



**УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ**



**Студиска програма
Социјална работа и социјална политика**

Магистерски труд

Тема:

**Социјално однесување и потешкотии кај учениците од основните
училишта**

Ментор:

Проф. Д-р Трајков Иван

Кандидат:

Сулејмани Фаик

Скопје, 2024

СОДРЖИНА

ВОВЕД	4
I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ.....	6
1. Поим и дефинирање на проблемот на истражување	6
1.1. Социјални вештини и социјално компетентно однесување	6
1.1.2. Карактеристики на социјално успешните деца.....	9
1.2. Потешкотии во социјалното однесување кај децата	10
1.2.1. Класификација на потешкотиите во социјалното однесување кај децата.....	13
1.3. Фактори на ризик кои се поврзани со развојот на социјалното однесување и потешкотиите	16
1.3.1. Индивидуалните карактеристики на детето како фактор на ризик	18
1.3.2. Карактеристиките на семејството како фактор на ризик	19
1.3.3. Врсничките односи во развојот на социјалното однесување на детето	21
1.3.4. Карактеристики на општествената средина како фактор на ризик.....	24
1.3.5. Насоки и интензитет на дејство на факторите на ризик	26
1.4. Училиштето како контекст на развој на социјалното однесување на учениците	30
1.5. Процена на нарушувањето во однесувањето	32
1.6. Превенција на нарушувањето во однесувањето	38
1.6.1. Семејството како фактор на превенција на потешкотиите во однесувањето	40
1.6.2. Значењето на локалната заедница во превенцијата на потешкотиите во однесувањето.....	41
1.7. Улогата на училиштето во превенцијата на потешкотиите во однесувањето на учениците.....	42
1.7.1. Компетенции на наставниците и превенција при потешкотиите во однесувањето на учениците.....	45

1.7.2. Улогата на стручните соработници во остварување на превентивна функција	51
1.7.3. Улогата на директорот во остварување на превентивна функција	53
1.7.4. Улогата на учениците во остварување на превентивна функција	54
1.7.5. Стратегии за воспитно – образовна поддршка за ученици со потешкотии во однесувањето на учениците	55
1.8. Релевантни досегашни истражувања	57
II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	62
2.1. Предмет на истражувањето.....	63
2.2. Цели и задачи на истражувањето	63
2.3. Хипотези	64
2.4. Варијабли	64
2.5. Методи, техники и инструменти на истражувањето	65
2.6. Популација и примерок.....	66
2.7. Статистичка обработка на податоците	66
2.8. Организација и тек на истражувањето.....	66
2.9. Анализа и интерпретација на добиените резултати	66
2.10. Статистички значајна разлика меѓу варијаблите.....	90
Заклучок и препораки.....	109
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА.....	113

ВОВЕД

Социјалното однесување е фундаментално за развојот на децата бидејќи влијае на нивните односи, емоционалната регулација и когнитивниот раст. Преку социјалните интеракции, децата учат витални вештини како што се емпатија, соработка и разрешување конфликти, кои се од суштинско значење за навигација во меѓучовечките односи и ефикасно функционирање во општеството.

Само неколку месеци по раѓањето детето формира интерперсонални односи, најпрво со родителите, а потоа и со лицата од околината. Раното воспоставување на интерперсонални односи укажува на изворната потреба на луѓето за блискост, заштита и поддршка, како и на нивната улога во развојот и животот на индивидуите.

Поаѓајќи од разбирањето на Бандура (1986), според кое поединецот учи различни форми на однесување преку модели и од сфаќањето на Пијаже дека детето се развива преку интеракција со околината, првенствено преку интеракција со врсниците во која е застапен рамноправен однос (O'Donnell, 2006), и разбирањето на Виготски дека интеракциите со врсниците и дружењето му даваат на детето модели за стекнување вештини кои тоа потоа треба да ги интернализира и совлада (Vygotsky, 1977), социјалните и развојни психолози ја нагласуваат важноста на групата врз развојот на индивидуата, која се одвива наред интеракцијата со околината, односно луѓето од околината.

Првата социјална група на која припаѓа детето е семејството. Детето во семејство усвојува различни модели на однесување кои се карактеристични за неговото семејство. Со поаѓање во градинка, па прво одделение, детето влегува во нова социјална средина која вреднува одредени форми на однесување и вештини. На тоа ново макро ниво врсничката група претставува микросистем, контекст во кој детето продолжува да ги консолидира старите и да усвојува нови форми на однесувања, ставови и вештини (Glick & Rose, 2011).

Позитивното социјално однесување поттикнува чувство на припадност, прифаќање и поврзаност, промовирајќи психолошка благосостојба и издржливост. Спротивно на тоа, тешкотиите во социјалното однесување може да доведат до социјална изолација, емоционална вознемиреност и академски предизвици, нагласувајќи го значењето на рано решавање на овие прашања.

Квалитетот на социјалното однесување на децата зависи од влијанието на многубројни фактори, како што се семејството, училиштето, врсниците. Добрата социјална прилагоденост претставува предиктор за добра општествена афирмација, додека социјално неприфатливото однесување може да има влијание на академскиот, емоционалниот и бихевиоралниот развој на детето.

Со социјалното однесување на децата се занимава стручната и научната јавност, образовните и други јавни организации, медиуми, од различни аспекти и од различни перспективи. Образовните истражувачи се обидуваат да ги разберат факторите кои влијаат на социјалното однесување на децата, за да укаже на поврзаноста на академскиот и социјален развој и да се создадат различни модели на охрабрување на просоцијалното однесување на учениците.

Токму социјалното однесување на децата и потешкотиите се предмет на овој магистерски труд. Организиран е во два дела – во првиот дел е дадена теоретската основа на овој проблем - објаснети се поимите социјални вештини и компетенции, просоцијално однесување, дадени се различни класификации на потешкотии во однесувањето, а даден е и осврт на социјалното однесување од аспект на училиштето како едно од најважните контексти за постигнување принципи на позитивен развој на децата.

Вториот дел се однесува на методологијата користена во истражувањето. Објаснети се целите и задачите на истражувањето, дадени се хипотезите, варијаблите, организацијата и текот на истражувањето, објаснети се инструментите кои ќе се користат при истражувањето. Во овој дел дадена е анализата и интерпретацијата на добиените резултати.

Трудот завршува со давање заклучок како и сопствен осврт и препораки. Следува списокот литература користена за пишување на овој труд и два прилози – скалите кои се применети во ова истражување.

I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. Поим и дефинирање на проблемот на истражување

1.1. Социјални вештини и социјално компетентно однесување

Социјализацијата е процес во текот на кој децата и младите ги усвојуваат културолошките обрасци на однесување, стекнуваат соодветни ставови и вредности учат различни социјални улоги и развиваат прифатливо општествено однесување. Социјализацијата е феномен кој е исклучително комплексен и слоевит и кој се однесува на севкупниот развој на секој поединец. Се дефинира и како процес на учење со кој единката стекнува социјално релевантни облици на однесување и се формира како личност со свои специфични карактеристики (Илић, 2012).

Социјалните вештини и социјалното компетентно однесување претставуваат некои од исходите од успешната социјализација во општествената заедница, но и се и предиктори на позитивни социјални однесувања, односно група однесувања кои се означуваат како просоцијално однесување (Илић, 2012). Просоцијалното однесување може да се дефинира како форма на споделување, помош и соработка (Wentzel, 2015).

Социјалната компетентност и социјалните вештини се два поврзани поими, но со различно значење, иако некои автори ги поистоветуваат. Според одредени автори социјалните вештини се специфични однесувања потребни за да задачата се изведе компетентно, додека социјалните компетенции се многу поширок поим со кој се означуваат група специфични вештини, статус во групата врсници, успешност во интерперсоналните односи (Петровић, 2006). Вештините вклучуваат специфични однесувања на поединецот, додека компетентноста е одредена од начинот на кој едно лице ги користи социјалните вештини во социјалната средина. Оттука произлегува заклучокот дека социјалните вештини изразени на соодветен начин во постигањата на личните цели на поединецот водат кон социјална компетентност (Jurčević-Lozančić, 2011). Социјално компетентен поединец е оној кој користи соодветни социјални вештини и со помош на нив постигнува лични цели (Markuš, 2009).

Социјалните вештини играат важна улога во прифаќањето на детето од страна на врсниците и наставниците. Социјалните вештини се однесувања кои му помагаат на детето да создаде социјални интеракции и квалитетни односи. Тие придонесуваат за интеграција во врсничката група и овозможуваат поголем успех при справување со барањата и предизвиците што ги поставува околината.

Социјалните вештини се однесуваат на вештините за комуникација, решавање проблеми, одлучување, креативно и критичко размислување и самоуправување, емоции и однесување (Šitum & Buljan Flander, 2014). Социјалните вештини се научени форми на однесување, односно увежбани способности. Се учат уште од најраното детство, пред се од родителите и потесното семејство, и тоа спонтано, со имитација, со обиди и грешки. Подоцна, тие се одредуваат или менуваат преку интеракција со други групи (врсници, градинка, училиште, работно место итн.) и пошироката социјална средина.

Социјалните вештини се однесувања кои се под контрола на поединецот и се ситуациони и интерактивно соодветни и насочени кон целта. Токму затоа има бројни обуки на кои се учи стекнување на социјални вештини. Кај децата, фокусот на обуката најчесто е на изразување емоција, споделување, соработка, иницирање разговор, самоувереност итн. (Ferić & Kranželić Tavra, 2003).

Кога станува збор за социјалната компетентност на децата, најчесто се мисли на ефективноста во односите со врсниците. Компоненти на социјално компетентно однесување на детето вклучува: соработка со врсниците, приклучување во група, иницирање игра, просоцијални однесувања како што се: пријателство, смеа/радост, прифаќање норми на врсниците и јасна комуникација“ (Kranželić & Bašić, 2008).

Нивото на развиеност на социјалните компетенции влијае на квалитетот на социјалните односи кои децата подоцна ги изразуваат во семејството, училиштето и заедницата (Каљача & Дапчевић, 2011).

Во проучувањето на социјалното однесување на децата, вниманието на истражувачите е насочено, доминантно, на односот родител-дете, бидејќи се смета дека родителите се првенствено одговорни за социјализацијата на однесувањето и развојот на

мотивите за постигнување. Социјализацијата на децата во семејството вклучува двонасочен процес: влијанието на родителите и другите членови на семејството врз детето, но и влијанието на детето врз родителите. Тоа значи дека детето не е објект кој пасивно ги прима влијанијата на одредени агенсии на социјализација, туку детето активно влијае на исходот од сопствената социјализација преку интеракција со другите. Затоа, за да се извлечат заклучоци за улогата на одредени агенсии во социјализацијата, потребно е да се знае какви односии и каква интеракција има поединецот со својата социјална средина.

Најчесто, нуклеарното семејство се состои од мајка, татко и едно (или повеќе) деца. Но семејствата во многу голема мера можат да се разликуваат според бројот на децата, нивниот пол, возраст и редоследот на раѓање. На секоја од овие разлики може да се гледа како независна променлива во однос на некои аспекти од развојот на децата и нивното однесување. Општо е прифатено дека семејството претставува модел на општество за мало дете. Во помала или поголема мера, детето ги генерализира своите искуства во контактите кои ги има со првите личности меѓу кои се наоѓа, т.е. се протега на други луѓе, заедници и односии во кои ќе се најде во текот на својот живот. Родителите, браќата, сестрите и другите членови на семејството се за детето модел на човечко општество и односии во него. Ова не значи дека ставовите на детето подоцна не можат да се променат, па дури и да се претворат во нивна спротивност. Сепак, искуствата од детството оставаат длабока трага на секоја личност. Познато е дека децата кои како резултат на екстремното разгалување станале себични, егоцентрични, непромислени и каприциозни, тешко се ослободуваат од својата егоцентричност и неможноста конструктивно да соработуваат со луѓето во зрелоста.

Социјализацијата која започнува во семејството е надополнета со влијанија на други, пошироки, надворешни фактори (училиште, масовни медиуми, комуникација и сл.) кои влијаат на формирањето на зрела и стабилна личност. Кога децата одат на училиште, тие влегуваат во односии кои се нови и различни од семејните односии, каде што меѓусебните односии на учениците се од особено значење во развојот и созревањето на личноста. Групата на врсници кај нив се развива желба за идентификација и формирање чувство за независност и автономија.

1.1.2. Карактеристики на социјално успешните деца

Меѓу децата има и такви кои покажуваат поголема социјална успешност од другите деца. Овие деца (Densmore & Bauman, 2014):

- се дружељубиви – најчесто стекнуваат пријателства кои се долгорочни, можат да играат со повеќе деца, покажуваат развиена емпатија кон другите;
- среќни – деца кои имаат оптимизам, разбирање за другите, гисфаќаат различните гестови и однесувања на другите;
- остваруваат постигнувања - смирено прифаќаат и победа и пораз, лесно се прилагодуваат кон нови ситуации и имаат јазични вештини кои подоцна ги доведуваат до академски успех
- имаат морален карактер – имаат разбирање за исправни и погрешни постапки во текот на играта, свесни се кога им треба помош од постар;
- се стабилни – вештина која им помага полесно да ги поднесат стресните ситуации, лесно се враќаат на почеток и бараат позитивни страни во текот на играта во различни ситуации.
- се флексибилни – децата можат да се снајдат и прилагодат на било какви ситуации, во група лесно се договараат за компромис, можат да ги сослушаат другите, лесно се насочуваат себе си и другите кога ќе настане некој проблем во играта
- организирани – имаат развиено чувство за способност, ги почитуваат другите деца;
- лидер – со својата позитивност и добрина можат да стекнат улога на лидер во рамките на групата на своите врсници, а при тоа да не користат насилство. Овие деца им помагаат на своите врсници, први можат да му простат на пријателот кој згрешил, ја одржуваат групата единствена, социјално и пријателски поврзана.
- имаат страст кон учењето – кај нив доминира љубопитноста и креативноста. Сакаат да истражуваат, градат, ги мотивираат останатите да го прават истото.

Вештините потребни за социјално поуспешно дете може да се научат, а родителите и воспитувачите може да учествуваат во овој процес. Децата кои имаат тешкотии во развојот, нарушувања во однесувањето и проблеми со учењето потешко ги учат социјалните вештини, но никогаш не треба да се обидуваме да престанете да му помагате на детето. (Densmore & Bauman, 2014)

1.2. Потешкотии во социјалното однесување кај децата

Очекувањата на општеството во однос на однесувањето на неговите членови се формулирани преку норми на однесување кои го одразуваат неговиот вредносен систем. Општествени норми претставуваат упатства, правила или прописи за однесувањето и постапките на луѓето во општеството и општествени групи и даваат одговор на прашањето дали однесувањето на поединецот е добро или лошо (Roosa et al, 2002). Тие можат да бидат пишани или напишани, односно формални и неформални или правни и морални. Напишаните норми на однесување се засноваат на општествената традиција, културни и морални вредности, а нивното непочитување не подлежи на правно дејство, за разлика од нормите пропишани од правниот систем.

Во современата литература, однесувања кои претставуваат отстапувања од напишаните или пишаните норми на однесување се означуваат со различни поими, како што се асоцијални однесувања, неприлагодливи или неприфатливи однесувања, ризични однесувања, несакани или непожелни однесувања, девијантни однесувања, деликвентни однесувања, нарушувања во однесувањето, потешкотии во однесувањето итн. Употребата на различни термини произлегува од повеќе причини, меѓу кои и различната сложеност на однесувањата опишани со овие термини и нивното проучување во рамките на различни научни дисциплини.

Стручни лица од различни подрачја на воспитно образовните науки се обидуваат да ги дефинираат и класифицираат потешкотиите во однесувањето, но ниту една дефиниција не е општо прифатена. Со оглед на етиолошко – феноменолошката комплексност на самата појава, потешкотиите во однесувањето се предмет на бројни истражувања во рамките на различни научни дисциплини. Комплексноста на појавата го оневозможува нејзиното еднозначно дефинирање и класификација – некои дефиниции се однесуваат на феноменолошкиот пристап, некои на етиолошкиот, а некои на потребата за интервенција на општеството во воспитувањето и социјализација на детето (Bouillet & Uzelac, 2007). Земајќи во предвид дека поимот потешкотии во однесувањето е со широк опсег, во литературата се појавуваат низа термини од кои најчесто се споменуваат проблеми во однесувањето, неприфатливо однесување или ризично однесување кое е предуслов за развој на сериозни проблеми во однесувањето (Bašić & Kranželić- Tavra, 2004).

Сите деца од време на време може да бидат „тешки“, да искушат и да изразуваат различни емоции. Тоа е нормален дел од растењето. Меѓутоа, ваквото однесување станува проблем ако тоа влијае на развојот и односите на детето, ако трае или не одговара на вообичаените стратегии за управување со однесувањето. Критериумите за препознавање на пореметувањата во однесувањето вклучуваат присутност на однесување кое значително се разликува од вообичаеното однесување на децата во одредена средина, кое е штетно и/или опасно за децата и адолесцентите кои покажуваат такво однесување како и за нивната околина. како и присуство на однесувања кои бараат дополнителна помош од специјалисти со цел успешна социјална интеграција.

Во опкружувањето на детето може да постои голем број фактори на ризик кои потекнуваат од различни средини, а кои можат да влијаат на појавата и развојот а некој облик на ризично однесување. Различни автори терминот „ризични однесувања“ или „деца и млади во ризик“ го користат како би опишале деца и млади соочени со бројни проблеми кои се закана за нивниот позитивен развој и успешна прилагодба во општеството во кое живеат (Ricijaš, 2010).

Проблемите во однесувањето кои настануваат како последица на незадоволување на детските психолошки и емоционални потреби кое тоа не е во состојба да ги вербализира, па од таа причина одбира однесување кое не е во склад со очекувањата и кое може да биде неефективно и неприфатливо. Таквите однесувања најчесто кај децата започнуваат да се приметуваат во семејството, а со текот на времето и во другите средини во кое е вклучено детето како што се градинка, училиште, врсничка група, соседство и локална заедница. Ризичното однесување претставува опасност не само за детето туку и за неговата околина. Поедини автори сметаат дека ваквото однесување е се позачестено и е одредено со негативни исходи во насока на здравјето како и просоцијалното и когнитивно функционирање во возрасно доба (Mihic & Bašić, 2008).

Проблемите во однесувањето претставуваат однесувања кои отстапуваат од вообичаените стандарди или норми кои важат за одредена возраст на детето во одредено социјално опкружување, поради можните последици за детето и/или околината, се сметаат за штетни и/или опасни поради што е потребен посебен третман (Bouillet, 2010).

Одредени автори како основен критериум за препознавање на постоењето на пореметување во однесувањето го наведуваат отстапувањето во одредена средина, штетност и потребата за интервенција, наведувајќи како нарушувањето во однесувањето на децата ги чинат сите оние однесувања кои го попречуваат детето во редовното функционирање, а можат да бидат штетни и опасни за него и неговото опкружување: отстапуваат од нормите за вообичаено однесување за таа возраст, пол, ситуација и опкружување, можат да бидат присутни на личен план и/или социјално опкружување и бараат стручна помош (Bouillet & Uzelac, 2007).

Основните критериуми кои се користат за препознавање на нарушувањата во однесувањето се отстапување од нормалното однесување, повреда на себе и на другите во околината и потребата за интервенција.

Сепак, не мора секое однесување да биде ризично. За да може едно однесување да се нарече потешкотија или отстапување, нарушување во однесувањето, тоа мора да исполнува одредени критериуми (Колер-Трбовиќ, 2004):

- времетраење на нарушувањето: се вели дека нарушувањето постои ако отстапувањето трае подолг временски период (од три до шест месеци и подолго) или ако се појави ненадејна промена во однесувањето,
- интензитет на нарушувањето: односно тежина на нарушувањето во однесувањето, каде се споменуваат благи, умерени и тешки нарушувања, т.е. умерен и многу висок ризик,
- присуство на нарушувањето во одредена средина: каде што поопасните и потешки нарушувања се појавуваат во повеќе различни средини (на пр. семејство, училиште, група врсници)
- присуство на голем број различни нарушувања: нарушувањата се интензивираат и се појавуваат нови форми доколку не се интервенира.
- социјални или културни критериуми каде што нарушувањето не се оценува на ист начин во различни средини или за различен пол или возраст итн.,
- итност на интервенцијата,
- претходно преземени интервенции и нивни резултати.

Дополнително, условите мора да бидат исполнети во подолг временски период со цел однесувањето навистина да се прогласи за проблематично во смисла дека е потребна стручна помош за корекција на потешкотиите во однесувањето. Ставки кои треба да бидат задоволени се (Heward, 2009):

- неможност за учење што не може да се објасни со интелектуални, сензорни и здравствени фактори,
- неможност да се изградат и одржуваат задоволителни меѓучовечки односи со врсниците и воспитувачите/наставниците,
- несоодветни однесувања и чувства во нормални околности,
- генерално силно расположение на недостаток на среќа или депресија,
- тенденција за развој на психички симптоми или стравови поврзани со лични или училишни проблеми.

Отстапувањата од вообичаените, нормални однесувања се рефлектираат, односно се во согласност со развојот на социјалните вештини. Имено, непожелни облици на однесување се реакцијата на детето на некаков стимул. Детето не знае да се изрази поинаку за да покаже како се чувствува, што му треба, мисли и сака, што значи дека му недостигаат социјални вештини кои се клучни за постигнување нормално однесување со оглед на возраста на детето и други важни детерминанти.

1.2.1. Класификација на потешкотиите во социјалното однесување кај децата

Кога децата имаат потешкотии со социјалното однесување причините можат да бидат најразлични. Некои деца не стекнале доволно социјални вештини за успешно да се вклучат во разговор, нека имаат недостаток на знаења и вештини потребни за да се вклучат во интеракција со врсниците или не знаат да користат соодветни вештини кога е потребно. Компетентното социјално однесување бара познавање на нормите и главните општествени правила на групите во кои припаѓаат. Проблемот на социјализација може да се појави кај децата кои имаат недостаток на самопочит или кои се премногу приврзани за возрасните. Срамежливоста, ниското ниво на интеракција, агресивноста и осаменоста се важни фактори кои ја попречуваат социјализацијата на детето (Katz & McClellan, 1997).

Училиштето претставува место каде учениците, покрај усвојувањето на академските знаења усвојуваат и одредени облици на однесување, најчесто во текот на интеракцијата со врсниците. Како децата растат, училиштето станува главен социјализациски контекст, односно нужен посредник преку кој детето се учи за интеграција во општеството. Иако одењето во училиште е основно човеково право на секое дете, училиштето не е секогаш по „негова мерка“. Не може да се очекува секое дете да се вклопи во зададена рамка, што за последица има појава на лош академски успех како и неприлагодени облици на однесување.

Во зависност од успехот во остварувањето на социјалните односи, училиштето може да претставува поттикнувачка средина за учење во која децата се чувствуваат пријатно или средина во која детето ќе се чувствува непосакувано, уплашено и фрустрирано.

Иако постојат различни класификации на потешкотии во однесувањето, значителен број автори (Brajša-Žganec, 2003; Bouillet & Uzelac, 2007; Buha & Gligorović, 2013; Duncan & Magnuson, 2011; Henricsson & Rydel, 2006; Hukkelbert et al., 2019; Ilić, 2019; Jianghong, 2004; Klarin, Miletić, & Šimić-Šašić, 2019; Mihić & Bašić, 2008, и други) истакнуваат дека најчесто се разликуваат две широки димензии: екстернализирани и интернализирани форми на проблеми во однесувањето.

Екстернализираните форми на проблеми во однесувањето се однесуваат на група на однесувања кои вклучуваат асоцијално однесување, непочитување правила, импулсивност, проблеми со вниманието, агресија итн. (Duncan & Magnuson, 2011). Тие претставуваат однесувања кои се недоволно контролиран и насочен кон другите (Bouillet & Uzelac, 2007). Тие се карактеризираат со однесувања штетни за другите: импулсивност, непријателски пркос и деструктивно однесување (Henricsson & Rydel, 2006) и најчесто се поврзуваат со тешкотиите на детето во препознавање и регулирање на различни емоции (Brajša-Žganec, 2003).

Интернализираните форми на проблеми во однесувањето, исто така, спаѓаат во широк сет однесувања кои вклучуваат анксиозност и депресија, однесување кое може да се карактеризира како повлечено, соматски проблеми итн. (Duncan & Magnuson, 2011). Ваквите форми на однесување често се обоени со расположенија како тага, вина, грижа, осаменост и повлекување (Henricsson & Rydel, 2006).

Во најопшта смисла, екстернализираните форми на проблеми во однесувањето се недоволни контролирани однесувања насочени кон надвор, кон другите, додека интернализираните се насочени кон внатре, односно последиците најчесто ги чувствува поединецот, односно детето.

Одредени автори потешкотиите во социјалното однесување кај учениците ги класифицираат во две групи: активни и пасивни Zrilić (2011). Активните форми вклучуваат агресивност, лажење, наметливост, пркос и пример, додека пасивните форми вклучуваат невнимание, плашливост, депресија и повлекување.

- Активни форми на неприфатливо однесување:

- Агресија: се јавува на два начина - директен (вербален, физички) и индиректен (подмолност, озборување, лажни обвинувања). Причините за агресивност најчесто се гнев, љубомора, чувство на инфериорност или прекумерно запоставување итн.
- Лажењето: претставува посебен облик на агресивност кај децата, а главниот извор се наоѓа во избегнувањето на исклучително тешки задачи, казнетото дете кое сака да се избегне казна или дете кое се фали (лаже) за да ги исполни родителските очекувања итн.
- Наметливост: опишува дете кое постојано сака да се истакнува и да биде во преден план колку што е можно повеќе. Причините се љубомора, несигурност, разгалување, чувство на несаканост итн.
- Инает: тоа значи одбивање и неизвршување на должноста, тврдоглавост, дрскост и несигурност. Причините можат да бидат различни, како емоционално запоставување, воспитување во кое има голем недостаток на љубов, семејно малтретирање итн.
- Примерност: покажува дете кое е прилично мирно и послушно, крајно амбициозно и многу дисциплинирано, но понекогаш може да се појави ароганција. Најчеста причина за примерност кај детето е тоа што тие се екстремно разгалени и го имитираат однесувањето на своите родители.

- Пасивни форми на неприфатливо однесување:

- Невнимание: се појавува веќе во предучилишна возраст, додека знаци на невнимание се мрзеливост, намалена иницијатива, површност, бавност, неуредност во однос на играчките во просторијата или училишниот прибор итн. Најчеста причина за невнимание е разгалување и недостаток на независност на детето, хронична болест, авторитарен тип на воспитување, емоционално запоставување итн.
- Срамежливост: се покажува преку несигурност, ниско ниво на самодоверба и опишува чувство на постојана опасност. Причината за плашливоста најчесто се наоѓа во авторитарниот тип на воспитување, прекумерните амбиции и барања на родителите, разгалувањето и недостатокот на независност на детето, нарушениот и хаотичен брак итн.
- Поттиштеност - причините можат да бидат различни, како што се чувството отфрлено или несакано дете од другите, воспитување во домот, тешки и болни моменти во семејството итн.
- Повлеченост - претставува дете кое е претерано тивко, не сака да се дружи со врстниците или е исклучително срамежлив. Главниот извор на повлекување се наоѓа во размазувањето на детето, болеста на детето, понискиот интелектуален развој итн.

1.3. Фактори на ризик кои се поврзани со развојот на социјалното однесување и потешкотиите

Факторите на ризик од појавата на потешкотии во однесувањето на ученикот неповолно влијаат врз неговиот живот зголемувајќи ја веројатноста за појава на одредени проблеми во однесувањето, додека факторите за заштита ја зголемуваат веројатноста за позитивни исходи во текот на развојот на ученикот. Во опкружувањето на ученикот постојат многу фактори на ризик и фактори за заштита кои е потребно да се расветлат како би се засилиле заштитните фактори, а ублажиле ризичните. Поради тоа Bašić, Ferić и Kranželić-Tavra (2001) ја нагласуваат важноста за истражувањето на факторите на ризик и факторите за заштита во опкружувањето на ученикот бидејќи сознанието за нивната присутност може да помогне при креирањето на превентивни стратегии. Со оглед на тоа

што ризичните и заштитните фактори можат да се јават во различни подрачја од животот на ученикот, важно е да се истражат поединечните подрачја како во секое подрачје би се воочиле овие фактори.

Во процесот на воспитание и социјализација на децата, во различните средини во кои детето престојува можат да бидат бројни фактори на ризик кои со своето негативно влијание придонесуваат на појавата на некој облик на ризично однесување. Ризичните фактори се објаснуваат како кое било влијание кое ја зголемува веројатноста за прво појавување на пореметување или напредување кон посериозна состојба, односно тие ги означуваат сите индивидуални обележја или социјално економски, културни, демографски и други услови кои ја зголемуваат веројатноста за впуштање во проблематични однесувања во иднината (Bašić, 2009). Факторите на ризик претставуваат карактеристики, варијабли или опасности кои доколку се присутни, за одреден поединец претставуваат поголема веројатност дека тој поединец, наместо некој друг од општата популација ќе развие нарушување во однесувањето.

Повеќето автори се согласни дека нарушувањето во однесувањето е предизвикано од биолошки и психолошки фактори. Биолошките подразбираат одреден мозочен проблем, инфективно пореметување, биохемиска нерамнотежа ли генетски предиспозиции. Од психолошки аспект се говори за нарушувања кои настанале како резултат на делување на околината и потешкотии кои се последица од емоционалниот развој на личноста.

Како најчесто споменувани и во истражувања потврдени ризични фактори кои влијаат на развојот на потешкотиите во однесувањето и другите ризични однесувања кај децата се (Bašić, 2009):

1. генетски и биолошки фактори на ризик – перинатална траума, неуротоксичност во бременоста, употреба на психоактивни супстанции од страна на мајката итн.
2. индивидуални и врнички фактори на ризик – мисли за деликвентно однесување, поврзаност со деликвентни врсници, негативно влијание од врсници
3. ризични фактори поврзани со училиштето – школски неуспех, ниско академско постигнување, слаба мотивираност, негативна атмосфера, недостаток на приврзаност кон училиштето;

4. ризични фактори во семејството – семејни проблеми, конфликти во семејството, несоодветно однесување на родителите како модели, семејно насилство;
5. ризични фактори во заедницата – хронично насилство во заедницата, сиромаштија, економска криза, квалитет на живеење, здравствена заштита, социјална заштита, училиштето.

Или, едноставно кажано, факторите на ризик, кои можат да придонесат за неповолен психосоцијален развој на ученикот, се наоѓаат во неговата личност, семејство, училиште, групи на врсници, т.е. во сите аспекти од животот во кои живее детето од неговиот најран живот.

Факторите на ризик може да се појават или постојат еден момент или подолго како резултат на стресен настан или тешка животна ситуација. Понатаму, тие можат да бидат корисни во одредувањето за ризичниот статус на детето, но за жал тие даваат малку информации за тоа како и зошто е тоа дете во ризик.

1.3.1. Индивидуалните карактеристики на детето како фактор на ризик

Индивидуалните фактори на ризик може да потекнуваат од различни лични карактеристики на поединецот, како што се интелектуалните способности, темпераментот, карактеристиките на личноста итн. (Farrington & Welsh, 2008). Бројни студии, кои се занимаваат со проучување на влијанието на психолошките карактеристики врз развојот на асоцијалното однесување, укажуваат дека постои корелација помеѓу несаканото однесување на децата и младите и интелектуалниот дефицит, хиперактивноста, агресивноста, ниското ниво на толеранција на фрустрацијата, импулсивноста, проблемите со концентрација и внимание, повлекување, анксиозност (Justicia et al., 2006; Wasserman et al., 2003). Затоа, патот до развој на непожелни однесувања може да започне со појава на потешкотии во когнитивното функционирање (на пример, во форма на проблеми со концентрацијата и вниманието) што доведуваат до проблеми во образовните достигнувања, што може да резултира со различни форми на непожелни однесувања.

Темпераментот е биолошки базирана особина при што неговата „тежина“ во комбинација со други фактори може да придонесе за развој на потешкотии во

однесувањето. Индивидуалните разлики во темпераментот се јавуваат многу рано во животот, а децата со тежок/незгоден темперамент веќе на 2 или 3 години имаат проблем во контактот со мајката и меѓу нив има висок степен на конфликт.

Нарушувањето на вниманието со хиперактивноста најчесто се поврзува со нарушувања во однесувањето, а овие две нарушувања често се гледаат како здружени појави.

Тешкотиите во когнитивното функционирање се во корелација со нарушувањата во однесувањето. Истражувачи кои ја потврдуваат оваа врска се бројни. Така одредени автори утврдиле дека дури две третини од децата со нарушено однесување (примерок 55 деца) изразува значајни потешкотии во говорот и други сфери на когнитивен развој (Gilmour et al, 2004).

Постојат врски помеѓу проблемите во однесувањето и полот, но врската е сложена и испреплетена со социјални и генетски варијабли (Rutter, 2003). На пример, момчињата се почувствителни на неповолни семејни околности (Morrell, Murray, 2003) и почесто се идентификуваат нарушување на однесувањето и манифестација на агресивност на рана возраст (Dodge, 2003).

1.3.2. Карактеристиките на семејството како фактор на ризик

Обврските и должностите на родителот кон детето вклучуваат широк спектар на различни активности. Тие вклучуваат совладување на различните вештини за грижа на детето, познавање на проблемите од здравствената заштита и исхраната, педагогијата, физичкиот и психолошкиот развој и многу повеќе. Еден дел од овие знаења и вештини претходно спонтано се пренесуваат од генерација на генерација, преку заедничкиот живот на повеќе генерации, во рамките на традиционалните пошироки семејни заедници. Современото нуклеарно семејство, особено во урбана, изолирана во генерациска смисла и со поголема оддалеченост од мрежата на соседи, им дава можност на младите да гледаат, да ја набљудуваат грижата за малите деца и да стекнат знаења за родителството.

Родителството се состои, всушност, од низа интеракции родител-дете. Тоа е сложена меѓусебна адаптација која континуирано се развива меѓу децата и родителите. Развојот на

детето бара соодветно прилагодување во ставовите и однесувањето на родителите во секоја фаза од развојот. Сето тоа неминовно предизвикува развојни промени во личноста на родителите.

Семејството е клучен фактор во развојот, обликувањето и насочувањето на децата и нивното однесување. Неговата улога е особено важна во првите години од животот, т.е. додека детето не тргне на училиште. Карактеристиките на семејството, кои можат да придонесат за развој на непожелните однесувања кај децата потекнуваат од различни домени на семејниот живот и начини на неговото функционирање.

Меѓу факторите на ризик, кои се постојано и доста цврсто се поврзани со семејниот контекст, во стручната литература се издвојуваат: образовниот стил, големината на семејството и неговиот социо-материјален статус, различните облици на нарушена структура на семејството (смрт на родители, развод, насилство или конфликти во семејството, одвојување од еден или од двата родители и слично), асоцијалното однесување на родителите или членовите на семејството, злоупотреба или занемарување на децата (Farrington & Welsh, 2008; Justicia et al., 2006; Wasserman et al., 2003). Факторите на ризик од аспект на семејството ги опфаќаат и степенот на вклученост и надзор над детето од страна на родителите, начинот на кој членовите од семејството се справуваат со конфликтите ситуации и недоследното или грубо дисциплинирање (Sameroff et al., 2004).

Со голема мета-анализа биле разгледувани семејните фактори кои корелираат со проблемите во однесувањето на децата (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986). Тие открија четири главни групи на фактори кои придонесуваат за развој на нарушувања во однесувањето:

- 1) **Запоставување** - родителите поминуваат недоволно време со децата, особено татковците, а евидентен е и недоволниот надзор над однесувањето на детето. Една студија (Richman, Stevenson, Graham, 1982), откри силна асоцијација помеѓу депресијата на мајките и подоцнежното асоцијално однесување на детето.
- 2) **Присуство на конфликт** – доколку има конфликти меѓу родителите, како и меѓу родителите и деца, а причината често може да биде однесувањето на детето. Овие ситуации ги следи недоследност на родителите во примената на дисциплината, а казните не се соодветни на престапите извршени од детето.

- 3) **Насилни или криминогени воспитни фигури** (особено машки) – девијантното однесување на родителите (нечесност, толеранција за престапи и агресивност) поттикнува деликвенција и агресија кај децата.
- 4) **Нестабилност и нагли и несакани промени** - семејното и брачно насилство, кавгите и разводите, болестите и смртните случаи (особено на мајките). претставуваат од стресни фактори кои влијаат на однесувањето на детето. Меѓу стресните фактори се и сиромаштијата, проблемите со менталното здравје и социјалната изолација.

Негативниот или несоодветен воспитен стил на родителите ги опфаќа воспитните постапки кои се темелат на принуда, немарност, недостаток на родителска љубов, недоследност во дисциплинирањето и почитување на правилата, казните, недоволен надзор итн. (Farrington & Welsh, 2008; Justicia et al., 2006). Доколку во односот на родителите кон децата доминира казнување, високо ниво на контрола и ограничување, постојано критикување и поставување на превисоки барања, недостаток на поддршка, охрабрување и внимание може да се јават долгорочни негативни ефекти по развојот и однесувањето на детето, во вид на несигурност, недостаток на самодоверба и самопочитување, недоверливост, повлеченост, импулсивност. Како последица на сето тоа може да се јават различни облици на непосакувано однесување.

Ваквите воспитни практики на родителите имаат негативен ефект врз однесувањето на детето кое ги презема и ги усвојува моделите на однесување на неговите родители.

1.3.3. Врсничките односи во развојот на социјалното однесување на детето

Преку дружење со врсниците, децата учат да стануваат независни во однос на возрасните, стекнуваат пореална идеја за себе, ги задоволуваат потребите за социјална поврзаност, припадност и наклонетост.

Истражувања покажуваат дека изборот на пријатели во детството и адолесценцијата првенствено се заснова на принципот на сличност (McNamara et al, 2006; Trbojević & Petrović, 2014). Затоа, ако еден член од дијадата се однесува на социјално прифатлив начин и другиот член ќе има тенденција да се однесува на сличен начин, со цел да се одржи

меѓусебната сличност меѓу членовите на дијадата (Trbojević & Petrović, 2014). Пријателите всушност се охрабруваат еден со друг за однесувања кои се слични на самите себе (McNamara et al., 2006).

Со оглед на тоа што трите основни функции на пријателството се:

- 1) пренос на информации и знаења за проблемите на растењето, што паралелно придонесува за социјализација на децата
- 2) „фаза“ за размена и влегување во различни интеракции и
- 3) развој на детското јас,

пријателите всушност претставуваат модели за учење на различни форми на однесување и вештини. Еднаквиот однос помеѓу нив води до послободна размена на информации и полесно усвојување за членовите на дијадата на знаењата и вештини, бидејќи нема потреба од доминација или авторитет (O'Donnell, 2006). Токму поради специфичноста на таквиот однос и неговата функција, се покажало дека пријателите на рана возраст поддржуваат решавање на конфликти, се зголемува соработката и подготвеноста на детето за споделување, се развива поефикасна комуникација, подготвеност да се помогне и да се обезбеди поддршка на врсниците (Trbojević & Petrović, 2014) при што заемно се учат соодветни форми на однесување кои претходно се испробуваат во рамките на дијадата пред да се покаже некое однесување во колективот.

Со споредување на интеракцијата помеѓу пријателите и познаниците, се покажало дека пријателските односи придонесуваат за развој и адаптација, овозможуваат самоосознавање и зголемување на самодовербата, а влијаат и на согледувањето на другите и на светот (Ladd & Kochenderfer, 2001). Исто така, пријателствата имаат важна функција за време на периодите во кои се случуваат промени (на пример, премин во ново училиште, развод на родителите) во форма на поддршка и надминување на стресот (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Детето кое во периодот на својот развој не стекне пријателства е изложено на ризик од развој на нестабилно ментално здравје, тешкотии во учењето, како и ризични форми на однесување (Farmer et al., 2011). Неприфаќањето од врсниците како и немањето на пријатели, влијае на социо-емоционалниот развој на човекот и претставува пречка за подоцнежните меѓучовечки односи (Trbojević, 2013).

Основната човекова потреба е потребата за друштво. Покрај оваа потреба, пријателствата на човекот му обезбедуваат чувство на сигурност, љубов, интимност, засолниште и безбеден простор каде што едно лице може да добие поддршка и разбирање. Исполнувањето на овие потреби е исклучително важно за децата, особено во времето на промени како што е и започнувањето со школувањето во форма на намалување на стресот и подобра адаптација.

Децата кои се дел од пријателска дијада поседуваат одредени интерперсонални вештини и компетенции кои ја зголемуваат веројатноста да бидат прифатени од врсниците, а поголема е и веројатноста за добивање на потребната социјална поддршка доколку им треба (Vaughn et al., 2000). Голем број истражувања се занимавале со карактеристики кои се релевантни за прифаќање т.е. одбивање од страна на врсниците, мал е бројот на емпириски наоди кои укажуваат на тоа кои се социјалните карактеристики релевантни за формирање на пријателска дијада, како и тоа дека децата кои имаат пријатели се просоцијални од децата кои немаат пријатели (Bowker et al., 2006; Glick & Rose, 2011).

Просоцијалното однесување е намерно и доброволно однесување што како резултат има позитивни последици врз другите луѓе - кај децата таквото однесување се помагање, грижа за другите, вклученост во заедничка игра. Како релевантни индивидуални карактеристики за воспоставување на пријателство се наведуваат и љубезноста и дружељубивоста.

Децата кои имаат пријатели имаат попозитивни социјални однесувања (McNamara Barry & Wentzel, 2006) кои придонесуваат за развој на социјалните компетенции. Истражувањата покажала дека децата кои имаат пријателите имаат повисоко ниво на социјална компетентност од децата кои немаат пријатели (Vaughn et al., 2000), како и фактот дека децата кои имаат пријатели се поприфатени од врсниците отколку деца кои немаат пријатели (Vaughn et al., 2000). Повисокото ниво на социјалната компетентност ја олеснува интеракцијата со врсниците и води кон развој на одреден степен на врничко прифаќање (Krnjajić, 2002; Vaughn et al., 2000). Децата кои се дел од пријателска дијада се поодговорни и реципрочни во односите со врсниците во колектив, покооперативни и помалку агресивни што може да биде последица на квалитетот и квантитетот на интеракцијата помеѓу членовите на дијадата, каде најпрвин се испробуваат различни форми на однесување и

ставови, што исто така ги прави повидливи во одделенијата, кога се на училишна возраст. На создавањето на пријателски дијади во рамките на одделението може да се гледа како на пожелна форма на однесување, што во одредена мера, покрај индивидуалните карактеристики на детето, може да го истакне детето во колективот (Krnjajić, 2002), на што самиот колектив може да реагира позитивно или негативно, но не и неутрално, врз основа на што децата кои имаат пријатели стекнуваат одреден степен на социјално влијание.

1.3.4. Карактеристики на општествената средина како фактор на ризик

Меѓу факторите на ризик, кои играат значајна улога во развојот на непосакувани однесувања кај децата и младите се и различните влијанија од општествената средина во која детето живее и која воедно претставува извор на значајни образовни и други влијанија на кои децата се изложени. Исто така, општественото опкружување на поединецот, вклучително и социјалните односи што поединецот ги создава во неа, може да има големо влијание врз квалитетот на родителството, што пак влијае на здравствениот развој на детето и идните достигнувања. Имено, се покажало дека инклузивните социјални средини кои обезбедуваат поддршка на родителите имаат позитивен ефект врз семејниот систем, го подобруваат капацитетот на родителите да се грижат за своите деца и со тоа промовираат подобро здравје и развој на детето.

Општествената средина се однесува на физичката околина на детето, ресурсите на заедницата и социјалните односи. Физичкото опкружување вклучува домување, објекти за образование, здравствена заштита, вработување и отворен простор за рекреација. Природата на физичката околина (вклучувајќи го нивниот квалитет, на пр. степенот до кој отворените простори се чисти и зградите се одржуваат) може да влијае на квалитетот на родителството и за возврат да влијае на здравјето и благосостојбата на децата во таа средина. Достапноста на ресурсите на заедницата се однесува на структурите на заедницата (на пр. политичко управување) и организациите, знаењето и поддршката во заедницата. Степенот до кој ресурсите се достапни во заедницата влијае на здравјето на поединците кои живеат во неа. Животот во социо-економски лишена, неразвиена заедница, има негативно влијание врз развојот на детето. Социјалните односи се интеракции помеѓу различни поединци или групи. Во секое општество, поединците развиваат односи со други поединци

за да им овозможат да ги постигнат своите цели. Обврските, очекувањата, довербата и нормите на секоја врска влијаат на степенот до кој овие односи му овозможуваат на поединецот да развие „социјален капитал“.

Доколку недостасува општествена грижа за воспитување и образование на младите, доколку недостасува соработка на институциите надлежни за воспитување и образование на децата и младите, доколку не постои интерес за организацијата на разни слободни активности на децата на ниво на локалната заедница, доколку не се промовираат во доволна мера здравиот начин на живот и доколку надлежните не се борат против различните облици на непосакувани однесувања на децата и младите, постои голема веројатност дека во ваквите локални средини ќе бидат посилни постоечките предиспозиции за појава и развој на непосакуваните однесувања кај децата. Наведените недостатоците во функционирањето на локалните власти и социјалните институции создаваат социо-културен контекст во кој системот на вредности и норми е таков што го фаворизира појавата и развојот на непосакувани однесувања и активности на децата и младите.

Според повеќе автори следните карактеристики ги чинат локалните заедници, односно опкружувањето, фактор за ризик за развој на потешкотии во однесувањето: економската и социјална депривација; отсуството на цврсти, висококвалитетни, позитивни социјални интеракции меѓу членовите на одредена социјална средина; високиот степен на деликвентно однесување на младите и криминалното однесување на возрасните што го открива впечатокот дека нормите на кои се засноваат овие однесувања се општествено прифатливи; преваленцата на насилни модели на однесување; присуството на различни форми на дискриминација, национални и етнички предрасуди; недоволниот полициски надзор и контрола, што ги прави психоактивните супстанции полесно достапни; отсуството на рекреативни објекти кои промовираат квалитетно и конструктивно трошење на слободното време (Arthur et al, 2002; Justicia et al., 2006; Wasserman et al., 2003). Социјалната кохезија, безбедноста и односите со соседството се поврзани со намалени проблеми во однесувањето кај децата.

Во споредба со индивидуалните или семејните фактори на ризик, факторите на ризик од општествената средина имаат релативно значење, бидејќи нивното влијание, во голема мера, зависи од тоа до кој степен детето ги интернализира стандардите и моделите на

однесување што се развиваат под директно влијание на семејството и училиштето (Farrington & Welsh, 2008).

1.3.5. Насоки и интензитет на дејство на факторите на ризик

Разгледувајќи ги потенцијалните причини за несакано однесување на децата, може да се дојде до заклучок дека нивниот ефект е многу сложен и взаемно условен. Факторите кои придонесуваат за развој на непосакувани однесувања доаѓаат од различни извори, почнувајќи од индивидуалните карактеристики на поединецот и неговата семејна средина па се до поширокото влијанија од околината, чија улога во процесот на социјализација не може да се игнорира. При тоа овие фактори на ризик не се јавуваат изолирано и независно едни од други – надоградувајќи се еден на друг придонесуваат за појава на нови фактори кои го прават извесен развојот на потешкотиите во однесувањето. Затоа, како значајна карактеристика на дејството на факторите на ризик, може да се издвои нивниот верижен ефект, односно развојната прогресија што се рефлектира во развивање, под влијание на некои, сè покомплексни и сложени околности што предизвикуваат нежелни однесувања. Дејството на факторите на ризик има кумулативен ефект, некои фактори на ризик се надоврзуваат на други и на тој начин имаат влијание врз веќе постоечката ранливост, правејќи ја изложеноста на фактори на ризик толку висока што појавата на потешкотии во однесувањето или нарушувања во однесувањето се речиси неизбежни. Но, исходот не мора нужно да биде – развој на потешкотии во однесувањето, тоа ќе зависи од бројот, интензитетот и времетраењето на изложеноста на неповолните фактори. Додека факторите на ризик делуваат во насока на зголемување на негативната реакција на неповолните околности чинејќи ја индивидуата поранлива, заштитните механизми овозможуваат позитивни одговори на постоечките неволји правејќи ја индивидуата поприлагидлива и поотпорна.

Значајна карактеристика на дејството на факторите на ризик укажува дека, најчесто, поединечните фактори на ризик не доведуваат до зачеток на проблеми во однесувањето туку е поверојатно дека дејството на повеќе фактори го поттикнуваат развојот и опстојувањето на непосакуваните однесувања. Ова значи дека меѓу факторите на ризик постои врска на реципрочна интеракција (Nelson et al., 2007). Може да се каже дека не

постои антисоцијално однесување или нарушување на однесувањето што има само една основна причина или фактор на ризик (Domitrovich et al., 2010). Конкретни, специфични форми на непожелно однесување може да бидат поврзани со многу различни фактори на ризик, наместо само со еден. Од друга страна, ако се работи за специфичен и индивидуален фактор на ризик, тој ретко доведува до само една форма на несакано однесување, бидејќи поради интензитетот на дејството на факторот на ризик се јавува тенденција на проширување на неговите ефекти врз развојот на бројни адаптивни функции.

Освен што факторите на ризик можат да дејствуваат верижно, здружено и кумулативно, нивното значење може да флукутира во текот на развојот (Coie et al., 1993). Одредени фактори на ризик имаат влијание врз однесувањето само во одредени развојни периоди, додека другите се стабилни предзнаци на нарушувања во однесувањето во текот на сите поважни периоди од животот. Ова значи дека факторите на ризик кои имаат значително влијание врз однесувањето во еден развоен период, не мора да претставуваат фактор на ризик во подоцнежните фази на развојот.

Се смета дека најголема предвидливост имаат факторите за ризик кои се многу блиски до детето, така што изложеноста на детето на семејни проблеми има поголемо влијание врз однесувањето на детето отколку други негативни појави во локалната заедница.

Во стручната литература може да се забележат и разлики во нагласувањето на важноста на поединечните фактори на ризик. Додека некои автори се фокусираат на поединечните фактори на ризик (интелигенција, темперамент итн.), други многу повеќе обрнуваат внимание на фактори кои се надвор од поединецот (семејни околности, училиште итн. социјален контекст) (Justicia et al., 2006).

Без оглед на тоа кои фактори на ризик се истакнуваат во процесот на насочување, во обликувањето на однесувањето на децата и младите, може да се разликуваат три типа на фактори на ризик: стабилни (непроменливи), нестабилни (променливи) и каузални фактори на ризик (Kraemer et al., според: Nelson et al., 2007). Стабилните фактори на ризик не подлежат на промени и влијанија (на пример живеењето во социјално лишена средина е фактор за ризик за појава на непожелни однесувања, но овие околности не можат да се

променат и затоа се класифицира во стабилен, непроменлив фактор на ризик). Нестабилните фактори на ризик можат да се менуваат. Но доколку се случат позитивни промени кои ги елиминираат постоењето и дејствувањето на ризик факторите, тоа не мора да значи дека настанатите промени ќе водат до промени во исходите. Така, на пример, „конфликтно“ семејство кое воедно е нестабилен фактор на ризик има позитивни промени во семејните односи тоа како последица не значи и промена во однесувањето на детето.

Во случај на променливи фактори на ризик, воглавно, не се случува промена во исходот. За разлика од нив, кај каузалните фактори на ризик може да дојде до промени кои може да предизвикаат и надминување на неповолните околности и нивните можни негативни исходи. На пример ако родителскиот стил на воспитување негативно влијае на однесувањето на детето, учењето на родителите на родителските вештини може да овозможат подобрување на социјалното функционирање на детето кое е „во ризик“ (Nelson, 2007).

Важноста на проучувањето и класификацијата на ризик факторите е големо – од идентификацијата на факторите кои се стабилни или променливи или каузални зависи планирањето на интервенцијата со која треба да се предупредат негативните исходи во однесувањето. Имено, се смета дека каузалните фактори на ризик треба да ја чинат основата на планирањето на превентивните и интервентните мерки иако не треба да се занемарат ниту другите фактори на ризик и нивните улоги и кои можат да придонесат во проценката и идентификацијата на децата кои се во извесен ризик од појавата на непосакувани потешкотии во однесувањето (Nelson et al., 2007).

Насоката и интензитетот на делување на факторите на ризик за развој на потешкотиите во однесувањето се остварува низ неколку фази и на неколку начини (Nelson et al., 2007). На почетокот, децата и младите кои се изложени на одредени фактори на ризик (стабилни, променливи, причински...) како ефект од нив може да развојат непосакувани однесувања чии краткорочни исходи може да се манифестираат во форма на бегство од училиште, ниски училишни постигања, прибегнување кон ризично однесување, отфрлање од страна на наставниците и врсниците итн. Краткорочните исходи може да бидат предзнак за многу посериозни и долгорочни негативни промени во однесувањето. Тоа значи дека, под влијание на факторите на ризик, може да дојде до негативни промени во однесувањето,

но и до компликација на неповолни развојни околности кои се понегативно се одразуваат на општото функционирање на поединецот. Разбирањето на врската помеѓу факторите на ризик, како причина, и непожелните однесувања, како последица на нивното дејствување, е важно од гледна точка на превенција и ублажување на нивниот ефект врз однесувањето и развојот на децата и младите. Бидејќи факторите на ризик ретко дејствуваат изолирано и најчесто се поврзани, неопходен е пристап кој ќе се фокусира на повеќекратни фактори на ризик.

Додека дејството на факторите за ризик неповолно се одразува на општото функционирање на поединецот, заштитните фактори претставуваат околности кои имаат позитивно влијание на развојот и однесувањето. Според некои фактори, ризичните и заштитни фактори можат да се замислат како спротивни полови на ист континуум, при што ризичните фактори го претставуваат негативниот пол (неповолните околности), додека заштитните фактори – позитивниот пол (Laan et al., 2010). Всушност, еден фактор може да се смета за ризик или ресурс за развој во зависност од неговата природа и местото кое го зазема во споменатиот континуум (Fergus & Zimmerman, 2005).

Додека некои автори сметаат дека ризичните и заштитните фактори се во линеарен однос, други автори тоа го оспоруваат со образложение дека заштитните фактори се издвоена специфична група на фактори која не подразбира нужно отсуство на ризични фактори.

Заштитните фактори се јавуваат и во сите области, како и ризичните, и тие го штитат ученикот од развој на проблеми во однесувањето. Најчесто споменувани заштитни фактори за проблеми во однесувањето се:

- Индивидуални фактори поврзани со социјалната компетентност, интелигенција, самодоверба, добро генетско наследство и лесен темперамент
- Семејни фактори кои подразбираат квалитетни односи со родителите, взаемна вклученост на таткото и мајката во воспитувањето на детето, образованието на мајката, структурираниот семеен живот

- Фактори на опкружувањето поврзани со создавање на позитивни односи со возрасните, позитивни искуства во училиште, учество во различни воннаставни активности и програми и вклученост во заедницата.

Со проучување на заштитните фактори, се појавува и терминот психолошка неранливост. Таа се дефинира како способност да се одржи емоционалниот интегритет и компетентност и покрај сериозните или долготрајните неволји (Ajduković, 2001). Денес наместо неранливост се користи терминот отпорност „бидејќи нагласува потраен и поконзистентен начин на успешно справување со стресните фактори, додека од друга страна, не ја буди несоодветната асоцијација што ја буди „неранливоста“, а тоа е дека детето или младото лице не се засегнати од настанот“.

1.4. Училиштето како контекст на развој на социјалното однесување на учениците

Со социјалното однесување на децата се занимава стручната и научната јавност, образовните и други јавни организации, медиуми, од различни аспекти и од различни перспективи. Образовните истражувачи се обидуваат да ги разберат факторите кои влијаат на социјалното однесување на децата, за да укажат на поврзаноста на академскиот и социјален развој и да се создадат различни модели на охрабрување на просоцијалното однесување на учениците.

Училиштето претставува едно од најважните контексти за постигнување принципи на позитивен развој на децата (Jovanović & Jerković, 2011). Резултати од истражувањето ги одат во прилог на тврдењата дека социјалните и емоционалните компетенциите може да се учат преку програми интегрирани во училишната наставна програма (т.н. социјално и емоционално учење, СЕУ). Современите сфаќања за улогата на наставникот ја нагласува важноста од промовирање позитивни форми на однесување на учениците (Baker, Grant & Morlock, 2008). Врз основа на преглед на претходните знаења, како основни аспекти на улогата на наставникот во поттикнување на просоцијалната ориентација на учениците и спречување на проблеми во однесувањето може да се идентификува:

- 1) здрави односи ученик-наставник,

- 2) ефективно управување со часовите и
- 3) вклучување на родителите во образованието на нивните деца.

Потребно е учениците да ги перципираат наставниците како достапни, грижливи и лица кои ги ценат. Позитивни односи со наставниците можат да ги намалат последиците од потенцијалните кризи кои се јавуваат за време на адолесценција. Некои автори дополнително нагласуваат дека перцепцијата за поддршка на наставникот придонесува училишната припадност да стане важен дел од општествениот идентитет на учениците, и таа идентификација може да има важна превентивна улога (Popadić, 2009). Младите луѓе кои добиваат поддршка на училиште стануваат приврзани и посветени кон вредностите и целите кои ги вреднува училиштето, со што се намалува веројатноста за нивно вклучување во девијантни активности.

Отфрлањето на несоодветното социјално однесување од страна на наставниците води кон врсничко отфрлање на учениците кои се однесуваат несоодветно, додека толерирањето на таквото социјално однесување од страна на наставниците може на учениците да им испрати порака за прифатливост. Наставниците претставуваат и модели на кои учениците се огледуваат. Знаењата, верувањата и ставовите кои ги имаат наставниците кон несоодветното социјално однесување, како и нивните релации на таквото однесување, се важен, но за жал недоволно истражен фактор за намалувањето на непосакуваните облици на однесување (Keresteš, 2004).

Наставниците кои не се во состојба да управуваат со сопствените емоции обично прибегнуваат кон присилни стратегии на дисциплинирање. Наставниците на кои им недостасуваат социјално емоционални компетенции почесто развиваат циничен однос кон учениците, негативен став кон родителите и колегите и доживуваат чувство на емоционална исцрпеност. Во таа смисла, квалитетното реализирање на наставата подразбира и стекнување и постојано унапредување на компетенциите на наставниците.

Еден од најсилните предиктори за потешкотии во социјалното однесување на учениците е неразвиеноста на способностите за саморегулација. Стајнберг (2008) укажува дека постојат бројни истражувачки наоди кои потврдуваат дека извршените когнитивни функции кои ја регулираат контролата на импулсите, планирањето, социјалната

одговорност, тие созреваат само во адолесценцијата. Тоа имплицира дека наклонетоста кон ризишно социјално однесување во периодот на адолесценција е развојно очекувано, а во одреден степен неизбежен. Соодветно на тоа, управувањето со одделението мора да биде насочено и кон развивање на вештините за саморегулација на учениците, односно поттикнување на однесувањето на автономија и компетентност.

Несоодветното однесување на учениците, без разлика дали се работи за агресивност, раздразливост, очигледно послаба концентрација или некоја друга форма, го нарушува нивниот развој. Постојат препознатливи проблеми со кои се соочуваат учениците со несоодветно однесување но, од друга страна, таквите проблеми доведуваат до нивно несоодветно однесување. Така, кај ваквите ученици се јавува стагнација во развојот на когнитивниот или физичкиот потенцијал, неможност да се контролираат и негуваат сопствените емоции и непрепознавање или неразбирање на туѓите емоции, неповолен, па дури и негативен статус на поединецот во групата, неможност да се прилагодат во околината и да се вклучат во заедницата, несоодветна комуникација, задушвање на сопствената креативност и потенцијал и слично (Korac-Vukašinović, 2021).

1.5. Процена на нарушувањето во однесувањето

Голем број на непосакувани однесувања се забележуваат пред училишната возраст на детето. Она што е најважно е навремено препознавање на проблемите во однесувањето. - на почетокот, краткорочен проблеми, може да преминат во нешто многу посериозно оставајќи сериозни последици за детето и спречувајќи го неговиот раст и развој.

Една од мерките што општеството ги презема со цел поголема ефикасност и ефективност во спречувањето и сузбивањето на проблемите во однесувањето на децата и младите е процената. На неа и претходат превенцијата и откривањето, а потоа и третманот. Намената на процената е предлагање и планирање на понатамошни интервенции во согласност со проценетите потреби за интервенција, а целта е собирање, анализа и интерпретација на податоци за карактеристиките, силните страни и ризиците на децата и младите со проблеми во однесувањето, нивните потреби за интервенција како и карактеристиките, ризиците и можностите на опкружувањето за задоволување на овие

потреби. Затоа, процената не треба да се фокусира исклучиво на поединецот туку и на опкружувањето на поединецот (Žižak, 2017). Интервенција е секоја мерка или активност што се презема во континуитет од препознавањето до промената на еден или повеќе фактори на ризик за појава на проблеми во однесувањето (Žižak & Kobolt, 2010). Во потесна, социо-педагошка смисла се дефинира како група на професионални активности насочени кон спречување или ублажување на социјалните проблеми на учениците на тој начин што делуваат во насока на поттикнување позитивни промени во однесувањето и условите на нивното опкружување (Bouillet, 2016).

Првиот чекор при процената е утврдувањето на фактот дали индивидуата воопшто припаѓа во полето на нарушувања во однесувањето. При тоа неопходно е да се одреди категоријата, интензитетот и етиологијата на нарушувањето. Вториот чекор е сместување на лицата во програмата за лекување. Последниот чекор вклучува влијание на третманот и следење на промените поради навремено воведување на други промени како би се постигнале планираните цели (Žižak, 2017).

Квалитетот на процената зависи од тоа каде се одвива, како и со каков интензитет, кој ја спроведува и колку трае. Предуслов за квалитетна проценка е стручна и тимска работа како и компетентен пристап согласно очекувањата од тимот како експерти во својата област (Žižak, 2017).

Клучните области на компетентност се (Žižak, 2017):

- вештини за критичко размислување
- вештини за истражување
- знаење за специфични групи корисници и општествени контексти
- знаење за спроведувањето на проценка
- препознавање на правната компонента во одредена ситуација
- собирање и анализа на информации
- решавање на дилеми во пракса
- проценка на ризик
- употреба на докази
- поттикнување на соработка и учество на корисниците
- вмрежување и тимска работа.

Тимскиот пристап не е само неопходност, туку и императив бидејќи овозможува подобар пристап кој слоевитата и сложена појава, која воедно е и мултидимензионална и мултикаузална на феноменот и сложеноста на третманот и одговорноста на експертите (Žižak, 2017). Тимски пристап не подразбира само тим од експерти (социјален педагог, социјален работник, психијатар, психолог и доктор по училишна медицина), туку и соработка со родителите со цел да се добијат сите можни информации за секојдневното функционирање на детето. Членовите на тимот имаат еднаква одговорност, заеднички одлучуваат, независни се во работата и одлучувањето, а составот на тимот мора да одговара на потребите на индивидуата. Мултидисциплинарниот пристап подразбира заедничка работа и комуникација на експерти од различни професии со цел да се споделат информации, да се донесат заеднички одлуки и да се следи напредокот на однесувањето на детето (Matijaš et al., 2019).

При проценка на проблемот воглавно се користат прашалници за самооценување, набљудувања, структурирани интервјуа и постигнувања на конкретни тестови. Кога се работи со деца, се среќаваат различни пречки, имајќи предвид дека помалите деца не достигнуваат доволен ниво на развој и кооперативност поради што и не ги разбираат доволно сопствените однесувања и чувства. Затоа психолошкото оценување на децата вклучува и проценка од воспитните и образовни учесници во животот на детето како и на родителите во однос на однесувањето на детето. Проценката, која е тимска е интервентна мерка која се спроведува со цел сузбивање на проблемите во однесувањето на децата и младите и обезбедување поголема ефективност на социјалните акции. Генерално ѝ претходи превенција и идентификација, а потоа соодветен третман.

Со оглед на видот на процената во однос на средината во која се спроведува и нивото на издвојување се разликува (Žižak, 2017):

- *интегрална / инклузивна проценка* – паралелно со идентификацијата и процената се преземаат и одредени интервенции насочени на корисникот и на неговата средина. Станува збор за пристап кој најчесто се спроведува во градинките и училиштата кои мораат да соработуваат и со стручни лица надвор од институцијата што како предност дава непостоење на издвојувањето на детето, динамичност и континуитет,

непостоење на строго испитувачки и стресни ситуации, постоење на објективност на податоците како и полесна работа на промените кај детето и во неговата средина.

- *повремена / дисконтинуирана проценка* - се врши без да се одвои детето од семејството и околината и го спроведува тим од експерти во одредени институции, (во центри за социјална грижа, старечки домови и болници) по испратена покана на лицето за проценка. Детето (заедно со родителите) доаѓа на интервјуа, прегледи, тестови по неколку часа во одредени денови. Предностите на оваа проценка се фактот дека детето/младото лице останува во своето семејство, нема стигматизација и тоа е помалку интензивен тип во однос на другите (постојат различни програми за интервенција граѓанското општество, како семејно советување во просториите на здружение или организација, советување со одење во домашни услови кај семејството и слично),
- *полудневна проценка/ престој* - подразбира континуирана секојдневна активност при што корисникот во одреден период оди во институција која може да обезбеди услови за ваков вид на проценка. Пристапот може да биде групен или индивидуален, а содржините, активностите и третманите се спроведуваат според потребите и договорот. Ако предноста на ваквиот вид на проценка е паралелното спроведување на процената и третманот, постоење опција за индивидуален и групен пристап и динамичност и континуитет на процената, недостатокот се огледува во тоа што станува збор за делумна институционална проценка во која недостасува значителен временски и содржински период што е важно за запознавање на корисникот.
- *целодневна проценка / сместување* – корисниците имаат деноноќен престој во установата за проценка во период согласно потребите на детето. Детето е одделено од семејството и средината и е под надзор на стручни лица. Предностите на овој вид на проценка: овозможен е процесот, динамичност и интензитет на проценка, времетраењето и интензитетот овозможуваат надминување на почетниот страв, присуство на повеќе стручни лица во исто време. Недостатоци: изолацијата од семејството и околината, вештачки услови за живеење, прашањето на објективноста и стигматизацијата и маргинализацијата (Žižak, 2017). Без оглед на негативните страни на одвојувањето на детето или младото лице од семејството, понекогаш тоа е неопходно за да се донесе промена во однесувањето бидејќи семејството често е

извор на проблеми во однесувањето на детето. Меѓутоа, имајќи предвид дека бројните студии покажаа повеќе негативни отколку позитивни последици од одвојувањето на детето од семејството, сè повеќе се прибегнуваат кон различни методи на процена (Maurović, 2010).

При спроведувањето на процената се води сметка за запазување на етичките принципи и тоа (Žižak, 2017):

- принципот на заштита на интересите на корисниците
- принципот на правовремена процена и интервенција
- принципот на почитување и прифаќање на корисниците
- принципот на почитување на приватноста на корисниците и доверливоста на податоците
- принципот на позитивна ориентација
- принципот на учество на корисниците
- принципот на културна чувствителност
- принципот на динамичност и континуитет
- принцип на ориентација кон третманот
- принципот на природност
- принцип на објективност
- принцип на економичност
- принципот на транспарентност.

При процената на децата во предвид се земаат и општите и специфичните области. Општите области го вклучуваат развојниот статус на детето, карактеристиките на родителите, семејството и околината, последиците од однесувањето и здравствената состојба на детето. Развојниот статус вклучува физички, говорен, социјален, когнитивен, емоционален и психосексуален статус на детето, а се однесува на споредба на детето со врстници на иста возраст и во иста средина. Карактеристики на родителите и поширокото семејство кои треба да се земат предвид се: личните карактеристики, психопатологијата, брачниот статус, достапноста и користењето на социјалната поддршка, родителскиот стил и постапките и односите помеѓу сестри/браќа (Žižak, 2017). Карактеристиките на средината

вклучуваат неодамнешни стресни настани, субкултурни норми и вредности и социоекономскиот статус на семејството. Специфичните области треба да се наведат во однос на времетраењето, промените, сериозноста и зачестеноста на однесувањето, ситуационата специфичност и видот на проблемот (Žižak, 2017).

Табела 1: Непартиципативен и партиципативен пристап на децата

Непартиципативен пристап	Партиципативен пристап
➤ интерес за она што стручните лица го проценуваат за важно ➤ став дека стручните лица најдобро знаат што на некому му е потребно ➤ стручните лица го запознаваат корисникот ➤ стручните лица сами носат одлуки ➤ одговорноста е во рацете на стручните лица ➤ се зголемува отпорот на корисниците ➤ не доброволност или индиферентност ➤ односот меѓу стручните лица и корисниците е службен и без доверба	➤ почитување на правото на корисникот на изнесување на сопствено мислење ➤ интерес за корисникот ➤ подобро разбирање на корисникот ➤ корисникот може подобро да се запознае себе си ➤ можност за учество, договарање во одлучувањето и планирањето ➤ се зголемува мотивацијата на корисникот ➤ корисникот ја презема одговорноста за себе и третманот ➤ доброволност ➤ се подобрува односот меѓу корисникот и стручното лице

Извор: Koller-Trbović, N. (2012)

Методи кои се користат во процесот на процена на детето се: методот на собирање на релевантна документација за детето, метод на набљудување, метод на разговор, интервју и слично. Последната фаза од процената на потребите е планирање на интервенциите по процената, а може да се интервенира и во текот на самата процена. Планирањето и креирањето на индивидуалниот план за лекување ја претставува почетната фаза на интервенцијата. За оваа фаза клучна е вклученоста и на родителите и нивно охрабрување да учествуваат. Целите треба да бидат релевантни, реални и остварливи, разбирливи, конкретни, јасни, мерливи, временски ограничени и треба да бидат прифатени од сите учесници. Од предложениот план за интервенција треба да се види за какви потешкотии

станува збор, кои се нивните последици, обем, видови, ширење и времетраење, каква опасност претставуваат за детето, кои се причините за проблемите во однесувањето на детето, во кои области се неопходни промени и како да се работи на нив, како и вид и форма на интервенција и прогноза.

1.6. Превенција на нарушувањето во однесувањето

Превенцијата како претставува постапка што се презема за да се спречи одредено дејствие (Anić et al., 2004). Превенцијата, од друга страна, кога станува збор за проблемите во однесувањето се дефинира како процес кој има за цел да ги намали инциденцата и распространетоста на ризичното однесување на децата и младите и нарушувањата во однесувањето. Главна цел на превенцијата е да се спречи или одложи појавата на нарушувања, да се намали нивниот број и бројот на проблеми поврзани со последиците од овие однесувања. Тоа подразбира создавање услови, искуства и можности кои поттикнуваат и развиваат автономни и здрави луѓе, а се засноваат на разбирање на факторите кои доведуваат до проблеми во однесувањето и разбирање на можните варијации на тие фактори меѓу поединци, заедници, групи итн. (Bašić, 2009).

Превенцијата се заснова на три премиси (Doležal, 2006):

- постојат фактори кои претходе на пореметувањата во однесувањето, а тие може да се набљудуваат
- постојат ефекти на факторите на ризик, и тие можат да се елиминираат или намалат
- постојат ефекти на фактори на ризик кои може да се елиминираат или намалат со зајакнување на заштитните фактори.

Одредени автори говорат за три нивоа на превенција во нарушувањето на однесувањето (Bašić, Ferić & Krančelić, 2011):

- примарна
- секундарна и
- терцијална.

Примарната превенција е фокусирана на зајакнување на заштитните фактори кај целата популација која не е идентификувана како ризична, но може да биде насочена и кон групи кои се под одреден или потенцијален ризик за развој на непожелни однесувања, но влијанието на ризикот сè уште не се манифестира. Се работи за група мерки насочени кон популацијата на деца и млади со цел да се поддржи позитивниот развој и намалување на влијанието на факторите на ризик врз развојот на ризични однесувања и нарушувања во однесување пред нивното појавување (Bašić, 2009). Примарната превенција треба да работи во насока на елиминирање или ублажување на дејството на факторите кои можат да бидат причина за појавата непожелни однесувања во одредена средина или на одредена возраст, но и треба да придонесе за создавање поволни услови за развој на децата и младите. Мерките за примарната превенција имаат карактер на општи мерки кои се насочени кон постигнување на општата благосостојбата на целото население (Welsh & Farrington, 2010).

Мерките за секундарна превенција се интервенции насочени кон конкретни проблеми за кои мерките и активностите во рамките на примарната превенција не биле доволно ефективни (Scott et al., 2002). Мерките за секундарна превенција се наменети за деца и млади луѓе кои поради дејството на еден или повеќе фактори на ризик се изложени на ризик од развивање на непожелно однесување (Farrington & Welsh, 2008). Главната цел на секундарната превенција е да им помогне на оние кои манифестираат проблеми во однесувањето во почетната фаза, да се спречи појавата на сериозни неприлагодувања (Bašić, 2009). Тоа значи дека секундарната превенција е насочена кон рано откривање и идентификација на непожелни облици на однесување и преземање соодветни мерки како би се спречило овие почетни форми на несоодветно однесување да преминат во посериозни, трајни и отпорни на превентивни интервенции и облици на општествено неприфатливо однесување. Дополнително се обезбедуваат секундарни превентивни мерки за децата и младите кои се изложени на ризик преку поддршка преку менторски програми, обука за социјални вештини, помош во надминување на училишниот неуспех или проблеми во односите со врсниците итн.. Секундарната превенција во споредба со примарните интервенции, е значително поинтензивна, посложена, понаметлива и со посилен ефект (Sprague & Walker, 2000). Во секундарната превенција, фокусот е на младите луѓе за кои

примарните превентивни мерки не се доволни и не даваат резултати и има потреба од поинтензивни интервенции и поддршка.

Терциерната превенција вклучува мерки наменети за младите кои се со веќе манифестирани (и засилени) проблеми во однесувањето (Farrington & Welsh, 2008; Welsh & Farrington, 2010), па со превентивните мерки се тежнее кон санирање на последиците и спречување на прераснувањето на тоа однесување во оние форми кои можат сериозно да го загрозат самиот актер и неговата околина. Овој степен на интервенција е наменет за млади луѓе кај кои проблемите во однесувањето се претвориле во хронична состојба (Scott et al., 2002). Според тоа, интервенциите на ова ниво се најинтензивни и бараат соработка и партнерство од сите релевантни страни и субјекти од детската средина, но и ангажман на релевантни институции и експерти кои се занимаваат со третман на одредени проблеми во однесувањето.

1.6.1. Семејството како фактор на превенција на потешкотиите во однесувањето

Значењето на семејството како средина во која се создава нова човечка индивидуа е исклучително големо. Семејството е клучен фактор во растот, развојот, социјализацијата и созревањето на детето. Како ќе продолжи овој развој и колку квалитетни и стимулативни услови ќе му создаде семејството на детето, зависи пред сè од родителите, но и од пошироката средина во која семејството престојува. Самото семејство како систем и квалитетот на неговото функционирање се основата за здраво и квалитетно функционирање на нејзините членови. Станува збор за семејство чии членови имаат високо чувство на самопочит, во кое има директна комуникација која е отворена, јасна и искрени, додека правилата на однесување се флексибилни и хумани соодветни на потребите и ситуациите (Janković, 2012).

Родителите обезбедуваат услови за здрав развој и воспитување на децата, а со тоа се спречува појавата на можни нарушувања во нивното однесување или психосоцијално функционирање и непожелни академски и општи социјални исходи (Janković, 2012). Бидејќи основната задача на семејството е да ги воспитува децата и оптимално да се грижи

за нивниот развој, многу е важно каква атмосфера ќе владее во самото семејство. Во однос на квалитетот на односите и условите за живеење, атмосферата треба да биде позитивна, топла и емотивна (наспроти негативна, нарушена и емоционално студена).

Квалитетната семејна комуникација е процес кој води до постигнување на детската доверба во семејството и во создавањето позитивна слика за себе преку која ќе се изгради самоверба и самопочит/ На тој начин детето подоцна полесно и подобро ќе можат да се справуваат со проблемите и предизвиците што ги носи животот. Само преку квалитетна комуникација, меѓусебна соработка и прифаќање може да се постигнат позитивни врски кои градат подобра и поквалитетна иднина за секое дете.

1.6.2. Значењето на локалната заедница во превенцијата на потешкотиите во однесувањето

Многу автори различно го дефинираат поимот локална заедница, во зависност од областа со која се занимаваат во стручна и научна смисла. Можеби најјасната дефиниција за локалната заедница е онаа која ги содржи четирите појдовни точки: простор, луѓе, потреби и активности и која гласи: локалната заедница ја сочинуваат луѓе кои живеат во одреден простор, имаат заеднички потреби и се занимаваат со различни активности (Mataga Tintor. 2006). Секоја локална заедница е одредена по своите културни, историски и традиционални вредности, а особено луѓето кои живеат и работат таму.

Иако локалната средина не е единствениот фактор што влијае на нарушувањата во однесувањето, веќе е одамна е познато дека има многу важно место во нивната појава и развој. Токму затоа тоа при дизајнирање на стратегија за превенцијата во заедницата мора да се истражат ризичните и заштитни фактори, особено оние поврзани со условите за растење на децата и младите.

Мнозинството експерти се согласуваат со заклучокот дека одредена комбинација на особини на личноста и искуства во семејството во интеракција со особините на пошироката средина претставува предиктор на развојот на деликвентното однесување кај децата и младите (Delale, 2000). Од друга страна, постоењето на силна инфраструктура на заедницата се идентификува како заштитен фактор кој води до отпорност кон насилничко однесување.

Заедниците можат да изградат основа која ќе им овозможи на децата и младите учество во активности и содржини каде се учи за можностите на избор и одговорното носење на одлуки. Ваквите искуства помагаат да се развијат социјални вештини, самопочит и самодоверба, да се развие почит кон другите, да се почитуваат различностите.

1.7. Улогата на училиштето во превенцијата на потешкотиите во однесувањето на учениците

Училиштето е социјална институција чија основна дејност е воспитание и образование на деца и млади луѓе. Развивајќи се во одреден социјален контекст и во согласност со потребите на општествениот развој, училиштето се соочува со сè покомплексни барања во однос на воспитувањето и образованието на новите генерации. Во согласност со современите цели на воспитување и образование во кое фокусот е ставен на развивање на клучните компетенции на учениците, воспитно-образовната функција на училиштето не се остварува само со пренесување и стекнување знаења, туку и преку оспособување на учениците за примена на стекнатото знаење, развивање на комуникациски и социјални вештини и поттикнување на усвојувањето на демократските вредности како што се толеранција, одговорност, почит кон правата на другите и сл. Од ова произлегува дека во остварувањето на воспитно-образовната функција на училиштето постои потреба од дејствија во насока на сеопфатен развој на детето – во согласност со неговите индивидуални потреби и потребите на модерниот начин на живот. Процесите на воспитување и образование се, во услови на училишна работа и живот, нераскинливи и тесно поврзани, што укажува на важноста од нивното единство во процесот на постигнување на превенција од несакано однесување на децата и младите луѓе.

За сестран и сеопфатен развој на учениците, училиштата треба да бидат подеднакво успешни и во воспитанието и во едукацијата на децата и младите. Земајќи ги во предвид социјалните компетенции во општествените и училиштни рамки како критериум, училиштето има (Јурић, 2010):

- образовна или персонализирачка функција
- социјализаторна функција и
- интеграциска функција.

Персонализирачката функција значи дека станува збор за процес да се стане единствена индивидуа, додека социјализацијата се однесува на вклучување на поединците во општествените групи. Училишната социјализација опфаќа селекција, воспитување, настава, надзор и слично. Интеграциската функција овозможува воведување во општествено политичкиот систем.

Училиштето како најважна општествена институција во која систематски, спроведува воспитно-образовна дејност организирано и планирано, има најзначајна улога во спречување на непожелно однесување на децата и младите и во давањето позитивна поддршка и охрабрување за нивното однесување и развој. Остварувањето на превентивната улога на училиштето е од големо значење за општеството во целина, но и за поединецот (и неговата непосредна околина) во чие однесување, како последица на одредени неповолни околности, може да се јават одредени проблеми. Училиштето има големи можности во однос на поттикнување на развојот на децата, создавање позитивна средина, забележувајќи ги првите знаци на ризично однесување и навремен и соодветен одговор со цел да се спречи нивниот понатамошен развој (Bašić, 2009). Важно е превентивната активност да е составен елемент на едукативниот и воспитно-образовниот процес на училиштето. Како што процесот на воспитување и образование се реализира преку различни активности на училиште и со учество на различни чинители во воспитно-образовната работа, така и секоја содржинско-структурна компонента на училиштето има специфична улога во спроведувањето на превентивното делување. Тоа значи дека превентивната улога на училиштето може да се набљудува преку различни компоненти и сегменти од неговото работење, а особено преку активности кои се реализираат во училиштето од страна на различните учесници во превентивниот процес.

Во процесот на воспитување како идеална цел која се поставува е формирање на граѓанин кој знае да живее во мултикултурна, повеќејазична и мултиконфесионална заедница, граѓанин кој треба да биде толерантен, вистинитољубец, хуман, кој ќе придонесува за развој на демократско општество во кое го прифаќа туѓото културното наследство, но и развива свои културни вредности.

Клучната улога на училиштето во спречувањето на несаканото однесување на децата и младите се состои во напорите за зајакнување на заштитните фактори во училишната

средина и со тоа намалување на негативните ефекти на факторите на ризик, без разлика дали тие потекнуваат од карактеристиките на самото училиште или од индивидуалните карактеристики, семејните услови на животот на детето или од карактеристиките на пошироката социјална средина. Училиштето ја остварува оваа многу важна задача преку различни превентивни мерки и активности кои треба да се планираат и спроведат во согласност со потребите на учесниците во училишната работа и живот за кои се наменети. Превентивните мерки и активности можат да бидат составен дел од воспитно-образовната работа на училиштето со тоа што се содржани и елаборирани во програмските документи кои се усвојуваат на ниво на училиште, како и во индивидуалните програми за работа на сите значајни чинители на воспитно-образовната работа во училиштето. На овој начин превентивните активности се интегрираат во целокупниот образовен процес.

Кон позитивната клима во училиштето во превенцијата на проблеми во однесувањето придонесуваат и други мерки како што се (Bašić, 2009):

- јасната политика на училиштето за забрането насилно однесување
- јакнење на училишната политика со јасни принципи за наградување и санкционирање
- кампањи на ниво на училиште со кои се влијае на нормите и ставовите за ризичното однесување и проблемите во однесувањето и слично.

Наставните и вон наставните активности влијаат на позитивното влијание на однесувањето и развојот на учениците, допринесуваат кон јакнење на нивните социјални вештини и компетенции, водат кон подобар училишен успех, развој на поголма самодоверба и самопочитување. Детектираните потешкотии за време на наставата можат да се отстранат преку задоволување на специфичните интереси, потреби и склоности во вон наставните активности.

Во спроведувањето на превентивната функција на училиштето важна улога играат сите актери вклучени во образовниот процес: наставници, ученици, родители и соодветни локални субјекти од заедницата. Нивната улога во спречувањето на несаканото однесување на учениците дефинирана е според нивната позиција и улогите што ги заземаат и реализираат во целокупната воспитно-образовна работа на училиштето. Позицијата и улогите заземени и изведувани од различните актери во училишната работа и живот, го

одредува нивното место во општествениот систем на училиштето; дефинираните права, обврски и одговорности, како и воспоставувањето односи со други актери (Hebib, 2009; Krnjajić, 2002).

1.7.1. Компетенции на наставниците и превенција при потешкотиите во однесувањето на учениците

Педагошката превенција на потешкотиите во однесувањето се однесува на примарната превенција, но ги нагласува компетенциите на наставниците кои се неопходни за процесот на успешно превентивно дејствие во врска со појавата на потешкотиите во однесувањето (Opić i Jurčević, 2008).

Превенцијата при потешкотиите во однесувањето се дефинира како воспитно – образовен процес кој наставниците треба да го организираат како превентивни активности во однос на настанокот на пореметувањето во однесувањето во училницата, но и надвор неа.

Иако акцентот најчесто се става на стручните соработници (педагог, психолог) како носители на превентивните активности, многу е важно наставниците да ги поседуваат и потребните компетенции за извршување на педагошко превентивните активности. Причината зошто наставниците треба да бидат носители на педагошката превенција, лежи во фактот што наставниците знаат најдобро што можат нивните учениците, нивните навики, потреби, желби и стравови, тие поминуваат најмногу време со учениците – повеќе отколку кој било друг училишен кадар и имаат доминантна улога во пристапот кон ученикот. Наставниците со своето образование и компетенции се незаменлив фактор во образовниот процес, нивната улога се манифестира и во изградбата на етичките основи на учениците, а учениците изразуваат кон нив највисоко ниво на доверба.

Многу истражувања зборуваат општо за компетенциите на наставниците, па така како основни компетенции на наставникот се наведуваат содржинско-предметните (стручни), дијагностички, дидактички и компетенции за водење на часот. Компетенциите кои се истакнуваат во односот на наставникот со учениците се иновативноста, креативноста, решавањето проблеми, критичкиот развој на мислење, претприемништвото,

ИТ писменоста, социјалните и други компетенции. Во литературата се споменуваат и специфичните компетенции на наставниците за работа со ученици кои имаат потешкотии како што се компетентност во примена на различни стратегии за настава и учење и способност за советување (ученици и родители) за различни образовни прашања и развојни проблеми, вклучувајќи и добро познавање на методот на соработничко учење (Kudek Mirošević, 2012).

Табела 2: Професионални компетенции на наставниците како можност за контрола на однесувањето на учениците

ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ	
Воспитувач во предучилишна установа	• Набљудување и разбирање на развојните потреби, интереси и можности на детето • Охрабрување на децата да се соочат со нови проблемски ситуации • Организирање на активности според нивните потреби, можности и интереси • Создавање стимулативна средина за учење и развој • Обезбедување индивидуална поддршка • Развивање на заедница на врсници и детски пријателства
Наставник	• Познавање и разбирање на физичкиот, когнитивниот и социоемоционалниот развој на учениците, како и развојот на нивниот сопствен креативен потенцијал • Почитување на универзалните човечки и национални вредности, индивидуални разлики меѓу учениците • Поттикнување на учениците да ги усвојат споменатите вредности и да се однесуваат во согласност со нив • Едукација на децата и младите за меѓусебно разбирање и почитување, толеранција, вреднување на различностите,

	соработка и дружење, формирање вредносен систем кај учениците и развивање на нивните позитивни особини
--	--

Извор: (Korac-Vukašinović, 2021)

Создавање поволна социјално-психолошка атмосфера и квалитетен однос со учениците, следејќи го неговиот развој и однесување и соработка со другите наставници претставува должност на секој наставник. Од современиот наставник се очекува да може да го дефинира проблемот, да најде можни решенија, да одлучи кои од нив е најдоброто решение, да утврди како најдобро да го имплементира и да ја процени неговата ефикасност по имплементацијата. При својата работа наставникот мора да ја почитува индивидуалноста на ученикот, неговиот природен интегритет и неговите потреби. На секој ученик на кого му се идентификувани проблемите во однесувањето треба да му се пристапи од позиција на човековите права.

За да работи со ученици кои манифестираат потешкотии во однесувањето, меѓу компетенциите кои треба да ги поседува наставникот се и вештините за соработка и ефикасност во комуникацијата, свесното прифаќање на различностите во паралелките и позитивен однос и прифаќање на учениците со потешкотии во редовната настава. Наведените компетенции мора да се засноваат на цврсти, топли и конструктивни меѓучовечки односи. Успехот на секој наставник во работата со ученици кои имаат проблемите во однесувањето се манифестираат во градењето доверба со цел полесно задоволување на нивните потреби и им помош за да постигнат успех (Vlah, 2014).

За да може комуникацијата да биде квалитетна, наставникот треба да го научи „јазикот на прифаќање“, чии компоненти се „јас-пораки“, активно слушање и повратна информација до учениците. Да развива меѓусебно почитување и доверба, да поттикнува отвореност и комуникација која не содржи нејаснотии и неточни значења. Успешната комуникација обезбедува психосоцијална и академска благосостојба и развој на студентот но и воспоставува позитивна класна атмосфера на класната заедница, што е важно за работата и дисциплината во наставниот процес (Vlah, 2014).

Bouillet (2010) исто така укажува на важноста од поттикнување на самоконтрола на однесувањето и поттикнување на самодоверба кај учениците кои манифестираат проблеми

во однесувањето. Постапките на наставникот мора да го насочат вниманието до важни однесувања, договарање за посакуваното однесување, прифаќање однапред договорени последици за непосакувано однесување, да се насочи вниманието на учениците јавно да се изнесуваат барања, да се даваат кратки и јасни напатствија, важните информации да се повторат повеќе пати и да се зголеми бројот на повратни информации.

Секој наставник мора да даде поттик за развој на просоцијално однесување, да се откаже од строгата контрола и да се труди да биде флексибилен и да даде до знаење дека секој ученик е сакан и покрај откриениот проблем. Наставникот не треба да влегува во расправи со ученикот, да попушта на очекувањата, да поставува ултиматуми и да игнорира несоодветно однесување. Клучен фактор на успех во надминувањето на проблемите во однесувањето е вербата во ученикот, во неговите можности за промена, но и вербата во способностите да се постигне тој успех (Jensen, 2000). Затоа наставникот е должен да го прошири своето знаење за да може навремено да ги идентификува отстапувањата во однесувањето и да си обезбеди дидактичко-методски средства во наставата во училницата за да одговори на потребите и барањата на секој ученик.

Учениците забележуваат кога наставникот е повеќе фокусиран на целта и задачите на час, и кога е повеќе насочено кон учениците и индивидуалниот пристап на секој ученик.

Наставниците имаат значајна улога во спроведувањето на ефикасна педагошка превенција при проблеми во однесувањето. Педагошката превенција е синоним за универзална превенција, но акцентот е ставен на компетентноста на наставникот дека преку воспитно-образовниот процес делува превентивно за да спречи ризично однесување. Затоа се истакнува важноста за обука на наставници за спроведување на педагошка превенција на проблеми во однесувањето. Во исто време, потребно е многу повеќе внимание да се фокусира токму на развојот на компетенциите за ефективна настава на учениците кои се со проблеми во однесувањето. Во спротивно ќе има проблеми во образованието на овие ученици, но и во самата работа на наставникот, проблеми кои ќе бидат се поголеми и поголеми и кои ќе го водат наставникот кон до најголемо незадоволство, чувство на беспомошност и заситеност со неговото дело (Bouillet, 2013).

Денес постои многу литература како и многу истражувања со кои секој наставник може да го обезбеди и надгради своето знаење за да има поголема можност за едукативна акција за ученици со потешкотии во однесувањето (O'Regan, 2008; Basic, 2009 година и други). Најважно е да се откријат и искористат специфични образовни техники и методи и да развијат вештини за практична образовно-воспитно-образовна работа со ученици кои манифестираат проблеми во однесувањето. Потребно е да се почитуваат правата и потребите на учениците, да се комуницира, да се применуваат образовни процедури кои можат да придонесат за мотивирање на учениците да го променат своето однесување.

Исто така, важно е да се нагласи дека образовното влијание врз учениците без учество на родителите е незамисливо (Bouillet, 2010).

Без разлика на тоа каде се наоѓаат причините за несоодветното однесување, факт е дека педагошкото делување, без разлика за кое ниво се зборува, подразбира примена на значајни правила на третман на овие ученици и техники на надзор во воспитно-образовните активности, кои треба да обезбедат контрола на нивното однесување и да поттикнат прифатливи односи и активности во наставниот процес. При тоа под педагошко дејство се подразбира целокупната наставната работа (и воспитна и образовна) во образовните институции, но и пред се воспитно-образовната работа на родителите, наставниците итн.

Она што е важно при работата со децата со потешкотии во однесувањето е управувањето со однесувањето со овие деца (Cowley, 2006). Пред сè, важно е, на учениците да им е сосема јасно кои се целите на заедничките активности, планираните и посакуваните исходи, како и кои се очекувањата во однос на нивното однесување и постапки. Презентираните резултати и очекувања треба да се реално остварливи во однос на можностите и детските интереси, но и во однос на условите во кои се работи со децата.

Сите вработени во училиштето (наставници, стручни работници, директор) кои се вклучени во работата со учениците со потешкотии во однесувањето треба да бидат свесни дека можна е појава на неочекувано несоодветно однесување, но во исто време тие треба да бидат подготвени да ги препознаат и да дејствуваат навремено во тој момент. На тој начин тие со своето однесување покажуваат и им потврдуваат на учениците дека се грижат, дека знаат и знаат професионално да реагираат и дека со своето однесување ќе бидат постојани добри примери, од кои ќе научат како да реагираат во одредени ситуации, прифатливо и

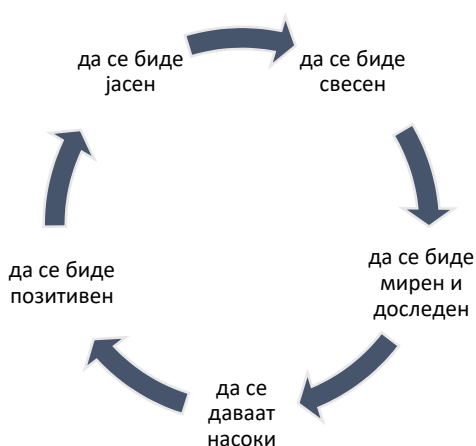
примерно. Да се биде смирен и доследен не е воопшто лесно, во ситуации кога поединец/ученик реагира насилно, кога ќе почувствува дека е неправедно казнет, дека детето е повредено или оштетено од несоодветни постапки на возрасните. Но, ваквите реакции на децата и младите се случуваат токму во ситуации кога родителот/воспитувачот/наставникот не е јасен во своите барања, не е свесен дека неговото однесување и постапки ќе го одредат однесувањето на оние што ги воспитуваат и реагираат несоодветно (бурно, недоследно) во ситуации на недисциплина.

Односот помеѓу наставникот/стручните работници треба да се заснова на искреност, доверба, разбирање и взаемна поддршка. Во ситуации кога детето ќе покажува несоодветно однесување, ќе знае и ќе биде подготвено да ги сноси последиците од своето однесување. Дури и во ситуации детето ќе препознае несоодветно однесување од своите врсници, постои голема веројатност дека зрело и критички ќе ја процени оправданоста на применетата последователна мерка. Со примена на правилото да се биде свесен за своите постапки и последиците од нив, и родителите и професионалците успеваат да воспостават квалитетен однос со децата/младите, однос заснован на искреност, доверба, разбирање и взаемна поддршка. Во ситуации кога детето покажува несоодветно однесување, ќе знае и ќе биде подготвено да реагира соодветно, свесно дека го прекршило правилата, поради што, без сомнение ќе следи последователна. Ученикот ги знае и ги разбира правилата и самиот одлучува дали ќе ги почитува или не.

Важно е учениците да разберат што значи тоа прифатливо однесување, како треба да се однесуваат, зошто треба така да се однесуваат и како може да се санкционира несоодветното однесување. Кога ќе го разберат значењето на барањата што им се поставуваат во однос на нивното однесување, претпоставка е дека повеќето ученици полесно ќе ги прифатат утврдените правила, и дека нивното однесување ќе биде попредвидливо. На тој начин се создаваат услови за развивање на навиките на културата на однесување на ученикот, но не во смисла на „мораш да правиш вака/вака“, туку „можеш вака/вака“. Во овој процес на воспитно делување, важно е наставникот да ги истакне квалитетите на секој поединец пред другите ученици, без разлика дали се работи за ученици кои повеќе или помалку успешни во учењето, кои напредуваат побрзо или побавно, кои

постигнуваат подобар или послаб успех. Во такви ситуации учениците се трудат да го контролираат сопственото однесување, што секако заслужува пофалба од наставниците.

Во односите со децата/младите, а за да се контролира нивното однесување, важно е да се дејствува како стимул за нивниот развој и да се биде позитивен. Притоа треба да се земе предвид дека секој нов успех го подига нивото на способностите на детето – со охрабрување на децата да бидат активни, со охрабрување во ситуации кога се колебаат или не даваат се од себе, со индивидуални пофалби за постигнатите резултати, детето станува подобро и поуспешно.



Слика 1: Правила за управување со однесувањето
Извор: (Korac-Vukašinović, 2021)

1.7.2. Улогата на стручните соработници во остварување на превентивна функција

Стручните соработници на училиштето, односно педагозите и психолозите, играат значајна улога во обезбедувањето поддршка и помош на наставниците во извршувањето на нивните воспитно-образовни и превентивни задачи. Тие се вклучени во следењето на училишните постигања, однесувањето и развојот на учениците; преземаат соодветни мерки со цел подобрување на образовните резултати. Но, освен за учениците, стручните соработници се поддршка и на наставниците, родителите, односно на сите вклучени фактори вклучени во воспитно образовниот процес во исполнувањето на нивните обврски,

права и обврски. Всушност акцентот најмногу се става на стручните соработници кога станува збор за носители на превентивни активности.

Стручните соработници преку различни облици на соработка со наставниците учествуваат во идентификацијата на учениците на кои им се потребни различни видови на поддршка во воспитно образовната работа, ја воочуваат потребата за одредени превентивни мерки и активности и учествуваат во нивното планирање и реализација.

Училиштето ги гледа родителите како најважни партнери во работата со учениците бидејќи родителите се тие кои најдобро го познаваат своето дете. Во секој случај, стручните соработници соработуваат со нив затоа што тие се одговорни за однесувањето на своите деца, со оглед на тоа дека се малолетни. При тоа работата со родителите опфаќа (Lebedina Manzoni, 2007):

- објаснување за причините за однесувањето на детето и начинот на кое тоа може да се менува
- договоарање за модификувано родителско однесување
- следење и контрола на договорените родителски постапки.

Работата со учениците кои покажуваат проблеми во однесувањето е тешка работа. Индивидуалната работа, за разлика од групната работа се сведува на односот на струлната служба и ученикот со потешкотии во однесувањето. Таквата работа е насочена кон индивидуата, лицето, поединецот, а не кон заедницата.

Секој педагог/психолог не може на ист начин да воспостави контакт со секој ученик. Некои од елементите кои се неопходни за успешна комуникација меѓу стручните соработници и учениците се личната наклонетост, блискоста, интересот, ставовите и вредностите, интелигенцијата, социјалното потекло.

Постојат три главни цели на првите контакти (најчесто има повеќе контакти во кои треба да се реализираат целите на планот). Тоа се:

- разбирање на ученикот и неговото однесување,
- помагање подобро да се разбере себе си и своето однесување и
- пружање помош како би можел ученикот успешно да го промени своето однесување.

Ученик со проблем во однесувањето при првиот контакт со стручната служба вообичаено е со чувство дека никој не го разбира, дека никој никогаш не го разбрал и дека никој не сака да го разбере. Цел на работата на стручната служба е да биде прифатена од страна на ученикот како личности кои што ќе го разберат, ќе му помогнат како би можел и тој да се разбере себеси и своето однесување. За да се постигне тоа, потребно е педагогот/психологот да се стави во позиција на ученикот и да го погледне проблемот од негова перспектива (тоа не значи дека треба да се согласи со него). Педагогот/психологот треба да разбере дека однесувањето на ученикот кон него нема многу врска со него како личност и тоа по правило е поврзано со односот кон авторитетот воопшто (училиште, татко мајка). Затоа е бесмислено да се реагира на примените навреди. Реакциите на учениците често се проекција на нивното минато. Важно е тој да ја има предвид можноста за успешен исход во целата ситуација.

Во интеракцијата што ја иницира педагогот/психологот, од непроценливо значење е да се биде емотивно топол, толерантни. Емоционалната топлина е важна затоа што ученикот се чувствува прифатен токму таков каков што е со сите свои доблести и маани. Толеранцијата, од друга страна, претпоставува дека ученикот ќе биде слободен да ги изразува своите ставови и мислења без огорченост. Педагогот/психологот не критикува и не ги критикува ниту омаловажува постапките на ученикот. Тој му помага, покажува интерес за неговите проблеми и активно го слуша спуштајќи се на неговото ниво - го разбира и го почитува целосно со срдечност и топлина.

1.7.3. Улогата на директорот во остварување на превентивна функција

Во програмата за својата воспитно образовна работа директорот на училиштето вклучува и мерки и активности на превентивно делување. Својата превентивна улога директорот ја остварува преку обезбедување услови во кои секое дете може квалитетно да учи, да расте и да се развива. Квалитетниот начин на водење на училиштето и позитивната училишна клима придонесуваат кон поефикасно остварување на превентивната функција на училиштето. Директорот во училиштето е тој кој се грижи за создавање на позитивна и поддржувачка работна атмосфера која се карактеризира со толеранција, соработка, посветеност кон работата, охрабрување и поддршка за остварување на највисоките

воспитно образовни стандарди. Со својата посветеност кон работата и со своето однесување тој треба да дава пример и да развива авторитет темелен на доверба и почит.

Директорот на училиштето е тој кој обезбедува тоа да биде сигурно опкружување во кое секое дете ќе биде заштитено од насилство, злоупотреба и дискриминација како и тоа во работата на училиштето да се почитуваат меѓународните конвенции и договори за човечките права и правата на децата.

Превентивната улога се препознава и преку промовирање на вредностите за воспитание и образование и создавање на услови за унапредување на воспитно образовниот процес во склад со потребите и можностите на секое дете. Соработува со стручните соработници и наставниците, а дава и значителен придонес во развивањето на конструктивна соработка со родителите. Важен аспект од неговото превентивно делување е и остварувањето на соработката со локалната и поширока заедница.

1.7.4. Улогата на учениците во остварување на превентивна функција

За разлика од традиционалното, авторитарно сфаќање на улогата на учениците во училиштето според која учениците добиваат и почитуваат еднадвор наметнати правила, норми, дисциплински решенија, демократскиот и прогресивен пристап кон улогата на учениците во образовниот процес се заснова на почитување на основните права на децата за учество во процесот на усвојување одлуки важни за нивната работа и живот во училиштето, семејството итн (Thornberg & Elvstrand, 2012; Wyness, 2009).

Нивото и начинот на партиципацијата на учениците во животот на училиштето зависи од обележјата и можностите на ученикот, но и од организациската култура и клима на училиштето, односно од вредностите, нормите, традицијата и секојдневието на училиштето.

Учениците можат да партиципираат во носењето одлуки за прашања поврзани за организацијата на наставниот процес, вклучување на нови вон наставни активности, утврдување на правила за однесување и критериуми за наградување или санкционирање на ученици итн. Одредени автори ја нагласуваат партиципацијата на учениците во

училишниот живот и работа како важна одлука поврзана со интерперсоналните односи и секојдневниот живот на училиштето.

Постојат два важни услови кои ја предопредедуваат подготвеноста на учениците да преземат позначајна улога во различни форми на ученичко организирање: поддршка на наставниците кои создаваат позитивна и охрабрувачка клима за работа и поддршка од врсниците, што се рефлектира во позитивните интеракции кои се карактеризираат со размена на идеи, мислења и ставови, пријателски и соработнички односи (Pearce & Larson, 2006).

1.7.5. Стратегии за воспитно – образовна поддршка за ученици со потешкотии во однесувањето на учениците

Многу ученици со проблеми во социјалното однесување и потешкотии се однесуваат на начин кој е не е соодветен за одвивање на наставниот процес. Проблемите во однесувањето им пречат на другите ученици, на работата на наставникот и при што се оневозможува квалитетно учење на содржината што треба да се научи. Таквото однесување лошо влијае и на ученикот и на неговата околина, што му го отежнува успехот за социјална интеграција и што бара стручна помош. Важно е наставникот да се фокусира на оние работи над кои има контрола, да биде трпелив, да дејствува брзо и да ги вклучи родителите и другите стручни соработници. За да може наставниот процес да се одвива без проблеми – најпрво треба да преовладува дисциплина - учениците треба да ги знаат правилата на однесување и што ќе се случи ако згрешат. Секој наставник треба да се грижи за дисциплината без притоа да вклучува негативни емоции и критики.

Соодветно на тоа, развиени се различни интервенции насочени кон намалување или целосно елиминирање на проблемите во однесувањето и тешкотиите во учењето на овие ученици. Во континуитет се користат специфични образовни интервенции (на пр. мнемонички стратегии) до пошироки стратегии за настава (на пр. колаборативно учење, поддршка од врсници, адаптација на наставна програма итн.). Некои наставници тешко ги разбираат потребите на учениците кои изразуваат високо когнитивната способност, а тие се крајно немирни, мрзливи, одбиваат соработка за време на час, одбиваат соработка. Тука се наметнуваат прашањата за справување со ваквите ученици за време на часот, но и за

фрустрациите кои ги предизвикуваат кај наставникот и кај другите ученици од кои истовремено се отуѓуваат. Учениците со потешкотиите во однесувањето често имаат слаби училишни перформанси што води до ниска самодоверба. Доколку наставниците и родителите реагираат на овој неуспех на неприфатлив начин, тогаш тоа води до лоши резултати од аспект на однесувањето на овие ученици (Bouillet, 2014).

Секоја фаза од развојот на учениците има свои цели и барања поради што наставникот има многу можности позитивно да влијае на неговиот развој. Кога учениците доаѓаат на училиште, тие носат различни бихејвиорални, емоционални и социјални вештини и потреби за учење со кои секој наставник треба да биде запознаен. За да можат наставниците да бидат успешни во задоволувањето на потребите на секое дете, неопходно е да користат различни техники и методи на работа и да имаат разновиден и соодветен пристап кон секој ученик. Наставникот мора да биде јасен во поставувањето на барањата и постојано да поттикнува емоционално-социјални односи во часот. Треба да се истакне важноста од користење вербални пофалби и поттикнување на учениците, предупредување за грешки што е можно помалку јавно, не дозволување задевања на врсниците, истакнување на правилата на часот, јасно дефинирање на последиците од одредено однесување и нивно посочување и вклучување на учениците во сите активности. Исто така, треба да се нагласи дека секој наставник треба да биде доследен во своите барања и да се држи до своите правила.

Наставникот треба да се погрижи да воспостави позитивна атмосфера, да развие отворена дискусија во која ќе го вклучи целото одделение користејќи методи и техники со кои ќе го задржи вниманието на учениците. При тоа треба да имаат на ум дека учениците со проблеми во однесувањето бараат повеќе време, љубов и трпение од останатите ученици. Наставниците би требало да има даваат задачи на кои се дораснати, да ги фалат за добрата работа и труд.

Одговорност на наставникот е да ги поттикнува учениците со своите воспитни активности кои поттикнуваат односи на соработка. Работата во училницата може да се организира на таков начин што учениците кои имаат подобри образовни постигнувања може да им помагаат на послабите ученици. Таквиот принцип на работа придонесува за развој на поединецот и создавање чувство на заедништво во паралелката. Заедничкото

учење на учениците не само што помага во совладувањето на образовните содржини туку помага и во учењето на социјалните вештини, но тие мора да бидат добро обмислени и подготвени (Bouillet, 2010).

Воспитувањето и едукацијата на учениците со потешкотии во однесувањето е тешко да се замисли без соработка меѓу наставниците и стручните соработници. Примери за образовна поддршка што ја даваат наставниците на учениците, во соработка со стручната служба, се: индивидуална работа со ученици, помош во учењето, учество на работилници за развој на комуникациски и социјални вештини, зајакнување на самодовербата, развој на организациски вештини, разбирање на семејните односи и многу повеќе. Раната образовна интервенција треба да се фокусира на поддршка на тие ученици кои имаат потешкотии со следење на редовна настава и разбирање на наставната програма, учениците кои имаат потешкотии во извршувањето на различни училишни обврски и оние кои не се независни и на кои им недостасува сигурност во активностите кои се започнати. Станува збор за интервенција насочена кон поддршка на оние ученици кои имаат потешкотии со следење редовни часови и разбирање на содржината на тие часови, учениците кои имаат потешкотии во извршувањето на различни училишни обврски и оние кои не се самостојни и немаат сигурност во активностите што ги започнале, што се различни форми на манифестирање на проблеми во однесувањето на учениците.

1.8. Релевантни досегашни истражувања

Училишното опкружување претставува посебен предизвик за учениците, бидејќи за успех во приспособувањето на овој социјален контекст важна улога има усвојувањето на вештините за воспоставување адекватни односи со врсниците и наставниците, блискост и почитување на училишните правила, како и вештини за самоконтрола и однесување.

Истражувањата покажуваат дека постои разлика помеѓу децата кои имаат пријатели и децата кои ги немаат во степенот на просоцијално однесување (Glick & Rose, 2011) како и тоа дека децата кои имаат пријатели се поприфатени и повидливи од страна на врсниците за разлика од децата кои немаат пријатели (Krnjajić, 2002; Vaughn et al., 2000; Wentzel et al., 2004).

Истражувањата генерално укажуваат на одредена стабилност во облиците на манифестирање на формата на социјалното однесување во однос на возраста, поточно она што е забележано кај децата од предучилишна возраст, со поголем или помал интензитет, било забележано и кај постарите возрасти. Ова го потврдува лонгитудинална студија чија цел била да се испита стабилноста на социјалните компетенции кај деца на возраст од 3 до 15 години во однос на ефектите од раната грижа и институционализацијата (Campbell, Lamb & Hwang, 2000). Се посочува дека дете кое покажува социјални форми на компетентно однесување и социјални вештини на возраст од 3 години, ќе го покаже истото на подоцнежна возраст, поточно на 15 години. Авторите кои ја оценувале врската помеѓу формата и општественото неприфатливо однесување и други фактори во текот на првите 6 години од основното училиште (Henricsson & Rydell, 2006), исто така укажуваат на стабилност во однесувањето со текот на времето, особено за екстернализирани форми на однесување.

Кога станува збор за деца од рана возраст, на пр. на возраст од 0 до 5, постојат студии кои укажуваат дека девојките покажуваат повеќе форми на прифатливо однесување и помалку екстернализирана форма во споредба со момчињата (Anthony et al., 2005). Слични резултати биле добиени и од кипарски истражувачи кои се фокусирале на 4-годишни деца (Amca & Kivanç Öztug, 2016). Иранско истражување (Abdi, 2010) открило дека на возраст од 5 до 6 и пол години, постојат родови разлики во контекст на проценка на формата на општествено однесување. Ова конкретно значи дека девојките имаат повисоки резултати на скалата за социјални вештини, а момчињата на потскалата на екстернализирани форми на однесување. Лонгитудинално истражување кое ги следело децата од уписот во предучилишна установа до крајот на петто одделение во основното училиште констатирало дека родовите разлики, во корист на девојчињата, почнуваат од предучилишна возраст и продолжуваат во текот на училишната возраст (DiPete & Lennings, 2012) Авторот Ромер и колегите (Romer et al., 2011) во истражувањето со цел да се испитаат половите разлики во социјалното функционирање на децата и младите на возраст од 4 до 20 години врз основа на оценката на воспитувачите, наставниците, родителите и самите деца, дојде до резултат дека девојчињата во рамките на сите возрасти почесто покажуваат социјално и емоционално позитивно однесување.

Кога станува збор за односот меѓу облиците на социјалното однесување на децата и родителските и семејните карактеристики, како најчести карактеристиките на родителите, во релевантните истражувања кои ни се достапни се издвојуваат возраст, степен на образование, место на вработување, социо-економски статус, наведени индивидуални карактеристики итн.

Во истражувањето за разликите меѓу група деца со различни форми на проблеми во однесувањето и група во која децата не покажуваат форми на непожелно однесување, се заклучува дека нивото на образование на родителите не прави разлика (Henricsson & Rydel, 2006). Како резултат се добило и дека поволниот социо-економски статус и присуството на биолошки татко во семејството се во позитивна корелација со манифестација на облици на прифатливо однесување. Авторите се согласуваат со дека стресните ситуации во семејството и нискиот социо-економски статус претставуваат фактори на ризик, односно дека социо-економскиот статус на семејството го одредува социјалниот и психолошкиот развој на детето од раѓање (Klarin et al., 2019). Сепак, друг истражувачки тим на Институтот (NICHD, 2003) добил резултат дека децата чии мајки имале повисоко ниво на образование имаат поразвиени социјални вештини и помалку конфликти. За тесната поврзаност помеѓу повисокото образование на родителите и манифестирањето на прифатливи форми на социјалното однесување укажуваат и авторите на кипарското истражување (Amca & Kivanç Öztug, 2016), како и автори од јапонската област (Hosokawa & Katsura, 2017). Одредени истражувачи сугерираат дека е особено високото ниво на образование на мајката поврзано со позитивен когнитивен, социјален, емоционален и физички развој на децата (Hosokawa & Katsura, 2017).

Кога станува збор за возраста на родителите, истражувањата исто така укажуваат на одредени недоследности во резултатите. Имено, американското истражување за корелација на возраста на татковците и социјалното однесување на децата, открило дека децата чии татковци се помлади од 25 или постари од 51 обично покажуваат форми на просоцијално однесување во раниот развој, но заостанале зад своите врстници чии татковци се средовечни во периодот на адолесценција (Janecka et al., 2017). Од друга страна, постојат истражувања кои укажуваат дека децата на постарите родители, особено мајките, имаат помалку

проблеми во однесување, поточно емоционални проблеми, отколку деца на помлади родители (Zondervan-Zwijnenburg et al., 2019).

Италијанското истражување (Gritti et al., 2014) кое се однесуваше на возраста на децата на возраст од 8 и 9 години и проценки од родители и наставници, укажува дека повеќе од 2/3 од децата покажуваат различни форми на проблеми во однесувањето.

Брајша-Жганец (2003) врз основа на одреден број истражувањето заклучува дека децата од еднородителски семејства почесто манифестираат форми на потешкотии во социјалното однесување. Истражувањата исто така покажуваат дека семејните интеракции се тесно поврзани со интернализирани и екстернализирани проблеми во однесувањето, - дека семејната клима во која владејачките конфликти претставуваат „погодна почва“ за развој и манифестација на гореспоменатите форми на однесување.

Истражувањето на потешкотиите во социјалното однесување на учениците од аспект на училиште покажало дека (Meehan, Hughes, & Cavell, 2003) позитивните односи на учениците со наставниците може да имаат функција на компензаторен чинител кој придонесува кон позитивниот социјален развој на децата кои поттикнуваат од дисфункционални семејства. На примерок од 140 ученици од второ и во трето одделение од основно училиште, авторите утврдиле дека има многу висока негативна корелација помеѓу номинациите на наставникот на позитивните односи со учениците и номинации од врстници за агресивно однесување на ученици во ризик семејството.

Студиите за секојдневната интеракција во училницата сугерираат на значењето на управувањето со училницата како предиктор на социјалното однесување на учениците (Roland & Galovej, 2002). Наодите од истражувањето сугерираат дека недисциплинираното однесување на учениците често е предизвикано од принудното и иритирачко однесување на наставникот. Кога наставникот применува стратегии кои се наметливи и контролирачки, доаѓа до конфликт со учениците во кои и наставниците и учениците често користат насилни форми на однесување (Krnjajić, 2007). Во согласност со бројните наоди од педагошките и психолошки истражувања, како најефективни пристап е конципиран како авторитативниот пристап кон управувањето со училницата. Иако наставниците со попустлив стил на раководење се често популарни и им се допаѓаат на учениците, тие, за разлика од

авторитетните наставници, не поттикнуваат мотивација за постигања, развој на социјални компетенции и саморегулација кај учениците (Šimić Šašić, 2011).

За тоа дека социјалното однесување на учениците зависи од вештините на наставникот за управување со процесите во училницата говорат и истражувањата кои покажуваат дека однесувањето на наставникот директно влијае на насилството меѓу учениците (Roland & Галовеј, 2002). Со начинот на кој тој раководи со одделението наставникот испраќа порака кон учениците какво однесување од нив се очекува, за степенот на контрола на кој е подготвен, како и колку е компетентен да управува со одделението.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Методолошката рамка на трудот ги опфаќа следните методи:

- **Статистичкиот метод**, кој е незаменлив инструмент во голем број научни истражувања вклучува концепти, правила и процедури кои помагаат во организацијата на нумеричките податоци во форма на табели и графикони, како и во донесувањето одлуки врз основа на добиените податоци и резултати. Без примена на статистички методи би било многу тешко да се трансформираат податоците во информации и знаење. Во ова истражување беше применет статистичкиот пакет IBM SPSS кој припаѓа во редот на најприменувана програма за статистичка анализа. Освен што значително придонесува за решавањето на деловните и истражувачките проблеми, воедно нуди и широк спектар на можности за целокупниот аналитички процес. Резултатите од анализата, презентирани во табеларни и графички аутпути, ќе допринесат за поефикасно и побрзо одлучување преку откривање на елементарни факти и обрски.
- **Анализата на содржината** претставува аналитички метод чија специфичност се огледува во неговата еластичност т.д. може да се прилагоди кон специфичноста на поедини истражувања. Предмет на анализа на содржина во овој труд ќе бидат голем број документи, изданија стручна литература на домашни и странски автори, списанија, книги, публикации, статии, веб страници, прирачници и зборници и научни трудови кои се поврзани со темата на истражување.
- **Компаративна метод** значи истражување на општествените појави со користење на сличности и разлики како истражувачки инструменти. Игра централна улога во формирањето на концепти, со воведување на разгледување воочени сличности и разлики помеѓу случаите.
- **Метод на дескрипција** кој се однесува на опишување и прикажување на факти, процеси и предмети како и емпириско потврдување на нивните односи и врски.
- **Метод на компилација** - постапката за преземање туѓи резултати од научни истражувања, туѓи согледувања, ставови, заклучоци при што авторот на овој труд коректно и на вообичаен начин ги цитира преземените делови од други автори.

2.1. Предмет на истражувањето

Формите на социјално однесување се области кои континуирано го привлекуваат вниманието на теоретичарите и истражувачите од различни дисциплини, како и на практичари кои преку директен контакт со децата ја чувствуваат и препознаваат важноста на споменатите области.

Формите на социјално однесување на децата се толкуваат преку два аспекта: прифатливо и неприфатливо однесување. Социјално компетентно однесување е однесување што е ситуациски определено, истовремено посакувано, очекувано и прифатливо од конкретната заедница. Неприфатливата форма на социјално однесување го загрозува личното и туѓото функционирање, го нарушува севкупниот квалитет на дејствување, учење и развој. Тие се манифестираат во форми на интернализирани и екстернализирани облици кои имаат разновидни форми на манифестации (антисоцијални, агресивни, повлечени, непријателски и сл.). Со континуирана манифестација, зачестеност и поврзаност со други форми се препознаваат како потешкотии односно нарушувања во однесувањето. Токму тоа е и предметот на ова истражување - социјалното однесување и потешкотиите на децата од училишна возраст.

2.2. Цели и задачи на истражувањето

Цел на ова истражување е да се стекне определено научно сознание за социјалното однесување и потешкотиите на децата од основното училиште.

Освен проширувањето на теоретското знаење за проблематиката, цел е и да се создаде материјал, кој ќе претставува основа за понатамошни дополненија, како и унапредување и усовршување на научните знаења од оваа област,

Како **апликативни цели** се јавуваат: зајакнување на свесноста за важноста на оваа проблематика како и претставување на трудот како основа и поттик за спроведување на понатамошни истражувања.

Задачи на истражувањето се:

- Објаснување на поимот социјално однесување и потешкотии на учениците;
- Објаснување на поимите социјални вештини и социјални компетенции;
- Одредување на взаемната поврзаност помеѓу социјално компетентното однесување и потешкотиите во однесувањето на учениците и полот на учениците;
- Одредување на взаемната поврзаност помеѓу социјално компетентното однесување и потешкотиите во однесувањето на учениците и образованието на родителите;
- Одредување на взаемната поврзаност помеѓу социјално компетентното однесување и потешкотиите во однесувањето на учениците и возраста на родителите.

2.3. Хипотези

Главна хипотеза:

Постои поврзаност помеѓу обликот на социјално однесување на ученикот и демографските податоци на учениците и родителите.

Посебни хипотези:

- 1: Постои статистички значајна разлика помеѓу изразувањето на обликот на социјално однесување на ученикот во однос на полот на учениците.
- 2: Постои статистички значајна разлика помеѓу изразувањето на обликот на социјално однесување на ученикот во однос возраста на родителите
- 3: Постои статистички значајна разлика помеѓу изразувањето на обликот на социјално однесување на ученикот во однос на нивото на образование на родителите

2.4. Варијабли

Во истражувањето варијаблите се групирани како независни и зависни варијабли.

Зависна варијабла е:

- облик на социјалното однесување на учениците (интерперсонално однесување, самоконтрола, академско однесување, иритабилно однесување, агресивно однесување, дисруптивно однесување)

Неависни варијабли се:

- пол на учениците, возраст на родителите и образование на родителите.

2.5. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Во согласност со дефинираниот предмет и целите на истражувањето, како најсоодветен метод на истражување е корелационото истражување, односно утврдување на поврзаноста помеѓу варијаблиите. Со оглед на видот на истражување дескриптивниот метод и корелационата метода ќе овозможат што поверодостојно да се опишат постоечките податоци и врз основа на нив да се укаже на состојбите, процесите и односите меѓу варијаблиите кои се предмет на истражување.

Од истражувачките инструменти се користи скала за социјално однесување во училиште (The School Social Behavior Scales - Second Edition, Merrell, 2002) – нормата за учениците од помала училишна возраст (наменета за ученици од предучилишно образование до ученици од шесто одделение). Втората норма на овој инструмент се однесува на ученици од седмо одделение до четврта година средно училиште) и е несоодветна за ова истражување. Инструментот е составен од две скали – Скала А која ги дава социјалните компетенции и со која се врши процена на социјално компетентното однесување и Скала Б која го дава антисоцијалното однесување и со која се проценуваат проблемите во однесувањето. Зачестеноста на искажувањето на одредено однесување се мери со скала од 1 (никогаш) до 5 (често).

Скалата А содржи 32 искази и проценува интерперсонални односи (14 ајтеми), самоконтрола (10 ајтеми) и академско однесување (8 ајтеми). Скалата Б содржи исто така 32 искази и ги организира однесувањата во три групи: иритабилно однесување (14 ајтеми), агресивно однесување (10 ајтеми) и дисруптивно однесување (8 ајтеми). Скалата А ги опишува адаптивните однесувања кои водат кон успешни лични и социјални исходи, додека Скалата Б ги опишува однесувањата означени како проблематични, односно екстернализираните облици на проблеми во однесувањето доминантно насочени кон другите и со потенцијално негативни социјални исходи.

2.6. Популација и примерок

Истражувањето се спроведе на примерок од 82 деца, на возраст од 5 до 12 години од различен пол, кои се ученици од три основни училишта од градот Скопје. По добивањето на согласност најпрво од страна на родителите на учениците, а потоа и од директорите на училиштето, до стручната служба беа доставени Скалите А и Б кои понатаму беа проследени до наставниците кои им предаваат на учениците и кои всушност и ги пополнуваа. Поврат на пополнетите скали е 100%.

2.7. Статистичка обработка на податоците

Општата хипотеза и посебните хипотези се тестирани со утврдување на корелација меѓу варијаблите (Пирсонов коефициент на корелација). Веродостојноста на прашалниците како би се видела интерната конзистентност за сите 6 под-тестови се утврди со пресметувањето на Кронбах алфа коефициентот.

Квантитативните податоци се обработени со помош на статистичка програма SPSS, а добиените наоди се презентирани во табели и графикони.

2.8. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето се одвиваше во три фази. Во првата фаза се обезбедија сите потребни согласности (од училиштето и родителите) како и се изврши техничка подготовка. Во втората фаза се реализираше истражувањето, додека во третата фаза се собраа анкетните прашалници, статистички се обработија по што следеше интерпретација на добиените резултати. Истражувањето се спроведе во месец април 2024 година.

2.9. Анализа и интерпретација на добиените резултати

На почетокот на анализата на резултатите најпрво се тестираше веродостојноста на прашалниците како би се видела интерната конзистентност за сите 6 под-тестови. За таа цел пресметан е Кронбах алфа коефициентот при што е користено најчесто применуваното правило при толкувањето на овој коефициент, односно дека:

- $\alpha \geq 0.9$ значи одлична поврзаност
- $0.8 \leq \alpha < 0.9$ е многу добра поврзаност,
- $0.7 \leq \alpha < 0.8$ е добра (прифатлива) поврзаност,
- $0.6 \leq \alpha < 0.7$ е осредна поврзаност,
- $0.5 \leq \alpha < 0.6$ е слаба поврзаност и
- $\alpha < 0.5$ е неприфатлива поврзаност.

Табела 3а: Проценка на интерната конзистентност за Скала А

	Ајтеми	Кронбах алфа
Интерперсонални односи	14	0.946
Самоконтрола	10	0.938
Академско однесување	8	0.962

Табела 3б: Проценка на интерната конзистентност за Скала Б

	Ајтеми	Кронбах алфа
Иритабилно однесување	14	0.863
Агресивно однесување	10	0.720
Дисруптивно однесување	8	0.762

Резултатите од извршеното тестирање од Табела 3а покажуваат конзистентност на суп - скалите во однос на Скала А. Добиените резултати 0,946; 0,938 и 0,962 соодветно покажуваат одлична поврзаност на ајтемите, односно дека ајтемите ги мерат варијаблите од Скала А.

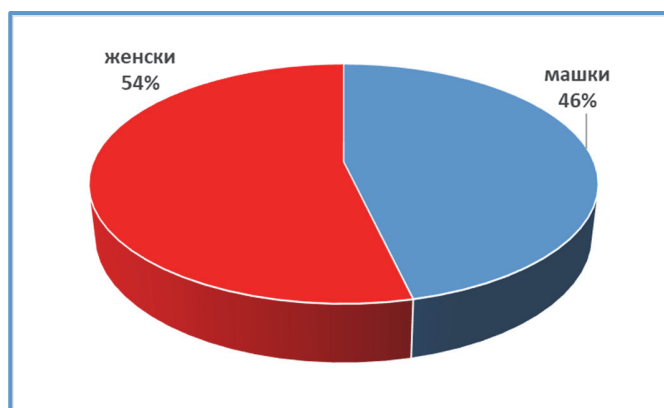
Табела 3б ја дава интерната конзистентност на суп – скалите во однос на Скала Б. Интерната конзистентност за иритабилното однесување изнесува 0,847 што значи дека станува збор за многу добра поврзаност на ајтемите, за агресивно однесување изнесува

0,720 што значи добра поврзаност, додека за дисруптивно однесување Кронбах алфа изнесува 0,762 што исто така значи добра поврзаност.

Во истражувањето учествуваа 82 ученици при што 38 беа од машки, а 44 од женски пол што говори во прилог на рамномерна родова застапеност.

Табела 4: Пол на испитаниците

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid	женски	44	53.7	53.7	53.7
	машки	38	46.3	46.3	100.0
	Вкупно	82	100.0	100.0	

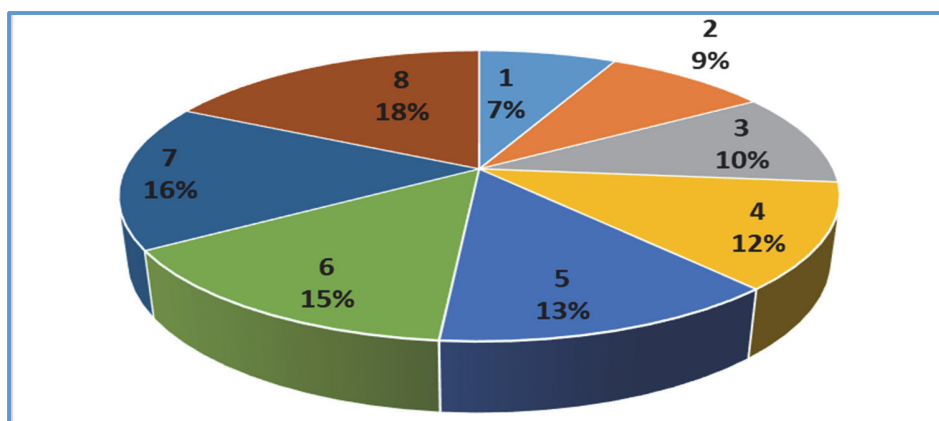


Графикон 1: Пол на испитаниците

Во однос на возраста, станува збор за ученици од 5 до 12 годишна возраст, односно од прво до шесто одделение. При тоа 4,9% се на возраст од 5 години, 8,5% се на возраст од 6 години, 13,4% се на возраст од 7 години, 16,6% се на возраст од 8 и на возраст од 9 години, 15,9 од учениците се на возраст на 10 години, 13,4% се на возраст од 11 години и 14,6% се на возраст од 12 години.

Табела 5: Возраст на испитаниците

Возраст (години)		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Возраст	5	4	4.9	4.9	4.9
	6	7	8.5	8.5	13.4
	7	11	13.4	13.4	26.8
	8	12	14.6	14.6	41.5
	9	12	14.6	14.6	56.1
	10	13	15.9	15.9	72.0
	11	11	13.4	13.4	85.4
	12	12	14.6	14.6	100.0
	Вкупно	82	100.0	100.0	

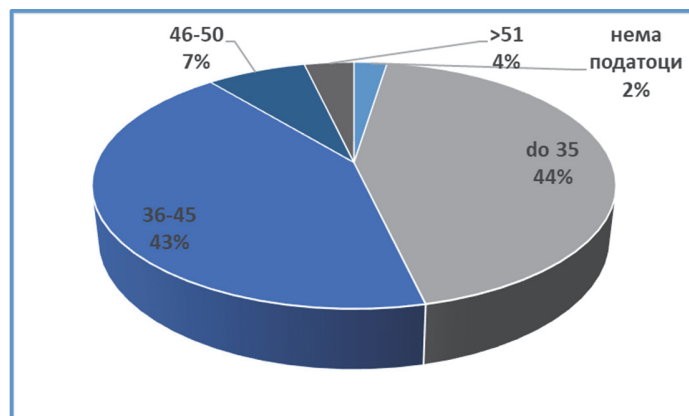


Графикон 2: Возраст на испитаниците

Во однос на возраста на таткото добиени се следните податоци: до 35 години-36 ; 35-45 години – 35; од 46-50 години – 6; постари од 51 година – 3, додека за двајца татковци нема податоци во врска со нивната возраст.

Табела 6: Возраст на родител – татко

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid	нема податоци	2	2.4	2.4	2.4
	до 35	36	43.9	43.9	46.3
	36-45	35	42.7	42.7	89.0
	46-50	6	7.3	7.3	96.3
	>51	3	3.7	3.7	100.0
	Вкупно	82	100.0	100.0	

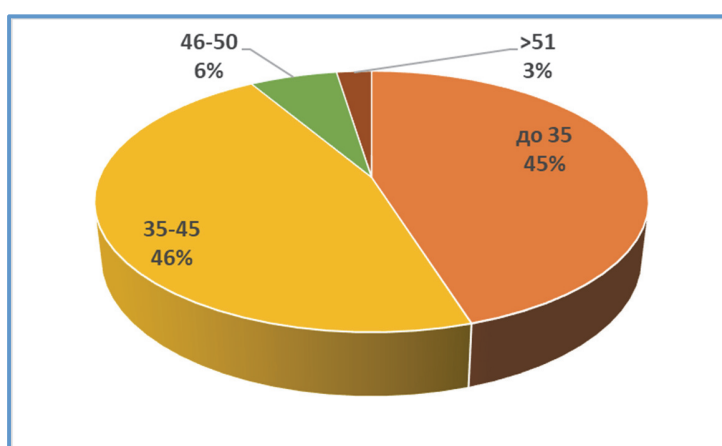


Графикон 3: Возраст на родител – татко

Во однос на возраста на мајката на испитаниците добиени се следните резултати: до 35 години – 37; од 35-45 вкупно – 38; од 46 до 50- 5; над 51 – 2. За сите мајки на учениците се дадени податоци.

Табела 7: Возраст на родител – мајка

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid	до 35	37	45.1	45.1	45.1
	35-45	38	46.3	46.3	91.5
	46-50	5	6.1	6.1	97.6
	>51	2	2.4	2.4	100.0
	Вкупно	82	100.0	100.0	

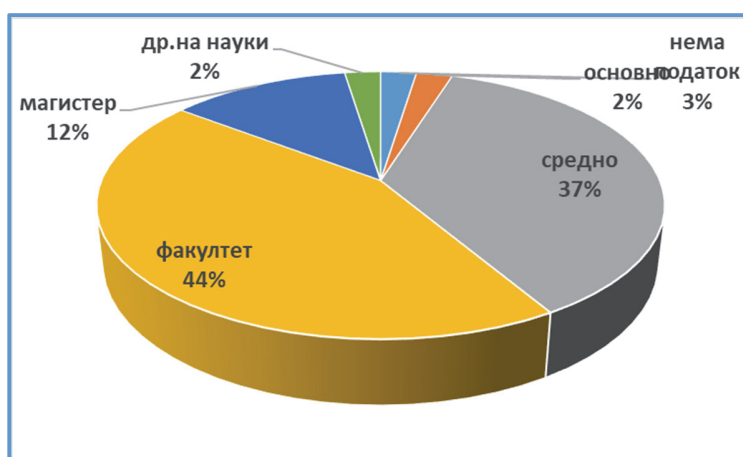


Графикон 4: Возраст на родител – мајка

Следуваат податоци за образованието на родителите. Добиени се следните резултати во однос на таткото: основно образование имаат завршено двајца татковци, средно – 30, високо образование имаат завршено 36 татковци, со звање магистер се 10, а доктори на науки се 2 –ца татковци. За двајца татковци нема податоци.

Табела 8: Образование на татко

Образование	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid				
нема податок	2	2.4	2.4	2.4
основно	2	2.4	2.4	4.9
средно	30	36.6	36.6	41.5
факултет	36	43.9	43.9	85.4
магистер	10	12.2	12.2	97.6
др.на науки	2	2.4	2.4	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

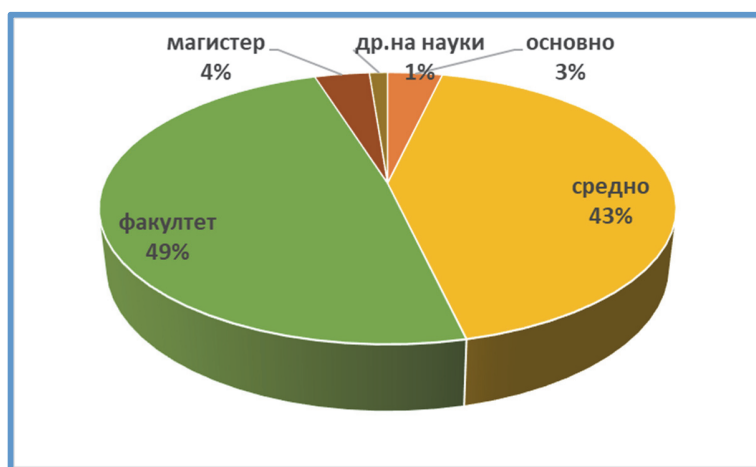


Графикон 5: Образование на татко

Следното прашање се однесува на нивото на образование на родителите. За секој ученик пополнети се податоците за образованието на неговите родители при што се добиени следните резултати: основно образование имаат завршено 3 мајки, средно – 35, високо образование имаат завршено 40 мајки, со звање магистер се 3 мајки, а доктори на науки е 1 мајки.

Табела 9: Образование на мајките

Образование	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid основно	3	3.7	3.7	3.7
средно	35	42.7	42.7	46.3
факултет	40	48.8	48.8	95.1
магистер	3	3.7	3.7	98.8
др.на науки	1	1.2	1.2	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	



Графикон 5: Образование на мајките

Во однос на образованието може да се согледа дека мајките на децата опфатени со примерокот имаат завршено средно образование – 43%, факултет завршиле 49%, Магистри се 4%, 1% од мајките или една мајка е доктор на науки додека три мајки се со завршено основно образование.

Следуваат табелите во кои се дадеи одговорите на исказите од Скала А:

Табела 10: Нуди помош на другите ученици кога им е потребна (интерперсонални односи)

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1-никогаш	1	1.2	1.2	1.2
2-понекогаш	12	14.6	14.6	15.9
3-понекогаш	22	26.8	26.8	42.7
4-понекогаш	23	28.0	28.0	70.7
5 - често	24	29.3	29.3	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 11: Ефикасно учествува во групни дискусии и активности

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 2-понекогаш	5	6.1	6.1	6.1
3-понекогаш	27	32.9	32.9	39.0
4-понекогаш	30	36.6	36.6	75.6
5 - често	20	24.4	24.4	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 12: Има разбирање за проблемите и потребите на другите ученици

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 2-понекогаш	5	6.1	6.1	6.1
3-понекогаш	29	35.4	35.4	41.5
4-понекогаш	30	36.6	36.6	78.0
5 - често	18	22.0	22.0	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 13: Ги повикува и другите ученици да учествуваат во активностите

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 2-понекогаш	2	2.4	2.4	2.4
3-понекогаш	15	18.3	18.3	20.7
4-понекогаш	60	73.2	73.2	93.9
5 - често	5	6.1	6.1	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 14: Поседува способности и вештини на кои неговите врстници им се диват

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 2-понекогаш	1	1.2	1.2	1.2
3-понекогаш	15	18.3	18.3	19.5
4-понекогаш	39	47.6	47.6	67.1
5 - често	27	32.9	32.9	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 15: Има интеракција со различни врсници

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 2-понекогаш	2	2.4	2.4	2.4
3-понекогаш	26	31.7	31.7	34.1
4-понекогаш	39	47.6	47.6	81.7
5 - често	15	18.3	18.3	100.0
Total	82	100.0	100.0	

Табела 16: Добар е во иницирањето или во придружувањето во разговор со врсниците

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 3-понекогаш	8	9.8	9.8	9.8
4-понекогаш	56	68.3	68.3	78.0
5 - често	18	22.0	22.0	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 17: Чувствителен е кон чувствата на другите ученици

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 3-понекогаш	6	7.3	7.3	7.3
4-понекогаш	55	67.1	67.1	74.4
5 - често	21	25.6	25.6	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 18: На вистински начин пристапува кон активностите започнати од врсниците

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 2-понекогаш	4	4.9	4.9	4.9
3-понекогаш	22	26.8	26.8	31.7
4-понекогаш	40	48.8	48.8	80.5
5 - често	16	19.5	19.5	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 19: Има вештини на лидерство

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 2-понекогаш	3	3.7	3.7	3.7
3-понекогаш	32	39.0	39.0	42.7
4-понекогаш	23	28.0	28.0	70.7
5 - често	24	29.3	29.3	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 20: Ги приметува и ги пофалува достигнувањата на другите

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 2-понекогаш	3	3.7	3.7	3.7
3-понекогаш	21	25.6	25.6	29.3
4-понекогаш	40	48.8	48.8	78.0
5 - често	18	22.0	22.0	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 21: Покажува самоконтрола на прав начин кога е потребно

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 2-понекогаш	3	3.7	3.7	3.7
3-понекогаш	21	25.6	25.6	29.3
4-понекогаш	38	46.3	46.3	75.6
5 - често	20	24.4	24.4	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 22: Повикуван е од страна на врсниците да им се приклучи во активностите

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 2-понекогаш	4	4.9	4.9	4.9
3-понекогаш	18	22.0	22.0	26.8
4-понекогаш	37	45.1	45.1	72.0
5 - често	23	28.0	28.0	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 23: Во него се огледуваат врсниците и е почитуван од нивна страна

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 2-понекогаш	3	3.7	3.7	3.7
3-понекогаш	18	22.0	22.0	25.6
4-понекогаш	43	52.4	52.4	78.0
5 - често	18	22.0	22.0	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 24: Дескриптивна статистика (M, SD) за индикаторите за интерперсонални односи

	N	минимум	максимум	Просек	Стандардна девијација
исказ 1	82	1	5	3.70	1.085
исказ 2	82	2	5	3.79	.885
исказ 3	82	2	5	3.74	.872
исказ 4	82	2	5	3.83	.562
исказ 5	82	2	5	4.12	.744
исказ 6	82	2	5	3.82	.756
исказ 7	82	3	5	4.12	.553
исказ 8	82	3	5	4.18	.547
исказ 9	82	2	5	3.83	.798
исказ 10	82	2	5	3.83	.900
исказ 11	82	2	5	3.89	.786
исказ 12	82	2	5	3.91	.804
исказ 13	82	2	5	3.96	.838
исказ 14	82	2	5	3.93	.766
Valid N (listwise)	82				

Општата варијабла интерперсонални релации пресметана како средна вредност од сите индикатори кои ја мерат истата има вредност $M=3,9$ $SD=0,607$.

Табела 25: Дескриптивна статистика за општата варијабла интерперсонални релации

	N	минимум	максимум	Просек	Стандардна девијација
интерперсонални	82	2.43	4.86	3.9042	.60715
Valid N (listwise)	82				

Во однос на исказите поврзани со самоконтролата добиени се следните одговори:

Табела 26: Соработува со други ученици

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 2-понекогаш	3	3.7	3.7	3.7
3-понекогаш	20	24.4	24.4	28.0
4-понекогаш	33	40.2	40.2	68.3
5 - често	26	31.7	31.7	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 27: Останува смирен која ќе се појават проблемите

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid	1- никогаш	1	1.2	1.2	1.2
	2-понекогаш	1	1.2	1.2	2.4
	3-понекогаш	25	30.5	30.5	32.9
	4-понекогаш	29	35.4	35.4	68.3
	5 - често	26	31.7	31.7	100.0
	Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 28: Прифатен е од страна на другите ученици

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid	2-понекогаш	1	1.2	1.2	1.2
	3-понекогаш	27	32.9	32.9	34.1
	4-понекогаш	27	32.9	32.9	67.1
	5 - често	27	32.9	32.9	100.0
	Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 29: Попушта и прифаќа компромис во однос на врсниците кога е потребно

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid	2-понекогаш	5	6.1	6.1	6.1
	3-понекогаш	21	25.6	25.6	31.7
	4-понекогаш	37	45.1	45.1	76.8
	5 - често	19	23.2	23.2	100.0
	Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 30: Ги следи правилата на училиштето и училницата

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid	2-понекогаш	4	4.9	4.9	4.9
	3-понекогаш	23	28.0	28.0	32.9
	4-понекогаш	32	39.0	39.0	72.0
	5 - често	23	28.0	28.0	100.0
	Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 31: Се однесува соодветно во училиште

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid	1- никогаш	1	1.2	1.2	1.2
	2-понекогаш	1	1.2	1.2	2.4
	3-понекогаш	28	34.1	34.1	36.6
	4-понекогаш	35	42.7	42.7	79.3
	5 - често	17	20.7	20.7	100.0
	Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 32: На прав начин реагира кога е исправен од страна на наставник

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid	2-понекогаш	2	2.4	2.4	2.4
	3-понекогаш	22	26.8	26.8	29.3
	4-понекогаш	37	45.1	45.1	74.4
	5 - често	21	25.6	25.6	100.0
	Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 33: Го контролира темпераментот кога е лут

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid	2-понекогаш	2	2.4	2.4	2.4
	3-понекогаш	21	25.6	25.6	28.0
	4-понекогаш	36	43.9	43.9	72.0
	5 - често	23	28.0	28.0	100.0
	Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 34: Го прилагодува своето однесување кон различните очекувања од страна на различни групи

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid	2-понекогаш	3	3.7	3.7	3.7
	3-понекогаш	18	22.0	22.0	25.6
	4-понекогаш	40	48.8	48.8	74.4
	5 - често	21	25.6	25.6	100.0
	Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 35: Покажува самоконтрола

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid	2-понекогаш	3	3.7	3.7	3.7
	3-понекогаш	22	26.8	26.8	30.5
	4-понекогаш	37	45.1	45.1	75.6
	5 - често	20	24.4	24.4	100.0
	Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 36: Дескриптивна статистика (M, SD) за индикаторите за самоконтрола

	N	минимум	максимум	Просек	Стандардна девијација
исказ 1	82	2	5	4.00	.846
исказ 2	82	1	5	3.95	.888
исказ 3	82	2	5	3.98	.846
исказ 4	82	2	5	3.85	.848
исказ 5	82	2	5	3.90	.869
исказ 6	82	1	5	3.80	.823
исказ 7	82	2	5	3.94	.791
исказ 8	82	2	5	3.98	.801
исказ 9	82	2	5	3.96	.793
исказ 10	82	2	5	3.90	.811
Valid N (listwise)	82				

Општата варијабла самоконтрола пресметана како средна вредност од сите индикатори кои ја мерат истата има вредност $M=3,9$ $SD=0,67$.

Табела 37: Дескриптивна статистика за општата варијабла самоконтрола

	N	минимум	максимум	Просек	Стандардна девијација
самоконтрола	82	1.80	5.00	3.9268	.66612
Valid N (listwise)	82				

Во врска со исказите поврзани со акадеското однесување резултатите се:

Табела 38: Прави соодветни премини помеѓу различни активности

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1 - никогаш	1	1.2	1.2	1.2
2-понекогаш	16	19.5	19.5	20.7
3-понекогаш	27	32.9	32.9	53.7
4-понекогаш	22	26.8	26.8	80.5
5 - често	16	19.5	19.5	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 39: Ги завршува училишните задачи без потребно потсетување

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1 - никогаш	6	7.3	7.3	7.3
2-понекогаш	11	13.4	13.4	20.7
3-понекогаш	26	31.7	31.7	52.4
4-понекогаш	27	32.9	32.9	85.4
5 - често	12	14.6	14.6	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 40: Слуша и постанува по упатства на наставникот

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1 - никогаш	6	7.3	7.3	7.3
2-понекогаш	12	14.6	14.6	22.0
3-понекогаш	20	24.4	24.4	46.3
4-понекогаш	28	34.1	34.1	80.5
5 - често	16	19.5	19.5	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 41: Постапува соодветни прашања за појаснување на инструкциите

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 2-понекогаш	9	11.0	11.0	11.0
3-понекогаш	32	39.0	39.0	50.0
4-понекогаш	27	32.9	32.9	82.9
5 - често	14	17.1	17.1	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 42: Независно ги завршува училишните и другите задачи

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1 - никогаш	3	3.7	3.7	3.7
2-понекогаш	12	14.6	14.6	18.3
3-понекогаш	33	40.2	40.2	58.5
4-понекогаш	22	26.8	26.8	85.4
5 - често	12	14.6	14.6	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 43: Ги завршува задачите на време

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1 - никогаш	4	4.9	4.9	4.9
2-понекогаш	10	12.2	12.2	17.1
3-понекогаш	32	39.0	39.0	56.1
4-понекогаш	22	26.8	26.8	82.9
5 - често	14	17.1	17.1	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 44: Прашува за помош на вистински начин

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1 - никогаш	5	6.1	6.1	6.1
2-понекогаш	10	12.2	12.2	18.3
3-понекогаш	30	36.6	36.6	54.9
4-понекогаш	27	32.9	32.9	87.8
5 - често	10	12.2	12.2	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 45: Ги извршува работните задачи со резултати во склад со своите нивоа на способности

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1 - никогаш	2	2.4	2.4	2.4
2-понекогаш	12	14.6	14.6	17.1
3-понекогаш	34	41.5	41.5	58.5
4-понекогаш	21	25.6	25.6	84.1
5 - често	13	15.9	15.9	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 46: Дескриптивна статистика (M, SD) за индикаторите за академско однесување

	N	минимум	максимум	Просек	Стандардна девијација
исказ 1	82	1	5	3.44	1.055
исказ 2	82	1	5	3.34	1.114
исказ 3	82	1	5	3.44	1.177
исказ 4	82	2	5	3.56	.904
исказ 5	82	1	5	3.34	1.021
исказ 6	82	1	5	3.39	1.063
исказ 7	82	1	5	3.33	1.043
исказ 8	82	1	5	3.38	1.002
Valid N (listwise)	82				

Општата варијабла академско однесување пресметана како средна вредност од сите индикатори кои ја мерат истата има вредност $M=3,4$ $SD=0,933$.

Табела 47: Дескриптивна статистика за општата варијабла академско однесување

	N	минимум	максимум	Просек	Стандардна девијација
академско	82	2	5	3.40	.933
Valid N (listwise)	82				

Следуваат одговорите добиени од исказите за антисоцијалното однесување (иритабилно однесување, агресивно однесување, дисруптивно однесување).

Табела 48: Мами во училишната работа или игра

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	30	36.6	36.6	36.6
2-понекогаш	30	36.6	36.6	73.2
3-понекогаш	20	24.4	24.4	97.6
4-понекогаш	2	2.4	2.4	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 49: Се тена

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	48	58.5	58.5	58.5
2-понекогаш	25	30.5	30.5	89.0
3-понекогаш	9	11.0	11.0	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 50: Непослушен е/непослушна е, говори лаги

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	29	35.4	35.4	35.4
2-понекогаш	30	36.6	36.6	72.0
3-понекогаш	22	26.8	26.8	98.8
4-понекогаш	1	1.2	1.2	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 51: Лесно се провоцира

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	21	25.6	25.6	25.6
2-понекогаш	36	43.9	43.9	69.5
3-понекогаш	21	25.6	25.6	95.1
4-понекогаш	4	4.9	4.9	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 52: Се однесува како да е подобар/подобра од другите

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	16	19.5	19.5	19.5
2-понекогаш	28	34.1	34.1	53.7
3-понекогаш	28	34.1	34.1	87.8
4-понекогаш	7	8.5	8.5	96.3
5 - често	3	3.7	3.7	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 53: Физички е агресивен/а

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	28	34.1	34.1	34.1
2-понекогаш	35	42.7	42.7	76.8
3-понекогаш	17	20.7	20.7	97.6
4-понекогаш	2	2.4	2.4	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 54: Се преправа и се жали

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	17	20.7	20.7	20.7
2-понекогаш	43	52.4	52.4	73.2
3-понекогаш	16	19.5	19.5	92.7
4-понекогаш	5	6.1	6.1	98.8
5 - често	1	1.2	1.2	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 55: Се расправа со врсниците

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	11	13.4	13.4	13.4
2-понекогаш	34	41.5	41.5	54.9
3-понекогаш	28	34.1	34.1	89.0
4-понекогаш	8	9.8	9.8	98.8
5 - често	1	1.2	1.2	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 56: Упаѓа во невољи

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	19	23.2	23.2	23.2
2-понекогаш	33	40.2	40.2	63.4
3-понекогаш	27	32.9	32.9	96.3
4-понекогаш	3	3.7	3.7	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 57: Го попречува изведувањето на активностите

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	30	36.6	36.6	36.6
2-понекогаш	31	37.8	37.8	74.4
3-понекогаш	16	19.5	19.5	93.9
4-понекогаш	4	4.9	4.9	98.8
5 - често	1	1.2	1.2	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 58: Не е доверлив

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	26	31.7	31.7	31.7
2-понекогаш	32	39.0	39.0	70.7
3-понекогаш	21	25.6	25.6	96.3
4-понекогаш	3	3.7	3.7	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 59: Суров/а е кон другите ученици

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	32	39.0	39.0	39.0
2-понекогаш	34	41.5	41.5	80.5
3-понекогаш	13	15.9	15.9	96.3
4-понекогаш	3	3.7	3.7	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 60: Реагира импулсивно без размислување

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	34	41.5	41.5	41.5
2-понекогаш	38	46.3	46.3	87.8
3-понекогаш	8	9.8	9.8	97.6
4-понекогаш	1	1.2	1.2	98.8
5 - често	1	1.2	1.2	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 61: Бара помош од другите ученици

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	16	19.5	19.5	19.5
2-понекогаш	29	35.4	35.4	54.9
3-понекогаш	27	32.9	32.9	87.8
4-понекогаш	6	7.3	7.3	95.1
5 - често	4	4.9	4.9	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 62: Дескриптивна статистика (M, SD) за иритабилно однесување

	N	минимум	максимум	Просек	Стандардна девијација
исказ 1	82	1	5	2.00	.969
исказ 2	82	1	5	1.83	.966
исказ 3	82	1	4	1.94	.822
исказ 4	82	1	4	2.10	.840
исказ 5	82	1	5	2.43	1.019
исказ 6	82	1	4	1.94	.837
исказ 7	82	1	5	2.15	.862
исказ 8	82	1	5	2.44	.890
исказ 9	82	1	4	2.17	.829
исказ 10	82	1	5	1.96	.936
исказ 11	82	1	4	2.01	.853
исказ 12	82	1	4	1.84	.824
исказ 13	82	1	4	1.70	.697
исказ 14	82	1	5	2.43	1.043
Valid N (listwise)	82				

Општата варијабла иритабилно однесување пресметана како средна вредност од сите индикатори кои ја мерат истата има вредност $M=2,05$ $SD=0,522$.

Табела 63: Дескриптивна статистика за општата варијабла иритабилно однесување

	N	минимум	максимум	Просек	Стандардна девијација
иритабилно	82	1.00	3.29	2.0462	.52156
Valid N (listwise)	82				

За исказите во врска со агресивното однесување добиени се следните одговори (Табела 64-Табела 73).

Табела 64: Ги обвинува другите за своите проблеми

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	39	47.6	47.6	47.6
2-понекогаш	29	35.4	35.4	82.9
3-понекогаш	10	12.2	12.2	95.1
4-понекогаш	4	4.9	4.9	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 65: Ги навредува и исмева другите ученици

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	29	35.4	35.4	35.4
2-понекогаш	33	40.2	40.2	75.6
3-понекогаш	17	20.7	20.7	96.3
4-понекогаш	3	3.7	3.7	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 66: Го уништува училишниот имот

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	42	51.2	51.2	51.2
2-понекогаш	20	24.4	24.4	75.6
3-понекогаш	13	15.9	15.9	91.5
4-понекогаш	5	6.1	6.1	97.6
5 - често	2	2.4	2.4	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 67: Нема почит кон чувствата и потребите на другите ученици

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	28	34.1	34.1	34.1
2-понекогаш	33	40.2	40.2	74.4
3-понекогаш	14	17.1	17.1	91.5
4-понекогаш	5	6.1	6.1	97.6
5 - често	2	2.4	2.4	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 68: Бара многу внимание од страна на наставникот

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	23	28.0	28.0	28.0
2-понекогаш	28	34.1	34.1	62.2
3-понекогаш	21	25.6	25.6	87.8
4-понекогаш	8	9.8	9.8	97.6
5 - често	2	2.4	2.4	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 69: Им се заканува на другите ученици, вербално е агресивен

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	41	50.0	50.0	50.0
2-понекогаш	30	36.6	36.6	86.6
3-понекогаш	7	8.5	8.5	95.1
4-понекогаш	3	3.7	3.7	98.8
5 - често	1	1.2	1.2	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 70: Тешко се контролира

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	37	45.1	45.1	45.1
2-понекогаш	31	37.8	37.8	82.9
3-понекогаш	11	13.4	13.4	96.3
4-понекогаш	2	2.4	2.4	98.8
5 - често	1	1.2	1.2	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 71: Им пречи и ги вознемирува другите ученици

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	29	35.4	35.4	35.4
2-понекогаш	17	20.7	20.7	56.1
3-понекогаш	21	25.6	25.6	81.7
4-понекогаш	11	13.4	13.4	95.1
5 - често	4	4.9	4.9	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 71: Се фали

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	40	48.8	48.8	48.8
2-понекогаш	26	31.7	31.7	80.5
3-понекогаш	12	14.6	14.6	95.1
4-понекогаш	3	3.7	3.7	98.8
5 - често	1	1.2	1.2	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 72: Лесно се иритира

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	27	32.9	32.9	32.9
2-понекогаш	28	34.1	34.1	67.1
3-понекогаш	14	17.1	17.1	84.1
4-понекогаш	7	8.5	8.5	92.7
5 - често	6	7.3	7.3	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 73: Дескриптивна статистика (M, SD) за индикаторите за агресивно однесување

	N	минимум	максимум	Просек	Стандардна девијација
исказ 1	82	1	4	1.74	.858
исказ 2	82	1	4	1.93	.843
исказ 3	82	1	5	1.84	1.060
исказ 4	82	1	5	2.02	.994
исказ 5	82	1	5	2.24	1.049
исказ 6	82	1	5	1.70	.870
исказ 7	82	1	5	1.77	.865
исказ 8	82	1	5	2.32	1.226
исказ 9	82	1	5	1.77	.920
исказ 10	82	1	5	2.23	1.210
Valid N (listwise)	82				

Општата варијабла агресивно однесување пресметана како средна вредност од сите индикатори кои ја мерат истата има вредност $M=1,76$ $SD=0,35$.

Табела 74: Дескриптивна статистика за општата варијабла агресивно однесување

	N	минимум	максимум	Просек	Стандардна девијација
агресивно	82	1.10	2.50	1.7659	.34933
Valid N (listwise)	82				

За исказите во врска со дисруптивно однесување добиени се следните одговори (Табела 75-Табела 82).

Табела 75: Зема туѓи работи

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	15	18.3	18.3	18.3
2-понекогаш	31	37.8	37.8	56.1
3-понекогаш	26	31.7	31.7	87.8
4-понекогаш	7	8.5	8.5	96.3
5 - често	3	3.7	3.7	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 76: Им пркоси на наставниците и другиот училишен персонал

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	29	35.4	35.4	35.4
2-понекогаш	29	35.4	35.4	70.7
3-понекогаш	21	25.6	25.6	96.3
4-понекогаш	3	3.7	3.7	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 77: Не покажува почитување, дрзок е

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	22	26.8	26.8	26.8
2-понекогаш	29	35.4	35.4	62.2
3-понекогаш	19	23.2	23.2	85.4
4-понекогаш	8	9.8	9.8	95.1
5 - често	4	4.9	4.9	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 78: Ги игнорира наставниците и другите вработени

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	29	35.4	35.4	35.4
2-понекогаш	29	35.4	35.4	70.7
3-понекогаш	21	25.6	25.6	96.3
4-понекогаш	3	3.7	3.7	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 79: Не дели со другите ученици

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	15	18.3	18.3	18.3
2-понекогаш	31	37.8	37.8	56.1
3-понекогаш	27	32.9	32.9	89.0
4-понекогаш	5	6.1	6.1	95.1
5 - често	4	4.9	4.9	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 80: Има напади на бес

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	29	35.4	35.4	35.4
2-понекогаш	19	23.2	23.2	58.5
3-понекогаш	22	26.8	26.8	85.4
4-понекогаш	10	12.2	12.2	97.6
5 - често	2	2.4	2.4	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 81: Користи навредлив јазик

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	40	48.8	48.8	48.8
2-понекогаш	30	36.6	36.6	85.4
3-понекогаш	11	13.4	13.4	98.8
4-понекогаш	1	1.2	1.2	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 82: Ги навредува врсниците

	Фреквенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Valid 1- никогаш	40	48.8	48.8	48.8
2-понекогаш	30	36.6	36.6	85.4
3-понекогаш	11	13.4	13.4	98.8
4-понекогаш	1	1.2	1.2	100.0
Вкупно	82	100.0	100.0	

Табела 83: Дескриптивна статистика (M, SD) за индикаторите за дисруптивно однесување

	N	минимум	максимум	Просек	Стандардна девијација
исказ 1	82	1	5	2.41	1.006
исказ 2	82	1	4	1.98	.875
исказ 3	82	1	5	2.30	1.119
исказ 4	82	1	4	1.98	.875
исказ 5	82	1	5	2.41	1.018
исказ 6	82	1	5	2.23	1.136
исказ 7	82	1	4	1.67	.754
исказ 8	82	1	4	1.67	.754
Valid N (listwise)	82				

Општата варијабла дисруптивно однесување пресметана како средна вредност од сите индикатори кои ја мерат истата има вредност $M=2,08$ $SD=0,58$.

Табела 84: Дескриптивна статистика за општата варијабла дисруптивно однесување

	N	минимум	максимум	Просек	Стандардна девијација
дисруптивно	82	1.00	3.38	2.0823	.58308
Valid N (listwise)	82				

2.10. Статистички значајна разлика меѓу варијаблите

За да се утврди дали постои статистички значајна разлика меѓу варијаблите, треба да се испита дали има корелација меѓу нив. Корелацијата претставува статистичка врска помеѓу две променливи, што може да биде позитивна или негативна. Позитивна корелација значи дека како што една променлива се зголемува, така и другата се зголемува, додека негативна корелација значи дека како што една променлива се зголемува, другата се намалува.

Еден од најчесто користените методи за пресметување на корелацијата е Пирсоновиот коефициент на корелација. Овој коефициент ја мери јачината и насоката на

линеарната врска меѓу две континуирани променливи. Неговите вредности се движат од -1 до +1, каде што вредност од +1 означува совршена позитивна корелација, вредност од -1 означува совршена негативна корелација, а вредност од 0 означува дека нема линеарна корелација меѓу променливите.

За да се оцени статистичката значајност на корелацијата, се користи р-вредноста, која покажува веројатноста дека забележаната корелација е резултат на случајност. Доколку р-вредноста е помала од предефинираното ниво на значајност (најчесто 0.05), се смета дека корелацијата е статистички значајна, што значи дека е малку веројатно да е резултат на случајност. При тоа резултатите беа интерпретирани на следниот начин:

- од 0,00 до +/- 0,30 - ниска поврзаност
- од 0,30 до +/- 0,70 - умерен стапен на поврзаност
- од 0,70 до +/- 1,00 - висок стапен на поврзаност.

Пирсоновиот коефициент кој се однесува на интерперсоналните односи и полот на учениците има негативна вредност -0.669 (обратнопропорционален однос меѓу променливите) и е статистички значаен (Табела 85). Со оглед на тоа што станува збор за вредност помеѓу 0,30 до +/- 0,70 може да се заклучи дека станува збор за умерен стапен на поврзаност помеѓу варијаблите.

Пирсоновиот коефициент кој се однесува на самоконтролата и полот на учениците има негативна вредност -0.547 (обратнопропорционален однос меѓу променливите) и е статистички значаен (Табела 86). Со оглед на тоа што станува збор за вредност помеѓу 0,30 до +/- 0,70 може да се заклучи дека станува збор за умерен стапен на поврзаност помеѓу варијаблите.

Пирсоновиот коефициент кој се однесува на академското однесување и полот на учениците има негативна вредност -0.618 (обратнопропорционален однос меѓу променливите) и е статистички значаен (Табела 87). Со оглед на тоа што станува збор за вредност помеѓу 0,30 до +/- 0,70 може да се заклучи дека станува збор за умерен стапен на поврзаност помеѓу варијаблите.

Табела 85: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу полот на учениците и интерперсоналните односи

Correlations		пол	интерперсонални
пол	Pearson Correlation	1	-.669**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
интерперсонални	Pearson Correlation	-.669**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	82

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 86: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу полот на учениците и самоконтролата

Correlations		пол	самоконтрола
пол	Pearson Correlation	1	-.547**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
самоконтрола	Pearson Correlation	-.547**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	82

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 87: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу полот на учениците и академското однесување

Correlations		пол	академско
пол	Pearson Correlation	1	-.618**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
akademsko	Pearson Correlation	-.618**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	82

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Од претходно изнесеното може да се заклучи дека помеѓу полот на учениците и социјално компетентното однесување постои умерен стапен на поврзаност.

Пирсоновата константа во однос на варијаблите кои се однесуваат на антисоцијалното однесување ги има следните вредности: 0,723 во однос на иритабилното однесување, 0,796 во однос на агресивното однесување и 0,665 во однос на дисруптивното однесување. Со оглед на тоа што станува збор за вредност помеѓу 0,30 до +/- 0,70 може да се заклучи дека станува збор за умерен стапен на поврзаност помеѓу варијаблите.

Табела 88: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу полот на учениците и иритабилното однесување

Correlations			
		пол	иритабилно
пол	Pearson Correlation	1	.723**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
иритабилно	Pearson Correlation	.723**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	82

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 89: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу полот на учениците и агресивното однесување

Correlations			
ПОЛ		пол	агресивно
пол	Pearson Correlation	1	.796**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
агресивно	Pearson Correlation	.796**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	82

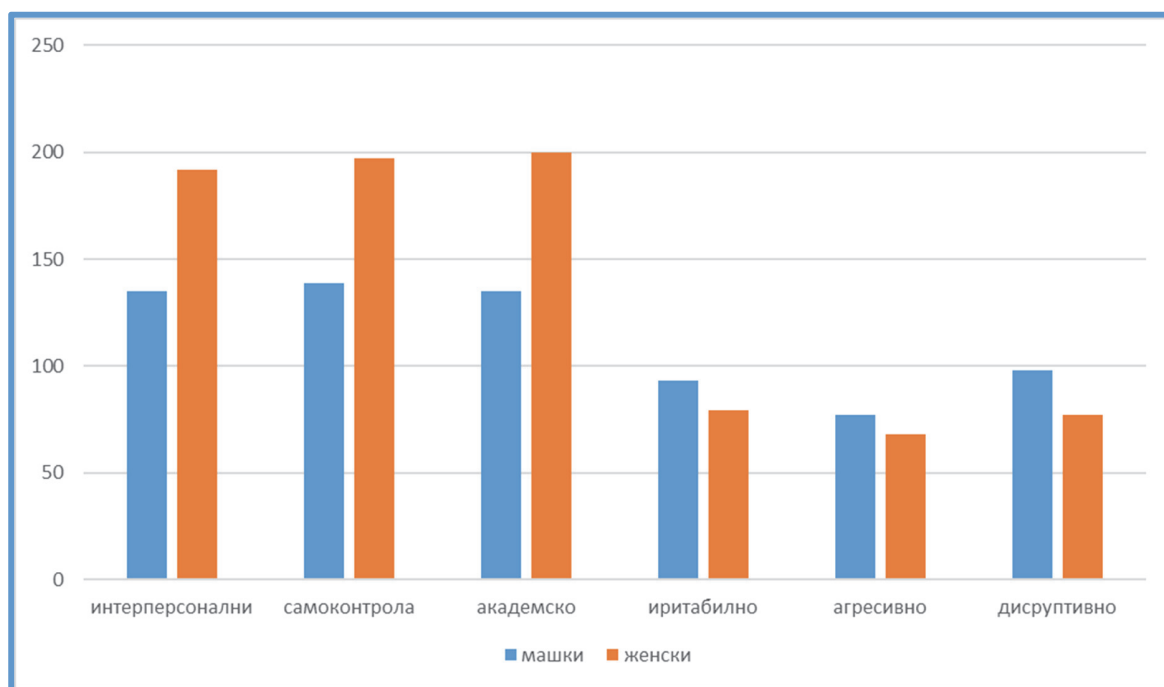
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 90: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу полот на учениците и дисруптивното однесување

Correlations			
		пол	дисруптивно
пол	Pearson Correlation	1	.665**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
дисруптивно	Pearson Correlation	.665**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	82

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Половите разлики се значајни по сите аспекти на социјално компетентното однесување и екстернализираните облици на проблеми во однесувањето. Ученичките имаат повисоки скорови кај прифатливите облици на однесување, додека пониски на неприфатливите.

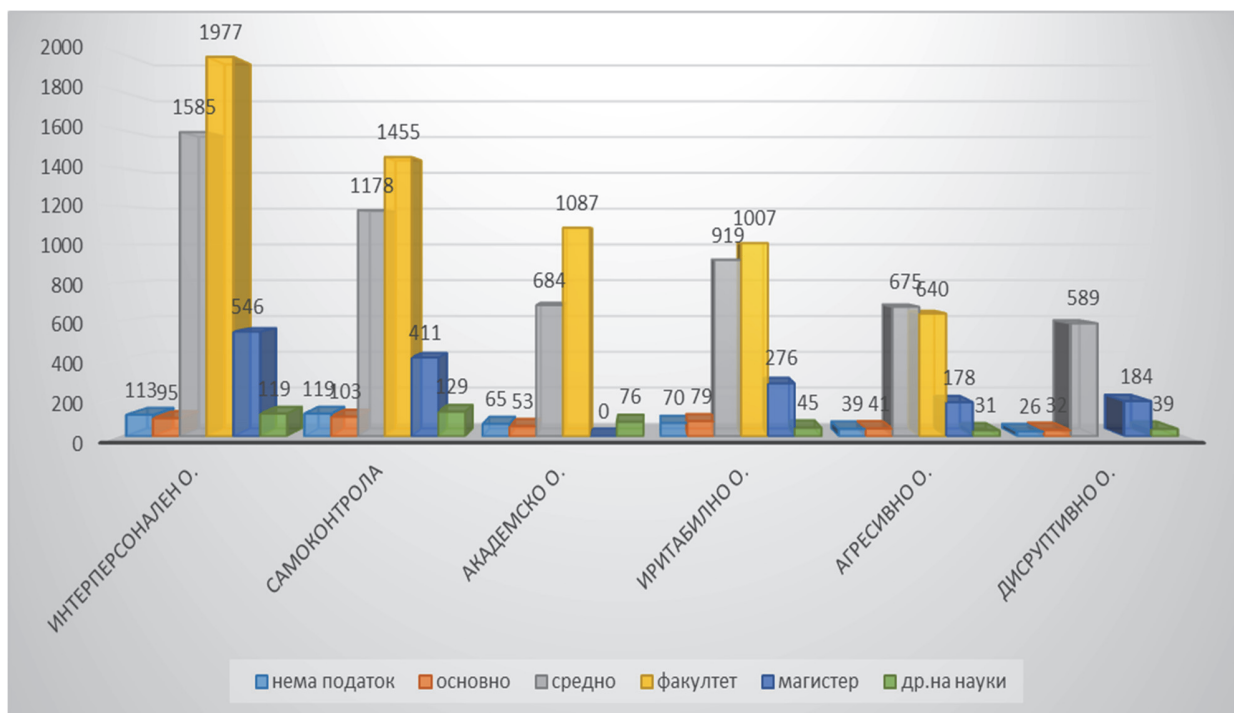


Графикон 6: Нивоа на облици на социјално однесување на учениците во однос на пол

Кога станува збор за персонални карактеристики на ученикот и поврзаноста со облиците на социјално однесување, полот се издвојува како еден од детерминистичките фактори. Во овој труд се потврдува она што во значаен број на трудови може да се најде, а се однесува на резултатот дека девојчињата повеќе искажуваат облици на социјално компетентно однесување, а помалку неприфатливи облици во однос на машките и обратно. Полните разлики се видливи и значајни по сите аспекти на социјалното компетентно однесување и кај екстернализираните облици. Овие резултати се потврдуваат и во други бројни истражувања почнувајќи од истражувањата на деца од предучилишна возраст (Abdi, 2010; Amca & Kivanç Öztug, 2016; Klemenović et al., 2016), во периодот во основно училиште (Buljan-Flander et al., 2005; Keresteš, 2006), па се до лонгитудинални студии во кои врз основа на следење на децата и младите од 4 до 20 (Romer et al., 2011), е утврдено дека девојчињата повеќе искажуваат посакувани однесувања во рамките на сите возрасти. Наведените разлики се потврдени и кога се споредени гледишта на повеќе проценувачи (Keresteš, 2006), кога примерок биле деца со потешкотии во развојот (Bakoč & Kaljača, 2019) и кога истражувањата биле реализирани во различни културолошки средини (Abdi, 2010; Antony et al., 2005; Amca & Kivanç Öztug, 2016; Keresteš, 2006; Romer et al., 2011).

Сето претходно кажано води кон заклучок дека постои поврзаност помеѓу полот и облиците на социјално однесување на ученикот со што **целосно се потврдува** првата хипотеза која гласи: *Постои статистички значајна разлика помеѓу изразувањето на обликот на социјално однесување на ученикот во однос на полот на учениците.*

Нивоата на облици на социјално однесување на учениците во однос на образованието на таткото графички е прикажано со графикон 7. При тоа треба да се има во предвид дека станува збор за сумативни скорови при што супскалите немаат ист број на искази.



Графикон 7: Нивоа на облици на социјално однесување на учениците во однос на образованието на таткото

За да се увиди дали постои статистички значајна разлика го пресметуваме Пирсоновиот коефициент. Во однос на облиците на социјално однесување – интерперсонални односи и самоконтрола, добиениот резултат покажува дека не постои статистички значајна разлика (0,112 и 0,70 соодветно). Статистички значајна разлика се јавува само во однос на академското знаење 0,26 при што станува збор за ниска поврзаност.

Табела 91: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу образованието на таткото и интерперсоналните односи

Correlations			
		образование татко	интерперсонални односи
образование татко	Pearson Correlation	1	.112
	Sig. (2-tailed)		.317
	N	82	82
интерперсонални односи	Pearson Correlation	.112	1
	Sig. (2-tailed)	.317	
	N	82	82

Табела 92: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу образованието на таткото и самоконтролата

Correlations			
		образование татко	самоконтрола
образование татко	Pearson Correlation	1	.070
	Sig. (2-tailed)		.530
	N	82	82
самоконтрола	Pearson Correlation	.070	1
	Sig. (2-tailed)	.530	
	N	82	82

Табела 93: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу образованието на таткото и академското однесување

Correlations			
		образование татко	академско однесување
образование татко	Pearson Correlation	1	.260*
	Sig. (2-tailed)		.018
	N	82	82
академско однесување	Pearson Correlation	.260*	1
	Sig. (2-tailed)	.018	
	N	82	82

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Во однос на социјалното однесување иритабилно однесување, агресивно однесување и дисруптивно однесување Пирсоновата константа изнесува -0,167; -0,278 и -0,061 соодветно. Статистички значајна разлика (ниска поврзаност) се јавува само кај агресивното однесување.

Табела 94: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу образованието на таткото и иритабилното однесување

Correlations		образование татко	иритабилно однесување
образование татко	Pearson Correlation	1	-.167
	Sig. (2-tailed)		.133
	N	82	82
иритабилно однесување	Pearson Correlation	-.167	1
	Sig. (2-tailed)	.133	
	N	82	82

Табела 95: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу образованието на таткото и агресивното однесување

Correlations		образование татко	агресивно однесување
образование татко	Pearson Correlation	1	-.278*
	Sig. (2-tailed)		.011
	N	82	82
агресивно однесување	Pearson Correlation	-.278*	1
	Sig. (2-tailed)	.011	
	N	82	82

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Табела 96: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу образованието на таткото и дисруптивното однесување

Correlations		образование татко	дисруптивно однесување
образование татко	Pearson Correlation	1	-.061
	Sig. (2-tailed)		.584
	N	82	82
дисруптивно однесување	Pearson Correlation	-.061	1
	Sig. (2-tailed)	.584	
	N	82	82

Во однос на образованието на мајката ги добиваме следните Пирсонови коефициенти (Табела 97-Табела 102)

Табела 97: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу образованието на мајката и интерперсоналните односи

Correlations			
		образование мајка	интерперсонални односи
образование мајка	Pearson Correlation	1	.028
	Sig. (2-tailed)		.802
	N	82	82
интерперсонални односи	Pearson Correlation	.028	1
	Sig. (2-tailed)	.802	
	N	82	82

Табела 98: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу образованието на мајката и самоконтролата

Correlations			
		образование мајка	самоконтрола
образование мајка	Pearson Correlation	1	.055
	Sig. (2-tailed)		.622
	N	82	82
самоконтрола	Pearson Correlation	.055	1
	Sig. (2-tailed)	.622	
	N	82	82

Табела 99: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу образованието на мајката и академското однесување

Correlations			
		образование мајка	академско однесување
образование мајка	Pearson Correlation	1	.219*
	Sig. (2-tailed)		.048
	N	82	82
академско однесување	Pearson Correlation	.219*	1
	Sig. (2-tailed)	.048	
	N	82	82

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Од резултатите добиени од Табела 97 до Табела 99 може да се заклучи дека статистички значајна разлика се јавува само помеѓу образованието на мајката и академското однесување.

Табела 100: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу образованието на мајката и иритабилно однесување

Correlations		образование мајка	иритабилно однесување
образование мајка	Pearson Correlation	1	-.243*
	Sig. (2-tailed)		.028
	N	82	82
иритабилно однесување	Pearson Correlation	-.243*	1
	Sig. (2-tailed)	.028	
	N	82	82

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Табела 101: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу образованието на мајката и агресивното однесување

Correlations		образование мајка	агресивно однесување
образование мајка	Pearson Correlation	1	-.274*
	Sig. (2-tailed)		.013
	N	82	82
агресивно однесување	Pearson Correlation	-.274*	1
	Sig. (2-tailed)	.013	
	N	82	82

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Табела 102: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу образованието на мајката и дисруптивно однесување

Correlations		образование мајка	дисруптивно однесување
образование мајка	Pearson Correlation	1	-.047
	Sig. (2-tailed)		.673
	N	82	82
дисруптивно однесување	Pearson Correlation	-.047	1
	Sig. (2-tailed)	.673	
	N	82	82

Од добиените резултати за антисоцијално однесување може да се види дека статистички значајна разлика се јавува меѓу образованието на мајката и иритабилното однесување и образованието на мајката и агресивното објаснување.

Според резултатите на другите истражувања кои се занимавале со оваа проблематика како на пример на тимот на Институтот за детско здравје и човечки развој (NICHD, 2003) добиени се резултати дека поразвиени социјални вештини имаат деца со мајки кои имаат повисоко образование при што се заклучува дека повисокото образование на мајките е поврзано со сеопштиот позитивен развој на детето (Hosokawa & Katsura, 2017). На блиската врска помеѓу нивото на образование на родителите и изразување на прифатливи облици на социјално однесување укажуваат и автори кои вршеле истражувања со деца на предучилишна возраст (Amca & Kivanç Öztug, 2016), како и со деца на почетокот на основното училиште (Hosokawa & Katsura, 2017), па се до крајот на основното училиште.

Во однос на истражувањето разлики во однос на образованието и на таткото и на мајката има кај академското однесување. Во стручната литература ваквиот резултат се толкува со фактот што академското однесување на децата чии мајки и татковци имаат повисоко образование укажува дека тие ги следат моделите на однесување, односите воспоставени со родителските релации, очекувањата, ставовите и посветеноста кон наведениот домен на развој на личноста (Griffin, 2006).

Неколку студии покажаа дека татковците со повисоко образовно ниво манифестираат повеќе позитивни форми на ангажирање и се подостапни во однос со нивните деца (Lerman & Sorensen, 2000). Сепак, постојат и студии кои укажуваат на слаба поврзаност помеѓу нивото на образование на таткото и неговата родителска улога (Hosokawa & Katsura, 2017). Без разлика на разликите во наодите, неизбежно е степенот на образование на таткото да варира на одреден начин и тоа да се одразува на неговата родителска улога, а со тоа и на однесувањето на децата. Кога станува збор за врската помеѓу вклученоста на родителите во училишните активности и степенот на образование на двајцата родители, едно од истражувањата покажало дека разлики не постојат кога станува збор за образованието на мајката, но постојат забележливо кај татковците (Matejević & Jovanović, 2017). Имено, повеќе образованите татковци учествуваат повеќе во училишните активности. Други пак истражувања укажуваат на спротивно - дека возраста и степенот на

образование на родителите не влијае на зачестеноста и квалитетот на нивната вклученост и соработка со училиштата (Tokić, 2020).

Истражувања потврдуваат позитивна корелација помеѓу повисокото ниво на образование на мајката и родителската поддршка. Поточно, поврзани се поразвиените родителски компетенции и побогатото родителско знаење со повисок степен на образование, кои потоа колективно влијаат на позитивното социјално однесување на децата (Morawska, Winter & Sandres, 2009). Повеќе образованите родители повеќе развиваат попозитивен пристап кон образованието.

Кога станува збор за неприфатливите облици на однесување, статистички значајни разлики поврзани со образованието и на мајката и на таткото се најдени кај агресивното однесување. Во односот родител-дете постојат два вида на приврзаност: сигурна приврзаност и несигурно врзување. Сигурна врска се развива кога родителите се грижат за потребите на детето и одговараат на сите потреби на детето. Кај несигурната приврзаност родителите не се грижат за детето и неговите потреби, тие веќе се однесуваат наметливо. Токму поради несигурната приврзаност децата почнуваат да се однесуваат агресивно, а причината е барање на внимание, кое не го добиваат со позитивното однесување, па веруваат дека само така ќе го привлечат вниманието на родителите. Децата со несигурна приврзаност исто така ќе се однесуваат непријателски во општеството, ќе бидат недоверливи и ќе го гледаат светот како непријателски (Essau & Conradt, 2006).

Агресивното однесување кај децата може да биде последица од насилство во семејството, од физичко казнување на детето, занемарување на детето, судири меѓу родителите, недоследност во правилата за однесување и казнување (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Можно е да дојде до конфликт доколку родителот почне да го кара детето, а детето да не ја промени својата одлука, што може само да резултира со уште поголем проблем во односот дете-родител. Најчесто родителите се повлекуваат од таквата ситуација, така што детето во иднина така ќе реагира бидејќи забележало дека на тој начин може да ги избегне барањата на родителите. На овој начин детето учи дека агресивното однесување обезбедува успех. Така, меѓу родителите и децата се развива меѓусебна врска, која постепено се развива и се зајакнува во семејства каде децата се агресивни, а децата учат дека можат да користат принуда за да ги контролираат родителите и на тој начин да го добијат она што го сакаат, што развива асоцијални облици на однесување. Децата почнуваат

да применуваат такво однесување на училиште и во општеството (Essau i Conradt, 2006). Во секој случај постојат многу причини за ваквите резултати како и потребата за подлабоку истражувања на оваа проблематика.

Од сето горенаведено може да се заклучи дека **се потврдува** втората хипотеза која гласи: *Постои статистички значајна разлика помеѓу изразувањето на обликот на социјално однесување на ученикот во однос на нивото на образование на родителите.*

Во прилог на третата хипотеза треба да ја испитаеме поврзаноста на обликот на социјално однесување на ученикот во однос возраста на родителите.

Пирсоновиот коефициент во однос на возраста на мајката и облиците на социјално однесување ги има следните вредности (Табела 103-Табела 108):

Табела 103: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу возраста на мајката и интерперсоналните односи

Correlations		возраст мајка	интерперсонални односи
возраст мајка	Pearson Correlation	1	-.315**
	Sig. (2-tailed)		.004
	N	82	82
интерперсонални односи	Pearson Correlation	-.315**	1
	Sig. (2-tailed)	.004	
	N	82	82

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 104: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу возраста на мајката и самоконтролата

Correlations		возраст мајка	самоконтрола
возраст мајка	Pearson Correlation	1	-.354**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	82	82
самоконтрола	Pearson Correlation	-.354**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	82	82

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 105: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу возраста на мајката и академското однесување

Correlations		возраст мајка	академско однесување
возраст мајка	Pearson Correlation	1	-.599**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
академско однесување	Pearson Correlation	-.599**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	82

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 106: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу возраста на мајката и иритабилното однесување

Correlations		возраст мајка	иритабилни односи
возраст мајка	Pearson Correlation	1	.455**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
иритабилни односи	Pearson Correlation	.455**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	82

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 107: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу возраста на мајката и агресивното однесување

Correlations		возраст мајка	агресивно однесување
возраст мајка	Pearson Correlation	1	.517**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
агресивно однесување	Pearson Correlation	.517**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	82

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 108: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу возраста на мајката и дисруптивно однесување

Correlations			
		возраст мајка	дисруптивно однесување
возраст мајка	Pearson Correlation	1	.335**
	Sig. (2-tailed)		.002
	N	82	82
дисруптивно однесување	Pearson Correlation	.335**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	
	N	82	82

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Резултатите покажуваат дека во споредба со возраста на мајката разликите се видливи во сите аспекти на социјално компетентното однесување, но и кога станува збор за непосакуваните облици на социјално однесување. Односно може да се заклучи дека постои статистички значајна разлика помеѓу изразувањето на обликот на социјално однесување на ученикот во однос возраста на мајката.

Пирсоновиот коефициент во однос на возраста на таткото и облиците на социјално однесување ги има следните вредности (Табела 109-Табела 114):

Табела 109: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу возраста на таткото и интерперсоналните односи

Correlations			
		возраст татко	интерперсонални односи
возраст татко	Pearson Correlation	1	-.277*
	Sig. (2-tailed)		.012
	N	82	82
интерперсонални односи	Pearson Correlation	-.277*	1
	Sig. (2-tailed)	.012	
	N	82	82

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Табела 110: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу возраста на таткото и самоконтролата

Correlations		возраст татко	самоконтрола
возраст татко	Pearson Correlation	1	-.248*
	Sig. (2-tailed)		.025
	N	82	82
самоконтрола	Pearson Correlation	-.248*	1
	Sig. (2-tailed)	.025	
	N	82	82

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Табела 111: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу возраста на таткото и академското однесување

Correlations		возраст татко	академско однесување
возраст татко	Pearson Correlation	1	-.448**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
академско однесување	Pearson Correlation	-.448**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	82

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 112: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу возраста на таткото и иритабилното однесување

Correlations		возраст татко	иритабилно однесување
возраст татко	Pearson Correlation	1	.383**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
иритабилно однесување	Pearson Correlation	.383**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	82

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 113: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу возраста на таткото и агресивното однесување

Correlations			
		возраст татко	агресивно однесување
возраст татко	Pearson Correlation	1	.305**
	Sig. (2-tailed)		.005
	N	82	82
агресивно однесување	Pearson Correlation	.305**	1
	Sig. (2-tailed)	.005	
	N	82	82

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 114: Пирсонов коефициент на корелација помеѓу возраста на таткото и дисруптивно однесување

Correlations			
		возраст татко	дисруптивно однесување
возраст татко	Pearson Correlation	1	.228*
	Sig. (2-tailed)		.039
	N	82	82
дисруптивно однесување	Pearson Correlation	.228*	1
	Sig. (2-tailed)	.039	
	N	82	82

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Резултатите покажуваат дека и во споредба со возраста на таткото разликите се видливи во сите аспекти на социјално компетентното однесување, но и кога станува збор за непосакуваните облици на социјално однесување. Односно може да се заклучи дека постои статистички значајна разлика помеѓу изразувањето на обликот на социјално однесување на ученикот во однос возраста на таткото.

Од аспект на возраста на родителите постојат разни истражувања. Според Zondervan-Zwijnenburg et al., (2019) децата на постарте мајки помалку изразуваат облици на неприлагодено однесување. Овие германски автори реализирале истражување со деца на возраст од 10 до 12 години при што дошле до резултат дека децата со постари татковци и мајки помалку изразуваат екстернализирани облици на проблеми во однесувањето. Од друга страна постојат истражувања кои укажуваат на поголема тенденција кон

непосакуваните облици на однесување на деца на постари родители, посебно на деца кои имаат постари татковци (*Saha, Barnett, Buka, & McGrath, 2009*).

Истражувањето на авторите Anđelković, Zlatanović, Vidanović и Stojiljković (2009) покажало дека децата кои имаат постари мајки имаат поголеми емоционални проблеми, поретко изразуваат просоцијално однесување и имаат проблеми со врсниците.

Од сето гореизнесено може да се донесе заклучок дека **се потврдува** и третата хипотеза која гласи: *постои статистички значајна разлика помеѓу изразувањето на обликот на социјално однесување на ученикот во однос возраста на родителите.*

Со потврдувањето на трите општи хипотези се потврдува и главната хипотеза на овој труд која гласи: **Постои поврзаност помеѓу обликот на социјално однесување на ученикот и демографските податоци на учениците и родителите.**

Заклучок и препораки

Феноменот на нарушувања во однесувањето кај децата привлекува значително внимание кај современата научна, стручна и општествена јавност, поради што тоа е предмет на интерес во различни научни дисциплини кои се фокусираат на човекот и неговото однесување. Овде, пред сè, се мисли на педагогијата, психологијата, психијатријата, социјалната педагогија и слично. Нарущувањата во однесувањето, како сеопфатно име и термин за различни форми на несоодветно и социјално неприфатливо однесување, во литературата се среќаваат под многу различни имиња: ризично, асоцијално, антисоцијално, девијантно и деликвентно однесување.

Различните форми на потешкотии во однесувањето можат да се манифестираат веќе кај децата од предучилишна и рана училишна возраст, а наглото растење на оваа појава се јавува токму во периодот на адолесценцијата - време на формирање на личноста, во кое младите се стремат кон независност и самореализација. Ризичното однесување понекогаш се смета за нормален и минлив дел од растењето, бидејќи на овој начин младите ги тестираат границите на дозволеното, но сепак постои оправдана загриженост дека потешкотиите во однесувањето можат да го нарушат нивниот понатамошен психосоцијален развој, па затоа е неопходно што порано да се започне со различни превентивни акции за да се ориентираат младите во насока на позитивни општествени вредности.

Децата денес растат опкружени со бројни ризици, а семејството, училиштето и општеството во целина сè помалку можат позитивно да ги компензираат ефектите од таквите негативни влијанија. Современите пристапи за превенција од потешкотии во однесувањето кај учениците се засноваат на концептот на фактори на ризик и заштитни фактори, односно на намалување на факторите на ризик и зајакнување на заштитните фактори. Позитивниот индивидуален однос на децата - позитивен/отпорен темперамент, вештини за решавање проблеми, просоцијално однесување, добриот однос со родителите и поврзаност со семејството, како и стабилно семејство, мотивација/позитивен однос кон училиштето, добар однос со наставниците и врсниците, вклучување во позитивни активности, добри односи со врсниците, родителско одобрување на пријателите и се разбира економски стабилна заедница, безбедна средина, поврзаност со соседството и

социјална кохезија се само дел од заштитните фактори кои веќе во раното образование треба да се зајакнуваат. На овој начин се развива способноста на младите да се спротивстават на различните притисоци и предизвици на кои се изложени во текот на адолесценцијата. Несомнено е дека училиштето, заедно со семејството, има пресудно значење во развојот и социјализацијата на секој поединец, а со тоа и широки можности за примена и имплементација на различни педагошки стратегии за превенција од нарушувања во однесувањето на младите.

Она што е важно за оваа проблематика е и зголемување на сензибилноста и на наставниците како непосредни носители на превенцијата во училишниот период на детето. Само на тој начин тие ќе можат да ги разберат и прифатат учениците со потешкотии во однесувањето како и да воспостават пријателски однос темелен на меѓусебно прифаќање, доверба и почитување. Со воспоставување квалитетни односи, се создава поддржувачка училишна атмосфера во која учениците доживуваат суштинско прифаќање и можност да ги изразат своите интереси, идеи и ставови и на тој начин да ја развијат својата самодоверба, индивидуалност и личност.

За да можат учениците да бидат успешни и задоволни на училиште, неопходно е да се модернизира наставниот процес преку намалување на наставните програми прилагодени на способностите на сите ученици. Преку различни активности треба да се развива и промовира просоцијалното однесување, стекнување социјални вештини, комуникациски вештини, одлучување, конструктивно решавање конфликти, препознавање и контрола на емоциите, емпатија итн. и што поуспешно развивање во одговорни и независни личности.

Постојат уште неколку важни препораки кои произлегуваат од овој труд:

- Создавање безбедно и инклузивно образовно опкружување поради што училиштето треба системски да планира, да следи и да работи на унапредување на училишната култура во насока на меѓусебно уважување, прифаќање на различностите, конструктивна соработка помеѓу сите актери или накратко кажано – да спроведува превентивни активности кои ќе допринесуваат кон посакувани облици на однесување.
- Воспоставување на сеопфатен информациски систем со цел подобра размена на информации помеѓу различни сектори

- Делотворни партнерства (пример ефикасно партнерство помеѓу наставниците и здравствените работници, партнерство училиште и семејство, училиште и локална заедница, креирање мрежа на поддршка)
- Подигнување на капацитетите на сите актери во врска со проблемите во однесувањето на учениците (пример зголемување на компетенциите на наставниците за развој на социо емоционалните вештини, спречување на дискриминација и слично)
- Обезбедување на педагошко психолошка поддршка за учениците со проблеми во однесувањето
- Поддршка за родителите
- Врсничка едукација
- Ефикасно учество на заедницата
- Континуирана работа во однос на создавање или одржување на здрави животни навики, преку стекнување на знаење, градење на ставови и развивање вештини за критичко размислување, решавање на проблеми, ефикасна комуникација, градење на здрави односи, емпатија кон другите и управување со својот живот на здрав и продуктивен начин.
- Вклучување на медиумите во промоцијата на позитивните вредности кои треба да се развиваат кај учениците.
- Охрабрување и овозможување на понатамошни истражувања за проценка на факторите на ризик, причините, последиците, трошоците и превентивните активности ефикасни против проблематичното однесување на децата,

На овој проблем треба да се гледа мултидисциплинарно, односно во работата со ученици кои манифестираат некаков вид на пореметување во однесувањето, покрај педагозите, треба да се вклучат и експерти од други профили, психолози, социјални работници, а често и психијатри. Важно е да се забележат и препознаат нарушувањата во однесувањето кај адолесцентите што е можно поскоро и да се дејствува навремено за да не се воспостави таквиот модел на однесување и да не стане навика. Спречувањето на ризичното однесување и подобрувањето на квалитетот на животот на учениците е приоритетна задача на современата педагогија и на општеството во целина.

Во овој магистерски труд предмет на интерес беа учениците со потешкотии во однесувањето. Беше спроведено истражување во три скопски основни училишта со примерок од 82 ученици. Истражувањето ги потврди трите посебни хипотези, односно хипотезата дека постои поврзаност помеѓу обликот на социјално однесување на ученикот и демографските податоци на учениците и родителите.

KORISTENA LITERATURA

1. Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavior Sciences*, 5, 1175-1179
2. Amca, D., & Kivanç Öztug, E. (2016). Examination of the social behavior of 4 age old preschool children according to teacher views. *Online Submission*, 4(7), 82-102.
3. Anić, V., Brozović Rončević, D., Goldstein, I., Goldstein, S., Jojić, L., & Matasović, R. i Pranjković, I. (2004). Hrvatski enciklopedijski rječnik. Zagreb: Novi Liber.
4. Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. G., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133-154.
5. Arthur, M.W., Hawkins, J.D., Polard, J.A. , Catalano, R.F. & Baglioni Jr., A.J. (2002). Measuring Risk and Protective Factors for Substance Use, Delinquency, and Other Adolescent Problem Behaviors. *Evaluation Review*, Vol. 26, No. 6, 575-601.
6. Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15
7. Bakoč, A., & Kaljača, S. (2019). Kvalitet socijalne kompetentnosti učenika sa lakom intelektualnom ometenošću u školskom okruženju. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(1), 9-41
8. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
9. Bašić, J. & Janković, J. (2000). Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju.

10. Bašić, J. (2000). Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži: teorijsko motrište. Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži, 31-46.
11. Bašić, J. (2009). Teorije prevencije: Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih. Zagreb: Školska knjiga.
12. Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
13. Bašić, J., Ferić, M., Kranželić, V. (2001). Od primame prevencije do ranih intervencija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
14. Bašić, J., i Ferić, M. (2004). Djeca i mladi u riziku–rizična ponašanja. Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, 57-71.
15. Bašić, N. Koller-Trbović, S. Uzelac (Ur.), Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja (str. 57-72) Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
16. Bašić, S. (2011). Nova slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ured.) (2011). *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 19-37
17. Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2013). Theory of mind, socio-emotional problem-solving socioemotional regulation in children with intellectual disability and in typically developing children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(5), 1080-1097.
18. Beane, A. (2008): Učionica bez zlostavljanja. Minneapolis, Minesota (U.S.A.): MOSTA.
19. Benedict, E. A., Horner, H. H. and Squires, J. K. (2007): Assessment and Implementation pf positive behavior support in preschools, *Topics in Early Childhood Special Education*, 27, 174–193.
20. Berry Brazelton, T., Sparrow, J.D. (2003). Disciplina – Brazeltonov pristup. Buševac: Ostvarenje d. o. o.

21. Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007). Trustworthiness, friendships and self-control: factors that contribute to young children's school adjustment. *Infant and Child Development*, 16, 1-18.
22. Bilić, V. (2016). Pedagogija odnosa. In: Bilić, V. i Bašić, S. (ured.) (2016). *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta, 6-19.
23. Bilić, V., & Bašić, S. (ured.) (2016). *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta
24. Bouillet, D. (2010). Pedagoške mjere u sustavu intervencija prema učenicima rizična ponašanja: kritička analiza. *Napredak*, 151 (2), 268-290.
25. Bouillet, D. (2013). Djelotvorne strategije u poučavanju učenika s problemima u ponašanju. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(1- 2), 103-130.
26. Bouillet, D. (2014). Procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika razredne nastave: prilike i izazovi. *Kriminologija & socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 22(1), 105-128.
27. Bouillet, D. (2016). Procjena potreba učenika osnovne škole u svrhu planiranja socijalnopedagoških intervencija–standardizacija mjernog instrumenta. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 24(2), 73-92.
28. Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Školska knjiga.
29. Bowker, J. C. i Rubin, K. H. (2009). Self-consciousness, friendship quality, and adolescent internalizing problems. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(2), 249-267.
30. Bowker, J. C. W., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce, C., & Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 671–693
31. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
32. Brooks, R., Goldstein, S. (2005): *Otporna djeca*. Zagreb: Neretva

33. Buljan Flander, G., Ćosić, I. (2004): Nasilje među djecom. *Medix*, 10(52), 90- 92.
34. Buljan Flander, G., Karlović, A. (2004): Odgajam li dobro svoje dijete? Savjeti za roditelje. Zagreb: Marko M. Usluge d.o.o.
35. Buljan-Flander, G., Durman-Marijanović, Z., & Ćorić-Špoljar, R. (2007). Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi. *Društvena istraživanja*, 16 (1-2 (87-88)), 157-174.
36. Bunčić, K., Ivković, Đ., Janković, J., Penava, A. (1998): *Igrom do sebe*. Zagreb: Alinea
37. Burnham, Peter, Karin Gilland, Wyn Grant, Zig Layton-Henry (2006) *Metode istraživanja politike*. Prijevod. Zagreb: Fakultet političkih znanosti
38. Campbell, J. J., Lamb M. E., & Hwang C. P. (2000). Early child-care experiences and children's social competence between 1½ and 15 years of age. *Applied Developmental Science*, 4(3), 166-175
39. Colman, I. i sur. (2007). Forty-year psychiatric outcomes following assessment for internalizing disorder in adolescence. *American Journal of Psychiatry*, 164(1), 126-133.
40. Coloroso, B. (2007): *Disciplina sa srcem*. Buševac: OSTVARENJE
41. Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu*, Zagreb: Školska knjiga.
42. Čudina - Obradović M., Obradović J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga.
43. Čudina-Obradović, M., Težak, D. (1995): *Mirotvorni razred*. Zagreb: Znamen59
44. Davidson-Arad, B. (2005). Fifteen-month follow-up of children at risk: Comparison of the quality of life of children removed from home and children remaining at home. *Children and Youth Services Review*, 27(1), 1-20.
45. Densmore, A., Bauman, M. (2014). *Vaš uspješan predškolac: Veble commerce*: Zagreb
46. DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1-15.

47. Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327-347.
48. Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2010). The judge specificity of evaluations of youth social behavior: the case of peer provocation. *Social Development*, 19(4), 736-757.
49. Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26.
50. Doležal, D. (2006). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 41(1), 87-103.
51. Domitrovich, C.E., Bradshaw, C.P., Greenberg, M.T. et al. (2010). Integrated Models of School-Based Prevention: Logic and Theory. *Psychology in the School*, 47 (1), 71-85.
52. Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. In: Duncan, G. J. & Richard J. M. (eds.) (2011). *Whither Opportunity: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russell Sage. 47-69.
53. Đuranović, M. (2014). Rizično socijalno ponašanje adolescenata u kontekstu vršnjaka. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 63(1-2), 119-132.
54. Đuranović, M., & Opić, V. (2013). Mogućnosti prevencije rizičnih ponašanja djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 8(1.), 101-111.
55. Đuranović, M., Opić, S. (2013): Socijalna agresivnost učenika u primarnom obrazovanju. *Croatian Journal of Education*, 15(3), 777-799
56. Engels, T. C. i Andries, C. (2007). Feasibility of a family-focused intervention for the prevention of problem behavior in early adolescents. *Child & family behavior therapy*, 29(1), 71- 79.
57. Essau C. A., Conradt J. (2006). *Agresivnost u djece i mladeži*. Zagreb: Naklada Slap.

58. Farmer, T. W., Hall, C. M., Leung, M. C., Estell, D. B., & Brooks, D. (2011). Social prominence and the heterogeneity of rejected status in late elementary school. *School Psychology Quarterly*, 26, 260–274.
59. Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2008). *Saving children from a life of crime: early risk factors and effective interventions*. New York: Oxford University Press.
60. Fergus, S. & Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent Resilience: Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, No.26, 399-419.
61. Ferić, M., Krančelić Tavra, V. (2003). Trening socijalnih vještina - planiranje, primjena i evaluacija. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 11(2), 143-150.
62. Filipović, I. (2009). Uloga obitelji u prevenciji poremećaja u ponašanju. *Prevencija poremećaja u ponašanju – stanje i perspektive*. Zagreb: URIHO
63. Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235–284
64. Gilmour, J., Hill, B., Place, M., Skuse, D. H. (2004). Social communication deficits in conduct disorder: a clinical and community survey. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, 967–978.
65. Glick, G. C., & Rose, A. J. (2011). Prospective associations between friendship adjustment and social strategies: Friendship as a context for building social skills. *Developmental Psychology*, 47, 1117–1132
66. Greenspan, S. I. (2004). *Zahtjevna djeca*. Lekenik: Ostvarenje.
67. Griffin, E. (2006). Social learning theory of Albert Bandura. *Chapter 31: A First Look at Communication Theory*. Graw-Hill, 367-377.
68. Gruden, Z. (1997): *Edukacija edukatora*. Zagreb: MEDICINSKA NAKLADA
69. Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

70. Henricsson, L., & Rydel, A. M. (2006). Children with behaviour problems: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15, 347-366
71. Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education*. New Jearsey: Pearson.
72. Hosokawa, R., & Katsura, T. (2017). A longitudinal study of socioeconomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: the role of social competence. *Child Adolesc Psychiatr Ment Health*, 11 (62), 1-28
73. Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 1-17
74. Jandrić, A. (2005): Lokalna zajednica u prevenciji poremećaja u ponašanju: koncept pozitivnog razvoja mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 41(2), 3-18
75. Janecka, M., Haworth, C. M. A., Ronald, A., Krapohl, E., Happé, F., Mill, J., ... & Rijdsdijk, F. (2017). Paternal age alters social development in offspring. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(5), 383-390.
76. Janković, J. (2012.). *Plodovi roditeljskih poruka*. Zagreb: Etcetera
77. Jensen, E. (2000). *Različiti mozgovi, različiti učenici: Kako doprijeti do onih do kojih se teško dopire*. Zagreb: Educa.
78. Jurčević-Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. *Nove paradigme ranog odgoja*, 153-176.
79. Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 271-281.
80. Justicia, F., Benitez, J.L., Pichardo, M.C., Fernandez, E., Garcia, T. & Fernandez, M. (2006). Towards a New Explicative Model of Antisocial Behaviour. *Eletronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 4(2), No. 9, 131-150.

81. Katz, L. G., McClellan, D. E. (1997). Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: Educa, nakladno društvo d.o.o.: Zagreb
82. Keresteš, G. (2005). Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća ponašanja kod učenika nižih razreda osnovne škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(1), str. 3-15.
83. Keresteš, G. (2006). Mjerenje agresivnoga i prosocijalnoga ponašanja školske djece: usporedba procjena različitih procjenjivača. *Društvena istraživanja*, 15 (1-2 (81-82)), 241-264.
84. Klarin, M. i sur. (2018). Problemi ponašanja kod djece i mladih-doprinos sociodemografskih obilježja, zadovoljstva obitelji i socijalne podrške. *Magistra Iadertina*, 13(1), 70-90.
85. Klarin, M., Miletić, M., & Šimić-Šašić, S. (2019). Problemi ponašanja kod djece i mladih – doprinos sociodemografskih obilježja, zadovoljstva obitelji i socijalne podrške. *Magistra Iadertina*, 13(1), 70-90
86. Klemenović, J., Marić-Jurišin, S., & Nikolić, J. (2016). Povezanost socijalne kompetentnosti dece predškolskog uzrasta sa prihvatanjem u grupi i antisocijalnim ponašanjem. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 25, 41-56
87. Koller-Trbović, N. (2005). Neposlušnost i nepoštivanje pravila i autoriteta. *Dijete i društvo*, 7(1), 29-39
88. Koller-Trbović, N. (2012): Sudjelovanje djece u procesu procjene potreba i planiranja intervencija: socijalnopedagoški pristup. U: Vladović, S. (ur.): *Zaštita prava i interesa djece s problemima u ponašanju*. RH, pravobraniteljica za djecu. Zagreb. 63–79
89. Koller-Trbović, N., Miroslavljević, A., Jeđud Borić, I. Zagreb, (2017). UNICEF i MDOMSP. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 25(1), 138-139.
90. Koller-Trbović, N., Žižak, A. i Bašić, J. (2001). Određenje, prevencija i tretman poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Dijete i društvo*, 3(3), 319–342.

91. Kopas-Vukašinović E. (2021). Kontrola ponašanja dece i mladih: prevencija i/ili mogućnost vaspitnog delovanja. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu
92. Kranželić Tavra, V. (2002). Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 38(1), 1-12.
93. Kranželić, V., Bašić, J. (2008). Socijalna kompetencija i ponašanje djece predškolske dobi kao osnova prevencijskim programima-razlike po spolu. Kriminologija i socijalna integracija, 16(2), 1-124.
94. Krnjajić, S. (2002). Socijalni odnosi i obrazovanje. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
95. Krnjajić, S. (2002). Vršnjački odnosi i školsko postignuće. Zbornik Institut za pedagoška istraživanja, 34, 213–235.
96. Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. Kriminologija i socijalna integracija, 20(2), 47-58.
97. Laan, A.M., Veenstra van der, R., Bogaerts, S., Verhulst, F.C., Ormel, J. (2010). Serious, Minor, and Non-Delinquents in Early Adolescence: The impact of Cumulative Risk and Promotive Factors. The TRAILS Study. Journal of Abnormal Child Psychology, Vol. 38, No. 3, 339-351.
98. Ladd, G. W., & Kochenderfer, B. J. (2001). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. In W. B. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), The company they keep (pp. 322–345). New York: Cambridge University Press
99. Laniado, N., Pietra, G. (2008): Dječje laži. Rijeka: Studio TiM
100. Lebedina Manzoni, M. (2007). Psihološke osnove problema u ponašanju. Jastrebarsko: Naklada Slap.
101. Leus, T. (2014): Najčešće roditeljske zablude. Zagreb: PLANET ZOE
102. Macanović, N. (2017). Socijalno neprilagođeno ponašanje djece predškolske dobi. Naša škola, 1-2, 81-98.

103. Macuka, I.; Smojver-Ažić S. (2012). Osobni i obiteljski čimbenici prilagodbe mlađih adolescenata. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 48(1). 27–43.
104. Malatestinić, Đ., Roviš, D., Mataija-Redžović, A., Dabo, J., Janković, S. (2008). Prevalencija rizičnih ponašanja adolescenata: anketni upitnik. *Medicina*, 44 (1), 80-84
105. Mandarić, V. (2012). Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih. *Bogoslovska smotra*, 82(1), 131-149
106. Markuš, M. (2009). Socijalna kompetentnost-jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151(3-4), 432-444.
107. Mataga Tintor A.(2006). Razlike u percepciji lokalne zajednice i prevencije poremećaja u ponašanju između ključnih ljudi s obzirom na spol. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. Vol 42, br. 2, str. 83-100
108. Matejević, M., & Jovanović, M. (2017). Uključenost roditelja u školske aktivnosti. *Godišnjak za pedagogiju*, II(1), 9-20.
109. Matijaš, T. i sur. (2019). Timski pristup u ranoj intervenciji u djetinjstvu. *Medicina Fluminensis: Medicina Fluminensis*, 55(1), 16-23.
110. Maurović, I. (2010). Intervencije u obiteljskom okruženju: mogućnost prevencije izdvajanja djece i mladih rizičnog ponašanja iz obitelji. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(3), 413-443.
111. McNamara Barry, C., & Wentzel, K. R. (2006). Friend influence on prosocial behavior: The role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology*, 42, 153–163.
112. Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 17(4), 1145-1157.
113. Mihić, J. i Bašić, J. (2008). Preventivne strategije - eksternalizirani poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (3), 445-471.

114. Morawska, A., Winter, L., & Sanders, M. R. (2009). Parenting knowledge and its role in the prediction of dysfunctional parenting and disruptive child behaviour. *Child: care, health and development*, 35(2), 217-226.
115. Morrell, J., Murray, L. (2003). Parenting and the development of conduct disorder and hyperactive symptoms in childhood: a prospective longitudinal study from 2 months to 8 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 44, 489–508.
116. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2003). Social functioning in first grade: associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child Development*, 74(6), 1639-1662
117. Nelson, J.R., Stage, S., Duppong-Hurley, K., Synhorst, L. & Epstein, M.H. (2007). Risk Factors Predictive of the Problem Behavior of Children at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptional Children*, Vol. 73, No. 3, 367-379
118. Novak, M.; Bašić, J. (2008). Internalizirani problemi kod djece i adolescenata: Obilježja i mogućnosti prevencije. *Ljetopis socijalnog rada* 15(3). 473–497.
119. O'Regan F. J. (2008). Kako se nositi s djecom problematična ponašanja: ne mogu učiti, ne žele učiti, ne zanima ih. Zagreb: Naklada Ljevak.
120. O'Donnell, A. M. (2006). The role of peers and group learning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 781–802). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
121. Opić, S. (2000). Učestalost manifestiranja oblika rizičnog socijalnog ponašanja učenika osnovne škole. *Zbornik učiteljske akademije u Zagrebu*, 2, str. 35-43
122. Opić, S. (2003). Principi rada za uspješno ovladavanje agresivne situacije u školi. *Zbornik učiteljske akademije u Zagrebu*, 5 (2), 231-238.
123. Opić, S. (2006). Komorbiditet poremećaja ponašanja učenika. *Pedagoška istraživanja*, 3(2), pp. 109-120.
124. Opić, S., Jurčević-Lozančić, A. (2008). Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 181-194.

125. Pearce, N.J. & Larson, R.W. (2006): How Teens Become Engaged in Youth Development Programs: The Process of Motivational Change in a Civic Activism Organization. *Applied Developmental Science*, Vol. 10, No. 3, 121–131.
126. Petermann, U., Petermann, F. (1996). *Agresivno dijete ili: Bihevioralna terapija kao pomoć. Djeca koju je teško odgajati*. Zagreb: Educa
127. Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Unicef i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu
128. Raaijmakers, M. (2008). *Aggressive Behavior in Preschool Children*. Enschede: PrintPartners Ipskamp.
129. Raboteg-Šarić, Z., Brajša-Žganec, A. (2001). Roditeljski odgojni postupci i problematično ponašanje djece u ranoj adolescenciji. Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju
130. Richman, N., Stevenson, J., Graham, P. J. (1982). *Pre-school to School: A Behavioural Study*. London: Academic Press.
131. Ricijaš, N., Krajcer, M. i Bouillet, D. (2010). Rizična ponašanja zagrebačkih srednjoškolaca – razlike s obzirom na spol. *Odgojne znanosti*, 12 (1 (19)), 45-63
132. Romer, N., Ravitch, N. K., Tom, K., Merrell, K. W., & Wesley, K. L. (2011). Gender differences in positive social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 958-970.
133. Roosa, M.W. et al. (2002). Cultural /Ethnic Issues and the Prevention Scientist in the 21st Century. *Prevention and treatment*, Vol. 5, No. 1, Art.5.
134. Rumpf, J. (2006). *Vikati, udarati, uništavati: Kako postupati s agresivnom djecom*. Jastrebarsko: Naklada Slap
135. Sameroff, A. J., Peck, S. C., Eccles, J. S. (2004). Changing ecological determinants of conduct problems from early adolescence to early adulthood. *Development and Psychopathology* 16, 873–896.

- 136.Scott, T.M., Nelson, C.M., Liapusan, C.J., Jolivette, K., Christle, C.A. & Riney, M. (2002). Addressing the Needs through Positive Behavior Support: Effective prevention Practices. *Education and Treatment of Children*, Vol. 5, No. 4, 532-551.
- 137.Shapiro, L. E. (2002). Malo prevencije: kako roditelji mogu spriječiti probleme u ponašanju i emocionalne probleme djece. Zagreb: Mozaik knjiga
- 138.Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), 233-260
- 139.Šitum, M., Buljan Flander, G. (2014). Socijalne vještine djeteta. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
- 140.Sprague, J. & Walker, H. (2000). Early Identification and Intervention for Youth with Antisocial and Violent Behavior. *Exceptional Children*, Vol. 63, No. 3, 367-379.
- 141.Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Education Research*, Vol. 53, 44-54.
- 142.Tokić, R. (2020). Participativna uloga roditelja u aktivnostima škole. *Napredak*, 161 (1-2), 105-122
- 143.Trbojević, J. & Petrović, J. (2014). Kako deca biraju prijatelje? *Pedagoška stvarnost*, 60(1), 142–156.
- 144.Trbojević, J. (2013). Vršnjački odnosi i vršnjačko učenje kao korelati akademskog postignuća. *Nastava i vaspitanje*, 62, 479–494.
- 145.Uzelac, S. (2004). Neka etička pitanja određenja poremećaja u ponašanju djece i mladih, In: *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojamovna određenja*. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 73-81.
- 146.Vaughn, B. E., Azria, M. R., Krzysik, L., Caya, L. R., Bost, K. K., Newell, W., & Kazura, K. L. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending head start. *Developmental Psychology*, 34, 329–338.
- 147.Vlah, N. (2014). Problemi u radu s učenicima s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju i obrasci ponašanja u sukobima kod učitelja razredne nastave. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 141 – 154

148. Vygotsky, L. S. (1977). Play and its role in mental development of the child. In M. Cole (Ed.), *Soviet Developmental Psychology*. White Plains, NY: M. E. Sharpe.
149. Wasserman, G.A., Keenan, K., Tremblay, R.E., Coie, J.D., Herrenkohl, T.I., Loeber, R. & Petechuk, D. (2003). *Risk and Protective Factors of Child Delinquency*. U.S. 295 Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention
150. Welsh, B.C. & Farrington, D.P. (2010). *The Future of crime Prevention: Developmental and Situational Strategies*. Bethesda, MD: National Institute of Justice. R
151. Wentzel, K. (2015). Prosocial behaviour and schooling. In: Knafo-Noam, A. (ed.) (2016). *Prosocial Behaviour*. Encyclopedia on Early Childhood Development. 57-61.
152. Wentzel, R. K, McNamara Barry, C., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195–203.
153. Wyness, M. (2009). Children Representing Children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16 (4), 535–552.
154. Žižak, A. (2017). Procjena potreba djece i mladih s problemima u ponašanju–konceptualne i metodičke odrednice.
155. Žižak, A. i Kobolt, A. (2010). Teorijske osnove intervencija: socijalnopedagoška perspektiva. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
156. Zloković, J., Vrcelj, S. (2010): Rizična ponašanja djece i mladih. *Odgojne znanosti*, 12(1), 197-213
157. Zondervan-Zwijnenburg, M. A. J., Veldkamp, S. A. M., Neumann, A., Barzeva, S. A., Nelemans, S. A., van Beijsterveldt, C. E. M., ... & Boomsma, D. I. (2019). Parental age and offspring childhood mental health: a multi-cohort, population-based investigation. *Child Development*, 91(3), 964-982.
158. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Čakovec: Zrinski d.d.

- 159.Žugaj, Miroslav, Ksenija Dumičić, Vesna Dušak (2006) Temelji znanstvenoistraživačkog rada. Metodologija i metodika. Drugo, dopunjeno i izmijenjeno izdanje. Varaždin: Sveučilište u Zagrebu, Fakultet organizacije i informatike
- 160.Илић, С. (2012). Подстицање просоцијалног понашања адолесцената. Мастер рад: Ниш: Филозофски факултет
- 161.Каљача, С., Дапчевић, Д. (2011). Социјална компетенција ученика са умереном интелектуалном ометеношћу. Београдска дефектолошка школа, 17 (3), 537–547
- 162.Петровић, Ј. (2006). Перцепција квалитета социјалних односа у адолесценцији. Теме, 2, 291–305.

Прилог 1

Скала А

интерперсонални односи	самоконтрола	академско однесување
1) Нуди помош на другите ученици кога им е потребна 2) Ефикасно учествува во групни дискусии и активности 3) Има разбирање за проблемите и потребите на другите ученици 4) Ги повикува и другите ученици да учествуваат во активностите 5) Поседува способности и вештини на кои неговите врсници им се диват 6) Има интеракција со различни врсници 7) Добар е во иницирањето или во придружувањето во разговор со врсниците 8) Чувствителен е кон чувствата на другите ученици 9) На вистински начин пристапува кон активностите започнати од страна на врсниците 10) Има вештини на лидерство 11) Ги приметува и ги пофалува достигнувањата на другите 12) Показува самоконтрола на прав начин кога е потребно 13) Повикуван е од страна на врсниците да им се приклучи во активностите 14) Во него се огледуваат врсниците и е почитуван од нивна страна	1) Соработува со други ученици 2) Останува смирен која ќе се појават проблемите 3) Прифатен е од страна на другите ученици 4) Попушта и прифаќа компромис во однос на врсниците кога е потребно 5) Ги следи правилата на училиштето и училницата. 6) Се однесува соодветно во училиште 7) На прав начин реагира кога е исправен од страна на наставник 8) Го контролира темпераментот кога е лут. 9) Го прилагодува своето однесување кон различните очекувања од страна на различни групи 10) Показува самоконтрола	1) Прави соодветни премини помеѓу различни активности 2) Ги завршува училишните задачи без потребно потсетување 3) Слуша и постапува по упатства на наставникот 4) Постапува соодветни прашања за појаснување на инструкциите 5) Независно ги завршува училишните и другите задачи 6) Ги завршува задачите на време 7) Прашува за помош на вистински начин 8) Ги извршува работните задачи со резултати во склад со своите нивоа на способности

Прилог 2

Скала Б

Иритабилно однесување	Антисоцијално / агресивно	Инаетливо / диструптивно
1. Мама во училишната работа или игра	1. Ги обвинува другите за своите проблеми	1. Зема туѓи работи
2. Се тепа	2. Ги навредува и исмева другите ученици	2. Им пркоси на наставниците и другиот училишен персонал
3. Непослужен е, говори лаги	3. Го уништува училишниот имот	3. Не покажува почитување, дрзок е
4. Лесно се провоцира, брзо „се пали“	4. Нема почит кон чувствата и потребите на другите ученици	4. Ги игнорира наставниците и другите вработени
5. Се однесува како да е подобар од другите	5. Бара многу внимание од страна на наставникот	5. Не дели со другите ученици
6. Физички е агресивен	6. Им се заканува на другите ученици, вербално е агресивен	6. Има напади на бес
7. Се преправа и се жали	7. Тешко се контролира	7. Користи навредлив јазик
8. Се расправа со врсниците	8. Им пречи и ги вознемирува другите ученици	8. Ги навредува врсниците
9. Упаѓа во невољи	9. Се фали	
10. Го попречува изведувањето на активностите	10. Лесно се иритира	
11. Не е доверлив		
12. Суров е кон другите ученици		
13. Реагира импулсивно без размислување		
14. Бара помош од другите ученици		