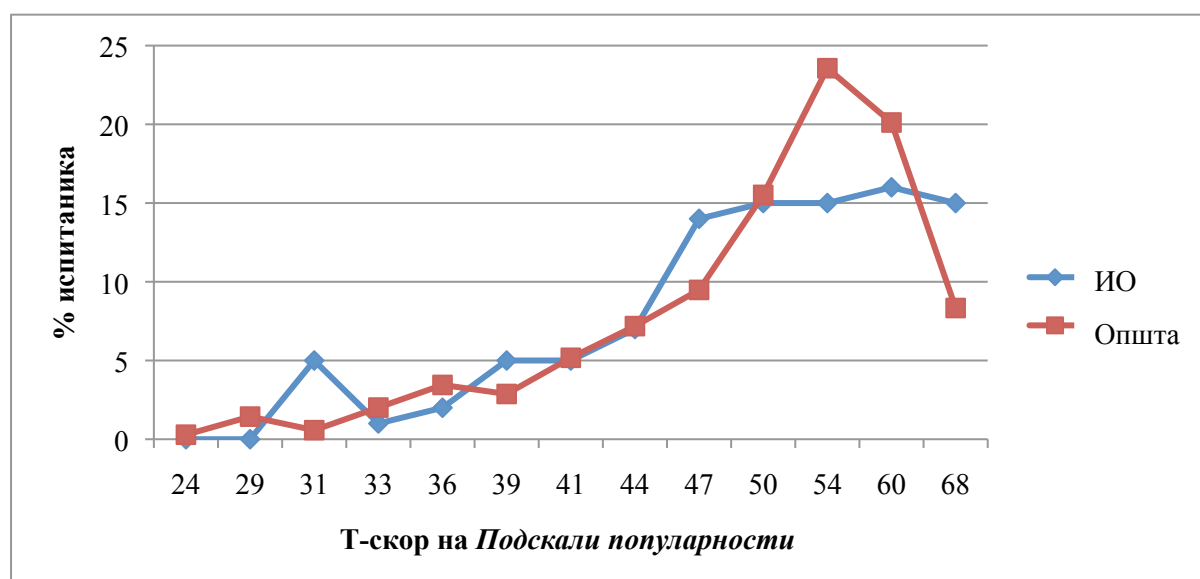
	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	28	65	47,98	0,963	9,629	0,232	0,241	-0,828	0,478
Општа	348	22	65	48,00	0,410	7,651	0,024	0,131	0,593	0,261

Разлике у скоровима две посматране групе испитаника на *Подскали ослобођености од анксиозности* нису статистички значајне (Табела 49).

**Табела 49.** Разлике аритметичких средина скорова на *Подскали ослобођености од анксиозности* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подузорак	N	AC	СД	t-тест	df	p
Скорови на Подскали ослобођености од анксиозности	ИО	100	47,98	9,629	-0,022	446	0,983
	Општа	348	48,00	7,651			

На Графикону 17 приказана је дистрибуција скорова на *Подскали популарности* за оба подузорка испитаника.



**Графикон 17.** Дистрибуција Т-скорова на *Подскали популарности*

На *Подскали популарности* која мери аспекте социјалног функционисања, као што су опажена популарност, способност да се успоставе пријатељства и осећање укључености у активности у вршњачкој групи, испитаници са интелектуалном ометеношћу су најчешће остварили скорове 60 (16%), 50, 54 и 68 (по 15%) и 47 (14%). У општој популацији забележена је највећа учесталост скорова 54 (23,6%), 70 (20,1%) и 50 (15,5%).

Према оствареним скоровима, највећи број испитаника из обе групе сврстан је у категорију просечан (44% испитаника са интелектуалном ометеношћу и 48,56% испитаника из опште популације) и у категорију натпросечан (31% испитаника са интелектуалном ометеношћу и 28,45% испитаника из опште популације). Приближно једнак број испитаника из обе групе сврстан је у категорију просечан низак (12% испитаника са интелектуалном ометеношћу и 12,36% испитаника из опште популације). У категорији низак нашло се више испитаника са интелектуалном ометеношћу (13%) него испитаника из опште популације (8,91%). Ниједан испитаник са интелектуалном ометеношћу није сврстан у категорију врло низак, за разлику од 1,72% испитаника из опште популације који јесу. Ови резултати сугеришу да је већина испитаника из обе посматране групе задовољна својим социјалним функционисањем и да себе процењују као успешне у односима са вршњацима. Резултати су приказани у Табели 50.

**Табела 50.** Дистрибуција испитаника према ранговима за *Подскалу популарности*

Ранг	Испитаници са ИО		Општа популација	
	Бр.	%	Бр.	%
Врло низак	0	0	6	1,72
Низак	13	13,00	31	8,91
Низак просечан	12	12,00	43	12,36
Просечан	44	44,00	169	48,56
Натпросечан	31	31,00	99	28,45
Укупно	100	100,00	348	100,00

Нађена је готово једнака средња вредност скорова испитаника оба посматрана подузорка ( $AC=51,66$  за испитанике са интелектуалном ометеношћу и  $AC=51,65$  за испитанике из опште популације). Опсег скорова за испитанике са интелектуалном ометеношћу је 31-68, а за испитанике из опште популације 24-68. Дистрибуције скорова оба подузорка су спљоштене и нагнуте улево (Табела 51).

**Табела 51.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу популарности*

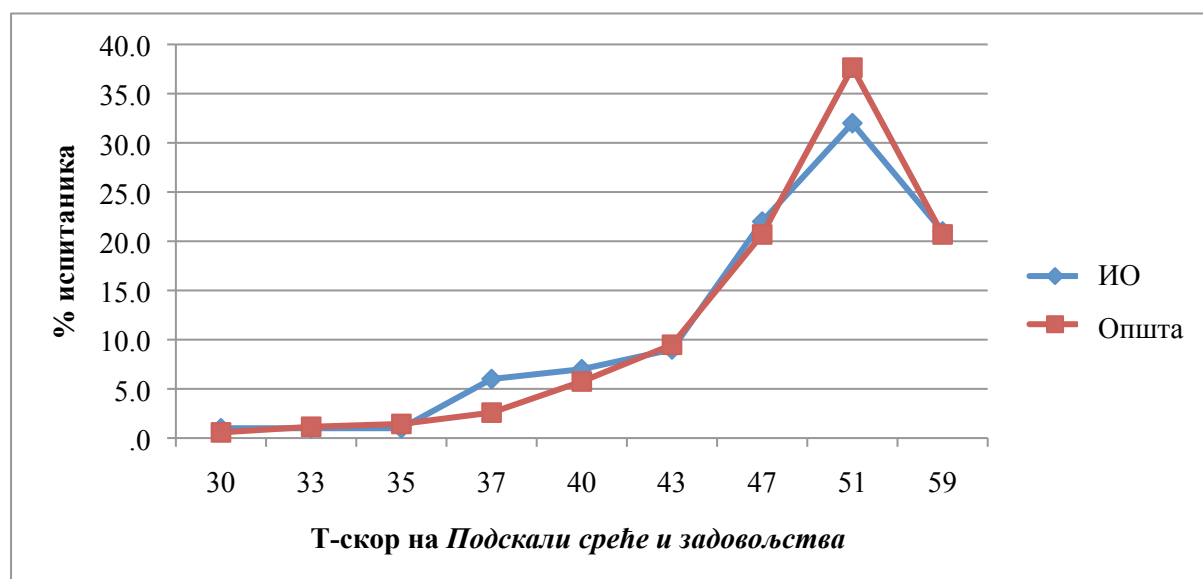
	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	31	68	51,66	1,020	10,199	-0,041	0,241	-0,590	0,478
Општа	348	24	68	51,65	0,487	9,080	-0,295	0,131	-0,078	0,261

Међу посматраним подузorcима нема статистички значајне разлике у перцепцијама властитог социјалног функционисања, односно властитих социјалних интеракција (Табела 52).

**Табела 52.** Разлике аритметичких средина скорова на *Подскали популарности* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подузорак	N	АС	СД	т-тест	df	p
Скорови на Подскали популарности	ИО	100	51,66	10,199	0,013	446	0,990
	Општа	348	51,65	9,080			

Графикон 18 приказује дистрибуцију скорова испитаника на *Подскали среће и задовољства* која испитује виђење властите животне ситуације, односно задовољство својим животом. У обе групе испитаника најчесталији скорови на овој Подскали су 51 (32% испитаника са интелектуалном ометеношћу и 37,6% испитаника из опште популације), 47 (22% и 20,7%) и 59 (21% и 20,7%).



**Графикон 18.** Дистрибуција Т-скорова на *Подскали среће и задовољства*

Према подацима из Табеле 53, слична заступљеност појединих рангова може се опазити код оба посматрана подузорка: просечан (54% испитаника са интелектуалном ометеношћу и 58,33% испитаника из опште популације), натпросечан (21% и 20,69%), низак просечан (16% и 15,23%) и низак (9% и 5,75%). Ниједан испитаник није имао скор у рангу врло низак. Приказани резултати сугеришу да највећи број испитаника себе и своју животну ситуацију процењује на генерално позитиван начин.

**Табела 53.** Дистрибуција испитаника према ранговима за *Подскалу среће и задовољства*

Ранг	Испитаници са ИО		Општа популација	
	Бр.	%	Бр.	%
Врло низак	0	0	0	0
Низак	9	9,00	20	5,75
Низак просечан	16	16,00	53	15,23
Просечан	54	54,00	203	58,33
Натпросечан	21	21,00	72	20,69
Укупно	100	100,00	348	100,00

Укупно посматрано, испитаници са интелектуалном ометеношћу (АС=48,92) остварили су ниже скорове на *Подскали среће и задовољства* у односу на општу

популацију ( $AC=49,52$ ). Дистрибуције скорова оба подузорка су спљоштене и нагнуте улево (Табела 54).

**Табела 54.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за *Подскалу среће и задовољства*

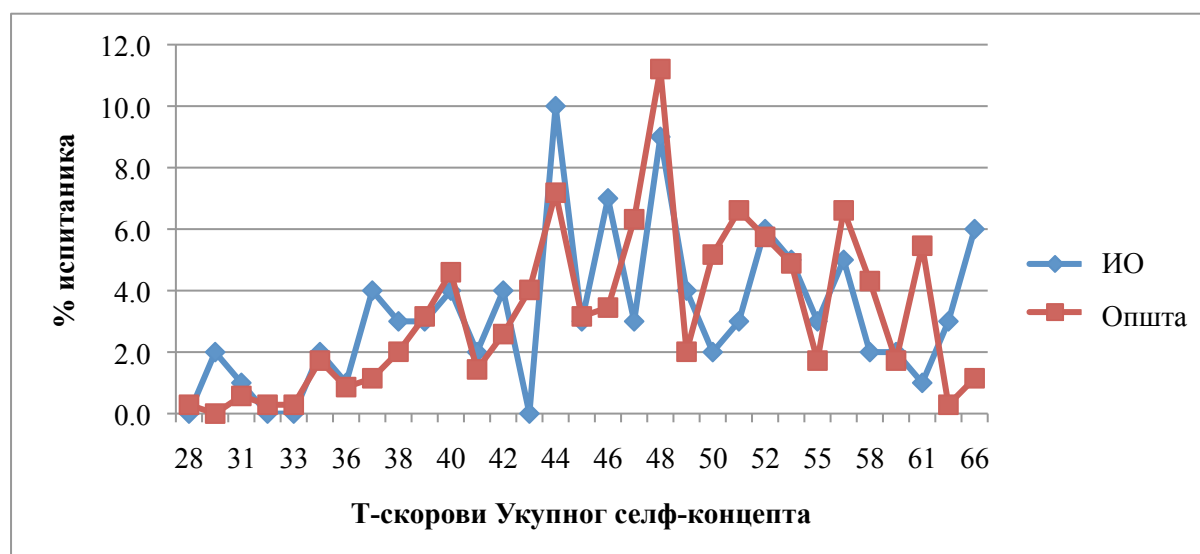
	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	30	59	48,92	0,702	7,023	-0,264	0,241	-0,340	0,478
Општа	348	30	59	49,52	0,349	6,520	-0,330	0,131	-0,039	0,261

У Табели 55 приказани су резултати т-теста који потврђују да разлике између два посматрана подузорка у погледу скорова на *Подскали среће и задовољства* нису статистички значајне.

**Табела 55.** Разлике аритметичких средина скорова на *Подскали среће и задовољства* између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подузорок	N	AC	СД	т-тест	df	p
Скорови на Подскали среће и задовољства	ИО	100	48,92	7,023	-0,793	446	0,428
	Општа	348	49,52	6,520			

Укупан скор селф-концепта добија се сумирањем одговора испитаника на сва питања. Овај скор не представља суму скорова на појединачним подскалама, јер су нека питања заједничка за две или више подскала. Висок скор Укупног селф-концепта указује на позитивно поимање себе, док ниски скорови могу рефлектовати генерализовани негативни селф-концепт или негативну процену себе у појединим доменима. Према подацима са Графикана 19, у групи испитаника са интелектуалном ометеношћу највеће учешће су остварили они са скоровима 44 (10%) и 48 (9%), а затим они са скоровима 46 (7%), 52 и 66 (по 6%). У општој популацији најчешћи скор био је 48 (11,2%), а затим 44 (7,2%), 51 и 55 (по 6,6%) и 47 (6,3%).



**Графикон 19.** Дистрибуција Т-скорова Укупног селф-концепта

Дистрибуција испитаника према ранговима за Укупан селф-концепт приказана је у Табели 56. У оба подузорка су највеће учешће остварили испитаници разврстани у



категорије просечан (45% испитаника са интелектуалном ометеношћу и 50,29% испитаника из опште популације) и низак просечан (20% и 19,83%). У подзорку испитаника са интелектуалном ометеношћу на трећем месту по заступљености је категорија низак (14%), на четвртом месту категорија висок (12%), док су категорије натпросечан (7%) и врло низак (2%) најмање заступљене. Код опште популације треће место припада категорији натпросечан (10,92%), четврто место категорији низак (10,06%), а најмање су заступљене категорије висок (8,62%) и врло низак (0,29%).

**Табела 56.** Дистрибуција испитаника према ранговима за Укупан селф-концепт

Ранг	Испитаници са ИО		Општа популација	
	Бр.	%	Бр.	%
Врло низак	2	2,00	1	0,29
Низак	14	14,00	35	10,06
Низак просечан	20	20,00	69	19,83
Просечан	45	45,00	175	50,29
Натпросечан	7	7,00	38	10,92
Висок	12	12,00	30	8,62
Укупно	100	100,00	348	100,00

Табела 57 приказује мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за скорове Укупног селф-концепта. Дистрибуције скорова оба подзорка су платикуртичне и нагнуте улево, са опсегом 30-59, с тим да је средња вредност скорова за групу испитаника са интелектуалном ометеношћу нешто нижа ( $AC=48,92$ ) у односу на општу популацију ( $AC=49,52$ ).

**Табела 57.** Мере централне тенденције, мере дисперзије и асиметрије дистрибуције за Укупан селф-концепт

	N	Min	Max	AC	Стд. грешка	СД	Скјунес	Стд. грешка	Куртосис	Стд. грешка
ИО	100	30	59	48,92	0,702	7,023	-0,264	0,241	-0,340	0,478
Општа	348	30	59	49,52	0,349	6,520	-0,330	0,131	-0,039	0,261

Између два посматрана подзорка нису откривене статистички значајне разлике у скоровима Укупног селф-концепта (Табела 58).

**Табела 58.** Разлике аритметичких средина скорова Укупног селф-концепта између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације

Варијабла	Подзорак	N	AC	СД	t-тест	df	p
Скорови Укупног селф-концепта	ИО	100	48,07	8,551	-0,535	446	0,593
	Општа	348	48,52	7,059			

#### 4.3.2. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА О СЕЛФ-КОНЦЕПТУ

У претходном делу приказани су резултати испитаника на *Пирс-Харисовој скали селф-концепта за децу*. Основни закључци овог дела истраживања су:

- ☐ Испитаници са интелектуалном ометеношћу имају негативнији селф-концепт у домену бихејвиоралне прилагођености.
- ☐ Испитаници са интелектуалном ометеношћу не разликују се од опште популације у погледу перцепција властитог интелектуалног и школског статуса.
- ☐ Између два посматрана подузорка нема статистички значајних разлика у физичком селф-концепту.
- ☐ Испитаници са интелектуалном ометеношћу и испитаници из опште популације имају уједначене процене властитих емоционалних стања.
- ☐ Не постоје статистички значајне разлике између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације у перцепцијама властите популарности у вршњачкој групи.
- ☐ Између два посматрана подузорка нема статистички значајних разлика у проценама властите животне ситуације.
- ☐ Испитаници са интелектуалном ометеношћу не разликују се од опште популације у погледу генералног селф-концепта.

Резултати овог истраживања откривају да између ученика са интелектуалном ометеношћу и опште популације не постоје значајније разлике у генералном селф-концепту, нити у појединачним доменима селф-концепта. Ова констатација се не односи само на бихејвиоралну прилагођеност, јер ученици са интелектуалном ометеношћу властито понашање оцењују мање позитивно него ученици редовних школа.

Бихејвиорална прилагођеност утврђује се на основу усклађености понашања са правилима понашања код куће и у школи, присуства проблематичних понашања и способности управљања властитим понашањем. Средња вредност скорa на *Подскали бихејвиоралне прилагођености* испитаника са интелектуалном ометеношћу била је нижа, а испитаника из опште популације виша у односу на одговарајућу узрасну групу из нормативног узорка (Piers, Herzberg, 2002). Нижи скорови испитаника са интелектуалном ометеношћу на овој Подскали указују на то да је код њих израженија тенденција да властито понашање оцене као проблематично, изван контроле и неусклађено са захтевима наставника и родитеља. Када се појединачно посматрају одговори испитаника, највеће разлике у односу на општу популацију запажене су на ајтемима који се тичу опште оцене властитог понашања (нпр. „Неваљао сам код куће“) него на ајтемима који се односе на одређена проблематична понашања (нпр. „Често се тучем“). Такође, они у већој мери извештавају о испољавању проблематичног понашања код куће него у школи. Може се констатовати да ученици са интелектуалном ометеношћу негативније оцењују своје понашање у односу на ученике из опште популације, односно да они чешће виде себе као некога ко се проблематично понаша, узрокује непријатности другим особама и није способан да своје понашање усклади са правилима и очекивањима које постављају одрасли. Међутим, описани резултати самопроцене не могу се довести у директну везу са испољавањем агресије, јер се питања не односе само на ту врсту проблематичног понашања. Имајући у виду начин на који су формулисана питања, осећање бихејвиоралне неприлагођености које је присутније код ученика са интелектуалном ометеношћу може се приписати и

њиховој физичкој неспретности, несналажљивости у социјалним ситуацијама, слабијем разумевању социјалних захтева и слично. Сматрамо да ови налази, у извесном смислу, подржавају ранија запажања о објективном извештавању ученика са интелектуалном ометеношћу о властитом агресивном понашању.

На *Подскали интелектуалног и школског статуса* испитаници са интелектуалном ометеношћу остварили су просечне, али нешто ниже скорове у односу на општу популацију и нормативан узорак. Иако међу два посматрана подузорка нема статистички значајних разлика у скоровима на целој Подскали, анализом резултата по појединачним ајтемима могу се запазити интересантна неслагања. На пример, далеко већи број испитаника са интелектуалном ометеношћу даје одречан одговор на питања „Добро читам“, а потврдан одговор на питање „Често се пријављујем за добровољне дужности у школи“.

Подузорак испитаника са интелектуалном ометеношћу имала је ниже (али не статистички значајно) скорове на *Подскали физичког изгледа и особина*, који су у границама просечних вредности. Обе посматране групе оствариле су сличне скорове на овој Подскали као и одговарајућа узрасна група из нормативног узорака. Међутим, постојале су уочљиве разлике у погледу одговора на поједина питања. Таква је ситуација у погледу ајтема „Забринут-а сам због свог изгледа“, где је 46% испитаника са интелектуалном ометеношћу дало потврдан одговор, наспрам свега 18% испитаника из редовних школа.

Испитаници са интелектуалном ометеношћу остварили су незнатно ниже скорове на *Подскали ослобођености од анксиозности* у односу на испитанике из опште популације, али знатно ниже (за 2,62) у односу на нормативан узорак. Средња вредност скорова оба подузорка је у границама просечних вредности. Када се два посматрана подузорка пореде према одговорима на поједина питања, највеће разлике запажају се када су у питању ајтем „Често сам тужан-на“, где је знатно већи број испитаника са интелектуалном ометеношћу дао потврдан одговор и ајтем „Забринут-а сам када имамо контролни задатак у школи“, где је знатно већи број ученика из опште популације потврдно одговорио.

На *Подскали популарности* испитаници са интелектуалном ометеношћу остварили су незнатно веће скорове у односу на општу популацију. Средња вредност скорова оба подузорка испитаника је нешто већа у односу на скорове забележене за нормативан узорак, али у границама просечних вредности. Највеће разлике између два посматрана подузорка постојале су у погледу одговора на питање „Људи ме задиркују“, где је потврдан одговор дало три пута више испитаника са интелектуалном ометеношћу у односу на испитанике из опште популације.

Испитаници из оба посматрана подузорка, на *Подскали среће и задовољства*, остварили су веће просечне скорове у односу на одговарајућу узрасну групу нормативног узорака. У односу на испитанике из опште популације, испитаници са интелектуалном ометеношћу су имали нешто ниже скорове, али у границама просечних вредности. Уочене су извесне разлике између два посматрана подузорка у погледу одговора на поједина питања. Те разлике су биле посебно изражене код ајтема „Весело сам“, јер је негативан одговор дало четири пута више испитаника са интелектуалном ометеношћу него испитаника из опште популације.

Нису откривене статистички значајне разлике у Укупном селф-концепту између два посматрана подузорка. Средња вредност скорова Укупног селф-концепта оба подузорка је у границама просечних вредности и нешто већа у односу на нормативни узорак. Приказани резултати који сведоче о непостојању разлика између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације у генералном селф-концепту и појединим његовим димензијама су у складу са налазима које износе други аутори.

У прегледу литературе о селф-концепту ученика са тешкоћама учења Chapman (1988) посебну пажњу посвећује сагледавању односа генералног и академског селф-концепта. Овим прегледом су обухваћене студије о селф-концепту ученика са тешкоћама учења, с тим да аутор упозорава на неуједначеност дефиниција и критеријума који се користе за одређивање ове популације. Стога, треба напоменути да се налази који су изнети у овом раду не односе искључиво на особе са интелектуалном ометеношћу. Од двадесетједне студије у којој је испитиван генерални селф-концепт, само пет износи резултате који јасно потврђују постојање разлика између ученика са тешкоћама учења и опште популације. Укупно посматрано, резултати студија у којима је коришћена *Пирс-Харисова скала селф-концепта за децу* сугеришу да ученици са тешкоћама у учењу постижу скорове на Укупном селф-концепту који су у границама или изнад граница просечних вредности за нормативни узорак, али нешто нижи него код типично развијених вршњака. Тачније, од четрдесетседам оваквих студија, свега дванаест извештава о слабијим резултатима ове популације. Chapman (1988) налази укупно двадесет студија у којима је испитиван академски селф-концепт ученика са тешкоћама у учењу. Сумирањем резултата обухваћених студија, поменути аутор долази до закључка да 81% ученика са тешкоћама у учењу има негативнији академски селф-концепт у односу на општу популацију. Студије у којима је примењена *Пирс-Харисова скала селф-концепта за децу* извештавају да су скорови ученика са тешкоћама у учењу на *Подскали интелектуалног и школског статуса* нешто нижи у односу на општу популацију, али у границама просечних вредности за нормативни узорак. Имајући у виду налазе о генералном и академском селф-концепту ученика са тешкоћама у учењу, поменути аутор запажа да ови ученици успевају да одрже позитиван селф-концепт захваљујући активностима и улогама које остварују у другим неакадемским доменима.

Другачије налазе изnose Buelow и сарадници (2003), који су спровели компаративну студију селф-концепта деце са епилепсијом. На основу поређења деце са епилепсијом која су груписана према интелектуалном способностима, откривено је да испитаници са епилепсијом и интелектуалном ометеношћу имају негативнији селф-концепт. Ова група деце остварила је слабије резултате на четири подскеле *Пирс-Харисове скале селф-концепта за децу* и то су: *Ослобођеност од анксиозности*, *Срећа и задовољство*, *Популарност* и *Интелектуални и школски статус*, што се одразило кроз нижи скор Укупног селф-концепта. Поменути аутори сматрају да се добијени резултати могу објаснити тиме да деца са интелектуалном ометеношћу пред себе постављају нереално висока очекивања, да чешће искусе неуспех у школи и социјалном окружењу и да имају слабије вештине решавања проблема. Нажалост, у овом истраживању коришћена је старија верзија овог инструмента, са 20 питања више, па није могуће извршити поређење према оствареним скоровима.

У теоријском делу је поменуто да многи аутори налазе да на развој селф-концепта ученика са интелектуалном ометеношћу утиче начин на који се они школују. Током седамдесетих и осамдесетих година прошлог века, у научним и стручним круговима вођена је жучна дебата о утицају инклузивног образовања на селф-концепт ученика са интелектуалном ометеношћу. У суштини, издвојиле су се две опречне струје – једна, која се придржавала постулата теорије етикетирања и негативног утицаја сегрегације на развој селф-концепта и друга, која се позивала на поставке теорије социјалне компарације и истицала негативне последице овог процеса на развој селф-концепта. Према теорији етикетирања, означавање деце као интелектуално ометене и њихова изолација у посебне школе и одељења доприноси њиховој стигматизацији и одбацивању од стране социјалне средине, што се негативно одражава на селф-концепт. У складу са теоријом социјалне компарације, када ученици

са интелектуалном ометеношћу пореде себе са особама сличних способности не долази до негативних промена у селф-концепту, али поређење са типично развијеним вршњацима може ослабити селф-концепт. На основу прегледа релевантне литературе, може се констатовати да постоје прилично јаки емпиријски докази да деца и адолесценти са интелектуалном ометеношћу који похађају специјална одељења или специјалне школе за ученике са интелектуалном ометеношћу имају бољи селф-концепт у односу на оне који похађају редовне школе. С обзиром на то да узорак овог истраживања чине ученици који похађају школе за децу ометену у менталном развоју, откриће да не постоје разлике у селф-концепту ових ученика у односу на општу популацију добро се уклапа у сазнања до којих долазе други аутори.

Boersma и сарадници (1979) откривају да код ученика са интелектуалном ометеношћу, након премештања из редовних у специјална одељења, долази до значајног побољшања академског селф-концепта, посебно у области читања и поверења у властите школске способности. У интерпретацији резултата, побољшање слике о властитим способностима доводи се у везу са побољшањем школског успеха, али и позитивном социјалном компарацијом. На основу добијених резултата, аутори закључују да инклузивно образовање није увек најбоље решење. До сличних резултата долазе и Battle и Blowers (1982). У лонгитудиналној студији у којој су вршена поређења ученика редовних и специјалних одељења (IQ 50-80) откривен је већи напредак у погледу самопоштовања и перцепција властитих способности код ученика из специјалних одељења. У објашњењу резултата се наводи да мањи број ученика у специјалним одељењима доприноси школском успеху и позитивним интеракцијама наставник-ученик, као и да се самопоштовање ученика унутар специјалних одељења базира на социјалним компарацијама са другим ученицима сличних школских способности.

Према подацима које износи Chapman (1988) постоје незнатне разлике у генералном селф-концепту између ученика који похађају специјалне школе или одељења и ученика који иду у редовне школе, али су само делимично укључени у редовне образовно-васпитне активности или добијају одговарајућу помоћ и подршку. Међутим, ученици са тешкоћама у учењу који похађају редовне школе, без посебних програма и услуга подршке, у просеку имају негативнији генерални селф-концепт. Када је у питању академски селф-концепт, разлике постоје између све три посматране групе. Најнегативнији академски селф-концепт нађен је код ученика који похађају редовне школе без услуга подршке, затим код оних у инклузивном образовању, док најпозитивнији академски селф-концепт имају ученици у специјалним школама.

Dixon и Marsh (1997), у својој мета-анализи која је обухватила студије утицаја различитих врста школовања на селф-концепт ученика са интелектуалном ометеношћу налазе да инклузивно школовање има умерено негативан ефекат. Ови аутори истичу да мало емпиријских студија потврђује поставке теорије етикетирања према којој поступак категоризације и школовање у посебним школама штетно делују на селф-концепт ученика са ометеношћу. Заправо, поменути аутори налазе да теорија социјалне компарације има већу емпиријску подршку. Коначан резултат њихове мета-анализе је да, од дванаест обухваћених студија, шест студија извештава о негативном утицају инклузивног образовања на селф-концепт, у четири студије нису нађене разлике у селф-концепту између ученика у инклузивном и специјалном образовању, а три студије износе податке о позитивном утицају инклузивног образовања на селф-концепт ученика.

Madden и Slavin (1983) анализирали су резултате великог броја истраживања о утицају начина школовања на социјално-емоционално прилагођавање ученика који су означани као „лако академски хендикепирани“, при чему је селф-концепт посматран

као интраперсонални индикатор нивоа прилагођености. Показало се да је за ове ученике најбоље укључивање у редовне школе, уз индивидуализоване инструкције и услуге подршке. Међутим, унутар хетерогене категорије „лако академски хендикепираних“ ученика постоје извесне разлике у погледу исхода различитих видова школовања. Према наведеним ауторима, за ученике са интелектуалном ометеношћу најбоља опција јесте школовање у специјалним школама, са аспекта школског успеха, социјално-емоционалног прилагођавања и социјалне прихваћености.

И аутори новијих радова износе сличне констатације. Раније су презентовани резултати истраживања који сугеришу да ученици са интелектуалном ометеношћу у инклузивном образовању имају негативнији генерални селф-концепт, академски селф-концепт и селф-концепт односа са вршњацима него ученици који су издвојени у специјална одељења (Marsh et al., 2006). Слична запажања могу се извести и из неколико студија селф-концепта хетерогених узорака деце са различитим врстама ометености која су укључена у инклузивно образовање. У једној од тих студија, откривено је да деца са ометеношћу имају статистички значајно ниже скорове на скалама које мере перцепције властитих способности и социјалне блискости него типично развијени вршњаци, с тим да су њихови резултати знатно слабији на мерењима социјалног, него академског селф-концепта (Stanovic, Jordan, Perot, 1998). У истраживању које је рађено у Шпанији испитиване су карактеристике селф-концепта деце узраста 10-14 година са различитим врстама ометености (Cambra, Silvestre, 2003). Према резултатима ове студије, деца са ометеношћу у инклузивном образовању имају позитиван, али значајно нижи укупан селф-концепт, као и социјални и академски селф-концепт појединачно у односу на остале ученике.

Треба поменути и радове у којима се износе другачији резултати. У истраживању у коме је примењена старија верзија *Пирс-Харисове скале селф-концепта за децу*, откривено је да ученици специјалних одељења који су делимично укључени у школске активности са типично развијеним вршњацима имају бољи селф-концепт у односу на оне који нису (Strang, Smith, Rogers, 1978). Наведени аутори сматрају да повремено укључивање у редовне образовно-васпитне активности пружа могућност ученицима из специјалних одељења да селективно користе различите групе приликом социјалне компарације. Поред тога, само укључивање у активности са типично развијеним вршњацима дете може перципирати као одраз свог напредовања, што се позитивно одражава на селф-концепт, али и на осећање припадања школској средини. Аутори закључују да делимична инклузија може бити корисно искуство, али истовремено изражавају бојазан да би потпуна инклузија могла имати штетне последице по селф-концепт ове популације.

На основу претходне дискусије може се закључити да инклузивно образовање не гарантује успешан социо-емоционални развој ученика са интелектуалном ометеношћу, односно да у неким случајевима може имати негативне последице. Имајући у виду недавно увођење инклузивног образовања у наш образовно-васпитни систем, у наредним годинама приоритет треба да имају компаративне студије развојних исхода различитих модела школовања ученика са ометеношћу. У оквиру тога, посебну пажњу треба посветити проучавању утицаја школског окружења на развој селф-концепта ученика са интелектуалном ометеношћу.

## 4.4. ПОВЕЗАНОСТ СЕЛФ-КОНЦЕПТА И АГРЕСИЈЕ

### 4.4.1. РЕЗУЛТАТИ ИСПИТИВАЊА ПОВЕЗАНОСТИ СЕЛФ-КОНЦЕПТА И АГРЕСИЈЕ

У делу који следи приказани су резултати испитивања повезаности главних варијабли истраживања које описују селф-концепт и агресију.

Према подацима приказаним у Табели 59, у подузорку испитаника са интелектуалном ометеношћу откривене су негативне корелације умерене јачине између скорова на *Подскали бихејвиоралне прилагођености* и скорова на *Скали проактивне агресије*, *Скали реактивне агресије* и Укупног скорa агресије. Другим речима, код испитаника који имају негативније перцепције властитог понашања откривено је учесталије испољавање проактивне и реактивне агресије, као и агресивног понашања уопште. Додатно, откривене су статистички значајне негативне корелације ниског интензитета између скорова на *Подскали среће и задовољства* и скорова на *Скали проактивне агресије*, *Скали реактивне агресије* и Укупног скорa агресије. То значи да је агресивно понашање учесталије код испитаника са интелектуалном ометеношћу који су мање задовољни својим животом. Остале корелације нису статистички значајне.

**Табела 59.** Корелације резултата испитаника са интелектуалном ометеношћу на *Пирс-Харисовој скали селф-концепта за децу* и *Упитнику о реактивној и проактивној агресији*

		Проактивна агресија	Реактивна агресија	Укупан скор агресије
Укупан селф-концепт	r	-0,188	-0,112	-0,160
	p	0,061	0,269	0,113
Бихејвиорална прилагођеност	r	-0,536**	-0,531**	-0,549**
	p	0,000	0,000	0,000
Интелектуални и школски статус	r	-0,009	0,180	0,115
	p	0,932	0,072	0,256
Физички изглед и особине	r	0,123	0,171	0,169
	p	0,221	0,089	0,093
Ослобођеност од анксиозности	r	-0,111	-0,137	-0,141
	p	0,270	0,173	0,161
Популарност	r	0,101	0,135	0,135
	p	0,320	0,180	0,181
Срећа и задовољство	r	-0,268**	-0,258**	-0,292**
	p	0,007	0,010	0,003

Слични резултати откривени су и у општој популацији (Табела 60). И овде су откривене умерене негативне корелације између скорова на *Подскали бихејвиоралне прилагођености* и скорова на *Скали проактивне агресије*, *Скали реактивне агресије* и Укупног скорa агресије. Такође, откривене су и ниске негативне корелације између скорова на *Подскали среће и задовољства* и скорова на *Скали проактивне агресије*, *Скали реактивне агресије* и Укупног скорa агресије. Међутим, за разлику од испитаника са интелектуалном ометеношћу, код опште популације откривене су позитивне корелације ниског или веома ниског интензитета између скорова на

Подскали физичког изгледа и особина и скорова на Скали проактивне агресије, Скали реактивне агресије и Укупног скорa агресије. Овај налаз сугерише да су проактивна и реактивна агресија, као и агресивно понашање уопште учесталији код ученика из опште популације који позитивније процењују свој физички изглед и снагу. Реактивна агресија је учесталија код ученика са негативним самопроценама интелектуалног и школског статуса, а проактивна агресија код мање анксиозних ученика. Откривена је ниска негативна корелација између Укупног селф-концепта и скорова на Скали реактивне агресије и веома ниска негативна корелација између Укупног селф-концепта и Укупног скорa агресије.

**Табела 60.** Корелације резултата на *Пирс-Харисовој скали селф-концепта за децу и Упитнику о реактивној и проактивној агресији у општој популацији*

		Проактивна агресија	Реактивна агресија	Укупан скор агресије
Укупан селф-концепт	r	-0,076	-0,232**	-0,186**
	p	0,155	0,000	0,001
Бихејвиорална прилагођеност	r	-0,485**	-0,427**	-0,512**
	p	0,000	0,000	0,000
Интелектуални и школски статус	r	0,023	-0,129*	-0,071
	p	0,672	0,016	0,186
Физички изглед и особине	r	0,270**	0,134*	0,219**
	p	0,000	0,012	0,000
Ослобођеност од анксиозности	r	0,124*	-0,074	0,014
	p	0,021	0,169	0,799
Популарност	r	0,043	-0,005	0,018
	p	0,426	0,926	0,739
Срећа и задовољство	r	-0,161**	-0,255**	-0,242**
	p	0,003	0,000	0,000

**Табела 61.** Корелације резултата испитаника са интелектуалном ометеношћу на *Пирс-Харисовој скали селф-концепта за децу и Упитнику о ставовима према вршњачкој агресији*

		Подскала оправданости агресије	Подскала добити од агресије	Подскала немешања
Укупан селф-концепт	r	-0,043	-0,237	0,006
	p	0,672	0,018	0,951
Бихејвиорална прилагођеност	r	-0,505**	-0,479**	-0,383**
	p	0,000	0,000	0,000
Интелектуални и школски статус	r	0,091	0,007	0,185
	p	0,369	0,944	0,066
Физички изглед и особине	r	0,223*	0,006	0,147
	p	0,026	0,951	0,143
Ослобођеност од анксиозности	r	0,127	-0,141	0,077
	p	0,207	0,163	0,446
Популарност	r	0,246*	-0,050	0,149
	p	0,014	0,622	0,139
Срећа и задовољство	r	-0,177	-0,277**	-0,081
	p	0,077	0,005	0,421



У Табели 61 приказане су корелације резултата испитаника са интелектуалном ометеношћу на *Пирс-Харисовој скали селф-концепта за децу* и *Упитнику о ставовима према вршњачкој агресији*. Код испитаника са интелектуалном ометеношћу скорови на *Подскали бихејвиоралне прилагођености* умерено негативно корелирају са скоровима на *Подскали оправданости агресије* и скоровима на *Подскали добити од агресије*, док су ниске негативне корелације нађена за скорове на *Подскали немешања*. Може се констатовати да је негативна процена властитог понашања повезана са позитивним ставовима према употреби отворене агресије, ставовима који оправдавају употребу агресије у остваривању личних циљева и ставовима који оправдавају немешање у сукобе између вршњака. Откривене су ниске позитивна корелације између скорова на *Подскали оправданости агресије* и скорова на подскалама *Популарности* и *Физичког изгледа и особина*. Овај налаз упућује на то да код ученика који су задовољни својим социјалним интеракцијама и физичким особинама постоји тенденција ка оправдавању употребе отворене агресије. На крају, нађена је негативна ниска корелација скорова на *Подскали среће и задовољства* и скорова на *Подскали добити од агресије*, у смислу да ученици који су мање задовољни својом животном ситуацијом пре сматрају агресију корисним средством у остваривању личних циљева.

У Табели 62 приказани су резултати испитивања повезаности варијабли које описују селф-концепт и варијабли које описују ставове према агресији у општој популацији.

**Табела 62.** Корелације резултата на *Пирс-Харисовој скали селф-концепта за децу* и *Упитнику о ставовима према вршњачкој агресији* у општој популацији

		Подскала оправданости агресије	Подскала добити од агресије	Подскала немешања
<b>Укупан селф-концепт</b>	r	-0,081	0,015	-0,164**
	p	0,132	0,778	0,002
<b>Бихејвиорална прилагођеност</b>	r	-0,488**	-0,211**	-0,171**
	p	0,000	0,000	0,001
<b>Интелектуални и школски статус</b>	r	-0,040	0,103	-0,100
	p	0,452	0,056	0,062
<b>Физички изглед и особине</b>	r	0,177**	0,174**	-0,048
	p	0,001	0,001	0,375
<b>Ослобођеност од анксиозности</b>	r	0,244**	0,147**	-0,046
	p	0,000	0,006	0,394
<b>Популарност</b>	r	0,060	0,003	-0,101
	p	0,262	0,962	0,059
<b>Срећа и задовољство</b>	r	-0,213**	-0,085	-0,176**
	p	0,000	0,114	0,001

И у општој популацији су откривене негативне корелације скорова на *Подскали бихејвиоралне прилагођености* и ставова према агресији, с тим што је та веза умерене јачине у случају ставова према оправданости агресије, слаба у случају ставова према добити од агресије и врло слаба када су у питању ставови према мешању у вршњачке сукобе. Позитивна веома ниска корелација постоји између скорова на *Подскали физичког изгледа и особина* и скорова на подскалама *Оправданост агресије* и *Добити од агресије*. Испитаници који негирају да су оптерећени анксиозношћу и другим непријатним емоционалним стањима показују склоност ка позитивнијим ставовима према оправданости агресије и добитима од агресије. О томе сведоче позитивне корелације које су откривене између скорова на *Подскали ослобођености од*

анксиозности и скорова на подскалама *Оправданост агресије* и *Добити од агресије*. Постоји слаба, односно веома слаба негативна веза скорова на *Подскали среће и задовољства* са скоровима на *Подскали оправданости агресије* и *Подскали немешања* која говори у прилог томе да ученици из опште популације који су мање задовољни својим животом имају ставове који оправдавају агресивно понашање и неодобравају мешање у сукобе међу вршњацима. На крају, нађена је ниска веза веома слабог интензитета између Укупног селф-концепта и скорова на *Подскали немешања*, која сугерише повезаност негативног селф-концепта са неодобравањем интервенисања у ситуацијама сукобљавања вршњака.

Резултати испитивања корелација између варијабли које описују селф-концепт и скорова на *Скали хостилности и агресије за децу* код испитаника са интелектуалном ометеношћу дати су у Табели 63. Откривена је само једна статистички значајна корелација. Наиме, утврђено је да постоји негативна слаба веза између скорова на *Подскали бихејвиоралне прилагођености* и скорова на *Скали проблема*. Другачије речено, испитаници са интелектуалном ометеношћу који негативније процењују властито понашање уједно су од стране наставника добили оцене које указују на учесталије испољавање тежих облика агресивног понашања.

**Табела 63.** Корелације резултата испитаника са интелектуалном ометеношћу на *Пирс-Харисовој скали селф-концепта за децу* и *Скали хостилности и агресије за децу*

		Скала проблема	Скала провокације
Укупан селф-концепт	r	0,070	-0,106
	p	0,491	0,295
Бихејвиорална прилагођеност	r	-0,224*	-0,082
	p	0,025	0,416
Интелектуални и школски статус	r	-0,185	-0,191
	p	0,065	0,057
Физички изглед и особине	r	0,136	-0,088
	p	0,177	0,385
Ослобођеност од анксиозности	r	0,150	-0,047
	p	0,136	0,641
Популарност	r	0,111	0,005
	p	0,270	0,958
Срећа и задовољство	r	0,092	-0,094
	p	0,363	0,352

У општој популацији откривено је више статистички значајних корелација између скорова на *Пирс-Харисовој скали селф-концепта за децу* и *Скали хостилности и агресије за децу* него што је то случај код испитаника са интелектуалном ометеношћу (Табела 64). Као и у претходном подзору, откривена је ниска негативна корелација скорова на *Подскали бихејвиоралне прилагођености* и на *Скали проблема*. Поред тога, између скорова на *Подскали бихејвиоралне прилагођености* и скорова на *Скали провокације* постоји позитивна веза која је веома слаба. Овај налаз сугерише да проактивно агресивни ученици негативније оцењују своје понашање. Позитивна веома ниска веза забележена је између процена наставника о учесталости и тежини агресивног понашања ученика и скорова на подскалама *Физички изглед и особине* и *Ослобођеност од анксиозности*. Ученици из опште популације који су од стране наставника оцењени као агресивнији су задовољнији својим изгледом и мање анксиозни. Негативна корелација скорова на наведене две подскале селф-концепта и скорова на *Скали провокације* указује на то да се претходна констатација превасходно

односи на реактивно агресивну децу. Додатно, постоји слаба негативна повезаност између скорова на *Подскали среће и задовољства* и скорова на *Скали проблема*. То значи да су ученици који негативније оцењују своју животну ситуацију уједно били оцењени од стране наставника као агресивнији.

**Табела 64.** Корелације резултата на *Пирс-Харисовој скали селф-концепта за децу* и *Скали хостилности и агресије за децу* у општој популацији

		Скала проблема	Скала провокације
Укупан селф-концепт	r	-0,064	0,080
	p	0,232	0,139
Бихејвиорална прилагођеност	r	-0,245**	0,190**
	p	0,000	0,000
Интелектуални и школски статус	r	-0,015	-0,006
	p	0,775	0,907
Физички изглед и особине	r	0,120*	-0,123*
	p	0,025	0,022
Ослобођеност од анксиозности	r	0,128*	-0,113*
	p	0,017	0,036
Популарност	r	0,044	0,033
	p	0,416	0,542
Срећа и задовољство	r	-0,112*	0,100
	p	0,036	0,064

#### 4.4.2. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА О ПОВЕЗАНОСТИ СЕЛФ-КОНЦЕПТА И АГРЕСИЈЕ

Најзначајнији резултати испитивања повезаности селф-концепта и агресивног понашања су:

- ☐ У оба посматрана подузорка агресивно понашање негативно корелира са самопроценама властитог понашања и животне ситуације.
- ☐ Код испитаника са интелектуалном ометеношћу нису нађене статистички значајне корелације између агресије и селф-концепта у другим доменима, нити између агресије и генералног селф-концепта.
- ☐ Код опште популације откривене су позитивне везе између агресије и физичког селф-концепта, као и између проактивне агресије и процене властитих емоционалних стања. Негативне корелације откривене су између агресивног понашања и генералног селф-концепта, као и између реактивне агресије и селф-концепта у домену интелектуалног и школског статуса.
- ☐ Постоји негативна корелација између перцепција властитог понашања и све три групе ставова према агресији и код испитаника са интелектуалном ометеношћу и код опште популације.
- ☐ Испитаници са интелектуалном ометеношћу који су задовољнији својим физичким изгледом и популарношћу у вршњачкој групи имају позитивније ставове према оправданости агресивног понашања, а они који су мање задовољни својим животом имају позитивније ставове према употреби агресије у остваривању личних циљева.
- ☐ Ученици из опште популације који су мање анксиозни и задовољнији својим физичким изгледом имају ставове који иду у прилог оправданости агресије и

употреби агресије у обезбеђивању статуса и моћи. Постоји негативна повезаност задовољства својим животом са позитивним ставовима према оправданости агресије и мешању у вршњачке сукобе. Генерални селф-концепт негативно корелира са ставовима према мешању у вршњачке сукобе.

- У оба посматрана подузорка постоји усклађеност између самопроцена властитог понашања и оцено учесталости и тежине проблема коју су дали наставници.
- Код испитаника са интелектуалном ометеношћу нису откривене друге статистички значајне корелације између перцепција о себи и оцена наставника.
- Ученици из опште популације које су наставници означили као агресивније себе процењују као мање анксиозне, задовољније својим физичким изгледом и мање задовољне својим животом. Ученици означени као проактивно агресивни имају позитивнију слику о свом понашању, док ученици означени као реактивно агресивни извештавају о задовољству својим физичким изгледом и мањој анксиозности.

Сумирањем претходно изнетих резултата о повезаности агресије и самоперцепција испитаника, могу се издвојити један општи и неколико специфичних профила селф-концепта агресивних ученика. При томе, агресивно понашање и ставови према агресији третираће се као индикатори склоности ка агресивном понашању. Овакав начин размишљања подржавају налази овог истраживања о статистички значајним корелацијама између агресивног понашања и ставова према агресији, као раније дискутована запажања других аутора. Општи профил селф-концепта агресивних ученика, који се добија на основу посматрања оба подузорка испитаника, открива бихејвиоралну неприлагођеност, незадовољство својим животом и задовољство физичким изгледом. Главне окоснице профила селф-концепта агресивних ученика са интелектуалном ометеношћу су: незадовољство својим понашањем и животном ситуацијом, с једне стране, и задовољство својим физичким изгледом и популарношћу са друге. Профил селф-концепта агресивних ученика из опште популације карактеришу позитиван физички и емоционални селф-концепт, негативне перцепције властитог понашања, интелектуалног/школског статуса и животне ситуације, као и негативан генерални селф концепт. Специфични профили селф-концепта реактивно и проактивно агресивне деце могу се разазнати само у општој популацији. Реактивно агресивни ученици имају негативнији академски и генерални селф-концепт, док су проактивно агресивни ученици емоционално стабилнији. Резултати овог истраживања указују на постојање извесне повезаности агресије и селф-концепта. Налази су јаснији када се посматра веза агресије са појединачним доменима селф-концепта него са генералним селф-концептом. Иако добијени резултати не омогућавају доношење дефинитивног суда о природи и смеру везе генералног селф-концепта и агресије, може се рећи да подаци указују на постојање негативне корелације селф-концепта и агресије код ученика са интелектуалном ометеношћу и постојање позитивне корелације селф-концепта и агресије код ученика из опште популације. То значи да је агресивно понашање повезано са позитивним селф-концептом код особа са интелектуалном ометеношћу, а негативним селф-концептом код опште популације.

Као што је раније истакнуто, ученици са агресивним понашањем имају релативно слаб бихејвиорални селф-концепт и то важи за обе посматране групе. Овај налаз сугерише да су агресивни ученици свесни да њихово понашање није добро прихваћено у социјалном окружењу. Други аутори који долазе до сличних резултата, сматрају да је сасвим могуће да агресивни ученици нису забринуте због тога што својим понашањем крше норме или да је понашање супротстављено нормама које постављају одрасли управо оно што желе (Salmivalli, 1998). У својој студији булингa,

ова ауторка налази да насилници имају негативне самоперцепције бихејвиоралне прилагођености и односа са родитељима, а позитивно оцењују свој физички изглед и популарност. На основу тога, Salmivalli закључује да су насилници свесни проблема у понашању и породичним односима, али да желе да задрже (можда нереалну) слику о властитој привлачности и популарности међу вршњацима, јер им је то важније него да се добро понашају и заслуже одобравање одраслих. Нау (2000) указује на то да репутација адолесцената, било да је просоцијална или антисоцијална, не може да се одржи без публике и социјалне подршке. За разлику од адолесцената са просоцијалним понашањем који добијају социјалну подршку и одобравање од родитеља и наставника, адолесценти са проблематичним понашањем траже алтернативну публику, као што су вршњаци. У том смислу, задобијањем популарности у вршњачкој групи могу се компензовати негативне оцене родитеља и наставника, због чега репутација међу вршњацима има важну мотивациону улогу у агресивном понашању. Yuen (2007) сматра да сваки пут када се испоји агресивно понашање мењају се и перцепције властите физичке атрактивности и популарности у позитивном смеру, што подразумева и позитивну промену селф-концепта у овим доменима. На овај начин се може објаснити и једина уочена специфичност селф-концепта агресивних ученика са интелектуалном ометеношћу која се тиче позитивне везе агресије и самоперцепција популарности у вршњачкој групи. С обзиром на то да је откривена позитивна веза између перцепција властитог физичког изгледа и популарности са ставовима према агресији, резултати овог истраживања подржавају претпоставку да агресивни адолесценти виде агресију као корисно средство за остваривање статуса и идентитета у социјалној хијерархији вршњачке групе. Могуће је да је агресија примарно мотивисана жељом да се побољша властити социјални статус, а да очекивана реакција у виду одобравања вршњака даље учвршћује агресивно понашање. Ипак, звучи помало невероватно да ученици који су агресивни према другима истовремено сматрају да су допадљиви. Johnson и Lewis (1999), који долазе до сличних налаза, сматрају да су ова деца „дебелокошци“, односно да захваљујући специфичностима темперамента и одрастању у дисфункционалним породицама уживају у свом агресивном понашању или га перципирају као нормално. Поред тога, могуће је и да су перцепције властите популарности испитаника са интелектуалном ометеношћу сасвим погрешне, јер досадашња истраживања сугеришу да адолесценати са интелектуалном ометеношћу нереално позитивно процењују своје односе са другим људима (Павловић, 2010). У литератури постоје емпиријски докази да се нереално високо оцењивање властите социјалне компетенције или нереално позитиван социјални селф-концепт обично среће код ученика са проблематичним понашањем (Gresham, 2000). Мада је ова студија рађена на општој популацији, у објашњењу налаза се наводи да је нереално позитиван селф-концепт повезан са когнитивном незрелошћу и мањкавим когнитивним процесима. Може се закључити да је социјални селф-концепт агресивних ученика са интелектуалном ометеношћу изузетно добар, али да постоји потреба да се у будућим истраживањима испита објективност њихових самопроцена у овом домену.

Општи утисак је да испитаници са интелектуалном ометеношћу који испољавају агресивно понашање имају позитиван социјални и физички, а адекватан интелектуални, емоционални и генерални селф-концепт. Овај налаз је у складу са резултатима других аутора који сведоче да ученици са сниженим интелектуалним способностима који високо вреднују себе показују тенденцију да се агресивно понашају (Kaukiainen et al., 2002). Постоји доста основа за претпоставку да је агресивно понашање ученика са интелектуалном ометеношћу заправо реакција на неповољне екстерне процене са којима се често суочавају, јер су њихове самопроцене далеко позитивније него њихове објективне карактеристике. За сада се може рећи да

агресивни ученици са интелектуалном ометеношћу имају прилично позитиван селф-концепт, али је задатак будућих истраживања да провере да ли се на везу позитивног селф-концепта и агресије код особа са интелектуалном ометеношћу може применити теза о нестабилном самопоимању и угроженом егу, о којој је било речи у теоријском делу. У светлу резултата овог истраживања, чини се оправданим становиште да ученици са интелектуалном ометеношћу, окружени вршњацима сличних способности, могу успешно користити агресивно понашање како би стекли и очували позитивне самоперцепције.

У обе посматране групе показало се да је агресивно понашање повезано са позитивним перцепцијама властитог физичког изгледа и особина. Ово није неуобичајен налаз, јер и други аутори долазе до резултата који потврђују повезаност позитивног физичког селф-концепта и агресивног понашања (нпр. Austin, Joseph, 1996; Нау, 2000; Salmivalli, 1998). У класичним теоријама агресивно понашање дечака доводи се у везу са остваривањем мужевније слике о себи (Cohen, 1955, према: Нау, 2000). Нау (2000) се позива на истраживања у којима је потврђено да адолесценти са агресивним и антисоцијалним понашањем изгледају старије, односно да је брже физичко стасавање повезано са склоношћу ка антисоцијалном понашању. Тако је ова димензија селф-концепта повезана са популарношћу у вршњачкој групи, јер су агресивни адолесценти због свог старијег изгледа атрактивнији вршњацима. Поред тога, сасвим је могуће да су агресивни ученици објективно физички снажнији и способнији, што им омогућава да имају водећу улогу у спорту и игри (о чему сведоче повољне самоперцепције), али и да буду агресивни према дугим ученицима.

Код ученика из опште популације откривене су корелације између агресије и негативног генералног селф-концепта, као и негативних самоперцепција интелектуалног/школског статуса и животне ситуације, уз позитиван физички и емоционални селф-концепт. О'Морге и Kirkham (2001), који су у свом истраживању применили сличну методологију, откривају да заједно са повећањем учесталости агресивног понашања, на узрасту од дванаест до осамнаест година, долази до опадања Укупног селф-концепта и скорова на свим подскалама *Пирс-Харисове скале селф-концепта за децу*, осим на подскалама *Физичког изгледа и особина* и *Анксиозности*. Ови аутори истичу да њихови налази јасно указују да агресивни адолесценти немају високо мишљење о себи, али да њихову неустрашивост и добар изглед други могу погрешно интерпретирати као високо самопоштовање.

До сличних запажања долазе и други аутори. Austin и Joseph (1996) испитивали су самоперцепције агресивне деце узраста од осам до једанаест година у следећих пет специфичних домена: школске компетенције, социјално прихватање, физичке компетенције, физички изглед и понашање. Статистички значајне негативне корелације откривене су између агресивног понашања и глобалног самовредновања, као и појединачних домена самовредновања, осим у случају физичких способности и изгледа. Andreou (2000) у свом истраживању налази да ученици са већим скоровима на скали агресивног понашања имају ниже скорове на скали која мери глобално самовредновање, као и подскалама које мере самовредновање школских компетенција, социјалне прихваћености и понашања. Такође, ова ауторка закључује да је агресивно понашање повезано са ниским самопоштовањем. Нау (2000) је истраживао селф-концепт ученика који су привремено искључени из школе због упорног проблематичног понашања, односно испољавања физичке и вербалне агресије. Ученици који су привремено искључени из школе имају негативнији генерални селф-концепт, као и селф-концепт у доменима односа са родитељима, вербалних способности и школе, док је њихов селф-концепт у доменима физичког изгледа, односа са супротним полом и искрености просечан. Код суспендованих ученика мушког пола

откривен је негативнији математички селф-концепт, а код ученица негативнији селф-концепт у доменима односа са истим полом, физичких способности и емоционалне стабилности. Ноибре и сарадници (2006) откривају да агресивно понашање корелира са позитивним самопроценама социјалних и физичких способности, као и физичког изгледа.

Повезаност агресије и емоционалног селф-концепта није довољно проучена, али малобројни аутори који су се бавили овом темом, такође налазе да агресивни адолесценти имају позитиван емоционални селф-концепт (O'Morre, Kirkham, 2001). Нау (2000) сматра да се веза агресије и емоционалног селф-концепта разликује у зависности од пола, јер у својој студији открива позитиван емоционални селф-концепт само код агресивних адолесцената мушког пола. Наведени аутор истиче да овај налаз потврђује тезу о маскулином идентитету, али и тезу о учењу агресије од модела у породици и охрабривању агресивног понашања од стране родитеља. Супротно, девојке са агресивним понашањем су емоционално нестабилније, што сугерише да су оне често одбачене због свог понашања и да су изложене већем психолошком стресу. У прилог томе, наводе се истраживања у којима је потврђена повећана маргинализација и изолованост девојака са антисоцијалним понашањем. Додатно, такве девојке обично имају лоше односе са истим, али добре односе са супротним полом. Могуће је да оне траже пажњу момака, чак и по цену нарушавања односа са другим девојкама и одраслима, али и да су оне због свог понашања атрактивније момцима. За разлику од момака који агресивно понашање уче по моделу из породице, девојке на насиље у породици реагују депресијом и анксиозношћу. У овом истраживању нађене су статистички значајне полне разлике у погледу емоционалног селф-концепта, с тим да су те разлике у обе испитиване групе ишле у правцу бољих резултата код испитаника женског пола. Другим речима, резултати овог истраживања не потврђују изнете констатације о разликама у емоционалној стабилности агресивних адолесцената у односу на пол. Посебно је важно да се приликом доношења закључка о емоционалној стабилности агресивних ученика из опште популације има у виду упозорење које дају Piers и Herzberg (2002) о могућем дефанзивном порицању емоционалних проблема како би се прикриле стварне тешкоће. Стога сматрамо да резултате о повезаности агресије и позитивних перцепција властитих емоционалних стања треба третирати са опрезом.

И други аутори налазе да постоји негативна корелација између вредновања властитих интелектуалних и школских способности и агресивног понашања (Salmivalli, 1998; Нау, 2000; Wild et al., 2004). У објашњавању корелација агресивног понашања са негативним академским и генералним селф-концептом, већина аутора у први план ставља слабо социјално везивање ученика за школу и наставнике. Yuen (2007) истиче да испољавање агресивног понашања повлачи за собом кажњавање од стране школе, па ови адолесценти перципирају да њихови односи са наставницима нису добри и губе осећање припадности школи, што негативно утиче на академски и генерални селф-концепт. Чак и када агресивни адолесценти имају добар школски успех, њихове самоперцепције школских постигнућа су негативне, због недостатка повезаности са школом и лоших односа са наставницима. С обзиром на то да селф-концепт зависи од екстерне евалуације блиских особа, критике и кажњавање од стране наставника доприносе томе да и они почињу себе да виде као лоше, што негативно утиче на генерални селф-концепт. Са друге стране, неки аутори сматрају да слабљење веза са школом има функцију заштите позитивног селф-концепта, тако што се одустаје од напора и сарадње у областима у којима се очекује неуспех и ангажује у другим активностима (Нау, 2000). Једноставније речено, боље је не трудити се него улагати напоре и доживети неуспех.

Gresham (2000) сматра да се у објашњавању негативног академског селф-концепта ученика који су у том погледу добро процењени од стране наставника и вршњака може применити теорија самоверификације. Према овој теорији, постојање отпора према промени селф-концепта и тежња ка конзистентним самопроценама, може довести до тога да особе са негативним селф-концептом не прихватају позитивне оцене других. Надаље, овај аутор закључује да ризик негативних исхода у домену школовања и социјалног функционисања постоји само код оне деце код које је негативан селф-концепт у складу са екстерном евалуацијом. Када су у питању деца са негативним селф-концептом коју други позитивно процењују, односно претерано самокритична деца или деца која себи постављају високе стандарде, код њих се не примећују екстерни знаци неприлагођености. Нажалост, подаци који су прикупљени у оквиру овог истраживања не омогућавају проверу објективности самопроцена школских способности, тако да ово питање остаје отворено за будућа истраживања.

Резултати овог истраживања сугеришу да ученици из опште популације са негативнијим генералним селф-концептом показују већу склоност ка агесији (позитивни ставови према агресивном понашању). У оквиру теоријских разматрања повезаности селф-концепта и агесије детаљно су образложена супротстављена становишта о позитивном и негативном смеру ове везе, па се то овде неће понављати. Ипак, треба нагласити да налаз о вези агесије и негативног селф-концепта има снажну и теоријску и емпиријску потврду у литератури. Пре свега, овакав резултат је у складу са традиционалним становиштем о повезаности позитивног селф-концепта и психолошког благостања које имплицира да негативан селф-концепт треба сматрати индикатором проблема у школовању и понашању. Бројна савремена истраживања која су рађена на репрезентативним узорцима ученика редовних школа пружају емпиријске доказе о негативном селф-концепту агресивних ученика (нпр. Andreou, 2000; Austin, Joseph, 1996; Нау, 2000). Такође, многе класичне теорије агресивног и антисоцијалног понашања наглашавају улогу негативног селф-концепта. На пример, према теорији социјалне контроле, селф-концепт снажно утиче на самоконтролу (Gottfredson, Hirschi, 1990, према: Нау, 2000). Особе са негативним селф-концептом имају нижи ниво самоконтроле и слабију его снагу и код њих су ослабљени одлагање задовољења потреба и толеранција на фрустрације, а повећана импулсивност. До испољавања социјално неприхватљивог понашања долази онда када социјална контрола није довољно снажна да би утицала на одбацивање искушења моменталног задовољења потреба. Чак и теоретичари који заступају другачије виђење, да је агесија повезана са позитивним селф концептом, посебну пажњу придају механизму самоподстицања који подразумева ангажовање у активностима и улогама које доносе позитивну екстерну евалуацију, што омогућава опорављање и јачање селф-концепта. Рецимо, Cohen (1955, према: Нау, 2000), сматра да посредством агресивног понашања адолесценти доказују своју храброст, што позитивно утиче на њихов селф-концепт и статус у вршњачкој групи. Овакве констатације имплицирају да су они спремни да жртвују школски успех и добро понашање зарад добрих односа са вршњацима. Уколико се имају у виду резултати овог истраживања, могло би се рећи да код испитаника постоји спремност да се одрекну доброг понашања како би обезбедили позитиван фидбек и самопроцене у другим аспектима, а то су физичка привлачност и популарност код ученика са интелектуалном ометеношћу и физичка привлачност и емоционална стабилност код опште популације. Још је извеснија констатација неких аутора да се одређени профил селф-концепта може сматрати предиспозицијом за агресивно понашање, али и да агресивне интеракције утичу на формирање селф-концепта у целини и његових појединих домена (Houbre et al., 2006).



Разлике у селф-концепту између реактивно и проактивно агресивних ученика откривене су само у општој популацији. Проактивно агресивни ученици имају позитивнији емоционални селф-концепт, док реактивно агресивни ученици имају негативнији интелектуални/школски и генерални селф-концепт. Податак о нижем нивоу анксиозности проактивно агресивних ученика у потпуности се уклапа у опис ове врсте агресивног понашања која је хладнокрвна, прорачуната и инструментална. Другим речима, могло се очекивати да ће проактивна агресија бити праћена емоционалном стабилношћу. Овакво виђење подржавају и други аутори (O'Morre, Kirkham, 2001; Wolke et al., 1994). Са друге стране, реактивна агресија се повезује са специфичним дефицитима когнитивних функција, а посебно пристрасним приписивањем хостилних намера другима, о чему је раније било речи. Имајући то у виду, оправдано је претпоставити да су реактивно агресивна деца осетљивија на екстерну евалуацију, као и да позитивне или неутралне процене других перципирају као негативне. Континуирана изложеност стварним или умишљеним критикама других особа одражава се негативно на њихов селф-концепт. Додатно, многи савремени аутори указују на то да реактивно агресивна деца имају слабије социјалне и школске способности (Vitaro et al, 1998).

Интересантно је да у литератури готово да нема студија које се баве разликама у селф-концепту проактивно и реактивно агресивне деце и адолесцената. У једном од ретких радова те врсте нађене су интересантне корелације појединих домена селф-концепта са различитим типовима агресије (Yuen, 2007). Откривена је позитивна веза проактивне агресије са селф-концептом у доменима физичког изгледа и односа са супротним полом, а негативна веза са академским и генералним селф-концептом. Са друге стране, реактивна агресија негативно корелира са генералним селф-концептом, као и селф-концептом у доменима школских способности и односа са супротним полом. На основу поређења проактивно и реактивно агресивних адолесцената откривено је да проактивно агресивни адолесценти боље процењују властите физичке способности и односе са супротним полом.

Празнина у емпиријским подацима о специфичностима селф-концепта деце и адолесцената који испољавају проактивну и реактивну агресију може се донекле испунити сазнањима о карактеристикама селф-концепта ученика са различитим улогама у вршњачком насиљу. Оправдање за употребу налаза ове врсте истраживања налазимо у емпиријским доказима о постојању снажне повезаности између улоге насилника и проактивне агресије, с једне стране, и улоге насилник-жртва и реактивне агресије, с друге.

O'Morre и Kirkham (2001) откривају да, у поређењу са насилницима, насилници-жртве имају нижи Укупан селф-концепт и ниже скорове на свим подскалама *Пирс-Харисове скале селф-концепта за децу*. Они закључују да самовредновање опада са повећањем учесталости двоструке улоге насилника и жртве.

Austin и Joseph (1996) налазе значајне разлике у самоперцепцијама ученика са различитим улогама у вршњачком насиљу. Насилници су у односу на насилнике-жртве статистички значајно боље проценили своје школске компетенције, социјалну прихваћеност и понашање, а и њихово глобално самовредновање је било боље. Међутим, обе групе агресивне деце имале су негативније самоперцепције у односу на децу која нису укључена у вршњачко насиље.

Поређењем две групе агресивне деце, насилника и насилника-жртви, Andreou (2000) открива да насилници боље процењују школске компетенције, физичке способности, физички изглед и понашање, али да се статистички значајно разликују од насилника-жртви само у погледу позитивнијих процена властите социјалне прихваћености и вишег глобалног самопоштовања. У интерпретацији налаза свог

истраживања Andreou navodi da nasilnici-жртве негативно виде себе и друге, да сматрају да живе у свету у коме могу бити или насилници или жртве, али да се опредељују да буду и једно и друго како би помирили негативне перцепције о себи са макијавелистичком стратегијом коју примењују у интерперсоналним односима.

Слично томе, Houbre и сарадници (2006) извештавају о негативнијим самоперцепцијама насилника-жртви у односу на насилнике у доменима самоконтроле, социјалне компетенције и физичког изгледа, као и о негативнијем глобалном самовредновању. Коментаришући налазе о најнегативнијем селф-концепту насилника-жртви у готово свим областима, поменути аутори износе мишљење да је ова група ученика најслабије прихваћена од стране вршњака и да искуство одбацивања има пресудну улогу у формирању негативног виђења себе. Насилници имају бољи селф концепт у односу на насилнике-жртве, а њихове перцепције властитих социјалних и физичких компетенција су боље чак и од ученика који нису укључени у вршњачко насиље. Houbre и сарадници (2006) сматрају да овај налаз не значи да су насилници добро прихваћени од стране свих вршњака, већ да су популарни у кругу одабраних пријатеља. Што се тиче самоперцепција физичких способности, аутори сматрају да су насилници реално физички снажнији, па да због тога боље оцењују властиту компетенцију у овом домену.

Тешко је рећи да ли су резултати овог истраживања у складу са налазима других аутора. Досадашња истраживања односа селф-концепта и агресије износе прилично неусаглашене резултате – од повезаности негативног селф-концепта са агресијом, преко негирања било какве везе између ова два феномена, до повезивања позитивног селф-концепта са агресивним понашањем. Истраживања у којима је примењена идеја о мултидимензионалној структури селф-концепта доносе нове увиде, али и нове дилеме. По правилу, емпиријски подаци сугеришу да агресивне особе имају веома позитиван селф-концепт у неким доменима, али не у свим. Нажалост, међу ауторима нема сагласности око тога који домени селф-концепта имају кључну улогу у агресивном понашању. Ситуација се још више компликује када се посебно посматра повезаност селф-концепта са реактивном и проактивном агресијом. Услед прилично ограничених знања о селф-концепту и агресији особа са интелектуалном ометеношћу, за ову популацију је готово немогуће извести и један поуздан закључак о природи ове везе. У претходном делу продискутовани су резултати овог истраживања у светлу налаза до којих долазе други аутори, али треба имати у виду да за скоро сваку тврдњу о вези селф-концепта и агресије постоје и опречна мишљења у литератури.

Резултати овог истраживања потврђују да, са становишта науке, проучавање везе селф-концепта и агресије има пуно оправдања. Несагласност резултата до којих долазе различити аутори упућује на потребу за даљим истраживањима у којима ће бити примењена адекватнија методологија. Посебну пажњу завређује проучавање селф-концепта и његове повезаности са агресивним понашањем особа са интелектуалном ометеношћу, јер налази овог истраживања са приличном извесношћу указују да се сазнања о селф-концепту опште популације не могу аутоматски применити на особе са интелектуалном ометеношћу.

## ЗАКЉУЧАК

---

Предмет овог истраживања је повезаност селф-концепта и агресије код ученика са лаком интелектуалном ометеношћу. Како би се остварио увид у постојање и природу ове везе, нацртом истраживања предвиђено је испитивање перцепција ученика са интелектуалном ометеношћу о властитом агресивном понашању и селф-концепту, као и испитивање перцепција наставника о агресивном понашању ученика. Ово истраживање је компаративно по свом карактеру, јер су једнаки подаци прикупљени и за ученике редовних школа који репрезентују општу популацију. На тај начин, омогућено је и утврђивање специфичности агресије и селф-концепта, као и везе ова два феномена између два подузорка истраживања.

Најважнији резултати истраживања биће презентовани према постављеним истраживачким хипотезама.

*Хипотеза 1: Постоје разлике у учесталости и типовима агресивног понашања између ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и ученика из опште популације.*

Ова хипотеза је потврђена, што значи да су откривене разлике у агресивном понашању између ученика са интелектуалном ометеношћу и опште популације. Међутим, подаци до којих се дошло су контрадикторни. Судећи према исказима испитаника, агресивно понашање је статистички значајно учесталије у општој популацији ( $t=-5,888$ ;  $df=446$ ;  $p<0,001$ ). Супротно томе, према проценама наставника, агресивно понашање је статистички значајно учесталије код ученика са интелектуалном ометеношћу ( $t=10,938$ ;  $df=446$ ;  $p<0,001$ ). То важи за агресивно понашање посматрано у целини, као и за све посматране облике агресивног понашања (булинг, хостилност, вербална, прикривена и физичка агресија).

Несагласност података из различитих извора постоји и када се пореди преваленција реактивне и проактивне агресије у две посматране групе испитаника. Самоискази испитаника сведоче о већој учесталости и проактивне ( $t=-3,140$ ;  $df=446$ ;  $p<0,01$ ) и реактивне агресија ( $t=-6,789$ ;  $df=446$ ;  $p<0,001$ ) у општој популацији. Са друге стране, наставници су статистички значајно већи број ученика са интелектуалном ометеношћу означили као проактивно или као реактивно агресивне, било да се ради о укупном нивоу испољене агресије или појединим облицима агресивног понашања (осим физичке агресије).

Према исказима испитаника и према проценама наставника, испитаници из обе посматране групе чешће испољавају реактивну у односу на проактивну агресију.

*Хипотеза 2: Постоје разлике у ставовима према агресивном понашању између ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и ученика из опште популације.*

Друга хипотеза је, такође потврђена. Између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације откривене су статистички значајне разлике у ставовима према агресији. Испитаници са интелектуалном ометеношћу имају социјално пожељније, односно негативније ставове према прихватљивости, оправданости и заслужености агресивног понашања ( $t=-5,138$ ;  $df=446$ ;  $p<0,001$ ), негативније ставове према агресији као ефективном начину да се постигне моћ и статус у вршњачкој групи ( $t=-7,842$ ;  $df=446$ ;  $p<0,001$ ) и позитивније ставове према посредовању у конфликтима међу вршњацима ( $t=-5,005$ ;  $df=446$ ;  $p<0,001$ ).

*Хипотеза 3: Постоје разлике у генералном селф-концепту и специфичним димензијама селф-концепта између ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и ученика из опште популације.*

Између испитаника са интелектуалном ометеношћу и опште популације откривене су статистички значајне разлике у проценама властите бихејвиоралне прилагођености које су ишле у правцу нижих скорова, односно негативнијих перцепција властитог понашања испитаника са интелектуалном ометеношћу у односу на испитанике из опште популације ( $t=-2,036$ ;  $df=446$ ;  $p<0,05$ ). Ученици са интелектуалном ометеношћу остварили су ниже скорове на укупном селф-концепту, као и на подскалама које мере селф-концепт у доменама интелектуалног и школског статуса, физичког изгледа и особина, анксиозности и среће и задовољства, али ове разлике нису статистички значајне. Скорови испитаника са интелектуалном ометеношћу су већи само на *Подскали популарности*, али је та разлика незнатна. Може се констатовати да је и ова хипотеза потврђена.

*Хипотеза 4: Постоје разлике у јачини и смеру везе генералног селф-концепта и агресије између ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и опште популације.*

Хипотеза о постојању разлика у јачини и смеру везе генералног селф-концепта и агресије између две посматране групе је потврђена. Код ученика са интелектуалном ометеношћу нису откривене статистички значајне корелације генералног селф-концепта са учесталошћу агресивног понашања нити са валенцијом ставова према агресији. За разлику од тога, у општој популацији откривене су статистички значајне везе између негативнијег генералног селф-концепта и учесталости агресивног понашања уопште ( $r=-0,186$ ;  $p=0,001$ ) и реактивне агресије посебно ( $r=-0,232$ ;  $p<0,001$ ). Додатно, у општој популацији је откривена статистички значајна корелација између негативнијег генералног селф-концепта и негативних ставова према посредовању у конфликтима међу вршњацима ( $r=-0,164$ ;  $p=0,01$ ).

*Хипотеза 5: Постоје разлике у јачини и смеру везе појединачних димензија селф-концепта и агресије између ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и опште популације.*

Откривене су извесне сличности, али и разлике у јачини и смеру везе појединачних димензија селф-концепта и агресије између два посматрана подузорка. Код обе групе испитаника откривене су статистички значајне корелације између учесталијег агресивног понашања и негативнијег селф-концепта у доменама бихејвиоралне прилагођености и среће и задовољства. Веза агресије са бихејвиоралним селф-концептом је умереног интензитета, а у случају среће и задовољства ова веза се може оценити као слаба. Такође, статистички значајна повезаност агресије са самопроценама бихејвиоралне прилагођености постоји без обзира на начин мерења агресивног понашања, што није случај са самопроценама среће и задовољства.

Код испитаника са интелектуалном ометеношћу нису нађене статистички значајне корелације између агресије и осталих димензија селф-концепта. У општој популацији откривене су веома ниске корелације учесталијег агресивног понашања са негативним емоционалним селф-концептом и ниске корелације агресије са позитивним самопроценама физичког изгледа.

Ученици из обе посматране групе са социјално мање пожељним, односно позитивним ставовима према агресији имају негативније самоперцепције бихејвиоралне прилагођености, позитивније перцепције властитог физичког изгледа и мање су задовољни својим животом. Поред тога, ученици са интелектуалном

ометеношћу са позитивним ставовима према агресији имају и позитивније перцепције властите популарности у вршњачкој групи. И код опште популације су уочене неке специфичне корелације, тачније везе позитивних ставова према агресији са негативним генералним селф-концептом и позитивним емоционалним селф-концептом.

У групи испитаника са интелектуалном ометеношћу нису откривене специфичне везе између генералног селф-концепта и његових димензија, с једне стране, и проактивне и реактивне агресије, с друге. Међутим, у групи испитаника из опште популације реактивна агресија негативно корелира са генералним и интелектуалним селф-концептом, док проактивна агресија позитивно корелира са емоционалним селф-концептом.

Резултати овог истраживања несумњиво показују да ученици са интелектуалном ометеношћу представљају специфичну популацију према профилу селф-концепта и испољавању агресивног понашања, као и према специфичним обрасцима везе селф-концепта и агресије. Укупно посматрано, селф-концепт ученика са интелектуалном ометеношћу је у границама просека. Међутим, у односу на ученике редовних школа, њихов селф-концепт је негативнији, осим у домену популарности међу вршњацима. Такође, пропорција ученика са интелектуалном ометеношћу који су остварили ниске и веома ниске скорове на скалама које мере укупан селф-концепт и његове поједине домене знатно је већа него што је то случај у општој популацији. Ови налази упућују на потребу за континуираним унапређивањем селф-концепта ученика са интелектуалном ометеношћу. У литератури су описане различите интервенције које се могу користити у циљу унапређивања селф-концепта ученика са интелектуалном ометеношћу. Elbaum и Vaughn (2001) класификују ове интервенције у неколико следећих група: афективно оријентисане интервенције које су строго фокусиране на самоперцепције (рационално-емоционална терапија, релаксација, унапређивање вештина комуникације и др.); школске интервенције чији је циљ унапређивање школског знања и овладавање вештинама ефективног учења (инструирање, менторство, кооперативно учење и др.); посредне интервенције које су намењене родитељима и наставницима; физичке интервенције (фитнес програми, рекреација и сл.); сензорно-перцептуалне интервенције које имају за циљ сензорну интеграцију и унапређивање перцептуално-моторичког функционисања; остале интервенције (уметност, игра и др.). Посебно треба нагласити да новије мета-анализе и евалуације појединачних програма и интервенција усмерених ка унапређивању селф-концепта износе прилично песимистичне резултате који доводе у питање оправданост оваквих иницијатива. Стога се саветује примена софистицираних, јасно конципираних интервенција и придржавање следећих основних препорука: интервенције усмерене ка унапређивању селф-концепта остварују најбоље резултате код млађих адолесцената (од седмог разреда основне до другог разреда средње школе); школске интервенције су ефективније за ученике основне школе, а афективно оријентисане интервенције за средњошколце; најбољи ефекти постижу се у домену академског селф-концепта, док се селф-концепт у осталим доменима теже мења; само одређеним врстама интервенција може се деловати на одређене димензије селф-концепта (нпр. афективно оријентисане и посредне интервенције делују на генерални селф-концепт, школске интервенције на академски селф-концепт); родитељи и наставници имају велики утицај на селф-концепт деце и адолесцената, па ефекти других интервенција могу бити вишеструко појачани уколико се комбинују са програмима за родитеље и наставнике.

У складу са досадашњим сазнањима, налази и овог истраживања откривају да агресивно понашање ученика са интелектуалном ометеношћу заслужује посебну пажњу стручњака. Имајући у виду податке о учесталости и појавним облицима

агресије код ове популације, може се констатовати да постоји потреба за применом одговарајућих превентивних програма на универзалном, селективном и индикованом нивоу. У савременој литератури, програми превенције агресивног понашања класификују се према модалитету у неколико следећих категорија: бихејвиорални програми у којима се примењују технике као што су награђивање, економија жетонима и сл.; когнитивни програми који су фокусирани на унапређивање когнитивних вештина, вештина решавања проблема, контроле беса и сл.; тренинг социјалних вештина са циљем бољег разумевања социјалног понашања и учења вештина комуникације, решавања конфликта и др.; саветовање које може бити индивидуално, групно или породично; вршњачка медијација, где претходно обучени ученици посредују у конфликтима међу вршњацима; тренинг родитељских вештина и саветодавне групе за родитеље (Wilson, Lipsey, 2007). Свеобухватне мета-анализе програма превенције и редуковања агресивног понашања деце и адолесцената са интелектуалном ометеношћу сугеришу да се добри ефекти могу постићи применом бихејвиоралних програма, когнитивних програма и тренинга социјалних вештина, с тим да између ова три приступа нема значајнијих разлика у погледу остварених ефеката (Jahoda et al., 2001; Sukhodolsky, Butter, 2007; Whitaker, 1993).

Постоје јаки емпиријски докази о ефективности бихејвиоралних програма у редуковању агресивног понашања особа са интелектуалном ометеношћу. У том погледу се посебно издвајају два приступа – први, који је усмерен ка промени окружења путем увођења јасних правила понашања и консеквенци и други, који има за циљ промену и унапређивање начина суочавања са провокативним ситуацијама. Сматра се да је први приступ успешнији када се примењује у структурираном окружењу, као што је дом или школа, док је за особе са интелектуалном ометеношћу које живе у породици или самостално погоднији други приступ. Когнитивни програми усмерени су на когнитивне процесе за које се зна да су повезани са агресивним понашањем (пристрасно приписивање хостилних намера другима, давање предности инструменталним циљевима, лимитирани опсег социјално пожељних одговора и др.). Циљеви оваквих програма су превазилажење когнитивних дисторзија и дефицита, што подразумева когнитивно реструктурирање и унапређивање когнитивних вештина. У пракси се показало да су ови програми делотворнији када се комбинују са неком врстом афективне едукације која омогућава позитивне промене у емоционалној димензији беса, путем овладавања ефективним техникама регулације емоција и регулисања прага емоционалне реакције. Процедуре се рангирају од сасвим једноставних (нпр. дубоко дисање, бројање у себи) до сложенијих, као што су систематска десензитизација и релаксациони тренинг. Тренинг социјалних вештина може бити корисна интервенција за ученике са интелектуалном ометеношћу. У оквиру тренинга социјалних вештина обично се користе инструктирање, моделовање, увежбавање, корективни фидбек и награђивање за добро понашање. Делотворност тренинга у великој мери зависи од степена интелектуалне ометености, али истраживања показују да се овим путем код ученика са лаком интелектуалном ометеношћу може остварити напредак не само у репертоару основних социјалних вештина, већ и у погледу њихове примене у конфликтним ситуацијама и групним активностима уопште.

На основу резултата овог истраживања може се закључити да агресивни ученици са интелектуалном ометеношћу имају адекватан, односно позитиван селф-концепт, осим у доменима бихејвиоралне прилагођености и среће и задовољства. За разлику од њих, агресивни ученици из опште популације имају негативан генерални селф-концепт, као и негативније самоперцепције различитих аспеката властитог животног функционисања. Међутим, на основу досадашњих сазнања у овој области,

оправдано је поставити питање да ли се код ученика са интелектуалном ометеношћу ради о нереално позитивном селф-концепту. Могуће је да ученици са интелектуалном ометеношћу имају нереално позитиван селф-концепт, па, иако су свесни властитог проблематичног понашања, они су довољно сигурни у себе да се не маре за то. У том случају агресивно понашање ученика са интелектуалном ометеношћу треба схватити као реакцију на негативне оцене особа из окружења које одступају од властитог виђења себе. Оправдано је очекивати да ће они бити мање респонзивни на интервенције усмерене ка редуковању агресије, односно да ће наставити са агресивним понашањем и пребацивањем кривице за своје проблеме на друге. Због тога, интервенције не би требало да буду искључиво фокусиране на унапређивање селф-концепта, већ пре на развијање флексибилнијег и мање искривљеног виђења себе. Посебно је важно да се уједно ради на јачању ненасилне бихејвиоралне димензије селф-концепта, што се постиже промовисањем атрактивности ненасилног понашања, унапређивањем мотивације за учење нових вештина и нивоа аспирација у погледу ненасилног понашања. На темељу сазнања о пресудној улози непосредног социјалног окружења у формирању селф-концепта, али и одржавању агресивног понашања, препоручује се укључивање родитеља у одговарајуће програме. Kaminski и сарадници (2008) у својој мета-анализи наводе да се програми тренинга за родитеље разликују у зависности од садржаја, односно да могу бити усмерени ка унапређивању различитих аспеката родитељства, као што су: знање о развоју и одгајању детета; позитивне интеракције са дететом; респонзивност, сензитивност и одгајање; емоционална комуникација; дисциплинска комуникација; дисциплиновање и управљање понашањем детета; унапређивање социјалних вештина и просоцијалног понашања детета; унапређивање когнитивних и академских вештина детета. Судећи према резултатима савремених мета-анализа, могу се издвојити неке карактеристике успешних програма за родитеље и то су: усмереност ка унапређивању позитивних интеракција родитељ-дете и емоционалне комуникације; учење техника дисциплиновања и конзистентне примене правила понашања; непосредно увежбавање нових вештина са својим дететом; комбиновање информисања са другим приступима; укључивање родитеља са децом основношколског узраста, јер су овакви програми успешнији него рад са породицама које имају децу предшколског узраста и др.

Осим практичних импликација, на основу резултата овог истраживања могу се дати неке смернице за будуће истраживачке подухвате у овој области. Пре свега, сматрамо да је овим истраживањем остварен допринос емпиријској литератури о агресивном понашању, селф-концепту и њиховој међусобној повезаности код особа са интелектуалном ометеношћу. Очигледно је да постоји потреба за репликацијом овог истраживања на већим и другачијим узорцима како би се проверили и допунили постојећи налази. Посебну пажњу треба посветити превазилажењу методолошких тешкоћа које прате свако настојање да се дође до валидних и релијабилних података о особама са интелектуалном ометеношћу. Ту се пре свега мисли на прилагођавање инструмената који су прављени за општу популацију, проверу и кориговање иностраних инструмената који су намењени особама са интелектуалном ометеношћу, ангажовање обучених опсервера или претходна обука и додатно мотивисање наставника и друго. Мада резултати овог истраживања донекле расветљавају однос селф-концепта и агресије код особа са интелектуалном ометеношћу, још увек смо далеко од доношења каузалних закључака. У најбољем случају може се изнети тврдња да, барем повремено или у неким ситуацијама, селф-концепт утиче на њихово агресивно понашање. Да би се добили поуздани одговори на питања о развоју селф-концепта, агресивног понашања и њиховој међусобној вези потребна су проспективна, лонгитудинална истраживања. Такође, ово истраживање открива да се веза између

селф-концепта и агресије не може окарактерисати као једноставна, линеарна. Зато би у будућим студијама требало посветити посебну пажњу испитивању објективности самоперцепција особа са интелектуалном ометеношћу како би се направила дистинкција између реално и нереално позитивног селф-концепта. То значи да би нацрт истраживања обавезно требало да садржи опсервације особа из непосредне средине о кључним доменима животног функционисања ових особа. На крају, верујемо да је ово истраживање демонстрирало брзину којом напредује наука о особама са интелектуалном ометеношћу, па се не треба изненадити уколико у скоријој будућности затекнемо истраживаче и практичаре који се баве општом популацијом како се ослањају на сазнања из ове области.



## ЛИТЕРАТУРА

---

- Allen, D. (2000). Recent research on physical aggression in persons with intellectual disability: An overview. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25 (1), 41-57.
- Amato, P. R. (1993). Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support. *Journal of Marriage and Family*, 55 (1), 23-38.
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th edition (DSM-IV)*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Anderson, C. A., Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Anderson, C. A., Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (4), 772-790.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence: Relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 27 (3), 339-351.
- Antonishak, J., Sutfin, E. L., Reppucci, N. D. (2005). Community influence on adolescent development. In T. P. Gullota, G. R. Adams (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems: Evidence-based approaches to prevention and treatment* (pp. 57-78). New York: Springer.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8 (4), 291-322.
- Archer, J., Côté, S. (2005). Sex differences in aggressive behavior. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 425-443). New York: The Guilford Press.
- Arsenio, W. F., Cooperman, S., Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36 (4), 438-448.
- Arsenio, W. F., Lemerise, E. A. (2001). Variates of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10 (1), 59-73.
- Austin, S., Joseph, S. (1996). Assessment bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Baillargeon, R. H., Zoccolillo, M., Keenan, K., Côté, S., Pêrusse, D., Hong-Xing, W., Boivin, M., Tremblay, R. E. (2007). Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Developmental Psychology*, 43 (1), 13-26.
- Baker, W., Bramston, P. (1997). Attributional and emotional determinants of aggression in people with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 22 (3), 169-186.
- Baker, L. A., Raine, A., Liu, J., Jacobson, K. C. (2008). Differential genetic and environmental influences on reactive and proactive aggression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1265-1278.
- Bandura A. (1965). Vicarious processes: A case of no-trial learning. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-55). San Diego: Academic Press.
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective, *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 231-262). Chicago: Rand McNally & Company.

- Barnhill, J. (2010). Ethology and neuropharmacology of aggressive behaviors in individuals with intellectual disabilities. In V. P. Prasher (Ed.), *Contemporary issues in intellectual disabilities* (pp. 151-156). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Baron, R. A., Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. New York: Plenum Press.
- Basavanna, M. (2000). *Dictionary of psychology*. New Delhi: Allied Publishers Limited.
- Battle, J., Blowers, T. (1982). A longitudinal comparative study of the self-esteem of students in regular and special education classes. *Journal of Learning Disabilities*, 15 (2), 100-102.
- Baumeister, R. F., Boden, J. M. (1998). Aggression and the self: High self-esteem, low self-control, and ego threat. In R. G. Geen, E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research and implications for social policy* (pp. 111-137). San Diego: Academic Press.
- Baumeister, R. F., Smart, L., Boden, J. M. (1996). Relation of treathened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103 (1), 5-33.
- Bear, G. G., Rys, G. S. (1994). Moral reasoning, classroom behavior, and sociometric status among elementary school children. *Developmental Psychology*, 30 (5), 633-638.
- Beart, S., Hardy, G., Buchan, L. (2005). How people with intellectual disabilities view their social identity: A review of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 47-56.
- Benson, B. A., Irvins, J. (1992). Anger, depression and self-concept in adults with mental retardation. *Journal of Intellectual Disability Research*, 36 (2), 169-175.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106 (1), 59-73.
- Berkowitz, M. W., Mueller, C. W., Schnell, S. V., Padberg, M. T. (1986). Moral reasoning and judgments of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (4), 885-891.
- Bhatia, M. S. (2009). *Dictionary of psychology and allied sciences*. Delhi: New Age International.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Blacher, J., McIntyre, L. L. (2006). Syndrome specificity and behavioural disorders in young adults with intellectual disability: Cultural differences in family impact. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (3), 184-198.
- Blonigen, D. M., Krueger, R. F. (2005). Human quantitative genetics of aggression. In R. J. Nelson (Ed.), *Biology of aggression* (pp 20-37). Cary: Oxford University Press.
- Boersma, F. J., Chapman, J. W., Battle, J. (1979). Academic self-concept change in special education students: Some suggestions for interpreting self-concept scores. *The Journal of Special Education*, 13 (4), 433-442.
- Bordens, K. S., Horowitz, I. A. (2000). *Social psychology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Périusse, D. (2006). Examining genetic and environmental effects on reactive versus proactive aggression. *Developmental Psychology*, 42 (6), 1299-1312.
- Brown, V. T., Cohen, I. L., Freedland, R., Flory, M., Yoo, J. H., Pettinger, J., Tsiouris, J. A. (2010). Biomarkers of aggressive and self-abusive behavior. In V. P. Prasher (Ed.), *Contemporary issues in intellectual disabilities* (pp. 111-112). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Buelow, J. M., Austin, J. K., Perkins, S. M., Shen, J., Dunn, D. W., Fastenau, P. S. (2003). Behavior and mental health problems in children with epilepsy and low IQ. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 45, 683-692.
- Bushman, B. J., Anderson, C. A. (1998). Methodology in the study of aggression: Integrating experimental and nonexperimental findings. In R. G. Geen, E. Donnerstein (Eds.), *Human*

*aggression: Theories, research and implications for social policy* (pp. 23-48). San Diego: Academic Press.

Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, J. C., Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8, 310-334.

Cambra, C., Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), 197-208.

Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (3), 538-549.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Cermak, I., Rosza, S. (2001). Facing guilt: Role of negative affectivity, need for reparation, and fear of punishment in leading to prosocial behaviour and aggression. *European Journal of Personality*, 15, 219-237.

Carapanzano, A. M., Frick, P. J., Terranova, A. M. (2010). Patterns of physical and relational aggression in school-based sample of boys and girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 433-445.

Card, N. A., Little, T. D. (2007). Studying aggression with structural equation modeling. In D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, I. D. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 727-739). Cambridge: Cambridge University Press.

Chadwick, O., Piroth, N., Walker, J., Bernard, S., Taylor, E. (2000). Factors affecting the risk of behaviour problems in children with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 44 (2), 108-123.

Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58 (3), 347-371.

Chopra, R. (2005). *Academic dictionary of psychology*. Delhi: Isha Books.

Colder, C. R., Stice, E. (1998). A longitudinal study of the interactive effects of impulsivity and anger on adolescent problem behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (3), 255-274.

Connell, A. M., Goodman, S. H. (2002). The association between psychopathology in fathers versus mothers and children's internalizing and externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 128 (5), 746-773.

Connor, D. F. (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: Research and treatment*. New York: The Guilford Press.

Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: Perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (6), 432-444.

Corsini, R. (2002). *The dictionary of psychology*. New York: Brunner-Routledge.

Crick, N. R., Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.

Crick, N. R., Dodge, K. A. (1996). Social-information-processing mechanisms factors in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67 (3), 993-1002.

Crocker, A. G., Mercier, C., Lachapelle, Y., Brunet, A., Morin, D., Roy, M. E. (2006). Prevalence and types of aggressive behavior among adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (9), 652-661.

Crocker, J., Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96 (4), 608-630.

- Cuskelly, M., Chant, D., Hayes, A., Jobling, A. (2010). Do behavioral problems in children with Down syndrome suggest phenotypic pattern? In V. P. Prasher (Ed.), *Contemporary issues in intellectual disabilities* (pp. 114-118). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Cuskelly, M., De Jong, I. (1996). Self-concept in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 4 (2), 59-64.
- Dagnan, D., Sandhu, S. (1999). Social comparison, self-esteem and depression in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43 (5), 372-379.
- Dionne, G. (2005). Language development and aggressive behavior. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 330-352). New York: The Guilford Press.
- Dionne, G., Tremblay, R., Boivin, M., Laplante, D., Périus, D. (2003). Physical aggression and expressive vocabulary in 19-month-old twins. *Developmental Psychology*, 39 (2), 261-273.
- Dixon, R. M., Marsh, H. W. (1997). The effect of different educational placement on the multidimensional self-concepts of students with mild disabilities: Preliminary result of a meta-analysis. *Researching Education in New Times*, Annual AARE Conference, Nov-Dec, Brisbane, Australia.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 77-125). Hillsdale: Erlbaum.
- Dodge, K. A., Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1146-1158.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Lynam, D. (2008). Aggression and antisocial behavior in youth. In W. Damon, R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 437-472). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., Price, J. M. (2003). Peer rejection and social-information processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74 (2), 374-393.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106 (1), 37-51.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65 (2), 649-665.
- Dunn, L. M., Dunn, D. M. (2007). *Peabody picture vocabulary test*. Minneapolis, MN: NCS Pearson, Inc.
- Dusec, J. B., McIntyre, J. G. (2006). Self-concept and self-esteem development. In G. Adams, M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 290-310). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Einfeld, S. L., Tonge, B. J. (1996). Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability: I rationale and methods. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40 (2), 91-98.
- Einfeld, S. L., Tonge, B. J. (1996a). Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability: II epidemiological findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40 (2), 99-109.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72 (4), 1112-1134.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology, Vol. 14: Emotion and social behavior* (pp. 119-150). Newbury Park: Sage.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphu, B. C., Jones, S., Poulin, R., Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development, 71* (5), 1367-1382.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., Blacher, J. (2005). Preschool children with intellectual disability: Syndrome specificity, behaviour problems, and maternal well-being. *Journal of Intellectual Disability Research, 49* (9), 657-671.
- Elbaum, B., Vaughn, S. (2001). School-based intervention to enhance self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal, 101* (3), 303-329.
- Emerson, E. (2001a). *Challenging behavior: Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities*. New York: Cambridge University Press.
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L., Hatton, C. (2001). The prevalence of challenging behaviors: A total population study. *Research in Developmental Disabilities, 22*, 77-93.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist, 28* (5), 404-416.
- Farmer, C. A., Aman, M. G. (2009). Development of the Children's scale of hostility and aggression: Reactive/proactive (C-SHARP). *Research in Developmental Disabilities, 30*, 1155-1167.
- Farmer, C. A., Aman, M. G. (2010). Psychometric properties of the Children's scale of hostility and aggression: Reactive/proactive (C-SHARP). *Research in Developmental Disabilities, 31*, 270-280.
- Farrington, D. P. (2007). Origins of violent behavior over the life span. In D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, I. D. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 19-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feshback, S., Price, J. (1983). Cognitive competencies and aggressive behavior: A developmental study. *Aggressive Behavior, 10*, 185-200.
- Finlay, W. M. L., Lyons, E. (1998). Social identity and people with learning difficulties: Implications for self-advocacy groups. *Disability & Society, 13* (1), 37-51.
- Finlay, W. M. L., Lyons, E. (2000). Social categorizations, social comparisons and stigma: Presentations of self in people with learning difficulties. *British Journal of Social Psychology, 9*, 129-146.
- Finlay, W. M. L., Lyons, E. (2001). Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation. *Psychological Assessment, 13* (3), 319-335.
- Fossati, A., Raine, A., Borroni, S., Bizzozero, A., Volpi, E., Santalucia, I. (2009). A cross-cultural study of the psychometric properties of the Reactive-proactive aggression questionnaire among Italian nonclinical adolescents. *Psychological Assessment, 21* (1), 131-135.
- Funk, J. B., Baldacci, H. B., Pasold, T., Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: Is there desensitization? *Journal of Adolescence, 27*, 23-39.
- Furlong, M. J., Smith, D. C. (1998). Raging Rick to Tranquil Tom: An empirically based multidimensional anger typology for adolescent males. *Psychology in the Schools, 35* (3), 229-245.
- Furniss, J. (2010). Psychiatric symptomatology and function of challenging behavior in children with intellectual disabilities. In V. P. Prasher (Ed.), *Contemporary issues in intellectual disabilities* (pp. 3-5). New York: Nova Science Publishers, Inc.

- Gatti, U., Tremblay, R. E. (2005). Social capital and physical violence. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 398-425). New York: The Guilford Press.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gellman, R. A., Delucia-Waak, J. L. (2006). Predicting school violence: A comparison of violent and nonviolent male students on attitudes toward violence exposure level to violence, and PTSD symptomatology. *Psychology in the Schools*, 43 (5), 591-598.
- Gendreau P. L., Archer, J. (2005). Subtypes of aggression in humans and animals. In R. E. Tremblay, W.W. Hartup, J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 25-46). New York: The Guilford Press.
- Gilligan, J. (2003). Shame, guilt, and violence. *Social Research*, 70 (4), 1149-1180.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?. *Aggressive Behavior*, 32, 528-539.
- Gomez, R., McLaren, S. (2007). The inter-relations of mother and father attachment, self-esteem, and aggression during late adolescence. *Aggressive Behavior*, 33, 160-169.
- Gorman-Smith, D. (2003). The social ecology of community and neighborhood and risk for antisocial behavior. In C. A. Essau (Ed.), *Conduct and oppositional defiant disorder: Epidemiology, risk factors, and treatment* (pp. 117-136). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorders: Results from National study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42 (4), 412-444.
- Gresham, F. M. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: Comparison across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology*, 38 (2), 151-175.
- Grusec, J. E. (1992). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura, *Developmental Psychology*, 28 (5), 776-786.
- Guerra, N. G., Nucci, L., Huesmann, R. L. (1994). Moral cognition and childhood aggression. In R. L. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (13-33). New York: Plenum Press.
- Hardan, A., Sahl, R. (1997). Psychopathology in children and adolescents with developmental disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 18, (5), 369-382.
- Harding, C. (2006). Making sense of aggression, destructiveness and violence. In C. Harding (Ed.), *Aggression and destructiveness: Psychoanalytic perspectives* (pp. 3-22). Hove: Routledge.
- Harris, P. (1993). The nature and extent of aggressive behavior amongst people with learning difficulties (mental handicap) in a single health district. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37 (3), 221-242.
- Hay, D. F. (2005). The beginnings of aggression in infancy. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 107-132). New York: The Guilford Press.
- Hay, I. (2000). Gender self-concept profiles of adolescents suspended from high school. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 41 (3), 345-352.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (2), 183-208.
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality*, 78, 98-118.

- Huesmann, R. L. (1988). An information processing model for the development of aggression, *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Huesmann, R. L. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In R. G. Geen, E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research and implications for social policy* (pp. 73-109). San Diego: Academic Press.
- Huesmann, R. L., Eron, L. D., Yarmel, P. W. (1987). Intellectual functioning and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (1), 232-240.
- Huges, C., Ensor, R. (2008). Does executive function matter for preschoolers' problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (1), 1-14.
- Hughes, C., Dunn, J., White, A. (1998). Trick or treat?: Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in "hard-to-manage" preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (7), 981-994.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., Grossman, P. B. (1997). A positive view of self: Risk or protection for aggressive children. *Development and Psychopathology*, 9, 75-94.
- Hymel, S., Bowker, A., Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879-896.
- Jahoda, A., Markova, I. (2004). Coping with social stigma: People with intellectual disabilities moving from institutions and family home. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48 (8), 719-729.
- Jahoda, A., Pert, C., Squire, J., Trower, P. (1998). Facing stress and conflict: A comparison of the predicted responses and self-concepts of aggressive and non-aggressive people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42 (5), 360-369.
- Jahoda, A., Trower, P., Pert, C., Finn, D. (2001). Contingent reinforcement and of defending the self? A review of evolving models of aggression in people with mild learning disabilities. *British Journal of Medical Psychology*, 74, 305-321.
- Johnson, D., Lewis, G. (1999). Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Journal*, 25 (5), 665-677.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441-476.
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 567-589.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.
- Kempes, M., Matthys, W., De Vries, H., Van Engeland, H. (2005). Reactive and proactive aggression in children: A review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatry. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14 (1), 11-19.
- Kihlstrom, J. F., Cantor, N. (2000). Social intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 359-379). Cambridge: Cambridge University Press.
- Knight, G. P., Guthrie, I. K., Page, M. C., Fabes, R. A. (2002). Emotional arousal and gender differences in aggression: A meta analysis. *Aggressive Behavior*, 28, 366-393.

- Ko, C. H., Yen, J. Y., Liu, S. C., Huang, C. F., Yen, C. F. (2009). The associations between aggressive behaviors and internet addiction and online activities in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 44*, 598-605.
- Kohlberg, L. Hersh, R. H. (1977). A review of theory. *Theory into Practice, 16* (2), 53-59.
- Krahe, B. (2001). *The social psychology of aggression*. Hove: Psychology Press Ltd.
- Kupersmidt, J. B., Griesler, P. C., DeRosier, M. E., Patterson, C. J., Davis, P. W. (1995). Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors. *Child Development, 66* (2), 360-375.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior, 14* (6), 403-414.
- Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., David, A. S. (2004). Measuring empathy: Reliability and validity of the empathy quotient. *Psychological Medicine, 34*, 911-924.
- Lee, R., Coccaro, E. F. (2007). Neurobiology of impulsive aggression: Focus on serotonin and the orbitofrontal cortex. In D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, I. D. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 170-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemerise, E. A., Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71* (1), 107-118.
- Leventhal, T., Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin, 126* (2), 309-337.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review, 10* (1), 1-41.
- Loeber, R., Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology, 48*, 371-410.
- Lösel, F., Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. In D. P. Farrington, J. W. Coid (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behaviour* (pp. 130-204). West Nyack: Cambridge University Press.
- Lovett, B. J., Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review, 27*, 1-13.
- Lutwak, N., Panish, J. B., Ferrari, J. R., Razzino, B. E. (2001). Shame and guilt and their relationship to positive expectations and anger expressiveness. *Adolescence, 36* (144), 641-653.
- Lynam, D., Moffit, T., Stouthamer-Loeber, M. (1993). Explaining the relation between IQ and delinquency: Class, race, test motivation, school failure or self-control. *Journal of Abnormal Psychology, 102* (2), 187-196.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64* (1), 64-73.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L., Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development, 64*, 572-585.
- Madden, N. A., Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research, 53* (4), 519-569.
- Malinosky-Rummell, R., Hansen, D. J. (1993). Long-term consequences of childhood physical abuse. *Psychological Bulletin, 114*, 68-79.



- Manuck, S. B., Kaplan, J. R., Lotrich, F. E. (2005). Brain serotonin and aggressive disposition in humans and nonhuman primates. In R. J. Nelson (Ed.), *Biology of aggression* (pp. 65-113). Cary: Oxford University Press.
- Marcus, R. F., Kramer, C. (2001). Reactive and proactive aggression: Attachment and social competence predictors. *The Journal of Genetic Psychology*, 162 (3), 260-275.
- Markus, H., Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 417-430.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Craven, R. G., Finger, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal effect model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self-concept. In C. E. Sanders, G. D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 63-110). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S., Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 411-419.
- Marsh, H. W., Tracey, D. K., Craven, R. G. (2006). Multidimensional self-concept structure for preadolescents with mild intellectual disabilities: A Hybrid multigroup – MIMC approach to factorial invariance and latent mean differences. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (5), 795-818.
- Matlock, S. T. (2008). Development of an interpersonal aggression scale for people with intellectual and developmental disabilities. *Doctoral dissertation*. Columbus: Ohio State University.
- Matthys, W., Lochman, J. E. (2010). *Oppositional defiant disorder and conduct disorder in childhood*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Mayberry, M. L., Espelage, D. L. (2007). Associations among empathy, social competence, and reactive/proactive aggression subtypes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 787-798.
- McClintock, K. Hall, S., Oliver, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviours in people with intellectual disabilities: A meta-analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47 (6), 405-416.
- Miller, J. D., Lynam, D. R. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 41, 1469-1480.
- Miller, P. A., Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103 (3), 324-344.
- Mitzek, K. A., Mirsky, A. F., Carey, G., DeBold, J., Raine, A. (1994). An overview of biological influences on violent behavior. In A. J. Reiss, K. A. Mitzek (Eds.), *Understanding and preventing violence vol. 2: Biobehavioral influences* (pp. 1-20). Washington: National Academic Press.
- Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: A psychological approach*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100 (4), 674-701.
- Morgan, A. B., Lilienfeld, S. O. (2000). A meta-analytic review of the relation between antisocial behavior and neuropsychological measures of executive function. *Clinical Psychology Review*, 20 (1), 113-136.
- Myrbakk, E., Von Tetzchner, S. (2008). Psychiatric disorders and behavior problems in people with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 316-332.

- O'Moore, M., Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Olweus, D., Mattson, A., Schalling, D., Low, H. (1988). Circulating testosterone levels and aggression in adolescent males: A causal analysis. *Psychosomatic Medicine*, 50, 261-272.
- Oosterlaan, J., Geurts, H. M., Knol, D. L., Sergeant, J. A. (2005). Low basal salivary cortisol is associated with teacher-reported symptoms of conduct disorder. *Psychiatry Research*, 134 (1), 1-10.
- Опачић, Г. (1995). *Личност у социјалном огледалу*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Orobio de Castro, B., Merk, W., Koops, W., Veerman, J. W., Bosch, J. D. (2005). Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34 (1), 105-116.
- Papps, B. P., O'Carroll, R. E. (2001). Extremes of self-esteem and narcissism and the experience and expression of anger and aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 421-438.
- Patterson, G. R. (1998). Coercion as a basis for early age of onset for arrest. In J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B., Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Павловић, М. (2010). Злоупотреба психоактивних супстанци и резилијентност адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу. *Магистарска теза*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.
- Павловић, М., Жунић-Павловић, В. (2008). Планирање школских програма превенције вршњачког насиља. *Настава и васпитање*, 57 (3), 318-337.
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C. (2004). Schools and bullying: School factors related to bullying and school-based bullying interventions. In C. E. Sanders, G. D. Pye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom*. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Pérusse, D., Gendreau, P. L. (2005). Genetics and development of aggression. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 223-241). New York: Guilford Press.
- Phil, R. O., Benkelfat, C. (2005). Neuromodulators in the development and expression of inhibition and aggression. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 261-280). New York: The Guilford Press.
- Piers, E. V., Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris children's self-concept scale – Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Попадић, Д., Плут, Д. (2007). Насиље у основним школама у Србији – облици и учесталост. *Психологија*, 40 (2), 309-328.
- Poulin, F., Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development boys' friendships. *Developmental Psychology*, 36 (2), 233-240.
- Prino, C. T., Peyrot, M. (1994). The effect of child physical abuse and neglect on aggressive, withdrawn, and prosocial behavior. *Child Abuse & Neglect*, 18 (10), 871-884.
- Raaimakers, M. A. J., Smidts, D. P., Segreant, J. A., Maassen, G. H., Posthumus, J. A., Van Engeland, H., Matthys, W. (2008). Executive functions in preschool children with aggressive behavior: Impairments of inhibitory control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (7), 1097-1107.
- Raine, A. (2002). The role of prefrontal deficits, low autonomic arousal, and early health factors in the development of antisocial and aggressive behavior in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (4), 417-434.

- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., Liu, J. (2006). The Reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32 (2), 159-171.
- Rayner, S. G. (2001). Aspects of the self as learner: Perception, concept, and esteem. In R. J. Riding, S. G. Rayner (Eds.), *Self perception* (pp. 25-51). Westport: Greenwood Press.
- Reis, J., Trockel, M., Mulhall, P. (2007). Individual and school predictors of middle school aggression. *Youth & Society*, 38 (3), 322-347.
- Reppucci, D. N., Fried, C. S., Schmidh, M. G. (2002). Youth violence: Risk and protective factors. In R. R. Corrado, R. Roesch, S. D. Hart, J. K. Gierowski (Eds.), *Multi-problem violent youth* (pp. 3-22). Amsterdam: IOS Press.
- Reynolds, W. M. (1982). Development of reliable and valid short forms of the Marlowe-Crowne social desirability scale, *Journal of Clinical Psychology*, 38 (1), 119-125.
- Richards, H. D., Bear, G. G., Stewart, A. L., Norman, A. D. (1992). Moral reasoning and classroom conduct: Evidence of a curvilinear relationship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 176-190.
- Richardson, D. R., Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W., Signo, M. (1994). *Aggressive Behavior*, 20, 275-289.
- Rivers, I., Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Rose, J., West, C., Clifford, D. (2000). Group interventions for anger in people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 171-181.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116 (1), 55-74.
- Rutter, M., Giller, H., Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: The structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (3), 333-354.
- Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks of self-esteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 6, 357-393.
- Sánchez-Martín, J. R., Fano, E., Ahedo, L., Cardas, J., Brain, P. F., Azpiroz, A. (2000). Relating testosterone levels and free play social behavior in male and female preschool children. *Psychoneuroendocrinology*, 25 (8), 773-783.
- Scarpa, A., Raine, A. (2007). Biosocial bases of violence. In D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, I. D. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 151-169). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schonberg, M. A., Shaw, D. S. (2007). Do the predictors of child conduct problems vary by high- and low-levels of socioeconomic and neighborhood risk? *Clinical Child and Family Psychology*, 10 (2), 101-136.
- Schuengel, C., Janssen, C. G. C. (2006). People with mental retardation and psychopathology: Stress, affect regulation and attachment: A review. In L. M. Glidden (Ed.), *International review of research in mental retardation, Volume 32* (pp. 229-261). San Diego: Elsevier.
- Séguin, J. R., Nagin, D., Assaad, J., Tremblay, R. E. (2004). Cognitive-neuropsychological function in chronic physical aggression and hyperactivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 113 (4), 603-613.

- Séguin, J. R., Zelazo, P. D. (2005). Executive function in early physical aggression. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 307-329). New York: The Guilford Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Smith, S. L., Donnerstein, E. (1998). Harmful effects of exposure to media violence: Learning of aggression, emotional desensitization, and fear. In R. G. Geen, E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research and implications for social policy* (pp. 167-202). San Diego: Academic Press.
- Speltz, M. L., DeKlyen, M., Greenberg, M. T. (1999). Attachment in boys with early onset conduct problems. *Development and Psychopathology*, 11 (2), 269-285.
- Spielberger, C. D., Sydeman, S. J. (1994). State-trait anxiety inventory and State-trait anger expression inventory. In M. E. Maruish (Ed.), *The use of psychological tests for treatment planning and outcome assessment* (pp. 292-321). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovic, P. J., Jordan, A., Perot, J. (1998). Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19 (2), 120-126.
- Statt, D. A. (1998). *Concise dictionary of psychology*. London: Routledge.
- Strang, L., Smith, M. D., Rogers, C. M. (1978). Social comparison, multiple reference groups, and the self-concepts of academically handicapped children before and after mainstreaming. *Journal of Educational Psychology*, 70 (4), 487-497.
- Stattin, H., Klackenber-Larsson, I. (1993). Early language and intelligence development and their relationship to future criminal behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 102 (3), 369-378.
- Stucke, T. S., Sporer, S. L. (2002). When a grandiose self-image is threatened: Narcissism and self-concept clarity as predictors of negative emotions and aggression following ego-threat. *Journal of Personality*, 70 (4), 510-532.
- Sukhodolsky, D. G., Butter, E. M. (2007). Social skills training for children with intellectual disabilities. *Issues in Clinical Child Psychology*, 4, 601-618.
- Susman, E. J., Finkelstein, J. W. (2000). Biology, development, and dangerousness. In G. F. Pinard, L. Pagani (Eds.), *Clinical assessment of dangerousness: Empirical contribution* (pp. 23-46). West Nyack: Cambridge University Press.
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999). Bullying and „theory of mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behavior. *Social Development*, 8 (1), 117-127.
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999a). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Fletcher, C., Gramzow, R. (1992). Shamed into anger? The relation on shame and guilt to anger and self-reported aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (4), 669-675.
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Hill-Barlow, D., Marschall, D. E., Gramzow, R. (1996). Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (4), 797-809.
- Thomas, A., Chess, S. (1984). Genesis and evolution of behavioral disorders: From infancy to early adult life. *The American Journal of Psychiatry*, 141, 1-9.
- Tyrer, F., McGrother, C. W., Thorp, C. F., Donaldson, M., Bhaumik, S., Watson, M., Hollin, C. (2006). Physical aggression towards others in adults with learning disabilities: Prevalence and associated factors. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (4), 295-304.

- Van Bokhoven, I., van Goozen, S. H. M., Van Engeland, H., Schaal, B., Arseneault, L., Séguin, J. R., Nagin, D. S., Vitaro, F., Tremblay, R. E. (2005). Salivary cortisol and aggression in a population-based longitudinal study of adolescent male. *Journal of Neural Transmission*, 112 (8), 1083-1096.
- Vernberg, E. M., Jacobs, A. K., Hershberger, S. L. (1999). Peer victimization and attitudes about violence during early adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28 (3), 386-395.
- Vissing, Y. M., Straus, M. A., Gelles, R. J., Harrop, J. W. (1991). Verbal aggression by parents and psychosocial problems of children. *Child Abuse & Neglect*, 15, 223-238.
- Vitaro, F., Boivin, M., Tremblay, R. E. (2005). Peers and violence: A two-sided developmental perspectives. In D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, I. D. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 361-387). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vitaro, F., Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: A developmental perspective. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 178-201). New York: The Guilford Press.
- Vitaro, F., Gendreau, P. L., Tremblay, R. E., Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (3), 377-385.
- Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development*, 63 (6), 1321-1335.
- Whitaker, S. (1993). The reduction of aggression in people with learning difficulties: A review of psychological methods. *British Journal of Clinical Psychology*, 32, 1-17.
- Widom, C. S. (1989). Does violence beget violence? A critical examination of the literature. *Psychological Bulletin*, 106 (1), 3-28.
- Wild, L. G., Flisher, A. J., Bhana, A., Lombard, C. (2004). Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45 (8), 1454-1467.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior. *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (2), 130-143.
- Wingfield, J. C., Moore, J. T., Goymann, W., Wacker, D. W., Sperry, T. (2005). Contexts and ethology of vertebrate aggression: Implications for the evolution of hormone-behavior interactions. In R. J. Nelson (Ed.), *Biology of aggression* (pp. 179-210). Cary: Oxford University Press.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., Schultz, H. (2001). Bullying and victimization on primary and school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- Wright, B. R. E., Caspi, A., Moffitt, T., Miech, R. A., Silva, P. A. (1999). Reconsidering the relationship between SES and delinquency: Causation but not correlation. *Criminology*, 37 (1), 175-194.
- Wulffaert, J., Dijkxhoorn, Y. M., Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2010). Challenging behavior in Angelman syndrome, CHARGE syndrome, Cornelia de Lange syndrome and Prader-Willi syndrome. In V. P. Prasher (Ed.), *Contemporary issues in intellectual disabilities* (pp. 119-124). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Yuen, Y. M. (2007). Multidimensional self-concept of proactively aggressive adolescents and reactively aggressive adolescents in Hong Kong. *Doctoral dissertation*. Hong Kong: City University of Hong Kong.
- Zigler, E., Balla, D., Watson, N. (1972). Developmental and experiential determinants of self-image disparity in institutionalized and noninstitutionalized retarded and normal children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23 (1), 81-87.

# ПРИЛОГ

## УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ

## ОПШТИ ПОДАЦИ

1. Школа: \_\_\_\_\_
2. Име и презиме: \_\_\_\_\_
3. Године старости: \_\_\_\_\_
4. Разред: \_\_\_\_\_
5. Пол:            а) мушки                                  б) женски
6. Националност: \_\_\_\_\_
7. Врста и степен ометености: \_\_\_\_\_
8. Становање (породица, хранитељска породица, дом и др.): \_\_\_\_\_

**MARLOWE-CROWNE SOCIAL DESIRABILITY SCALE – SDS (Reynolds, 1982)**

**Унесите знак X у колону тачно или нетачно**

	Тврђење	тачно	нетачно
1.	Понекад сам огорчен(а) што ствари не иду онако како сам наумио(ла).		
2.	Неколико пута се десило да сам одустао(ла) од неких активности зато што сам мислио(ла) да нисам довољно способан/способна да их реализујем.		
3.	Дешавало ми се да сам осећао(ла) порив да се супротставим ауторитету иако сам знао(ла) да неће бити никаквих ефеката.		
4.	Без обзира са ким разговарам, ја сам увек добар слушаца.		
5.	Дешавало ми се да сам се правио(ла) да сам болестан/болесна да бих се извукао из неке ситуације.		
6.	Дешавало се да сам у некој прилици искористио(ла) другу особу.		
7.	Увек сам спреман/спремна да признам грешку.		
8.	Понекад више волим да се осветим него да опростим и заборавим.		
9.	Увек сам љубазан/љубазна, чак и према људима који се не слажу са мном.		
10.	Никада се не нервирам када други људи заступају идеје које су потпуно супротне мојим ставовима.		
11.	Дешавало се да сам био/била прилично љубоморан/љубоморна због среће која прати неке људе.		
12.	Понекад ме нервирају људи који траже неке услуге од мене.		
13.	Никада намерно нисам рекао(ла) нешто што би повредило нечија осећања.		

**PEABODY PICTURE VOCABULARY SCALE – PPVT-IV (Dunn, Dunn, 2006)**

Узраст: 6 година			Сет: 5			
49.	Гвирити	1	2	3	4	Г
50.	Лењир	1	2	3	4	Г
51.	Тунел	1	2	3	4	Г
52.	Грана	1	2	3	4	Г
53.	Коверат	1	2	3	4	Г
54.	Делтоид	1	2	3	4	Г
55.	Календар	1	2	3	4	Г
56.	Копча	1	2	3	4	Г
57.	Тестерисати	1	2	3	4	Г
58.	Панда	1	2	3	4	Г
59.	Прслук	1	2	3	4	Г
60.	Стрела	1	2	3	4	Г
Број грешака:						

Узраст: 7 година			Сет: 6			
61.	Брати	1	2	3	4	Г
62.	Мета	1	2	3	4	Г
63.	Капљати	1	2	3	4	Г
64.	Витез	1	2	3	4	Г
65.	Давати	1	2	3	4	Г
66.	Кактус	1	2	3	4	Г
67.	Зубар	1	2	3	4	Г
68.	Плутати на води	1	2	3	4	Г
69.	Канца	1	2	3	4	Г
70.	Униформа	1	2	3	4	Г
71.	Огроман	1	2	3	4	Г
72.	Крзнена	1	2	3	4	Г
Број грешака:						

Узраст: 8 година			Сет: 7			
73.	Виолина	1	2	3	4	Г
74.	Група	1	2	3	4	Г
75.	Глобус	1	2	3	4	Г
76.	Возило	1	2	3	4	Г
77.	Кувар	1	2	3	4	Г
78.	Тиква	1	2	3	4	Г
79.	Секира	1	2	3	4	Г
80.	Фламинго	1	2	3	4	Г
81.	Димњак	1	2	3	4	Г
82.	Разврставати	1	2	3	4	Г
83.	Кајиш	1	2	3	4	Г
84.	Поврће	1	2	3	4	Г
Број грешака:						

Узраст: 9 година			Сет: 8			
85.	Хијена	1	2	3	4	Г
86.	Водоинсталатер	1	2	3	4	Г
87.	Река	1	2	3	4	Г
88.	Сат	1	2	3	4	Г
89.	Хватати	1	2	3	4	Г
90.	Стабло	1	2	3	4	Г
91.	Ваза	1	2	3	4	Г
92.	Харфа	1	2	3	4	Г
93.	Цвет	1	2	3	4	Г
94.	Престрављен	1	2	3	4	Г
95.	Мочвара	1	2	3	4	Г
96.	Срце	1	2	3	4	Г
Број грешака:						



Узраст: 10 година			Сет: 9			
97.	Голуб	1	2	3	4	Г
98.	Чланак на нози	1	2	3	4	Г
99.	Горети	1	2	3	4	Г
100.	Кључ за одвијање	1	2	3	4	Г
101.	Акваријум	1	2	3	4	Г
102.	Допунити бензин	1	2	3	4	Г
103.	Сеф	1	2	3	4	Г
104.	Каменчуга	1	2	3	4	Г
105.	Гмизавац	1	2	3	4	Г
106.	Кану	1	2	3	4	Г
107.	Спортиста	1	2	3	4	Г
108.	Шлеповати	1	2	3	4	Г
Број грешака:						

Узраст: 11-12 година			Сет: 10			
109.	Кофер	1	2	3	4	Г
110.	Усмеравати	1	2	3	4	Г
111.	Лоза	1	2	3	4	Г
112.	Дигитални сат	1	2	3	4	Г
113.	Сецирати	1	2	3	4	Г
114.	Грабљивац	1	2	3	4	Г
115.	Хидрант	1	2	3	4	Г
116.	Изненађен	1	2	3	4	Г
117.	Палма	1	2	3	4	Г
118.	Кларинет	1	2	3	4	Г
119.	Долина	1	2	3	4	Г
120.	Киви	1	2	3	4	Г
Број грешака:						

Узраст: 13 година			Сет: 11			
121.	Испитивати	1	2	3	4	Г
122.	Крофна	1	2	3	4	Г
123.	Помагати	1	2	3	4	Г
124.	Ломљива	1	2	3	4	Г
125.	Соло певање	1	2	3	4	Г
126.	Режати	1	2	3	4	Г
127.	Збуњена	1	2	3	4	Г
128.	Пиће	1	2	3	4	Г
129.	Напумпан	1	2	3	4	Г
130.	Кљова	1	2	3	4	Г
131.	Труба	1	2	3	4	Г
132.	Глодар	1	2	3	4	Г
Број грешака:						

Узраст: 14-16 година			Сет: 12			
133.	Мирисати	1	2	3	4	Г
134.	Карике	1	2	3	4	Г
135.	Загађивати	1	2	3	4	Г
136.	Археолог	1	2	3	4	Г
137.	Обала	1	2	3	4	Г
138.	Давати ињекцију	1	2	3	4	Г
139.	Папрат	1	2	3	4	Г
140.	Сисар	1	2	3	4	Г
141.	Рушити	1	2	3	4	Г
142.	Усамљеност	1	2	3	4	Г
143.	Стега	1	2	3	4	Г
144.	Оронула	1	2	3	4	Г
Број грешака:						

Узраст: 17-18 година			Сет: 13			
145.	Пешак	1	2	3	4	Г
146.	Унутрашњост	1	2	3	4	Г
147.	Одећа	1	2	3	4	Г
148.	Одлазити	1	2	3	4	Г
149.	Мачка	1	2	3	4	Г
150.	Жива ограда	1	2	3	4	Г
151.	Цитрус	1	2	3	4	Г
152.	Цвећарка	1	2	3	4	Г
153.	Летети	1	2	3	4	Г
154.	Водена животиња	1	2	3	4	Г
155.	Изгрдити	1	2	3	4	Г
156.	Столар	1	2	3	4	Г
Број грешака:						

Узраст: 19 година – одрасло доба			Сет: 14			
157.	Примат	1	2	3	4	Г
158.	Једрилица	1	2	3	4	Г
159.	Уморна	1	2	3	4	Г
160.	Секирица	1	2	3	4	Г
161.	Провидно	1	2	3	4	Г
162.	Путнички ауто	1	2	3	4	Г
163.	Привезан	1	2	3	4	Г
164.	Вентил	1	2	3	4	Г
165.	Паралелограм	1	2	3	4	Г
166.	Стуб	1	2	3	4	Г
167.	Конзумирати	1	2	3	4	Г
168.	Валута	1	2	3	4	Г
Број грешака:						

			Сет: 15			
169.	Ризично	1	2	3	4	Г
170.	Петоугао	1	2	3	4	Г
171.	Апарат	1	2	3	4	Г
172.	Живина	1	2	3	4	Г
173.	Рожњача	1	2	3	4	Г
174.	Полуострво	1	2	3	4	Г
175.	Порцелан	1	2	3	4	Г
176.	Детонација	1	2	3	4	Г
177.	Церебрално	1	2	3	4	Г
178.	Нормала	1	2	3	4	Г
179.	Потопити	1	2	3	4	Г
180.	Шприц	1	2	3	4	Г
			Број грешака:			

			Сет: 16			
181.	Полуга	1	2	3	4	Г
182.	Одећа	1	2	3	4	Г
183.	Канца грабљивице	1	2	3	4	Г
184.	Обрађивати земљу	1	2	3	4	Г
185.	Кришка	1	2	3	4	Г
186.	Пењати	1	2	3	4	Г
187.	Празна	1	2	3	4	Г
188.	Грудна кост	1	2	3	4	Г
189.	Поморски	1	2	3	4	Г
190.	Хапшење	1	2	3	4	Г
191.	Тужан	1	2	3	4	Г
192.	Квинтет	1	2	3	4	Г
			Број грешака:			

**PIERS-HARRIS CHILDREN'S SELF-CONCEPT SCALE – 2 (Piers, Herzberg, 2002)**

1.	Другови из разреда ми се ругају.	да	не
2.	Ја сам срећна особа.	да	не
3.	Тешко ми је да се спријатељим са неким.	да	не
4.	Често сам тужан-на.	да	не
5.	Паметан-на сам.	да	не
6.	Стидљив-а сам.	да	не
7.	Унервозим се када ме наставник прозове.	да	не
8.	Забринут-а сам због свог изгледа.	да	не
9.	Ја сам вођа у играма и спорту.	да	не
10.	Забринут сам када имамо контролни задатак у школи.	да	не
11.	Нисам популаран-на.	да	не
12.	Пристојно се понашам у школи.	да	не
13.	Обично сам ја крив-а када се деси нешто лоше.	да	не
14.	Правим проблеме својој породици.	да	не
15.	Јак-а сам.	да	не
16.	Ја сам важан члан своје породице.	да	не
17.	Лако одустајем.	да	не
18.	Добар-ра сам у решавању школских задатака.	да	не
19.	Радим много лоших ствари.	да	не
20.	Неваљао-ла сам код куће.	да	не
21.	Спор-а сам у решавању школских задатака.	да	не
22.	Ја сам важан члан свог одељења.	да	не
23.	Нервозан-на сам.	да	не
24.	Могу да добро одговорам испред целог разреда.	да	не
25.	Када сам у школи, ја сањарим.	да	не
26.	Мојим дуговима се свиђају моје идеје (предлози).	да	не
27.	Често упадам у неприлике.	да	не
28.	Имам среће.	да	не
29.	Много бринем.	да	не
30.	Моји родитељи очекују превише од мене.	да	не
31.	Свиђа ми се да будем оно што јесам.	да	не
32.	Осећам да ме други искључују из дешавања.	да	не
33.	Имам лепу косу.	да	не
34.	Често се пријављујем за добровољне дужности у школи.	да	не
35.	Волео-ла бих да сам другачији-ја.	да	не
36.	Мрзим школу.	да	не
37.	Међу последњима ме бирају за игре и спортове.	да	не
38.	Често сам злочест према другим људима.	да	не
39.	Другови из одељења мисле да имам добре идеје.	да	не
40.	Несрећан-на сам.	да	не
41.	Имам много другова.	да	не
42.	Весео-ла сам.	да	не
43.	Глуп-а сам за већину ставри.	да	не
44.	Добро изгледам.	да	не
45.	Често се тучем.	да	не
46.	Популаран-на сам код дечака.	да	не
47.	Људи ме задиркују.	да	не
48.	Породица је разочарана у мене.	да	не

49.	Имам пријатно лице.	да	не
50.	Када порастем, бићу важна особа.	да	не
51.	У играма и спорту, више посматрам него што учествујем.	да	не
52.	Заборављам оно што научим.	да	не
53.	Самном се може лако изаћи на крај.	да	не
54.	Популаран-на сам код девојчица.	да	не
55.	Добро читам.	да	не
56.	Често сам уплашен-а.	да	не
57.	Другачији-ја сам од других људи.	да	не
58.	Имам ружне мисли.	да	не
59.	Лако заплачем.	да	не
60.	Ја сам добра особа.	да	не

***THE REACTIVE – PROACTIVE AGGRESSION QUESTIONNAIRE (Raine et al., 2006)***

	<b>Колико често...</b>	<b>Никад</b>	<b>Понекад</b>	<b>Често</b>
1.	вичеш на друге када те наљуте?	0	1	2
2.	се тучеш са другима да покажеш ко је главни?	0	1	2
3.	се наљутиш када те други изазивају?	0	1	2
4.	узимаш ствари од других ученика?	0	1	2
5.	се наљутиш када не добијеш оно што хоћеш?	0	1	2
6.	уништиш нешто из забаве?	0	1	2
7.	имаш нападе беса?	0	1	2
8.	уништаваш ствари зато што си бесан-на (много љут)?	0	1	2
9.	учествујеш у групној тучи да би било-ла важан-а?	0	1	2
10.	повредиш друге да би победио-ла у игри?	0	1	2
11.	се наљутиш када ствари не иду онако како си замислио-ла?	0	1	2
12.	користиш физичку силу да натераш друге да ураде оно што желиш?	0	1	2
13.	се наљутиш када ти други прете?	0	1	2
14.	се наљутиш или побесниш када изгубиш у игри?	0	1	2
15.	користиш силу да би добио-ла новац или ствари од других?	0	1	2
16.	се осећаш боље када неког удариш или се извичеш на њега?	0	1	2
17.	претиш некоме или га малтретираш?	0	1	2
18.	зовеш неког телефоном и причаш непристојне ствари из чисте забаве?	0	1	2
19.	удариш некога да би се одбранио-ла?	0	1	2
20.	заједно са другима нападнеш некога?	0	1	2
21.	носиш оружје да би га користио-ла у тучи?	0	1	2
22.	се наљутиш или удариш некога ко те задиркује?	0	1	2
23.	вичеш на друге да би их присилио-ла да ураде нешто за тебе?	0	1	2

**ATTITUDES TOWARD PEER AGGRESSION (Vernberg, Jacobs, Hershberger, 1999)**

	<b>Изјаве</b>	<b>Уопште се не слажем</b>	<b>Помало се слажем</b>	<b>Прилично се слажем</b>	<b>Потпуно се слажем</b>
1.	У реду је да се ученици међусобно туку.	1	2	3	4
2.	Насилници (они који малтретирају друге) добију оно што желе од других ученика.	1	2	3	4
3.	Када се два ученика туку, у реду је да стојиш и гледаш их.	1	2	3	4
4.	Када се ученици изазивају или гурају, други ученици треба да их зауставе.	1	2	3	4
5.	Понекад ученик заслужује да му други ученици заповедају.	1	2	3	4
6.	Ако неког ученика задиркују или га на нешто присиљавају он је то сигурно заслужио.	1	2	3	4
7.	У реду је да ученици исмевају друге ученике.	1	2	3	4
8.	Ученик се осећа великим и опасним када малтретира друге.	1	2	3	4
9.	Када се два ученика туку, у реду је да други ученици навијају.	1	2	3	4
10.	Када се два ученика туку, остали ученици треба да их зауставе.	1	2	3	4
11.	Ученици могу да натерају друге ученике да ураде оно што он желе ако вичу на њих.	1	2	3	4
12.	Некада је у реду бити насилник (малтретирати друге).	1	2	3	4
13.	Ученике поштују када заповедају другима око себе.	1	2	3	4
14.	Важно је да ученици покажу да су спремни да се потуку са сваким ко их изазива.	1	2	3	4
15.	Ученици могу да добију оно што желе од других ученика ако се потуку са њима.	1	2	3	4
16.	Када се два ученика потуку, други ученици не треба да се мешају.	1	2	3	4

# УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ

## ОПШТИ ПОДАЦИ

Име и презиме детета ученика: \_\_\_\_\_

Пол: М Ж

Етничка припадност: \_\_\_\_\_

Дан, месец и година рођења: \_\_\_\_\_

Врста и степен ометености: \_\_\_\_\_

Да ли испитаник има неку психијатријску дијагнозу? Коју?

\_\_\_\_\_

Колико дуго познајете испитаника? \_\_\_\_\_

Да ли испитаник има неки генетски поремећај:

а) Даунов синдром б) фрагилни X хромозом ц) аутизам

д) неки други поремећај (наведите који) \_\_\_\_\_

## ***CHILDREN'S SCALE OF HOSTILITY AND AGGRESSION: REACTIVE/PROACTIVE (C-SHARP)*** (Farmer, Aman, 2009)

Молимо Вас да за свако питање заокружите две оцене.

Прва оцена у колони „Проблематично понашање“ означава учесталост и тежину одређеног облика понашања на следећи начин:

- ☐ **0 – никада**
- ☐ **1 – ретко или у врло благом облику**
- ☐ **2 – често или у умерено тешком облику**
- ☐ **3 – врло често или у веома тешком облику.**

Ако је прва оцена 0 друга оцена се за то питање не заокружује. Ако је прва оцена 1, 2 или 3 заокружите и другу оцену у колони „Ко почиње?“ Ова оцена се односи на то у којој мери је одређен облик понашања изазван (испровоциран) понашањем друге особе. Оцене у овој колони имају следећа значења:

- ☐ **-2 (понашање је у потпуности изазвано понашањем других и није планирано)**
- ☐ **-1 (понашање је обично испровоцирано и/или непланирано)**
- ☐ **0 (подједнака је шанса да се догоди без обзира да ли је испитаник испровоциран или није)**
- ☐ **1 (испитаник обично први то уради, без икакве провокације)**
- ☐ **2 (увек први започиње без икакве провокације)**



		Проблематично понашање				Ко започиње?				
		0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
1.	Подсмехује се и руга другима.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
2.	Смишља лукавства.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
3.	Покушава да додирне друге особе на неприкладан начин, са сексуалном конотацијом.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
4.	Штипа друге.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
5.	Лако се увреди због наизглед ситних ствари.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
6.	Ломи ствари које припадају другима.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
7.	Лако се наљути (има “кратак фитиљ”).	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
8.	Силом узима ствари од других.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
9.	Замишљен је, дури се или је зловољан.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
10.	Друге назива ружним именима када нису присутни.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
11.	Гура и ћушка друге.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
12.	Наваљује на друге (угрожава њихов лични простор).	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
13.	Застрашује друге.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
14.	Каже “мрзим те” или изговара сличне речи.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
15.	Уједа друге.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
16.	Директно вређа друге људе.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
17.	Баца предмете на друге људе.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
18.	Реагује изненадно или импулсивно на безначајне провокације.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
19.	Виче на друге обузет бесом.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
20.	Рве се са другима.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
21.	Наљути се када га затекну како се лоше понаша	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
22.	Претерано се препире.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
23.	Користи вулгарности како би шокирао или повредио друге особе.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
24.	Посече другу особу оштрим предметом.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
25.	Голица или неким другим физичким контактом задиркује друге иако је замољен да престане.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
26.	Краде ствари од других када га не гледају.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
27.	На увреде и задиркивања других реагује физичком агресијом.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
28.	Друге особе назива увредљивим именима у њиховом присуству.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
29.	Саплиће друге особе.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
30.	Удара главом друге особе.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
31.	Прави увредљиве коментаре на рачун других људи иза њихових леђа.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
32.	Ломи сопствене ствари.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2

		Проблематично понашање				Ко започиње?				
		0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
33.	Упућује другима претеће покрете (нпр. показује им песницу).	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
34.	Окривљује друге.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
35.	Речима задиркује друге иако су га замолили да престане.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
36.	Ако га ухвате на делу, пориче да се лоше понашао.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
37.	Вуче друге за косу.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
38.	Када се наљути тешко се „охлади“.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
39.	Пљује на друге.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
40.	Каже „мрзим га/мрзим је“ или изговара друге сличне речи иза леђа особе о којој говори.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
41.	Дави друге особе или их хвата за врат.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
42.	Напада људе који уђу у његов лични простор.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
43.	Озлоједи се због ствари које други кажу или ураде без разлога.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
44.	Започиње неприлике изазивањем других особа.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
45.	Када га ухвате на делу оправдава се због лошег понашања.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
46.	Непријатељски је расположен, мисли да се према њему не поступа праведно.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
47.	Гребе друге ноктима.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
48.	Мршти се на друге, гледа их са мржњом или бесом.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
49.	Охрабрује групу деце да нападну некога (физички или вербално).	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
50.	Удара друге неким предметом.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
51.	Често је мрзовољан.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
52.	Не води рачуна о туђим осећањима.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
53.	Упућује вербалне претње другима да ће их физички повредити.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
54.	Снажно удара или гура друге.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
55.	Прави непожељне сексуалне коментаре на рачун других.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
56.	Чини се да му није (да јој није) стварно жао када повреди некога.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
57.	Свети се после извесног времена када особа којој се свети није на опрезу.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2
58.	Труди се да не буде ухваћен када другима чини нешто лоше.	0	1	2	3	-2	-1	0	1	2