

Univerzitet u Sarajevu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za psihologiju

**ODBACIVANJE OD STRANE VRŠNJAKA U DOBA DJETINJSTVA I  
ADOLESCENCIJE**  
Završni magistarski rad

Amila Mujić

Mentor: Prof. dr. Sibela Zvizdić

Sarajevo, 2020.

## SADRŽAJ

Sažetak

Uvod.....	1
Značaj socijalizacije u doba djetinjstva i adolescencije.....	3
Odbacivanje od strane vršnjaka .....	5
Faktori rizika za odbacivanje od strane vršnjaka.....	14
Posljedice odbacivanja od strane vršnjaka .....	17
Prevenција i tretiranje posljedica odbacivanja .....	21
Zaključak .....	27
Literatura .....	30

## Odbacivanje od strane vršnjaka u doba djetinjstva i adolescencije

Amila Mujić

### SAŽETAK

Socijalizacija predstavlja kompleksan cjeloživotni proces usvajanja različitih vještina, obrazaca ponašanja i vrijednosti potrebnih za kompetentno funkcioniranje pojedinca u društvu kroz njegov odnos sa značajnim odraslim osobama i vršnjacima unutar šireg konteksta. Jedan od načina da se djeca socijaliziraju jeste da budu uključena u grupne aktivnosti što nije moguće ako ih vršnjaci ne prihvataju. Pripadnost određenoj skupini vršnjaka i vršnjačke interakcije imaju značajnu i jedinstvenu ulogu u razvoju asertivnosti, altruističnog ponašanja, moralnog rezoniranja i mnogih drugih socijalnih kompetencija. S druge strane, djeca koja su odbačena od strane vršnjaka bivaju deprivirana od važnih iskustava koja dolaze kroz pozitivne interakcije sa vršnjacima i njihovih beneficija, usput trpeći niz štetnih posljedica. Odbacivanje od strane vršnjaka je povezano sa mnogobrojnim faktorima rizika čijim kontroliranjem se može kreirati sigurno i ugodno socijalno okruženje za djecu i adolescente, te facilitirati njihova socijalizacija. Kako će dijete reagovati na odbacivanje, ovisi o tome kako interpretira određena iskustva odbacivanja i koliko tačno procjenjuje svoj socijalni status. Nadalje, individualne razlike u osjetljivosti na odbacivanje među djecom mogu uticati na njihove bihevioralne i emocionalne reakcije, da li će se odbacivanje nastaviti ili završiti, te na kvalitet budućih odnosa sa vršnjacima i sliku o sebi. Prilikom osmišljavanja programa za prevenciju ili tretiranje posljedica odbacivanja, ključno je u obzir uzeti potrebe i karakteristike odbačene skupine djece s ciljem njihova zadovoljavanja i samim tim pospješivanja učinkovitosti i korisnosti takvih programa.

**Ključne riječi:** socijalizacija, odbacivanje, faktori rizika, posljedice, prevencija

## UVOD

Početak formalnog školovanja je vrlo važan period za kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj djeteta (Morrison, Kim, Connor, Grammer, 2019). Razvojni psiholozi su već dugo vremena zainteresovani za proces socijalizacije djece i agense socijalizacije koji doprinose razvoju djece i to na način da postanu zreli, kompetentni i korisni članovi društvene zajednice.

Maccoby (2007) posmatra socijalizaciju kao proces kroz koji naivni pojedinac usvaja vještine, obrasce ponašanja, vrijednosti i stiče motivaciju potrebnu za kompetentno funkcioniranje u kulturi u kojoj odrasta. Sve kulture, međutim, podliježu promjenama koje dolaze vremenom, uticaju nove tehnologije, klimatskih promjena i slično, pa je tako svaka nova generacija jednim dijelom slična svojim prethodnicima, a drugim dijelom satkana od novonastalih vrijednosti, stavova i vještina. Najvažnije što se stiče socijalizacijom su socijalne vještine, socijalni senzibilitet i emocionalna zrelost što je neophodno za kvalitetnu i prikladnu interakciju sa drugim ljudima, bilo da se radi o manjoj ili većoj skupini. Bugental (2000) ističe i to da se djeca zbog toga uključuju u socijalne interakcije za koje su biološki pripremljena.

Ne postoji jedinstven princip ili mehanizam socijalizacije, te postoji mnogo agenasa koji su involvirani u proces socijalizacije pojedinca. Svaki odnos između objekta i agensa socijalizacije ima drugačiju funkciju, podrazumijeva drugačija pravila i mehanizme za poticanje promjene u ponašanju, te facilitira različite ishode (Grusec, Davidov, 2010). Važna karakteristika socijalizacije je njena dvosmjernost (Kuczynski, 2003).

Ranije se smatralo da se socijalizacija odvija i završava u djetinjstvu. Međutim, Maccoby (2007), vidi porodicu djeteta kao vrlo važan i u mnogim slučajevima najtrajniiji agens socijalizacije nakon kojeg slijede *vršnjačke skupine*, *škola*, religijske institucije. Pored njih, u odraslom dobu se pojavljuju poslodavci i intimni partneri kao izvori normi za socijalno ponašanje. Howes (2000) također ističe da je socijalni razvoj djeteta inkorporiran u njegov odnos sa značajnim odraslim osobama i vršnjacima, te da su ti odnosi onda inkorporirani unutar šireg konteksta poput socijalnog okruženja, kulture i društvenih organizacija. Dakle, ova perspektiva vidi socijalizaciju kao proces koji traje cijeli život zbog konstantnog mijenjanja i susretanja sa novim socijalnim okruženjima koja od pojedinca zahtijevaju da nauči nove obrasce ponašanja.

Ovaj rad će se, međutim, baviti periodima djetinjstva i adolescencije, te će fokus biti usmjeren na vršnjačke odnose, konkretno na odbacivanje od strane vršnjaka.

U nastavku će se pokazati da su status i iskustva u vršnjačkoj skupini povezana sa različitim razvojnim ishodima poput slabijeg akademskog postignuća (Kindermann, 1993; Woodward, Fergusson, 2000), nezaposlenosti (Woodward, Fergusson, 2000), eksternaliziranih problema kao što su poremećaji u ponašanju (Parker, Asher, 1987) i internaliziranih problema kao što je depresija (Coie, Dodge, 1988; Kistner, Balthazor, Risi, Burton, 1999; Panak, Garber, 1992).

Cilj ovog rada je odgovoriti na sljedeća pitanja:

1. Značaj procesa socijalizacije u doba djetinjstva i adolescencije?
2. Koji su faktori rizika povezani sa odbacivanjem od strane vršnjaka?
3. Koje su posljedice odbacivanja od strane vršnjaka?
4. Koji su načini prevencije i tretiranja posljedica odbacivanja od strane vršnjaka?

## ZNAČAJ SOCIJALIZACIJE U DOBA DJETINJSTVA I ADOLESCENCIJE

Ljudi su inače motivirani da budu dio socijalne grupe zbog potrebe da se oslone na njene članove kada im zatrebaju pomoć i resursi (Brewer, 1999). Uzevši u obzir da se sa početkom formalnog školovanja značajno povećava vrijeme koje dijete provodi sa svojim vršnjacima, odnosi među njima predstavljaju jedan od ključnih agenasa socijalizacije koji utiču na djetetov razvoj. Pored vremena koje provode zajedno, podjednako je važno i to šta vršnjaci misle ili osjećaju prema djetetu iz razloga što adekvatni odnosi sa vršnjacima stvaraju prikladan socijalni kontekst za usvajanje mnogih socijalnih vještina (Coie, Cillessen, 1993; Reisman, 1985). Vršnjački odnosi su također važni i u adolescenciji što potvrđuje postojanje jače povezanosti između adolescenata i njihovih prijatelja nego između adolescenata i njihovih roditelja (Wright, Keple, 1981).

Osjećaj pripadnosti određenoj skupini vršnjaka dovodi do toga da se dijete identifikuje sa njima, odnosno da se smatra istim kao oni, a različitim od pripadnika vanjskih skupina (Jensen, 2018). Pored uloge koju imaju u djetetovom socijalnom, emocionalnom i kognitivnom razvoju, interakcije sa vršnjacima doprinose razvoju moralnih vrijednosti, socijalnih vještina i sposobnosti kontrole agresivnih osjećaja, a bliski vršnjaci pružaju jedni drugima podršku u stresnim situacijama (Hazen, Black, Fleming-Johnson, 1984).

Djeca se socijaliziraju ukoliko su izložena ili uključena u grupne aktivnosti (Grusec, Davidov, 2010). Prema Teoriji grupne socijalizacije (Harris, 1995), iskustva djece sa vršnjačkim grupama predstavljaju ključni okolinski faktor koji je odgovoran za ličnost pojedinca i socijalizaciju unutar kulture. Ipak, Harris (1998; prema Vandell, 2000) priznaje da roditelji imaju značajnu ulogu u podučavanju jezika, prvih iskustava formiranja i održavanja odnosa, te prvih lekcija o poštivanju pravila. Međutim, interakcije sa roditeljima kod kuće imaju mali uticaj na ponašanje u drugim socijalnim sredinama jer ponašanja i iskustva u jednom kontekstu se ne generaliziraju na druge kontekste. Prema Harris (1995), pojedinac ima dvije različite ličnosti, jednu kojom se služi kod kuće i drugu, kojom se služi u javnosti i koja, na kraju, opstane kao jedina. Pretpostavka je da na tu ličnost, kao okolinski faktori, uticaj vrše procesi u vršnjačkoj skupini koji se odvijaju tokom srednjeg djetinjstva.

Zanimljivo je da Harris (1995), pravi razliku između prijateljstva i vršnjačkih skupina prema njihovim funkcijama i karakteristikama, procesima i iskustvima koje nude.

Prijateljstvo podrazumijeva uzajamnost odnosa, pozitivnu međusobnu angažiranost, više truda da se razriješi konflikt, ispuni obećanje, te snažnije osjećaje lojalnosti i bliskosti od onih koji postoje među vršnjacima koji nisu prijatelji (Newcomb, Bagwell, 1995). Suprotno tome, vršnjačke skupine podrazumijevaju procese poput identifikacije i diferencijacije (Vandell, 2000).

Kao što je prethodno rečeno, Harris (1995), smatra kako prijateljstvo nema značajan uticaj na ličnost, dok identifikacija sa vršnjačkom skupinom, te prihvaćenost ili odbačenost od strane grupe, ostavljaju značajan trag na ličnost pojedinca. Dakle, iako su prijateljstvo i prihvaćanje od strane vršnjaka povezani, dijete može imati prijatelja ali ne biti prihvaćeno od strane grupe (Bagwell, Newcomb, Bukowski, 1998).

## ODBACIVANJE OD STRANE VRŠNJAKA

Istraživanje koje su proveli Tay-Lim, Gan (2013), sugerira da je odbacivanje od strane vršnjaka neizbježna komponenta vršnjačkih interakcija, ona koja predisponira djecu za niz štetnih posljedica jer čini da pate, te predstavlja veoma stresno i bolno iskustvo za njih. Nalazi istraživanja ukazuju na to da se odbacivanje od strane vršnjaka može javiti u ranim periodima života, odnosno već u dobi od tri do pet godina zbog toga što djeca vrlo često, prvi put osjete pripadnost sa početkom predškolskog obrazovanja, te već u tom razdoblju budu uključena u pozitivne, ali i u negativne interakcije sa vršnjacima (Tay-Lim, Gan, 2013; Wood, Cowan, Baker, 2002).

Kada govorimo o definiranju termina *odbacivanje od strane vršnjaka*, neki autori su ga definirali kao osobinu ličnosti pojedinca, a neki kao karakteristiku vršnjačke grupe. Ako bi se na odbacivanje od strane vršnjaka gledalo kao na osobinu ličnosti, imali bismo *odbačeno dijete* kao jedan tip ličnosti, a subtipovi bi bili, *odbačena-agresivna* i *odbačena-povučena* djeca (Chen, Drabick, Burgers, 2015; Dodge i sur., 2003).

Odbacivanje od strane vršnjaka predstavlja životni događaj i interpersonalni stresor koji može imati trajan uticaj na razvoj djeteta, te opisuje odnos između djeteta i vršnjačke skupine. S obzirom na to da odnosi sa vršnjacima formiraju kontekst za socijalno učenje, iz toga proizilazi da problematični odnosi mogu spriječiti dijete da usvaja socijalne vještine i doprinijeti razvoju negativnih očekivanja vezanih za buduće odnose što sugerira postojanje dugoročnih posljedica (Dodge i sur., 2003).

Parker i Asher (1987) govore o incidentalnom i kauzalnom modelu kao mogućim objašnjenjima za povezanost koja postoji između odbacivanja od strane vršnjaka i ponašajnih problema.

Prema Prinstein i La Greca (2004), rezultati koji pokazuju da su odbacivanje od strane vršnjaka i agresivno ponašanje prediktori eksternaliziranih problema, te da je agresivno ponašanje važna determinanta odbacivanja, su u skladu sa pretpostavkom incidentalnog modela. To zapravo znači da odbacivanje od strane vršnjaka predstavlja posljedicu agresivnog ponašanja u djetinjstvu i ima neznačajan doprinos razvoju poremećaja u adolescenciji, uključujući eksternalizirana i rizična ponašanja.



Detaljnije objašnjeno, prema *incidentalnom modelu*, odbacivanje od strane vršnjaka može biti marker za karakteristike ili smetnje neke djece bez da igra kauzalnu ulogu u ponašajnim problemima koji se javljaju, te su i odbacivanje i ponašajni problemi rezultat karakteristika djeteta poput slabe samokontrole i sklonosti ka agresiji. Dakle, incidentalni model pretpostavlja da su rani oblici poremećaja koji će se u svom punom kapacitetu javiti u odrasloj dobi, ti koji imaju negativan uticaj na interpersonalne odnose u djetinjstvu. U skladu s tim, rani oblici poremećaja su odgovorni i za rane poteškoće u odnosima sa vršnjacima i za kasnije neadaptivne ishode (Parker, Asher, 1987).

Međutim, nalazi koji se tiču povezanosti među agresijom u djetinjstvu, odbacivanjem od strane vršnjaka i poremećajima u adolescenciji mogu sugerirati ispravnost i kauzalnog modela u kojem samo odbacivanje doprinosi razvoju eksternaliziranog ponašanja sa efektom ili bez efekta ličnih predispozicija i agresivnog ponašanja u djetinjstvu (Prinstein, La Greca, 2004).

*Kauzalni model* počiva na činjenici da interakcija sa vršnjacima ima višestruku ulogu u socijalizaciji socijalnog, kognitivnog i moralnog razvoja, te pretpostavlja da isključivanje djece iz tih interakcija znači i oduzimanje normalnih socijalizacijskih iskustava, odnosno depriviranje od vrlo važnog agensa socijalizacije zbog čega dijete postaje sklonije ekstremnijim načinima mišljenja i ponašanja tokom vremena, postajući tako osjetljivo i veoma vulnerabilno na stres (Parker, Asher, 1987).

Vidljivo je da su varijable kojima se bave ova dva modela iste, a to su karakteristike djeteta, njegovih socijalnih odnosa i njegova potencijalna neprilagođenost u odrasloj dobi koja se odnosi na kriminalitet, psihopatologiju i slično. Osim toga, za oba modela je zajedničko i to što, zbog svoje ekstremističke prirode, zanemaruju prirodu poteškoća u vršnjačkim odnosima, te tok i etiologiju devijantnog razvoja. Tako incidentalni model odbacuje mogućnost da iskustvo vršnjačkog odbacivanja, naročito ono koje traje duži vremenski period, može dovesti do toga da dijete vidi svijet, ali i sebe negativno, dok kauzalni model ignorira činjenicu da faktori koji prethode ili dovode do slabih interpersonalnih odnosa i dalje imaju svoj značaj, te oblikuju tok i prirodu kasnije prilagodbe (Parker, Asher, 1987).

Nekoliko postojećih teorija može objasniti potencijalni *kauzalni* efekat. Jedna od tih teorija je i *Model obrade socijalnih informacija* (Crick, Dodge, 1994) koji sugerira da odbačena djeca imaju tendenciju da prave neprijateljske atribucije benignim ponašanjima vršnjaka tako generirajući agresivne ili impulsivne strategije za tumačenje nejasnih socijalnih interakcija. Posljedično tome, odbačena djeca razvijaju različite kognitivne slabosti odgovorne za niz eksternaliziranih i rizičnih ponašanja (Dodge i sur., 2003). Model obrade socijalnih informacija (Crick, Dodge, 1994) će detaljnije biti objašnjen u nastavku ovog odjeljka.

Druge teorije sugeriraju da odbacivanje od strane vršnjaka u djetinjstvu vodi do eksternaliziranih i rizičnih ponašanja u adolescenciji kroz školske izostanke, napuštanje škole i pripadnost devijantnoj vršnjačkoj skupini (Coie, 1990; Woodward, Fergusson, 2000). Dakle, Woodward i Fergusson (2000), povezanost između problema u vršnjačkim odnosima u djetinjstvu i kasnijih posljedica, akademskog neuspjeha i nezaposlenosti, objašnjavaju dijelom ličnim karakteristikama djeteta poput inteligencije i njegovom socijalnom pozadinom poput socioekonomskog statusa. Međutim, pored toga, problemi u vršnjačkim odnosima tokom djetinjstva povećavaju rizik od različitih interpersonalnih i sa školom povezanih poteškoća u adolescenciji, uključujući slabiju privrženost vršnjacima, interpersonalne probleme sa nastavnicima, školske izostanke i suspenzije, te ranije napuštanje obrazovanja. Naposljetku, ovakva iskustva i ponašanja zapravo ograničavaju kako obrazovne tako i profesionalne mogućnosti pojedinca sa problemima u vršnjačkim odnosima tokom djetinjstva.

Djeca odbačena od strane vršnjaka su deprivirana od važnih iskustava koja se javljaju kroz pozitivan odnos sa vršnjacima. Vršnjačke interakcije igraju značajnu ulogu u razvoju asertivnosti, altruističnog ponašanja, moralnog rezoniranja i drugih socijalnih kompetencija (Hartup, 1978, prema Bierman, Furman, 1984).

Prema Hartup (1989), uspješnost djeteta u nošenju sa socijalnim svijetom proizilazi iz kvalitete bliskih veza sa drugim osobama jer kroz te kontakte ono razvija jezik, znanje o sebi, znanje o svijetu, te usklađuje svoje ponašanje sa ponašanjem drugih. Kvalitet odnosa ima veliki značaj zbog toga što dijete provodi mnogo vremena sa značajnim osobama. Postoje dvije vrste odnosa koje se čine ključnim za razvoj djeteta, vertikalni i horizontalni odnosi. Prvo, dijete mora uspostaviti *vertikalnu povezanost*, odnosno povezanost sa pojedincima koji imaju veće znanje i socijalnu moć

od njega, a to su najčešće odrasle osobe. Ti odnosi obično uključuju odgojna i kontrolirajuća ponašanja koja pokazuje odrasla osoba, te submisivnost koju pokazuje dijete. Pored tih odnosa, dijete mora razviti bliske *horizontalne odnose*, odnosno odnose sa pojedincima koji imaju podjednaku socijalnu moć kao i ono samo. Obično ovi odnosi uključuju drugu djecu, a određuju ih uzajamnost i jednakost.

Odnosi sa odraslim osobama pružaju djeci zaštitu i sigurnost, te se unutar njih razvijaju osnovne socijalne vještine, dok odnosi sa vršnjacima predstavljaju okruženje u kojem djeca primjenjuju te vještine sa pojedincima više ili manje sličnim njima, usavršavaju vještine kooperacije i kompeticije, te upoznaju intimnost (Hartup, 1989).

Howes i James (2002) prave razliku u definiranju socijalne kompetencije i socijalne nekompetencije. *Socijalna kompetencija* se definira kao ponašanje koje reflektira uspješno socijalno funkcioniranje. Da bi bilo uspješno, dijete treba imati sposobnost postizanja vlastitih socijalnih ciljeva i biti osjetljivo na socijalnu komunikaciju sa drugima tako da i njihovi partneri imaju mogućnost ostvarivanja svojih socijalnih ciljeva. Suprotno tome, *socijalna nekompetencija* ili neadaptivan socijalni razvoj se definira odnosima punim nepovjerenja i ponašanjem koje ne poštuje recipročnu prirodu socijalne interakcije i odnosa. Postoji nekoliko kategorija neadaptivnog socijalnog ponašanja. U prvu kategoriju spadaju agresija i zlostavljanje, dok druga uključuje izbjegavanje, povlačenje ili pasivno pomirenje koje ne ispunjava socijalne ciljeve djeteta, te ispunjava ili ne ispunjava socijalne ciljeve partnera.

Prema Sandstrom, Cillessen i Eisenhower (2003), negativna iskustva sa vršnjacima poput ignoriranja i odbacivanja su teža za interpretaciju od izravne fizičke ili verbalne agresije. Dok jedno dijete situaciju tumači kao odbacivanje, drugo je interpretira kao neutralni događaj. Dakle, dijete koje situaciju tumači kao odbacivanje bi moglo pomisliti da se njegovi vršnjaci ne žele igrati s njim zbog toga što ga ne vole, dok dijete koje je interpretira kao neutralni događaj može pomisliti da se ne žele igrati s njim samo u tom periodu jer imaju neke druge planove. Tendencija da se nejasna ponašanja drugih interpretiraju kao neprijateljska obično se povezuje sa značajnim emocionalnim distresom i neprikladnim obrascima ponašanja koja nastavljaju sa izazivanjem odbacivanja. Feldman i Dodge (1987) su pokazali da agresivna i odbačena djeca češće koriste neprijateljske atribucije koje Webster-Stratton i Lindsay (1999) povezuju sa ponašajnim problemima.

Dodge (1986; prema Feldman, Dodge, 1987) je predstavio *Model obrade socijalnih informacija* čija je osnovna pretpostavka da način na koji dijete razumije i interpretira situaciju utiče na njegovo ponašanje. Pored toga, pretpostavlja se da djeca ulaze u socijalnu situaciju sa prethodnim iskustvom i biološki determiniranim sposobnostima kojima mogu pristupiti u datom momentu. Model opisuje redosljed kojim djeca procesiraju socijalne informacije i interpretiraju znakove u socijalnoj situaciji, te kako donose, više ili manje, ispravne odluke (Crick, Dodge, 1994). Prema ovom modelu, prvi korak je precizno i tačno kodiranje, zatim slijedi mentalna reprezentacija znakova i njihova tačna interpretacija. Treći korak uključuje pretragu mogućih odgovora koje dijete generira, a četvrti podrazumijeva njihovu evaluaciju i odabir optimalnog odgovora. Nakon toga slijedi peti korak, odnosno ispoljavanje tog odgovora (Peets, Hodges, Kikas, Salmivalli, 2007; Rancinger, 2017). Važno je istaknuti da se svakom od ovih koraka može pristupiti pojedinačno, dakle ne ovise jedan o drugome, odvijaju se relativno brzo i paralelno, te da se obrasci koje podrazumijeva svaki korak mogu povezati sa obrascima socijalnog ponašanja (Crick, Dodge, 1994; Feldman, Dodge, 1987).

Iako su Crick i Dodge (1994) priznali da emocije također imaju veliku važnost u obradi socijalnih informacija, nisu im posvetili mnogo pažnje. Stoga, Lemerise i Arsenio (2000), u ovaj model inkorporiraju emocionalni stil kao važnu komponentu dječijih bioloških predispozicija. Djeca se razlikuju po intenzitetu doživljavanja i izražavanja emocija, te po svojim vještinama reguliranja emocija. Vrlo je važno istaknuti da emocionalna valencija odnosa između osoba utiče na obradu informacija i odabir bihevioralne reakcije. To znači da vršnjaci interpretiraju dvosmislena ponašanja djece koja im se ne dopadaju kao neprijateljska, dok ista takva ponašanja djece koja im se dopadaju interpretiraju kao benigna.

Dokazi o važnosti participiranja u grupi za djecu upravo proizilaze iz dječijih preferencija i pozitivnijih evaluacija članova vlastite grupe nego pripadnika vanjskih grupa, više percipirane sličnosti sa članovima vlastite grupe, te njihove želje da učestvuju u aktivnostima koje se provode u učionici i drugim socijalnim okruženjima (Grusec, Davidov, 2010).

Deficiti u razumijevanju emocionalnih situacija mogu dovesti do toga da se osoba počne ponašati neprikladno ili da nastavi sa iskazivanjem neprikladnog ponašanja poput agresije (Denham, McKinley, Couchoud, Holt, 1990), zbog toga što su emocije ključni regulatori dječijeg intrapersonalnog i interpersonalnog ponašanja (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, Ridgeway, 1986). Tokom predškolskog perioda, djeca nauče identificirati emocionalne ekspresije i situacije, te mogu verbalizirati uzroke vlastitih, ali i tuđih emocija, dok način na koji razumiju emocije predstavlja ključnu komponentu njihove socijalne kognicije jer se na njega najčešće oslanjaju u situacijama socijalne interakcije (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, Ridgeway, 1986; Denham, 1986). Razumijevanje emocija omogućava djeci da izraze vlastite emocije, da razumiju povratne reakcije i predviđaju emocije i ponašanja drugih ljudi, te da shvate povezanost između različitih događaja i emocija koje oni izazivaju (Hesse, Cicchetti, 1982). Pored toga, razumijevanje emocija ima određenu ulogu u oblikovanju emocionalnih ekspresija, iskazivanju krivnje i uključivanjem u prosocijalno ponašanje (Denham, 1986), a povezano je i sa socijalnom kompetencijom, te sa *prihvatanjem od strane vršnjaka*, važnim za kontinuiranu prilagodbu (Denham i sur., 1990).

Već do četvrte godine života bi djeca trebala pokazivati pragmatične i pozitivne reakcije prema drugima kada je to potrebno, dakle prijateljstvo i altruizam, a ne agresiju i preokupaciju samim sobom. Djeca koja pokazuju pozitivne reakcije također mogu predvidjeti razlike u individualnim reakcijama na emocije vršnjaka, što koriste za prosuđivanje vršnjačke reputacije koja je već u ovom periodu stabilna. S druge strane, djeca koja se ne ponašaju na taj način su pod rizikom da budu odbačena (Denham i sur., 1990).

U studiji Hubbardove (2001) istraživao se stepen ekspresije ljutnje, sreće i tuge kod djece različitog sociometrijskog statusa, stepena agresivnosti i spola. Odbačena djeca su imala jaču facijalnu i verbalnu ekspresiju ljutnje, a pored toga su imala i jaču neverbalnu ekspresiju sreće, iako samo tokom perioda igre kada su pobjeđivali protivnika, od djece prosječnog socijalnog statusa.

Prema Premack, Woodruff (1978), *Teorija uma* je važna sociokognitivna sposobnost koja se odnosi na kapacitet pojedinca da razumije mentalna stanja drugih i da prihvati da se ona mogu razlikovati od njegovih. Wellman, Cross i Watson (2001) je definiraju kao sposobnost pripisivanja mentalnih stanja sebi i drugima. Razumijevanje

mentalnih stanja znači shvatanje da mentalna stanja mogu predstavljati refleksiju realnosti i manifestirati se kroz ponašanje, ali s obzirom na to da su internalna i mentalna, samim tim su i različita od realnih događaja i situacija. Ukoliko dijete razumije da pojedinac ima lažna uvjerenja, uvjerenja koja se razlikuju od realnosti, to znači da ono razumije razliku koja postoji između uma i stvarnosti (Wellman i sur., 2001).

U skladu sa ovim, individualne razlike povezane sa Teorijom uma imaju važne implikacije na socijalnu kompetenciju (Astington, 2003; Henry, Phillips, Ruffman, Bailey, 2013; Slaughter, Imuta, Peterson, Henry, 2015). Kod djece koja imaju uobičajen razvojni tok, dobra sposobnost Teorije uma je ključna za razvijanje socijalnih, komunikacijskih vještina (Cutting, Dunn, 2006) i adaptivnog socijalnog funkcionisanja (Watson, Nixon, Wilson, Capage, 1999).

Dakle, sposobnost da se razumiju i na pravi način evaluiraju različite perspektive određene situacije, uspostavi kauzalna veza između prošlih, sadašnjih i budućih događaja i ponašanja upotrebom Teorije uma, može pomoći djetetu da ispoljava prikladna ponašanja kao odgovor na vanjske podražaje na način da uspostavi nekonfliktne i zadovoljavajuće odnose sa vršnjacima (Watson i sur., 1999).

Wellman (2011), smatra da je shvaćanje Teorije uma jedno od najimpresivnijih intelektualnih postignuća u razvoju čovjeka jer slično jeziku, Teorija uma je apstraktna, ali se u svom osnovnom obliku značajno brzo usvaja od strane sve djece. U rane kompetencije Teorije uma kod djece ubraja se kad dvogodišnjak govori o svojim željama i osjećajima, trogodišnjak ili četverogodišnjak govori o (svojim) mislima i počinje sa govorenjem sitnih laži, trikovima. Već u dobi od tri do pet godina dolazi do velikih promjena u razvoju ove sposobnosti, odnosno u razumijevanju lažnih uvjerenja (Gopnik, Slaughter, 1991), kada bi djeca trebala imati sposobnost da uspostavljaju tačne veze između mentalnih stanja i ponašajnih reakcija koje slijede u određenim socijalnim situacijama. Nakon predškolskog obrazovanja, u dobi od šest do deset godina, razumijevanje Teorije uma postaje sofisticiranije omogućavajući pojedincu da shvati kompleksne socijalne situacije koje uključuju misli, namjere i osjećaje drugih ljudi što bi trebalo potaknuti i učinkovitije i prikladnije oblike socijalnih interakcija (Hughes, 2011). Teorija uma se kao izraz obično koristi za objašnjenje mreže osnovnih mentalnih stanja poput želja, vjerovanja, znanja i osjećaja, te sposobnosti razlikovanja vanjskih

manifestacija namjera i želja drugih ljudi kroz stavljanje u njihovu poziciju (Astington, 2003; Etel, Yagmurlu, 2014).

Kao što je spomenuto, ključna komponenta Teorije uma je *razumijevanje lažnih uvjerenja* (engl. false-belief understanding) koje se također povezuje sa sposobnošću uspostavljanja i održavanja odnosa sa vršnjacima (Fink, Begeer, Hunt, de Rosnay, 2014). Ona su povezana sa socijalnim statusom djeteta tokom druge godine školovanja i nezavisna su od njegovih verbalnih i sposobnosti da raspozna emocionalne ekspresije. Međutim, raniji uticaj lažnih uvjerenja na kasniji socijalni status djeteta nije neovisan od njegovog ranijeg socijalnog statusa što zapravo sugerira da lažna uvjerenja pokreću određeni obrazac vršnjačkih odnosa koji se održava, jednom kada dijete pronade mjesto u novoj grupi ono pretežno ostaje stabilno (Astington, 2001; Fink i sur., 2014).

Tokom prve godine školovanja, dok djeca još uvijek uspostavljaju nove odnose sa vršnjacima, ona koja imaju bolje razumijevanje lažnih uvjerenja imaju veću šansu da budu pozitivno ocijenjena od strane vršnjaka, odnosno da budu procijenjena kao neko s kim se drugi vole igrati (Fink i sur., 2014). Meta-analiza 20 različitih studija ukazuje na to da je dječije razumijevanje Teorije uma pozitivno povezano sa njihovim trenutnim statusom među vršnjacima što je u skladu sa pretpostavkom da djeca koja razumiju mentalna stanja drugih pokazuju i adekvatna socijalna ponašanja tako da se više sviđaju vršnjacima, dok djeca koja imaju slabije razumijevanje mentalnih stanja drugih ujedno imaju i lošije socijalne vještine, te ih vršnjaci manje prihvataju (Slaughter i sur., 2015).

Međutim, jedna od najviše istraživanih sposobnosti u odnosu sa Teorijom uma je socijalna kompetencija, za koju je već prethodno ponuđena definicija. Djeca koja su socijalno kompetentna uspostavljaju dobre interakcije, pokazuju manje antisocijalnog i više prosocijalnog ponašanja, razumiju emocionalne ekspresije, te ostaju emocionalno i bihevioralno organizirana u izazovnim situacijama. Generalno, nakon druge godine života, u predškolskom periodu, obično dođe do smanjenja agresivnog ponašanja kod djeteta i povećanog iskazivanja prosocijalnog ponašanja (Etel, Yagmurlu, 2014). Djeca predškolske dobi sa boljim razumijevanjem mentalnog stanja drugih pokazuju bolje socijalne vještine i imaju bolji socijalni status među vršnjacima (Hughes, 1998; Watson i sur., 1999). Važnost razlikovanja vlastitog od mentalnog stanja drugih se ogleda u tome što čini da djeca postanu svjesna mogućnosti različitih interpretacija jedne situacije i omogućava im da u skladu s tim oblikuju vlastito socijalno ponašanje. Iako

nedovoljno, razumijevanje mentalnog stanja drugih je neophodno za iskazivanje adaptivnog i pozitivnog ponašanja (Astington, 2003).

Djeca ne samo da se razlikuju po svojoj interpretaciji određenih iskustava odbacivanja nego i po tome koliko tačno procjenjuju svoj socijalni status. Tačnost procjene vlastitog socijalnog statusa moderira povezanost između lošeg statusa i dječije prilagodbe, pa tako djeca koja inače mnogo pažnje posvećuju negativnim interakcijama sa vršnjacima više emocionalno pate od djece koja brzo zaborave takve interakcije (Sandstrom i sur., 2003). Ukratko, djeca se razlikuju po svojoj osjetljivosti na odbacivanje, pa se stoga kod njih javljaju i različite reakcije na takva iskustva (Ayduk i sur., 2000; Sandstrom i sur., 2003; Tay-Lim, Gan, 2013).

Individualne razlike u osjetljivosti na odbacivanje koje postoje među djecom mogu uticati na to kakve će biti njihove i bihevioralne, ali i emocionalne reakcije na stvarne interakcije sa vršnjacima, samim tim i na to da li će se odbacivanje nastaviti ili završiti, da li predstavlja samo izolirano ili ponavljajuće iskustvo, te na to kakve će odnose s vršnjacima dijete imati dalje u životu, da li će biti prihvaćeno i kakvu će sliku imati o sebi (Sandstrom i sur., 2003).

Uzevši sve u obzir, pobrojane studije ukazuju na postojanje značajnih individualnih razlika u procjeni i percepciji socijalnih interakcija sa vršnjacima fokusirajući se na one negativne, zatim tendenciju da se odbacivanje pripisuje vlastitim internalnim umjesto eksternalnim uzrocima što vodi ka formiranju pesimističnih očekivanja od budućih interakcija sa vršnjacima. Pretpostavka da su dječije procjene iskustava sa vršnjacima dobar prediktor njihovih emocionalnih i bihevioralnih odgovora bit će razmatrana u nastavku.



## FAKTORI RIZIKA ZA ODBACIVANJE OD STRANE VRŠNJAKA

Iz predstavljenih teorija i modela je jasno da postoje različiti potencijalni faktori rizika koji doprinose javljanju odbacivanja od strane vršnjaka u doba djetinjstva i adolescencije. Iako se u literaturi obično predstavljaju pojedinačno, u stvarnosti se najčešće javljaju istovremeno, koegzistiraju i u međusobnoj su interakciji tako djelujući i oblikujući jedan drugoga u funkciji razvoja. Što je veći broj rizičnih faktora prisutan veća je vjerovatnoća da će se odbacivanje od strane vršnjaka desiti. Dakle, od kvalitete, vrste ili tipa rizičnih faktora, važniji je njihov broj (Vulić-Prtorić, 2001).

Dodge (1983) je proveo studiju sa dječacima koji su pripadali različitim sociometrijskim skupinama. Istraživanje je pokazalo da su odbačeni i zanemareni dječaci ispoljavali *problematična ponašanja*, a samo su odbačeni dječaci pokazivali značajno *više fizičke agresivnosti* od ostalih grupa. Bitno je reći da su prethodno pomenute skupine inicirale socijalne interakcije sa svojim vršnjacima, naročito na samom početku istraživanja, ali su u jako velikom broju tih pristupa bili odbijeni. Nalazi dobiveni opažanjem sugeriraju da su ponašajni obrasci tokom inicijalnih interakcija sa vršnjacima značajni prediktori socijalnog statusa koje će dijete vremenom steći. Dječaci koji su postali nepopularni (odbačeni ili zanemareni) među svojim vršnjacima su oni koji su ispoljavali *neprikladna ponašanja tokom igre*, poput stajanja na stolovima i ometanja zajedničke igre koja je već bila u toku. Također su mnogo vremena proveli igrajući se sami, te su se premještali od jednog do drugog vršnjaka u uzaludnoj potrazi da nađu partnera za igru. U kasnijem periodu istraživanja su odustali od uspješne integracije u vršnjačku skupinu pa su rjeđe i inicirali kontakt sa vršnjacima. Razlike u učestalosti interaktivne i kooperativne igre i socijalnih razgovora sa vršnjacima su se povećavale vremenom u odnosu na popularnu skupinu, pa su oni postali izolirani što se smatra posljedicom njihovih negativnih interakcija i sticanja nepopularnog statusa, a ne njegovim uzrokom.

Pored agresivnosti postoje i drugi faktori koji utiču na socijalni status djece.

Prema Coie, Krehbiel (1984), nepopularna djeca su doživjela *više akademskih neuspjeha*, te često ne učestvuju u aktivnostima unutar učionice. Lochman, Lampron (1985) tvrde da *deficiti u kognitivnim i socijalnim kompetencijama* doprinose slabijem socijalnom statusu djece.

U studiji sa adolescentima je pokazano da su *depresivni simptomi* povezani sa većim brojem negativnih socijalnih iskustava, uključujući odbacivanje od strane vršnjaka, te da kombinovani sa nižim razinama životnih stresora, predstavljaju prediktor za odbacivanje tri mjeseca kasnije (Little, Garber, 1993).

*Hiperaktivno ponašanje* može biti veoma štetno za pozitivne vršnjačke odnose, pa su hiperaktivna djeca (agresivna ili neagresivna) vrlo često odbačena od strane vršnjaka (Bagwell, Molina, Pelham, Hoza, 2001; Landau, Milich, 1985; Lochman, Lampron, 1985; Milich, Landau, 1984). Njihov glavni problem je ometajuće ponašanje, zatim nedostatak socijalnih vještina i potreba za dominacijom koja se manifestira kroz upadanje u riječ, mijenjanje pravila igre i slično (Velki, Romstein, 2015).

Prema Asher, Oden i Gottman (1977), djeca preferiraju one vršnjake koji su atraktivni, a skupinu djece koja se inače smatraju manje atraktivnim čine ona sa *fizičkim poteškoćama*. U istraživanju Richardson, Goodman, Hastorf, Dornbusch (1961), vršnjaci su najviše prihvatili dijete uobičajenog izgleda, a onda redom, dijete sa štakama i aparatićem za zube, dijete u kolicima, dijete kojem fali lijeva ruka, dijete sa facijalnom disfiguracijom, dok im se najmanje dopadalo pretilo dijete. Među neagresivnom djecom, rizični faktori za odbacivanje od strane vršnjaka mogu biti različiti, uključujući *čudan izgled ili onesposobljenost, bihevioralnu inhibiciju i socijalnu anksioznost* (Velki, Romstein, 2015), *nezrelo i neosjetljivo socijalno ponašanje* (Bierman, Smoot, Aumiller, 1993).

Sposobnost kontroliranja vlastitih negativnih emocija i osjećaj sreće se inače povezuju sa prosocijalnim ponašanjem. Iako status djece nije u potpunosti stabilan i izdiferenciran u dobi od tri do pet godina, ona djeca koja su bolje pripremljena za razumijevanje emocionalnih situacija i pokazuju više prosocijalnog ponašanja u ovoj dobi su zaista popularna među vršnjacima.

U studiji Denham i sur. (1990), djeca koja su emocionalno pozitivnija su reagovala na prikladniji način u situacijama kada su njihovi vršnjaci pokazivali emocije, što je dovelo do toga da budu prihvaćeniji s njihove strane. Međutim, sama emocionalna pozitivnost bez efektivnog prosocijalnog ponašanja nije dovela do veće prihvaćenosti od strane vršnjaka.

Peets i sur. (2007) su provjerili i potvrdili hipotezu da djeca imaju neprijateljske atribucije za ponašanja djece koja im se ne dopadaju, pa su se u skladu s tim, prema njima ponašala neprijateljski. Važno je istaknuti da neprijateljsko ponašanje usmjereno ka odbačenoj djeci, najčešće dovodi do njihove recipročne negativne reakcije zbog čega se održava negativno mišljenje vršnjaka o toj djeci. Vidimo da ovaj *začarani krug* predstavlja manifestaciju *samoispunjavajućeg proročanstva*.

## POSLJEDICE ODBACIVANJA OD STRANE VRŠNJAKA

Do sada je jasno da neka djeca ostanu bez prijatelja ili imaju ograničenu interakciju sa vršnjacima zbog niza različitih faktora, ali se postavlja pitanje kako to utiče na njih, te da li i koje posljedice nosi sa sobom.

Odbacivanje od strane vršnjaka može biti marker povezan sa razvojnim procesima bez da ima kauzalnu ulogu što bi zapravo značilo da vršnjaci mogu primijetiti psihopatologiju u nastajanju čak i prije nego što to može sistem mentalnog zdravlja ili da su faktori rizika za odbacivanje ustvari isti faktori koji su odgovorni za javljanje antisocijalnog ponašanja. Suprotno tome, odbacivanje može imati kauzalnu ulogu u razvoju antisocijalnog ponašanja izuzimajući sve ostale faktore koji doprinose pojavi samog odbacivanja. Pretpostavka je, dakle, da odbacivanje od strane vršnjaka kao stimulus vodi do toga da odbačena djeca na njega reagiraju reaktivnim ili proaktivnim agresivnim ponašanjem (Dodge, Coie, 1987).

S obzirom na to da su djeca i adolescenti rizične skupine za nasilje u zajednici, a poznato je i da nasilje ostavlja ozbiljne i dugotrajne negativne posljedice na žrtvu, vrlo je važno razmotriti kakve to implikacije ima za odbačenu djecu i adolescente.

Biti odbačen od strane vršnjaka je iznimno osjetljiva socijalna pozicija zbog toga što čak i neagresivna djeca nemaju tendenciju suosjećanja sa odbačenom kada su oni žrtve nasilja (Hodges, Perry, 1999). Percipirana socijalna podrška od strane vršnjaka ima značajan doprinos u objašnjenju izloženosti nasilju u školi u vidu direktne žrtve posebno u periodu adolescencije zbog značajne uloge vršnjaka u njihovom socijalnom i emocionalnom razvoju. Dakle, mlađi adolescenti koji percipiraju slabiju socijalnu podršku od strane vršnjaka, odnosno odbačeni su, imaju veću šansu da budu izloženi nasilju u školi u vidu direktne žrtve, vjerovatno zbog toga što ih taj manji stepen zaštite koji primaju od strane drugih čini lakšom i socijalno prihvatljivijom metom (Omersoftić, Zvizdić, 2019). Pored toga što su agresija i odbacivanje od strane vršnjaka, svaki pojedinačno, prediktori vršnjačkog nasilja, interakcija ova dva faktora je posebno problematična (Kochenderfer-Ladd, 2003). Agresivna-odbačena djeca su pod većim rizikom od nasilja i problema prilagodbe nego djeca koja su „samo“ agresivna ili „samo“ odbačena (Schwartz, 2000; Schwartz, Proctor, Chien, 2001).

Odbacivanje od strane vršnjaka je povezano sa visokom stopom *socijalne anksioznosti* (Erath, Flanagan, Bierman, 2007; Ladd, 1983), *povlačenja* i *hostilne izolacije* (Ladd, 1983), te *deficitima u prosocijalnom ponašanju*. Dok i agresivna i neagresivna-odbačena djeca mogu biti povučena i izolirana zbog odbacivanja od strane vršnjaka, čini se da samo neagresivnu odbačenu djecu karakteriziraju sramežljivost, socijalna anksioznost i bihevioralna inhibiranost (Bierman i sur., 1993).

Kada je riječ o subjektivnim odgovorima djece na iskustvo odbacivanja od strane vršnjaka, neka djeca su previše oprezna i osjetljiva na blaga iskustva odbacivanja, dok se čini da drugu ne dodiruju ni najsirovija iskustva odbacivanja. Ove individualne razlike koje se pronalaze među djecom mogu objasniti različite posljedice i rizike koje donosi odbacivanje. To zapravo znači da uticaj djetetovog statusa među vršnjacima na njihovu emocionalnu, socijalnu i bihevioralnu prilagodbu mogu moderirati njihove percepcije odbacivanja i odgovori na negativne interakcije sa vršnjacima (Sandstrom i sur., 2003).

Pored toga što djeca koja inače mnogo pažnje posvećuju negativnim interakcijama sa vršnjacima više emocionalno pate od djece koja takve interakcije brzo zaborave, *ruminacija* se povezuje i sa internaliziranjem negativne slike o sebi zbog odbacivanja od strane vršnjaka, slabijim osjećajem kompetentnosti i pesimističnim očekivanjima povezanim sa budućim socijalnim interakcijama (Sandstrom i sur., 2003).

Također i prema Kistner i sur. (1999), percepcije povezane sa (ne)prihvatanjem od strane vršnjaka su veoma važne za razumijevanje povećanog rizika od disforije među odbačenom djecom. Panak i Garber (1992) su pokazali da je viša stopa agresije značajno povezana sa višom stopom depresije, te da je ta veza dijelom moderirana odbacivanjem od strane vršnjaka. Pored toga, ustanovili su da vezu između odbacivanja od strane vršnjaka i depresije moderira percepcija odbacivanja. Ovi rezultati su važni zbog toga što sugeriraju da način na koji dijete percipira (ne)prihvatanje od strane vršnjaka može uzrokovati javljanje, odnosno održavanje depresivnih simptoma, ili oboje (Kistner i sur., 1999).

Status djeteta među vršnjacima nije samo povezan sa bihevioralnom, kognitivnom i emocionalnom prilagodbom nego predstavlja i važan prediktor za dugoročnu prilagodbu. Odbacivanje od strane vršnjaka u doba djetinjstva je povezano sa mnoštvom

poteškoća u prilagodbi tokom adolescencije i odrasle dobi kao što će biti prikazano u nastavku.

Bagwell i sur. (1998) su proveli longitudinalno istraživanje prema čijim je nalazima odbacivanje od strane vršnjaka u petom razredu osnovne škole značajan prediktor prilagodbe dvanaest godina kasnije, čak i kada se kontrolirala predadolescentska prilagodba. Mlade odrasle osobe koje su bile odbačene od strane vršnjaka u petom razredu su imale *lošiji posao i školski uspjeh, niže aspiracije i oskudniji socijalni život*. Generalno gledajući, njihova prilagodba je bila slaba.

Woodward i Fergusson (2000) su ispitali povezanost između problema u vršnjačkim odnosima u dobi od devet godina i rizika od akademskog neuspjeha i nezaposlenosti u dobi od osamnaest godina. Prema rezultatima, djeca sa većim brojem problema u vršnjačkim odnosima u dobi od devet godina su bila pod većim rizikom od *akademskog neuspjeha i nezaposlenosti* u osamnaestoj godini kada se uporede sa djecom koja su imala manji broj problema u vršnjačkim odnosima u istoj toj dobi.

Prinstein i La Greca (2004) su u svom longitudinalnom istraživanju sa djevojčicama pokazali da socijalni status moderira povezanost između agresije u djetinjstvu i ishoda u adolescenciji. Kada je praćeno odbacivanjem od strane vršnjaka, agresivno ponašanje kod djevojčica je umjereno stabilno tokom vremena, te je značajno povezano sa *zloubovrebom supstanci i rizičnim seksualnim ponašanjem* u adolescenciji. Međutim, agresivno ponašanje praćeno prihvaćanjem od strane vršnjaka nije značajno povezano sa pomenutim negativnim ishodima u adolescenciji.

Socijalni status odbačene djece je stabilan tokom vremena (Coie, Dodge, 1983; Coie, Kupersmidt, 1983).

Prema Kupersmidt, Coie, Dodge (1990) i Parker, Asher (1987) odbacivanje od strane vršnjaka je povezano sa ranim *napuštanjem obrazovanja, delinkvencijom i kriminalom*, te *psihopatološkim simptomima* u odrasloj dobi. Coie, Lochman, Terry, Hyman (1992) su također utvrdili povezanost između vršnjačkog odbacivanja i delinkventnog ponašanja, odnosno da je odbacivanje od strane vršnjaka visoko povezano sa antisocijalnim ishodima.

Prema Bagwell i sur. (1998), odbačeni predadolescenti su percipirani od strane vršnjaka kao nezreli i agresivni, te su imali prijateljstva lošijeg kvaliteta. Odbacivanje u

predadolescenciji je povezano i sa lošijom ukupnom životnom prilagodbom, slabijom školskom kompetencijom i većim problemima sa autoritetom.

Pored toga, prema Bagwell i sur. (1998), odbacivanje od strane vršnjaka u adolescenciji je povezano sa nižim aspiracijama, manjom participacijom u organizacijama i aktivnostima koje uključuju druge, te manje aktivnim socijalnim životom tokom adolescencije i mlađe odrasle dobi. Odbačeni predadolescenti su imali *slabije atletske kompetencije* u mlađoj odrasloj dobi, *slabije vještine sklapanja i održavanja prijateljstava* u odrasloj dobi i *slabiju performansu na poslu*.

Kao što navedena literatura pokazuje, odbacivanje od strane vršnjaka predstavlja stresno iskustvo zbog kojeg odbačena djeca ne doživljavaju svoje socijalno okruženje podržavajućim i sigurnim za razliku od djece koja su prihvaćena od svojih vršnjaka.

## PREVENCIJA I TRETIRANJE POSLJEDICA ODBACIVANJA

Kao što je u prethodnom odjeljku navedeno, u usporedbi sa djecom drugačijeg socijalnog statusa, odbačena djeca u većoj mjeri pokazuju averziju u svojim interakcijama sa vršnjacima, izvještavaju o osjećaju usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva, zadržavaju svoj socijalni status tokom vremena i pod većim su rizikom da iskuse ozbiljne životne probleme u budućnosti. Također, djeca odbačena od strane vršnjaka imaju ograničene mogućnosti za sticanje socijalnih vještina koje bi im omogućile kvalitetnu interakciju sa drugom djecom (Coie, Cillessen, 1993).

Dakle, veće odbijanje od strane vršnjaka kod predadolescenata negativno korelira sa kompetencijom stvaranja prijateljskih odnosa u odrasloj dobi, međutim, to se može spriječiti ukoliko se socijalne kompetencije u predadolescenciji kontroliraju (Bagwell i sur., 1998).

Trening socijalnih vještina ima korisne i trajne efekte zbog kojih odbačena djeca postaju prihvaćena od strane svojih vršnjaka iz razreda (Coie, Krehbiel, 1984; Ladd, 1981; Oden, Asher, 1977).

U istraživanju Coie, Krehbiel (1984) je četrdesetero odbačene djece četvrtog razreda osnovne škole raspoređeno, slučajnim odabirom, u jedan od tri uvjeta koji su podrazumijevali različite kliničke intervencije ili kontrolnu grupu. Učesnici su imali priliku raditi na svojim akademskim i/ili socijalnim vještinama. *Trening akademskih vještina* je bio efektivan u poboljšanju akademskih postignuća, povećano je vrijeme koje su odbačena djeca provodila radeći svoje zadatke, a samim tim se smanjilo vrijeme koje su provodili ometajući svoje vršnjake što je zapravo drastično poboljšalo njihov socijalni status, te su oni prešli u skupinu srednjeg socijalnog statusa. U velikoj mjeri je ovaj prelaz bio rezultat manje negativnih osjećaja koje su imali vršnjaci o njima iako su neki čak počeli gledati na njih kao na djecu koja im se najviše dopadaju. *Trening socijalnih vještina* je imao isti učinak kada je riječ o poboljšanju socijalnog statusa odbačenih učenika.

Pored toga što je potvrdila da dobre socijalne vještine doprinose mogućnosti prihvatanja od strane vršnjaka, studija koju je proveo Ladd (1981), otkrila je da su najveće promjene u socijalnom statusu djeteta vidljive nakon četiri sedmice iako ih je moguće uočiti i neposredno nakon intervencije. Ovi nalazi sugeriraju da su promjene u



stavovima vršnjaka u funkciji dovoljne izloženosti promjenama u ponašanju prethodno odbačene djece.

Vrlo je važno istaknuti da i najuspješniji programi koji uključuju trening socijalnih vještina, u najboljem slučaju pomognu 50 do 60% djece (Asher, 1985). Moguće je da takvi programi ne zadovoljavaju potrebe agresivne-odbačene djece. Njima je potrebno više vremena da poboljšaju svoj socijalni status, a bez intervencije koja uključuje reduciranje problematičnog ponašanja, program temeljen na poboljšanju prosocijalnih vještina je pod rizikom da bude sabotiran dječijim oslanjanjem na već usvojene agresivne obrasce ponašanja (Zakriski, Jacobs, Coie, 1997). Dakle, program koji uključuje samo rad na prosocijalnim vještinama može biti koristan za odbačenu djecu kojoj nedostaje takva vrsta kompetencija i koja nisu agresivna, dok djeca koja su odbačena primarno zbog svog agresivnog ponašanja trebaju drugačije osmišljen program prilagođen njihovim potrebama.

Lochman, Coie, Underwood i Terry (1993) su na uzorku agresivne-odbačene i neagresivne-odbačene djece, po slučajnom odabiru, primijenili intervenciju socijalnih odnosa i uporedili njen efekat sa kontrolnom skupinom (bez intervencije). Intervencija za četvrte razrede osnovne škole se fokusirala na *trening pozitivnih socijalnih vještina i kognitivno-bihevioralnih strategija za promoviranje namjernog, neimpulsivnog rješavanja problema*. Procjene su rađene neposredno nakon intervencije i nakon godinu dana, a u obe vremenske tačke je intervencija socijalnih odnosa bila značajno efikasnija samo kod agresivne-odbačene djece. Upravo ovi rezultati ukazuju na važnost identifikacije kojoj grupi odbačene djece učenik pripada. Dakle, određene kognitivno-bihevioralne i intervencije socijalnih vještina bi trebale biti u skladu sa ciljevima i strategijama intervencije kako bi se uticalo na identificirane deficite subgrupa bihevioralno homogene djece.

Fraser, Day, Galinsky, Hodges i Smokowski (2004) su ispitali efekte multikomponentne intervencije dizajnirane da prekine razvojne procese povezane sa ponašajnim problemima i odbacivanjem od strane vršnjaka u djetinjstvu. *Multikomponentna intervencija* se sastojala od *treninga socijalnih vještina* za odbačenu djecu i kućne *obiteljske intervencije* za roditelje. U usporedbi sa kontrolnom, intervencija je kod djece u eksperimentalnoj skupini ojačala njihovo prosocijalno

ponašanje, promovirala njihovu sposobnost da reguliraju emocije i povećaju socijalni kontakt sa vršnjacima.

Program prevencije, *Making Choices*, je dizajniran da smanji agresiju u djetinjstvu i odbacivanje od vršnjaka poučavajući djecu rješavanju socijalnih problema i vještinama unapređivanja odnosa. Temelji se na Modelu obrade socijalnih informacija (Crick, Dodge, 1994), socijalnim preferencijama (Coie, Terry, Zakriski, Lochman, 1995) i istraživanjima treninga socijalnih vještina (Lochman i sur., 1993).

U istraživanju Smokowski, Fraser, Day, Galinsky i Bacallao (2004), djeca koja su bila u eksperimentalnom uvjetu su nakon intervencije imala značajno veći broj socijalnih kontakata, kognitivne koncentracije i pokazivali su značajno manje agresije. Pored toga, javio se moderacijski efekat, sugerirajući da od intervencije *Making Choices*, više benefita imaju djeca pod većim rizikom od odbacivanja.

Postoji nekoliko faktora koji mogu pomoći u kreiranju programa za odbačenu djecu, te objasniti uspješnost ili neuspješnost već postojećih. Intervencije koje se primjenjuju na stariju djecu (peti i šesti razred) su manje učinkovite od onih koje se primjenjuju na mlađu djecu (treći i četvrti razred). Pored toga, treba povesti računa o tome koliko su treninzi koncentrirani, odnosno raspršeni, stepen uvježbanosti trenera i individualne razlike u načinu na koji se treneri povezuju sa djecom. Međutim, ovi faktori ne mogu objasniti činjenicu da čak i unutar iste studije koja pruža iste uvjete svim učesnicima, neka djeca imaju, a neka nemaju koristi od njih. Moguće je da na to utiče interakcija između karakteristika djece i vrste tretmana (Asher, 1985).

Uzevši u obzir negativan uticaj vršnjaka, razvijeni su programi koji rade na promjeni vršnjačkih stavova i reakcija, umjesto direktnog rada sa odbačenom djecom. Jedan način da se promijene vršnjački stavovi podrazumijeva upotrebu nadređenih ciljeva, odnosno ciljeva koji se mogu postići samo ukoliko grupa radi zajedno. U istraživanju Biermana i Furmana (1984), djeca petih i šestih razreda osnovne škole koja su identificirana kao odbačena od strane vršnjaka i slabih komunikacijskih vještina su raspoređena u 4 uvjeta: trening komunikacijskih vještina (individualno poučavanje), rad sa vršnjacima na postizanju nadređenih ciljeva (grupno iskustvo), kombinacija prethodna dva uvjeta (grupno iskustvo uz individualno poučavanje) i kontrolni uvjet (bez tretmana). Efekat se ispitivao u dvije vremenske tačke, u periodu prije i nakon tretmana. *Trening komunikacijskih vještina* je očekivano unaprijedio sticanje vještina

socijalne interakcije, dok je *rad sa vršnjacima na postizanju nadređenih ciljeva* povećao prihvaćanje od strane vršnjaka, ali i dječiju samopercepciju socijalne efikasnosti iako samo privremeno. Samo je kombinacija dva prethodno pomenuta tretmana imala aditivni efekat, odnosno samo djeca koja su prošla i trening komunikacijskih vještina i radila sa vršnjacima na postizanju nadređenih ciljeva, su nakon toga bila značajno više prihvaćena od strane vršnjaka nego ranije i imala bolje socijalne vještine.

Mikami, Boucher i Humphreys (2005) su proveli intervenciju u suradnji sa nastavnicima i njihovim učenicima, koja je uključivala kooperativne igre u kojima se zahtijeva timski rad i uzajamno poštovanje među svim članovima kako bi se ostvario uspjeh. Važno je istaknuti da su učenici podijeljeni u grupe koje su se sastojale od prihvaćenih, ali i odbačenih od strane vršnjaka. Da bi se pojačale veze među djecom i spriječilo vršnjačko odbacivanje u budućnosti, nastavnici su ohrabrivani da se koriste kooperativnim aktivnostima temeljenim na timskom radu u svojim predavanjima. Rezultati indiciraju da je intervencija doprinijela manjem broju samoizvještaja o odbacivanju od strane vršnjaka u razredu.

Prihvaćanje od strane vršnjaka može biti uvjetovano grupnim normama. U tom slučaju, promjene u ponašanju djeteta mogu imati manji uticaj na postizanje prihvaćanja. Stoga je vrlo važno osmisliti i provesti program vještina za predadolescente sa ekološkim manipulacijama koje maksimiziraju vjerovatnoću prepoznavanja i prihvaćanja novih kompetencija podučavanog djeteta (Bierman, Furman, 1984).

Teorija socijalnog učenja (Bandura, 2006) i povezana istraživanja sugeriraju da interakcije između nastavnika i učenika koje karakterišu podrška, povjerenje, suradnja i poštovanje, predstavljaju kontekst za razvoj pozitivnih vršnjačkih odnosa što bi zapravo značilo da nastavnici igraju ulogu, iako nevidljivu, u socijalnom statusu i socijalnoj kompetenciji učenika (Cappella, Neal, 2012; Farmer, Lines, Hamm, 2011).

Farmer (2000) vidi nastavnika kao lidera socijalnog sistema koji vlada u učionici. Nastavnici imaju priliku da oblikuju socijalnu ekologiju tako što će diskretno upravljati obrascima interakcija i aktivnostima u razredu, potičući produktivan angažman svih učenika i pomažući učenicima sa poteškoćama socijalne prilagodbe da razviju nove socijalne uloge ili identitete koji poboljšavaju njihov status kod vršnjaka i način na koji ih oni vide (Wentzel, 2003). Međutim, većina nastavnika ne vidi poteškoće socijalne

prilagodbe učenika dijelom svoje odgovornosti ili kao problem koji su sposobni riješiti. U skladu s tim, postoji potreba da se pomogne nastavnicima da shvate kako svakodnevno direktno upravljanje ponašanjem i indirektno aktivnosti mogu doprinijeti socijalnoj prilagodbi učenika, odnosno da se pokažu i objasne strategije koje nastavnici mogu koristiti u svakodnevnom radu sa učenicima kako bi kreirali podržavajući socijalni kontekst koji sam po sebi potiče akademsku uključenost i bihevioralnu prilagodbu (Farmer i sur., 2011; Farmer, Xie, 2007).

Gest i Rodkin (2011) su ispitali uticaj nastavničke prakse na vršnjačke veze učenika u prvom, trećem i petom razredu. Nastavnici su izvještavali o svojim stavovima prema ponašanju učenika i strategijama grupiranja učenika u razredu, te su se promatrali njihovi obrasci podrške učenicima i organizacija u razredu. Na osnovu procjena vršnjaka koje su radili učenici su dobijene informacije o pozitivnim i negativnim socijalnim vezama, socijalnom statusu i bihevioralnim normama. Rezultati su pokazali da su nastavnici koji su pružali *visok stepen emocionalne podrške* svojim učenicima, imali razred u kojem prevladavaju prijateljski odnosi među njima. Pored toga, učenici koji su izvijestili o najmanjem stepenu agresije su iz razreda u kojem nastavnik iskazuje *snažno neodobravanje agresivnog ponašanja*. S druge strane, kada su nastavnici pokušavali gajiti nova prijateljstva kroz zadatke u malim grupama, učenici su iskazivali manje neodobravanja agresije i slabije odobravanje prosocijalnog ponašanja. Uzevši sve u obzir, ovi nalazi sugeriraju da nevidljiva ruka, kakvu ima nastavnik, predstavlja snažnu silu koja ima kapacitet da iznjedri i pozitivne, ali i negativne uticaje na socijalnu dinamiku u razredu.

Meta-analiza urađena na 213 programa socijalnog i emocionalnog učenja u školama je otkrila značajne pozitivne efekte na ishode učenika kada je riječ o socijalnim i emocionalnim vještinama, stavovima, ponašanju i akademskom postignuću (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011). Mnogi od ovih programa se upravo fokusiraju na povećavanje osjetljivosti nastavnika i njihove svijesti o iskustvima učenika sa vršnjacima, te kod nastavnika nastoje razviti vještine promoviranja pozitivnih vršnjačkih odnosa (Bierman, 2011).

Prilikom govora o faktorima rizika smo spomenuli da djeca preferiraju one vršnjake koji su atraktivni (Asher i sur., 1977), te da najmanje prihvataju i da im se najmanje dopada pretilo dijete (Richardson i sur., 1961).

Iz tog razloga je vrlo važno spomenuti naredno istraživanje koje su provele Jelalian, Sato i Hart (2011) i s kojim će se ujedno završiti ovaj odjeljak. Pomenute autorice su ispitivale efektivnost *grupnog tretmana za kontrolu težine* na socijalno funkcioniranje adolescenata. Slučajnim odabirom su izabrane skupine adolescenata koje će primiti *kognitivno-bihevioralni tretman* sa aerobnim treningom ili avanturističkom terapijom sa vršnjacima. KBT komponenta, koja je ista za oba uvjeta, uključuje čitav set bihevioralnih tema poput postavljanja cilja, samonadziranja, kontrole podražaja, motivacije i preveniranja relapsa. Za oba uvjeta je postojao sadržaj koji je paralelno ovom prezentiran pratećim grupama roditelja. Kada je riječ o rezultatima, oni su pokazali značajno smanjenje socijalne anksioznosti tokom vremena i adolescentskih percepcija odbacivanja od strane vršnjaka. Dakle, odbacivanje od strane vršnjaka je negativno povezano sa rezultatima na pojedinim dimenzijama samopercepcije, uključujući samovrednovanje, socijalno prihvaćanje, fizički izgled i romantičnu privlačnost. Slično tome, socijalna anksioznost je negativno povezana sa ukupnim samovrednovanjem, socijalnim prihvaćanjem, fizičkim izgledom, romantičnom privlačnošću i bliskim prijateljstvima. Konačno, odbacivanje od strane vršnjaka je pozitivno povezano sa socijalnom anksioznosti. Suprotno očekivanjima, drugi uvjet i intervencija dizajnirana da potakne podršku od strane vršnjaka se nije pokazala efektivnom.

## ZAKLJUČAK

Ovaj rad je pisan s ciljem da se u dostupnoj literaturi pronađu informacije o značaju procesa socijalizacije u doba djetinjstva i adolescencije, izdvoje faktori rizika povezani sa odbacivanjem od strane vršnjaka, te predstave posljedice odbacivanja i načini prevencije, odnosno tretiranja tih posljedica. U nastavku će biti izdvojene najbitnije od prikupljenih informacija.

Prije svega, vrlo je važno istaknuti da je socijalizacija cjeloživotni proces kroz koji naivni pojedinac usvaja vještine, obrasce ponašanja, vrijednosti i stiče motivaciju potrebnu za kompetentno funkcioniranje u kulturi u kojoj odrasta (Maccoby, 2007), te da se ovaj rad bavio periodima djetinjstva i adolescencije fokusirajući se na odbacivanje od strane vršnjaka.

Značaj procesa socijalizacije u periodu djetinjstva i adolescencije je iznimno važna tema uzevši u obzir da se sa početkom formalnog školovanja značajno povećava vrijeme koje dijete provodi sa svojim vršnjacima, te da su adolescenti jače povezani sa svojim prijateljima nego sa svojim roditeljima (Wright, Keple, 1981). Iako postoji mnogo agenasa involviranih u proces socijalizacije pojedinca, prema Teoriji grupe socijalizacije (Harris, 1995), iskustva djece sa vršnjačkim grupama predstavljaju ključni okolinski faktor koji je odgovoran za ličnost pojedinca i socijalizaciju unutar kulture. Interakcije sa vršnjacima doprinose djetetovom socijalnom, emocionalnom i kognitivnom razvoju, ali i razvoju moralnih vrijednosti, socijalnih vještina i sposobnosti kontrole agresivnih osjećaja, dok bliski vršnjaci pružaju jedni drugima podršku u stresnim situacijama (Hazen i sur., 1984). Međutim, odbacivanje od strane vršnjaka je neizbježna komponenta vršnjačkih interakcija koja se može javiti već u dobi od tri do pet godina (Tay-Lim, Gan, 2013; Wood i sur., 2002) i imati trajan uticaj na razvoj djeteta. Razlog je upravo to što do socijalizacije djece dolazi ukoliko su izložena ili uključena u grupne aktivnosti (Grusec, Davidov, 2010), odnosno što odnosi sa vršnjacima formiraju kontekst za socijalno učenje, pa oni problematični mogu spriječiti dijete da usvaja socijalne vještine i doprinijeti da razvije negativna očekivanja vezana za buduće odnose (Dodge i sur., 2003).

Faktori rizika povezani sa odbacivanjem od strane vršnjaka su problematična ponašanja, neprikladna ponašanja tokom igre, fizička agresija (Dodge, 1983), velik broj akademskih neuspjeha, česta isključenost iz aktivnosti koje se odvijaju unutar učionice

(Coie, Krehbiel, 1984), deficiti u kognitivnim i socijalnim kompetencijama (Lochman, Lampron, 1985), depresivni simptomi (Little, Garber, 1993), hiperaktivno ponašanje (Bagwell i sur., 2001; Landau, Milich, 1985; Lochman, Lampron, 1985; Milich, Landau, 1984), fizičke poteškoće (Asher i sur., 1977), pretilost (Richardson i sur., 1961), čudan izgled ili onesposobljenost, bihevioralna inhibicija, socijalna anksioznost (Velki, Romstein, 2015), te nezrelo i neosjetljivo socijalno ponašanje (Bierman i sur., 1993).

Odbacivanje od strane vršnjaka predisponira djecu za niz štetnih posljedica jer čini da pate, te predstavlja veoma stresno i bolno iskustvo za njih (Tay-Lim, Gan, 2013). Iz dostupne literature je poznato da se odbacivanje od strane vršnjaka u doba djetinjstva i adolescencije povezuje sa višom stopom socijalne anksioznosti (Erath i sur., 2007; Ladd, 1983), povlačenjem i hostilnom izolacijom (Ladd, 1983), deficitima u prosocijalnom ponašanju, sramežljivosti, bihevioralnom inhibiranosti (Bierman i sur., 1993), internaliziranjem negativne slike o sebi, slabijim osjećajem kompetentnosti i pesimističnim očekivanjima od budućih socijalnih interakcija (Sandstrom i sur., 2003), nižim aspiracijama, nižom performansom na poslu i u školi, slabijom psihološkom prilagodbom u mlađoj odrasloj dobi (Bagwell i sur., 1998), nezaposlenosti i akademskim neuspjehom (Woodward i Fergusson, 2000), antisocijalnim ishodima (Coie i sur., 1992), ranim napuštanjem obrazovanja, delinkvencijom i kriminalom, psihopatološkim simptomima u odrasloj dobi (Kupersmidt i sur., 1990; Parker, Asher, 1987), te zloupotrebom supstanci i rizičnim seksualnim ponašanjem kod djevojaka (Prinstein i La Greca, 2004).

Odgovor na posljednje pitanje je vrlo važan i zaokružuje temu kojom se bavi ovaj rad pružajući uvid u načine preveniranja odbacivanja od strane vršnjaka, odnosno načine tretiranja posljedica kada je do njih već došlo. Pozitivna iskustva sa vršnjacima pružaju određeni stupanj rezilijencije za dijete koje je pod rizikom od loših ishoda uzrokovanih ranijim socijalizacijskim iskustvima, genetskom vulnerabilnošću i okolinskim faktorima (Kupersmidt i sur., 1990). Treninzi akademskih i socijalnih vještina su se pokazali uspješnim i efektivnim u poboljšanju vještina za koje su namijenjeni, a posljedično tome mogu, ali i ne moraju doprinijeti poboljšanju socijalnog statusa odbačene djece (Coie, Krehbiel, 1984; La Greca, Santogrossi, 1980; Ladd, 1981). Oni su usmjereni na direktan rad sa odbačenom djecom i njihovo podučavanje,

ali pored njih, postoje i programi koji rade na promjeni vršnjačkih stavova i reakcija jer su oni razlog za negativan uticaj koji vršnjaci imaju na odbačenu djecu i posljedično tome, njihove kasnije životne ishode (Bierman, Furman, 1984). Nadalje, programi usmjereni samo na prosocijalne vještine su korisni za odbačenu djecu kojoj one nedostaju i koja nisu agresivna, dok djeci odbačenoj upravo zbog svog agresivnog ponašanja trebaju drugačije osmišljeni programi prilagođeni njihovim potrebama poput intervencije korištene u jednom od pomenutih istraživanja (Lochman i sur., 1993), koja se sastojala od treninga pozitivnih socijalnih vještina i kognitivno-bihevioralnih strategija koje promoviraju nenamjerno i neimpulsivno rješavanje problema. Pored programa osmišljenih u svrhu tretiranja posljedica odbacivanja od strane vršnjaka, važno je istaknuti značaj i nevidljivu ulogu nastavnika u socijalnom statusu i socijalnim kompetencijama učenika (Cappella, Neal, 2012; Farmer i sur., 2011), te njegovu odgovornost da kreira poticajno i socijalno ugodno okruženje za učenike koje će odgovarati njihovim potrebama (Farmer, 2000; Farmer i sur., 2011; Farmer, Xie, 2007; Wentzel, 2003). Nastavnici koji nastoje promovirati pozitivne međuvršnjačke odnose, koji razumiju iskustva sa vršnjacima i pružaju podršku svojim učenicima mogu doprinijeti boljim međusobnim odnosima među njima, čak i stvaranju prijateljstava (Gest i Rodkin, 2011).



## LITERATURA

- Asher, S. R. (1985). An evolving paradigm in social skill training research with children. U: B. H. Schneider, K. H. Rubin i J. E. Ledingham (Ur.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (str. 157-171). New York: Springer.
- Asher, S. R., Oden, S. L. i Gottman, J. M. (1977). Children's friendships in school settings. In L. G. Katz (Ur.), *Current topics in early childhood education, 1*, (str. 32-61). Norwood, NJ: Ablex.
- Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child development, 72*(3), 685-687.
- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. U: B. Repacholi i V. Slaughter (Ur.), *Macquarie monographs in cognitive science. Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (str. 13–38). New York and Hove: Psychology Press.
- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K. i Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of personality and social psychology, 79*(5), 776-792.
- Bagwell, C. L., Molina, B. S., Pelham Jr, W. E. i Hoza, B. (2001). Attention-deficit hyperactivity disorder and problems in peer relations: Predictions from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child i Adolescent Psychiatry, 40*(11), 1285-1292.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F. i Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child development, 69*(1), 140-153.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science, 1*(2), 164-180.
- Bierman, K. L. (2011). The promise and potential of studying the “invisible hand” of teacher influence on peer relations and student outcomes: A commentary. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 297-303.
- Bierman, K. L. i Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child development, 55*(1), 151-162.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L. i Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development, 64*(1), 139– 151.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. i Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child development, 57*(3), 529-548.
- Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love and outgroup hate?. *Journal of social issues, 55*(3), 429-444.

- Bugental, D. B. (2000). Acquisition of the algorithms of social life: A domain-based approach. *Psychological bulletin*, 126(2), 187-219.
- Cappella, E. i Neal, J. W. (2012). A classmate at your side: Teacher practices, peer victimization, and network connections in urban schools. *School Mental Health*, 4(2), 81-94.
- Chen, D., Drabick, D. A. i Burgers, D. E. (2015). A developmental perspective on peer rejection, deviant peer affiliation, and conduct problems among youth. *Child Psychiatry i Human Development*, 46(6), 823-838.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. U: S. R. Asher i J. D. Coie (Ur.), *Peer rejection in childhood* (str. 365-401). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Coie, J. D. i Cillessen, A. H. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 89-93.
- Coie, J. D., i Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 261-282.
- Coie, J. D. i Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child development*, 59(3), 815-829.
- Coie, J. D. i Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55(4), 1465-1478.
- Coie, J. D. i Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child development*, 54(6), 1400-1416.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R. i Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of consulting and clinical psychology*, 60(5), 783-792.
- Coie, J. D., Terry, R., Zakriski, A., i Lochman, J. (1995). Early adolescent social influences on delinquent behavior. U: J. McCord (Ur.), *Coercion and punishment in long-term perspective* (str. 229-244). New York: Cambridge University Press.
- Crick, N. R. i Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Cutting, A. L. i Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 73-87.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child development*, 57(1), 194-201.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. i Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child development*, 61(4), 1145-1152.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54(6), 1386-1399.

- Dodge, K. A. i Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. i Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child development*, 74(2), 374-393.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. i Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S. i Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of abnormal child psychology*, 35(3), 405-416.
- Etel, E. i Yagmurlu, B. (2014). Social competence, theory of mind, and executive function in institution-reared Turkish children. *International Journal of Behavioral Development*, 39(6), 519–529.
- Farmer, T. W. (2000). The social dynamics of aggressive and disruptive behavior in school: Implications for behavior consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(3-4), 299-321.
- Farmer, T. W. i Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology*, 45(5), 461-478.
- Farmer, T. W., Lines, M. M. i Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256.
- Feldman, E. i Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15(2), 211-227.
- Fink, E., Begeer, S., Hunt, C. i de Rosnay, M. (2014). False-belief understanding and social preference over the first 2 years of school: A longitudinal study. *Child Development*, 85(6), 2389-2403.
- Fraser, M. W., Day, S. H., Galinsky, M. J., Hodges, V. G. i Smokowski, P. R. (2004). Conduct problems and peer rejection in childhood: A randomized trial of the Making Choices and Strong Families programs. *Research on Social Work Practice*, 14(5), 313-324.
- Gest, S. D. i Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288-296.
- Gopnik, A. i Slaughter, V. (1991). Young children's understanding of changes in their mental states. *Child development*, 62(1), 98-110.
- Grusec, J. E. i Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child development*, 81(3), 687-709.

- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological review*, 102(3), 458-489.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist*, 44(2), 120-126.
- Hazen, N., Black, B. i Fleming-Johnson, F. (1984). Social acceptance: Strategies children use and how teachers can help children learn them. *Young children*, 39(6), 26-36.
- Henry, J. D., Phillips, L. H., Ruffman, T. i Bailey, P. E. (2013). A meta-analytic review of age differences in theory of mind. *Psychology and Aging*, 28(3), 826–839.
- Hesse, P. i Cicchetti, D. (1982). Perspectives on an integrated theory of emotional development. *New directions for child development: Emotional development*, 16, 3-48.
- Hodges, E. V. i Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of personality and social psychology*, 76(4), 677-685.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development*, 9(2), 191-204.
- Howes, C. i James, J. (2002). Children's social development within the socialization context of childcare and early childhood education. U: P. K. Smith i C. H. Hart, (Ur.), *Blackwell handbook of childhood social development* (str. 137-155). England: Blackwell Publishers.
- Hubbard, J. A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child development*, 72(5), 1426-1438.
- Hughes, C. (1998). Finding your marbles: Does preschoolers' strategic behavior predict later understanding of mind?. *Developmental psychology*, 34(6), 1326-1339.
- Hughes, C. (2011). *Social understanding and social lives: From toddlerhood through to the transition to school*. London i New York: Psychology Press.
- Jelalian, E., Sato, A. i Hart, C. N. (2011). The effect of group-based weight-control intervention on adolescent psychosocial outcomes: Perceived peer rejection, social anxiety, and self-concept. *Children's Health Care*, 40(3), 197-211.
- Jensen, S. V. (2018). Difference and closeness: Young children's peer interactions and peer relations in school. *Childhood*, 25(4), 501-515.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental psychology*, 29(6), 970-977.
- Kistner, J., Balthazor, M., Risi, S. i Burton, C. (1999). Predicting dysphoria in adolescence from actual and perceived peer acceptance in childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 94-104.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2003). Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 401–425.

- Kuczynski, L. (2003). Beyond bidirectionality: Bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations. *Handbook of dynamics in parent-child relations*, 3-24.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. i Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. U: S. R. Asher i J. D. Coie (Ur.), *Cambridge studies in social and emotional development. Peer rejection in childhood* (str. 274–305). Cambridge: Cambridge University Press.
- La Greca, A. M. i Santogrossi, D. A. (1980). Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48(2), 220-227.
- Ladd, G. W. (1981). Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. *Child development*, 52(1), 171-178.
- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 283-307.
- Landau, S. i Milich, R. (1985). Social status of aggressive and aggressive/withdrawn boys: A replication across age and method. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(1), 141.
- Lemerise, E. A. i Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotional processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107–118.
- Little, S. A. i Garber, J. (1995). Aggression, depression, and stressful life events predicting peer rejection in children. *Development and psychopathology*, 7(4), 845-856.
- Lochman, J. E. i Lampron, L. B. (1985). The usefulness of peer ratings of aggression and social acceptance in the identification of behavioral and subjective difficulties in aggressive boys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6(2-3), 187-198.
- Lochman, J. E., Coie, J. D., Underwood, M. K. i Terry, R. (1993). Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and nonaggressive, rejected children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(6), 1053-1058.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. U: J. E. Grusec i P. D. Hastings (Ur.), *Handbook of socialization: Theory and research* (str. 13-41), New York i London: Guilford Publications.
- Mikami, A. Y., Boucher, M. A. i Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *Journal of Primary Prevention*, 26(1), 5-23.
- Milich, R. i Landau, S. (1984). A comparison of the social status and social behavior of aggressive and aggressive/withdrawn boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(2), 277-288.
- Morrison, F. J., Kim, M. H., Connor, C. M. i Grammer, J. K. (2019). The Causal Impact of Schooling on Children's Development: Lessons for Developmental Science. *Current Directions in Psychological Science*, 28(5), 441-449.

- Newcomb, A. F. i Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 117(2), 306-347.
- Oden, S. i Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child development*, 48(2), 495-506.
- Omersoftić, E. i Zvizdić, S. (2019). Determinante izloženosti mladih adolescenata nasilju u zajednici u vidu direktne žrtve nasilja. *Radovi Filozofskog fakulteta u Sarajevu, ISSN 2303-6990 on-line*, (22), 229-252.
- Panak, W. F. i Garber, J. (1992). Role of aggression, rejection, and attributions in the prediction of depression in children. *Development and psychopathology*, 4(1), 145-165.
- Parker, J. G. i Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological bulletin*, 102(3), 357-389.
- Peets, K., Hodges, E. V., Kikas, E. i Salmivalli, C. (2007). Hostile attributions and behavioral strategies in children: Does relationship type matter?. *Developmental Psychology*, 43(4), 889-900.
- Premack, D. i Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.
- Prinstein, M. J. i La Greca, A. M. (2004). Childhood peer rejection and aggression as predictors of adolescent girls' externalizing and health risk behaviors: a 6-year longitudinal study. *Journal of consulting and clinical psychology*, 72(1), 103-112.
- Rancinger, L. (2017). *Odbacivanje od strane vršnjaka u djetinjstvu i adolescenciji*. Doktorska disertacija. Osijek: Josip Juraj Strossmayer Univerzitet u Osijeku.
- Reisman, J. M. (1985). Friendship and its implications for mental health or social competence. *The Journal of Early Adolescence*, 5(3), 383-391.
- Richardson, S. A., Goodman, N., Hastorf, A. H. i Dornbusch, S. M. (1961). Cultural uniformity in reaction to physical disabilities. *American sociological review*, 26(2), 241-247.
- Sandstrom, M. J., Cillessen, A. H. i Eisenhower, A. (2003). Children's appraisal of peer rejection experiences: Impact on social and emotional adjustment. *Social Development*, 12(4), 530-550.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology*, 28(2), 181-192.
- Schwartz, D., Proctor, L. J. i Chien, D. H. (2001). The Aggressive Victim of Bullying: Emotional and Behavioral Dysregulation as a Pathway to Victimization by Peers. U: Juvonen, J. i Graham, S. (Ur.). (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, (str. 147-174). New York i London: Guilford Press.
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C. i Henry, J. D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child development*, 86(4), 1159-1174.

- Smokowski, P. R., Fraser, M. W., Day, S. H., Galinsky, M. J. i Bacallao, M. L. (2004). School-based skills training to prevent aggressive behavior and peer rejection in childhood: Evaluating the Making Choices program. *Journal of Primary Prevention*, 25(2), 233-251.
- Tay-Lim, J. i Gan, L. (2013). Peer rejection in preschool: Foregrounding children's voices. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 45-62.
- Vandell, D. L. (2000). Parents, peer groups, and other socializing influences. *Developmental psychology*, 36(6), 699-710.
- Velki, T. i Romstein, K. (2015). *Učimo zajedno: Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Vulić-Prtorić, A. (2001). Razvojna psihopatologija. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru*, 40, 161-186.
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A. i Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental psychology*, 35(2), 386-391.
- Webster-Stratton, C. i Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of clinical child psychology*, 28(1), 25-43.
- Wellman, H. M. (2011). Developing a Theory of Mind. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, 32, 258-284.
- Wellman, H. M., Cross, D. i Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655-684.
- Wentzel, K. R. (2003). Motivating students to behave in socially competent ways. *Theory Into Practice*, 42(4), 319-326.
- Wood, J. J., Cowan, P. A. i Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 72-88.
- Woodward, L. J. i Fergusson, D. M. (2000). Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(2), 191-201.
- Wright, P. H. i Keple, T. W. (1981). Friends and parents of a sample of high school juniors: An exploratory study of relationship intensity and interpersonal rewards. *Journal of Marriage and the Family*, 559-570.
- Zakriski, A., Jacobs, M. i Coie, J. (1997). Coping with childhood peer rejection. U: Sharlene A. Wolchik i Irwin N. Sandler (Ur.), *Handbook of children's coping* (str. 423-451). Boston: Springer.