

# Vršnjački odnosi u školi i školski uspjeh

---

**Sinovčić, Ana**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2022**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:491412>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-01-18**



**Sveučilište u Zadru**  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmeti)



**Ana Sinovčić**

**Vršnjački odnosi u školi i školski uspjeh**

**Diplomski rad**

Zadar, 2022.

Sveučilište u Zadru  
Odjel za pedagogiju  
Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Vršnjački odnosi u školi i školski uspjeh

Diplomski rad

Student/ica:

Ana Sinovčić

Mentor/ica:

doc. dr. sc. Marija Buterin Mičić

Zadar, 2022.



## Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Ana Sinovčić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Vršnjački odnosi u školi i školski uspjeh** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 2022.

## SADRŽAJ

<b>1. Uvod</b> .....	5
<b>2. Socijalizacija</b> .....	7
2.1. <i>Socijalna kompetencija</i> .....	8
2.2. <i>Problemi socijalizacije</i> .....	11
<b>3. Teorije socijalnih odnosa i odnosa s vršnjacima</b> .....	13
3.1. <i>Pedagogija odnosa</i> .....	15
<b>4. Metodologija rada</b> .....	16
<b>5. Obitelj kao ključan čimbenik socijalizacijskog procesa</b> .....	17
<b>6. Škola kao čimbenik socijalnog razvoja</b> .....	20
6.1. <i>Komunikacija u školi</i> .....	21
6.2. <i>Uloga učitelja</i> .....	23
<b>7. Vršnjački odnosi u školi</b> .....	26
7.2. <i>Socijalizacija djece s posebnim potrebama</i> .....	33
<b>8. Definiranje školskog uspjeha</b> .....	34
<b>9. Utjecaj vršnjačkih odnosa na školski uspjeh učenika</b> .....	37
<b>10. Kurikulum za razvoj socijalnih kompetencija učenika</b> .....	50
<b>11. Zaključak</b> .....	55
<b>12. Popis Literature</b> .....	56
<b>Sažetak</b> .....	63
<b>Abstract</b> .....	64

## 1. Uvod

Socijalizacija se može definirati kao dugotrajan proces u kojem se pojedinac razvija i uči putem interakcija s drugim ljudima. Ona podrazumijeva uspostavljanje društvenih odnosa, tijekom kojih kao rezultat učenja dolazi do promjena. Sukladno tome, formiraju se stavovi, usvajaju vrijednosti i norme društveno poželjnog ponašanja, ovisno o kulturi u kojoj dijete odrasta (First-Dilić, 1974).

Ljudi su društvena bića koja veliki dio svoga vremena provode u interakciji s drugima. S obzirom na to, proces socijalizacije započinje prvim kontaktom djeteta s okolinom i traje cijeli život. Točnije, započinje u obiteljskom domu, usvajajući temeljne socijalne vještine koje se unaprjeđuju u različitim životnim okolnostima. Kada je riječ o socijalnom razvoju, pravilno korištenje stečenih vještina, ovisno o određenoj situaciji naziva se socijalnom kompetencijom. Za razvoj socijalnih kompetencija potrebno je kvalitetno i poticajno obiteljsko okruženje, dobri odnosi među njezinim članovima te uzajamno prihvaćanje i podržavanje. Navedene karakteristike pridonose razvoju prosocijalnog ponašanja koje se odnosi na suradnju, pomaganje, prihvaćanje i brigu o drugima (Klarin, 2006). Također, bitno je istaknuti kako se djeca međusobno razlikuju po svojim socijalnim vještinama, a kao glavni razlog za to navode se temperament, roditeljski odgojni stilovi te dimenzije roditeljskog prihvaćanja i odbijanja. Osim razlika u roditeljskim stilovima, odgoj ovisi o kulturnim značajkama, socio-ekonomskom statusu i strukturi obitelji, prilikom čega sve navedeno može utjecati na formiranje socijalnih vještina (Jurčević-Lozančić, 2016).

Osim obiteljskog okruženja, neizostavnu važnost za cjelokupni razvoj djeteta ima škola, u kojoj se nastavlja kognitivni i socijalni razvoj. Vrijeme polaska u školu predstavlja ključno razdoblje za razvoj socijalnih kompetencija. Tijekom tog razdoblja djeca započinju boravak u novom okruženju koje ima svoja pravila, zadatke i ciljeve. Također, proširuju socijalne krugove i upoznaju nove vrste odnosa, različite od onih u obiteljskom domu. Učenici su u kontaktu s novom grupom ljudi, s vršnjacima, nastavnicima i ostalim zaposlenicima školske ustanove koji utječu na razvoj socijalnih vještina, ponašanje, formiranje stavova, ali i školski uspjeh (Noddings, 2005). U školi se kao najvažniji faktori socijalizacije navode nastavnici i vršnjaci. Socijalizacija djece u školi ovisi o nekoliko čimbenika, među kojima se mogu navesti: školska organizacija i ustrojstvo, razredna klima,

karakter i ličnost učitelja, osobine djece i sl. Također, kako bi socijalizacija u školi bila uspješna ne smije se izostaviti ni uloga roditelja. Naime, negativni stavovi roditelja prema školi mogu dovesti do formiranja negativnih stavova kod djece (Zrilić, 2010).

Nadalje, u razrednom odjelu važna je kvalitetna komunikacija među vršnjacima kako bi se osigurao uspješan razvoj socijalnih vještina i pozitivna razredna klima. Pozitivni socijalni odnosi dovode do većeg zadovoljstva i sreće kod ljudi, dok su s druge strane negativne interakcije povezane s tugom i nezadovoljstvom (Lebedina Manzoni, 2016). Unaprjeđenje socijalnih kompetencija u školi utemeljeno je na vršnjačkim odnosima i sklapanju prvih pravih prijateljstva. Sklapanjem prijateljstava zadovoljava se djetetova potreba za pripadanjem, a kako bi se navedeno ostvarilo dijete se mora svidjeti vršnjacima, ali i vršnjaci djetetu (Brajša-Žganec, 2003). Dakle, u razrednom odjelu dolazi do formiranja odnosa među učenicima, prilikom čega svaki pojedinac, s obzirom na prihvaćenost ili odbijanje od strane svojih vršnjaka zauzima određeni položaj u grupi (Klarin, 2006). Vršnjački odnosi iznimno su bitni za emocionalni, socijalni i kognitivni razvoj djeteta. Također, vršnjački odnosi mogu imati utjecaj i na djetetov školski uspjeh na način da odbačena djeca češće imaju slabije socijalne vještine i ocjene te su sklonija napuštanju škole (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Potrebno je obratiti pozornost na navedeno kako bi se odbačena djeca uspješno integrirala među svoje vršnjake čime se rješava problem vršnjačkih odnosa i unaprjeđuju odgojno-obrazovni ishodi.

S obzirom na istaknutu važnost socijalnih odnosa u odgojno-obrazovnim ustanovama, navedena tematika postaju sve češći premet interesa pedagogijske znanosti (Šimić Šašić, 2016). Upravo zbog toga, ovaj rad će se baviti vršnjačkim odnosima u školi te njihovim utjecajem na školski uspjeh. Za početak će se predstaviti osnovni pojmovi socijalizacije, kao i teorijski okvir socijalnih odnosa i odnosa s vršnjacima. Nakon toga, prikazat će se vršnjački odnosi u školi i njihov utjecaj na školski uspjeh te u konačnici mogući prijedlozi za unaprjeđenje socijalnih kompetencija i zaključna razmatranja.

## 2. Socijalizacija

Čovjek je društveno biće koje je u gotovo svakodnevnom kontaktu s drugim ljudima čime socijalizacija predstavlja bitan čimbenik svih razvojnih faza. Proces socijalizacije odnosi se na širok koncept čijim se definiranjem bave brojne discipline kao što su sociologija, antropologija, psihologija, pedagogija itd. Svaka od spomenutih disciplina promatra socijalizaciju na sebi svojstven način. Sukladno tome, antropologija je objašnjava kao temeljnu značajku zaslužnu za prijenos vrijednosti, normi i tradicije s jedne generacije na drugu. Socijalizacija se u tom slučaju, prema antropolozima, promatra kao dvosmjerni proces u kojem pojedinci usvajaju određene vrijednosti i norme, koje ujedno i mijenjaju (Lupić, 2019). Kada je riječ o psihologiji, prilikom definiranja socijalizacije, u fokus se stavlja ljudsko ponašanje koje se očituje kroz interakciju. Također, važan naglasak usmjeren je i na proces učenja do kojeg dolazi kao posljedica društvenih odnosa. Nadalje, sociologija socijalizaciju promatra kao proces kojim djeca usvajaju ponašanja potrebna za uključivanje u zajednicu i preuzimanje društvenih uloga (First-Dilić, 1974). Socijalizacija se u pedagogiji shvaća kao tijek rasta i razvoja pojedinca pod utjecajem okoline s kojom je u svakodnevnom doticaju. Pod utjecajem socijalizacijskih faktora osoba izrasta u aktera kompetentnog za društveno djelovanje (Gudjons, 1994).

Slično navedenom, Klarin (2006) definira socijalizaciju kao proces kojim dijete postaje prihvaćeno od strane društva prilikom čega usvaja norme društveno poželjnog ponašanja koje se odnose na poznavanje jezika, usvajanje vještina, stavova i vjerovanja. U procesu socijalizacije, osim utjecaja vanjskih faktora, ne smije se zanemariti ni karakter, temperament i genetsko nasljeđe svake osobe. Temperament se odnosi na reakcije i ponašanja iskazana pod utjecajem različitih društvenih podražaja, uslijed čega ljudi na jednake podražaje reagiraju na različite načine (Vasta u sur., 2005). Nadalje, Brajša-Žganec (2003) navodi kako se formiranje djetetovih stavova, usvajanje normi i formiranje društveno poželjnog i prihvatljivog ponašanja međusobno razlikuje s obzirom na društvo u kojem pojedinac odrasta. Dakle, na odvijanje procesa socijalizacije i formiranje ličnosti utječu brojni faktori, među kojima se kao najvažniji navode oni s kojima je dijete u gotovo svakodnevnom kontaktu (obitelj, odgojno-obrazovne ustanove, Internet i sl.).



Socijalizacija, koja je zasnovana na socijalnim odnosima može se objasniti pomoću periodizacije od četiri razine. Socijalni odnosi kreću se od faze obilježene egoizmom pa sve do razvoja međusobnog povjerenja. Sukladno tome, nulta faza odnosi se na egoizam djeteta koji ne razumije osjećaje drugoga već sve događaje sagledava iz vlastite perspektive. U ovoj fazi prijateljstvo traje koliko i igra djeteta. Sljedeća faza (prva razina socijalnih odnosa), tipična je za predškolsku dob tijekom koje djeca počinju razumjeti emocije drugih ljudi, no i dalje ne dolazi do razvoja odgovornosti i međusobnog pomaganja. Druga razina socijalnih odnosa započinje tijekom rane školske dobi. Važnost ove faze očituje se u formiranju suradnje čime se prijateljstvo počinje sagledavati kao proces utemeljen na međusobnom pomaganju i povjerenju. Treća faza socijalnih odnosa, jednako kao i druga, sagledava prijateljstva kao uzajaman proces koji počiva na razumijevanju. Navedena faza odnosi se na razdoblje srednjeg i kasnog djetinjstva za vrijeme kojega intimnost postaje važna značajka socijalnih odnosa tj. prijateljstava. Faza adolescencije predstavlja četvrtu razinu socijalnih odnosa za koju je karakteristična prijateljska uravnoteženost i međuovisnost te s druge strane razvoj individualnosti (Klarin, 2006).

### *2.1. Socijalna kompetencija*

Kao i kod pojma socijalizacije, postoje različite definicije socijalne kompetencije, ovisno o teorijskom konceptu ili paradigmi koja se koristi. Usprkos tome, većina autora navodi socijalnu kompetenciju kao čimbenik koji olakšava uspostavljanje i održavanje društvenih odnosa. Socijalno kompetentna osoba posjeduje karakteristike potrebne za društveno funkcioniranje koje unaprjeđuje u svakodnevnim situacijama te pomoću njih postiže željene ciljeve (Buljubašić-Kuzmanović 2010). Socijalna kompetencija određena je načinima na koje pojedinci koriste svoje socijalne vještine. Ukoliko se navedene vještine ne koriste ili reguliraju na adekvatan način govori se o društvenoj nekompetentnosti koja je rezultat neusvojenih i slabih socijalnih vještina koje mogu dovesti do određenih socijalizacijskih problema. Socijalne kompetencije nude temelj za brojna životna ostvarenja, a podrazumijevaju konstruktivno ponašanje u različitim društvenim okolnostima. Jedna od važnih odrednica socijalne kompetencije odnosi se na sposobnost regulacije emocija shodno različitim društvenim situacijama. Pojedinci djeluju na određene načine ovisno o

podražajima iz okoline stoga u procesu socijalizacije emocionalna regulacija postaje iznimno bitna kako bi se udovoljilo društvenim očekivanjima. Dakle, dijete je potrebno naučiti razumijevanju vlastitih i tuđih emocija te suzbijanju društveno nepoželjnih oblika ponašanja. Ako se navedene kompetencije ne usvoje najvjerojatnije će doći do poteškoća u razvoju socijalnih vještina. Kako bi dijete razvilo socijalne kompetencije potrebno je usvojiti vrijednosti i norme zajednice u kojoj odrasta. Socijalno kompetentna djeca imaju sposobnost razmjene informacija, uspostavljanja i održavanja učinkovitih odnosa s vršnjacima te sposobnost usklađivanja vlastitog ponašanja s ponašanjima drugih (Brajša-Žganec, 2003). Nedovoljno razvijene kompetencije u ranom djetinjstvu mogu dovesti do brojnih nedostataka u starijoj dobi, kao što su problemi u vlastitom uspjehu i međuljudskim odnosima (Huklek, 2017). S obzirom na to, veća je vjerojatnost razvoja pozitivnih emocija prilikom odrastanja u okruženju koje obilježava ljubav, toplina i povjerenje, čime se obitelj ističe kao temelj za individualni, socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj.

Katz i McClellan (2005) imale su važnu ulogu u unaprjeđenju socijalnih kompetencija iz pedagoške perspektive. One su pojam socijalne kompetencije svrstale pod polje pedagoške interakcije, prilikom čega je naglasak stavljen na vršnjačke odnose. Navedene autorice nisu se bavile socijalnim nekompetencijama djeteta jer ih smatraju sastavnim dijelom razvojnog procesa. Ovaj pristup usko je povezan s interakcijsko-komunikacijskim aspektom odgoja, baveći se individualnim razvojem, ali i vršnjačkim odnosima s ciljem djetetovog socijalnog razvoja i razvoja njegovih sastavnih kompetencija poput regulacije emocija, socijalnih znanja i umijeća.

Budući da postoji više definicija socijalne kompetencije, navodi se nekoliko teorijskih pristupa koji ju objašnjavaju na različite načine. Bihevoristi navode kako se socijalna kompetentnost odnosi na ponašanja koja imaju pozitivne i negativne posljedice, ovisno o reakcijama drugih ljudi. Također, za bihevoriste važan utjecaj ima okolina o kojoj ovisi razvoj socijalne kompetentnosti. Nadalje, humanisti smatraju kako djetetu socijalne kompetencije omogućavaju razumijevanje vlastitog i tuđeg ponašanja, dok društvenu nekompetentnost vide kao proizvod neusvojenih pravila međuljudskih odnosa. Kada je riječ o psihološkom pristupu, ističe se kako kompetentno dijete svoja ponašanja prilagođava ponašanju drugih s ciljem postizanja uzajamnog interesa, a do nekompetentnosti dolazi kada

određene vještine rješavanja problema nisu usvojene. Zagovornici socijalnog učenja napominju kako se socijalna kompetentnost odnosi na postizanje vlastitih ciljeva bez društvenog konflikta. Također, socijalnu nekompetenciju pojedinaca objašnjavaju pogreškama u procesu učenja (Brdar, 1994).

Prilikom utvrđivanja pojma socijalne kompetencije često dolazi do njezinog miješanja s pojmovima kao što su socijalne vještine i socijalna inteligencija. Dakle, važno je naglasiti kako se radi o različitim pojmovima prilikom čega se socijalna inteligencija odnosi na razumijevanje vlastitih i tuđih ponašanja. Isto tako, socijalno inteligentne osobe uspješno prilagođavaju svoja ponašanja ovisno o društvenom kontekstu u kojem se nalaze. U tom slučaju, ponašanja ne smiju biti na štetu drugima (Brdar, 1993). Nadalje, socijalne vještine uključuju ponašanja koja su naučena, a mogu se regulirati i rabiti sukladno određenoj situaciji. Formiranje socijalnih vještina započinje od najranijeg djetinjstva, a nastavlja se tijekom cijelog života. Kod učenja socijalnih vještina, djecu je potrebno upozoriti ako nešto ne čine dobro ili ih, s druge strane pohvaliti i nagraditi za ponašanja koja su društveno poželjna (Vasta i sur., 2005).

Rose-Krasnor (1997) navodi kako se učenikove socijalne kompetencije mogu razumjeti pomoću tri razine modela prizme. Prizmu čini teorijski dio (najviša razina), relacijski dio (središnja razina) te dio koji se odnosi na socijalne vještine (najniža razina). Na teorijskoj razini, koja je ujedno i najviša razina modela prizme, socijalna kompetencija se promatra kao učinkovitost u interakciji. Navedeno se odnosi na zadovoljavanje razvojnih potreba koje se ne smiju poistovjećivati s urođenim sposobnostima. Najniža razina, koja se odnosi na socijalne vještine pojedinca, čini osnovu drugih dijelova modela prizme. Ova razina prizme uključuje specifične vještine koje se smatraju važnima za društveni razvoj učenika. Vještine povezane sa socijalnom kompetencijom uključuju interakciju, iskazivanje empatičnog ponašanja, kontrolu emocija itd. Osim društvenih vještina, najniža razina modela prizme odnosi se i na vrijednosti koje učenik ima te ono što želi postići u skladu s vlastitim vrijednostima. Ako se socijalne vještine i ciljevi podudaraju olakšano je postići najvišu razinu prizme koja se očituje kroz odnose (središnja razina). Razina odnosa uključuje kvalitetne odnose s vršnjacima i odraslima, prosocijalno ponašanje i ispunjavanje društvenih očekivanja (Varga, 2015).

## *2.2. Problemi socijalizacije*

Polaskom u školu, neka djeca mogu imati probleme u socijalizaciji s obzirom na to da ne uspijevaju uspostaviti prijateljske odnose s drugim učenicima. Kao razlozi za otežano sklapanje prijateljskih odnosa navode se: nedostatak socijalnih vještina potrebnih za uspostavljanje interakcije, loš pristup vršnjacima te problemi u izražavanju vlastitih misli i osjećaja. Također, stidljivo i agresivno ponašanje često se izdvajaju kao uzrok koji dovodi do problema u vršnjačkim odnosima (Katz i McClellan, 2005).

Agresivnost predstavlja društveno nepoželjan oblik ponašanja kojim se mogu povrijediti ljudi i/ili njihova imovina. Essau i Conradt (2009) navode nekoliko vrsta agresivnog ponašanja. Sukladno tome, otvorena agresivnost podrazumijeva fizičko nasilje, prikrivena agresivnost odnosi se na krađu, bježanje s nastave i sl., a proaktivna na namjerno iskazivanje agresije u svrhu postizanja nekog cilja. Agresivna djeca najčešće su odbačena, nepopularna, imaju slabije socijalne vještine i školski uspjeh. Isto tako, utvrđena je povezanost usamljenosti i agresivnog ponašanja na način da do usamljenosti dolazi kada djeca ne uspijevaju ostvariti intimne veze s drugima, nakon čega u novim interakcijama pribjegavaju agresivnom ponašanju. Pojavljivanje agresije kod djece može se objasniti putem teorije deficita i teorije suficita. Teorija deficita agresivnost objašnjava kao rezultat ponašanja djeteta kojemu nešto nedostaje, primjerice socijalne kompetencije. Sukladno tome, slabije socijalne kompetencije nadomještaju agresivnim ponašanjem kako bi ostvarili željeni cilj. Nadalje, teorija suficita navodi kako se agresivnost kod djece javlja kao posljedica neuspješne regulacije emocija bijesa. Isto tako, smatra se kako na agresivno ponašanje utječu roditeljski odgojni stilovi i okolina u kojoj dijete odrasta (Katz i McClellan 2005).

Osim agresivne, stidljiva djeca također mogu imati poteškoće u ostvarivanju socijalnih odnosa sa svojim vršnjacima. Stidljiva djeca izbjegavaju komunikaciju u situacijama koje im nisu poznate, manje sudjeluju u školskim aktivnostima i manje su aktivna. Zbog rijetke komunikacije otežano uspostavljaju prijateljske odnose pa su stoga najčešće odbačena od drugih učenika u razredu. Razvoju stidljivosti mogu pridonijeti prekomjerna roditeljska zaštita, ali i njihova nerealna očekivanja što dovodi do djetetove nesigurnost. Djeci koja, zbog nedostatka znanja i vještina, veliki dio vremena u školskom okruženju provode sama nužna je pomoć stručnjaka, među kojima važnu ulogu ima učitelj.

Ipak, potrebno je uzeti u obzir kulturološke razlike u kojima djeca odrastaju jer se primjerice u nekim zajednicama stidljivost smatra društveno poželjnim i plemenitim oblikom ponašanja pa se stoga potiče njezin razvoj (Vasta i sur., 2005).

Najčešće probleme u socijalizacijskom procesu imaju učenici koje roditelji zanemaruju ili kojima roditelji nisu predstavljali dobar model za usvajanje društveno poželjnih oblika ponašanja. Djeca odrasla s jedim roditeljem češće iskazuju socijalno nekompetentne oblike ponašanja i sklonija su delikvenciji (Đuranović i Opić, 2013). Također, Klarin (2006) navodi kako rastava braka može negativno utjecati na razvoj djetetovih socijalnih kompetencije te uzrokovati depresivno i anksiozno ponašanje.

### 3. Teorije socijalnih odnosa i odnosa s vršnjacima

Proučavanje socijalnih odnosa u interesu je raznih teorijskih pristupa, među kojima se mogu navesti bihevioristički, psihološki, holistički, humanistički itd. U biheviorističkom pristupu kod promatranja socijalne kompetencije naglašava se promjena ponašanja osoba pod utjecajem okruženja. Ako se navedeno primjeni na školsko okruženje socijalna kompetentnost ovisi o vršnjačkoj prihvaćenosti djeteta. Psihološki pristup ističe kako socijalne kompetencije ovise o prilagođavanju ponašanja sukladno situacijama u kojima se pojedinci nalaze. Socijalna nekompetencija rezultat je pogrešnog učenja. Vezano za socijalne odnose, holistička paradigma u svoj fokus stavlja cjeloviti razvoj učenika, dok se humanistička fokusira na vrednovanje i praćenje razvoja socijalnih vrijednosti (Buljubašić-Kuzmanović, 2010).

Nadalje, Sullivan (1953, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010) u svojoj teoriji vršnjačkih odnosa razmatra promjene do kojih dolazi u interakcijskom procesu tijekom odrastanja. Sukladno tome, učenici na početku osnovnog obrazovanja sudjeluju u interakcijama s većim brojem vršnjaka, dok se polaskom u srednju školu njihov socijalni krug smanjuje. Za vrijeme srednje škole djeca su najčešće usmjerena na komunikaciju s bliskim prijateljima. Nakon srednje škole, interakcija je orijentirana na još manji broj pojedinaca, na dva do tri prijatelja. Osim teorije vršnjačkih odnosa, Sullivan (1953, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010) je razvio i teoriju interpersonalnih odnosa, u kojoj ističe čovjekovu potrebu za pripadanjem i ostvarivanjem intimnih veza koje se zadovoljavaju uspostavljanjem vršnjačkih odnosa. Ako se navedene intimne veze i prijateljstva ne ostvare dolazi do doživljaja usamljenosti (Simel i sur., 2010). Slično tome, Maslow (1954, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010) u svojoj teoriji motivacije ističe čovjekovu potrebu za pripadanjem i ljubavi koja se ostvaruje sklapanjem i održavanjem prijateljskih odnosa i pripadanjem nekoj skupini.

Kako bi se bolje razumio razvoj pojedinaca kroz vršnjačke odnose bitno je spomenuti i Bandurinu teoriju socijalnog učenja, koja objašnjava principe učenja u društvenom okruženju. Prema navedenoj teoriji veliki dio čovjekova učenja se odvija kroz interakciju, promatranje i usvajanje ponašanja iz okoline, čime se ističe važnost vršnjačkog utjecaja na djetetovu prilagodbu u školi i njegovu zainteresiranost za učenje (Buljubašić-Kuzmanović,

2010). Socijalni odnosi vršnjaka u školi dovode do određenog stupnja zadovoljstva ili nezadovoljstva kod učenika, kao i do usvajanja novih oblika ponašanja, misli i vjerovanja. Odnosno, djeca uče promatrajući ponašanja drugih stoga bi roditelji, učitelji i vršnjaci trebali predstavljati što uzorniji model ponašanja (Vizek Vidović, 2003). Isto tako, vršnjački odnosi u školi mogu se promatrati sukladno principima instrumentalnog uvjetovanja, koje se temelji na primjeni nagradi i kazni. Primjerice, kada hvale dijete i obraćaju mu pažnju, vršnjaci djeluju kao izvor potkrepljenja koje povećava vjerojatnost pojavljivanja ponašanja koje je dovelo do ugone i nagrade. S druge strane, mogu djelovati i kao izvor kazne kada odbijaju ili prigovaraju djetetu (Vasta i sur., 2005). Teorije usmjerene na međuljudsku privlačnost ističu kako potkrepljenje u nekom odnosu povećava privlačnost i vjerojatnost za sklapanje prijateljstava. Osobe koje su privlačne imaju određene karakteristike koje dovode do osjećaj ugone i/ili osiguravaju dobit (npr. novac) (Majić, 2011).

Kognitivističko-razvojna teorija, čiji su najvažniji predstavnici Jean Piaget, Lawrence Kohlberg i Lav Vigotski, opisuje kognitivni razvoj djeteta koji je temelj za uspostavljanje vršnjačkih odnosa (Piaget, 1971 prema Berk, 2015). Prema navedenoj teoriji, za uspješan razvoj socijalnih vještina ističe se važnost vršnjaka, koji s odrastanjem imaju sve veću ulogu u ljudskim životima utječući na formiranje stavova i ponašanja (Brajša-Žganec, 2003). Sukladno s djetetovim odrastanjem, dolazi do kognitivnog sazrijevanja čime socijalne vještine i interakcije postaju složenije i zrelije. Jean Piaget je uz roditelje isticao važnost rane socijalizacije i djetetovih odnosa s vršnjacima. Smatrao je kako druženje s vršnjacima dovodi do razvoja moralnog rasuđivanja, donošenja zrelijih odluka i smanjenja djetetove usmjerenosti na sebe. Nadalje, Lawrence Kolber naveo je kako odnosi s vršnjacima dovode do proširivanja djetetovih iskustva i gledišta. Odnosno, prema Vigotskom, druženje s vršnjacima, posebice s onima koji su sposobniji omogućuje razvoj i unaprjeđenje djetetovog spoznajnog procesa te bolje razumijevanje stajališta i emocija drugih (Vasta i sur., 2005). Vigotski (1978, prema Vasta i sur., 2005) se vršnjačkim odnosima detaljnije bavio u svojoj teoriji razvoja i učenja, u kojoj govori kako se djeca ne mogu u potpunosti razviti bez interakcija s vršnjacima koje im olakšavaju proces učenja i omogućavaju usvajanje novih iskustva. U razvojnom procesu postoje razlike između onoga što djeca mogu postići sama i onoga za što im je potrebna vršnjačka pomoć. Navedena početna pomoć drugoga izostaje nakon nekog vremena, kada djeci više nije potrebna.

Etološki pristup naglašava kako su ponašanja pa tako i odnosi s vršnjacima opstali zbog njihove važnosti za prilagodbu i razvoj. Kao primjer takvog ponašanja može se navesti altruizam budući da pomaganjem drugima, ljudi povećavaju vjerojatnost da će se i njima pomoći u budućnosti (Vasta i sur., 2005).

### *3.1. Pedagogija odnosa*

Odnosi su važan predmet istraživanja na području odgoja i obrazovanja jer prema Noddings (2005) predstavljaju temelj pedagoških akcija. Kao jedan od pristupa za poboljšanje kvalitete odgoja i obrazovanja navodi se pedagogija odnosa. Pedagogija odnosa počiva na kvaliteti socijalnih odnosa među članovima odgojno-obrazovnog procesa s ciljem rješavanja problema. Njeni temelji zasnovani su na uspostavljanju i očuvanju pozitivnih i brižnih odnosa među učenicima, učiteljima i drugim relevantnim sudionicima odgoja i obrazovanja. Za razliku od drugih društvenih odnosa, odnose u školi tvori trijada: odgojitelj, sadržaj obrazovanja i učenik. Pedagogija odnosa predstavlja odnos odrasle osobe prema osobi koja to postaje kako bi se mladima omogućio optimalan razvoj i društvena integracija. To je međuljudski odnos utemeljen na pomoći i podršci s ciljem optimalnog razvoja učenikovih mogućnosti i njegovog uključivanja u kulturu i društvo kao odgovornih i sposobnih pojedinaca (Varga, 2015).

Polazeći od navedenog, pedagogija odnosa školu promatra kao brižnu zajednicu u kojoj aktivnosti nisu usmjerene samo na akademsku dimenziju tj. akademska postignuća učenika. Pedagogija odnosa svoj fokus stavlja na međuljudske odnose, za razliku od dominantnog fokusa na akademske sadržaje. Prilikom toga, važno je zadovoljiti učenikove društveno-emocionalne potrebe unutar školskog okruženja koje u konačnici imaju važnu ulogu i u školskom uspjehu. Pedagogija odnosa ističe važnost odnosa svih sudionika odgoja i obrazovanja. Noddings (2005) je kroz pedagogiju odnosa naglašavala važnost međusobne brige sudionika odgoja i obrazovanja. Pedagogiju odnosa interesira utjecaj međuljudskih odnosa na odgojno-obrazovne ishode. Reforme koje se provode u sklopu pedagogije odnosa temelje se na reformama odozdo. Kako bi se promijenila postojeća situacija polazi se od pojedinca, prilikom čega se oslanja na profesionalnost svakog učitelja i njihovo donošenje



odluka. Sukladno tome, promjene u razredu polaze od odluke učitelja da poboljša međusobne odnose i obrazovno iskustvo.

Dakle, pedagogija odnosa svoje djelovanje usmjerava na međuljudske odnose s ciljem rješavanja problema u odgojno-obrazovnom procesu. Razredni odjeli nastoje se formirati kao zajednica pojedinaca kako bi se postigli pozitivni segmenti zajednice poput uključenosti, općeg dobra, blagostanja i sl. Važnost međusobnih odnosa bitna je odrednica odgojno-obrazovnog procesa, što je posebice vidljivo u razvoju socijalnih kompetencija učenika. S obzirom na to, pedagogija odnosa izdvaja se kao teorijski okvir prilikom proučavanja pojmova socijalnih kompetencija i vršnjačkih odnosa u školskom ozračju (Varga, 2015).

#### **4. Metodologija rada**

Predmet rada su vršnjački odnosi u školi i školski uspjeh.

Cilj rada je analizirati utjecaj vršnjačkih odnosa u školi na školski uspjeh.

Postupak koji je korišten u izradi rada je pregled relevantne literature čija se tematika odnosi na socijalni razvoj učenika u školi i vršnjačke odnose te njihovu povezanost s obrazovnim ishodima, s posebnim naglaskom na školski uspjeh. Početni kriterij odabira literature bile su reference koje su se odnosile na glavne karakteristike socijalizacije i socijalne kompetencije te faktore koji utječu na njihov razvoj. Nakon toga, koristila se literatura čija se glavna tematika odnosila na vršnjačke odnose u školskim ustanovama te njihovu povezanost s obrazovnim ishodima s posebnim naglaskom na školski uspjeh.

## 5. Obitelj kao ključan čimbenik socijalizacijskog procesa

Kako bi se bolje razumjeli vršnjački odnosi i razvoj socijalnih kompetencija u odgojno-obrazovnim ustanovama, neophodno je objasniti utjecaj obiteljske zajednice, koja svojim djelovanjem oblikuje dijete i utječe na njegovu društvenu prihvaćenosti.

Vrijeme odrastanja, provedeno u obiteljskom okruženju brojni autori smatraju osnovom za razvoj socijalnih vještina i kompetencija djeteta. S obzirom na to, obitelj predstavlja društvenu zajednicu koja se temelji na međusobnom srodstvu, a može biti povezana brakom i zajedničkim življenjem užih srodnika. U obiteljskom okruženju dijete započinje s kognitivnim, emocionalnim, socijalnim razvojem i formiranjem vlastite ličnosti. Obitelj spada među najvažnije faktore socijalizacije i ima temeljnu ulogu u prijenosu vrijednosti, normi i kulture društva u kojem dijete odrasta (Čudina-Obradović Obradović, 2006).

Svaka obitelj međusobno se razlikuje po određenim karakteristikama i načinima odgoja djece, što ovisi o vremensko-prostornom kontekstu unutar kojeg se roditeljstvo događa. Također, sukladno napretku i promjenama u društvu mijenjaju se i očekivanja vezana za roditeljstvo. Kao što je već spomenuto, obiteljsko okruženje, roditeljska privrženost i odgojni stilovi znatno utječu na razvoj djetetovih socijalnih vještina i interpersonalnih odnosa. S obzirom na to, roditelji bi trebali biti prisutni u svim fazama djetetovog razvoja i predstavljati im što uzorniji model ponašanja (Klarin, 2006). Neki autori smatraju kako djetetova socijalizacija u roditeljskom domu započinje od druge godine jer su tada djeca spremna reagirati na upute svojih roditelja. Za razliku od toga, Vasta i sur. (2005) navode kako socijalizacija započinje već u dojenačkoj dobi.

Interakcijom djece s roditeljima dolazi do unaprjeđenja ne samo socijalnih već i emocionalnih kompetencija koje se odnose na emocionalnu zrelost, poštovanje i povjerenje. Isto tako, roditelji imaju važnu ulogu u razvoju emocionalne regulacije jer njihove emocije principom socijalnog učenja djeca promatraju i usvajaju. Problem se javlja kod zanemarene djece koja češće pokazuju društveno nepoželjne oblike ponašanja, kao što su agresivnost, povučенost, negativan stav prema okolini i sl. (Berk, 2015). Djeca koja odrastaju bez roditelja imaju manje samopoštovanja i lošije socijalne vještine. Sukladno tome, odgoj treba biti

popraćen roditeljskom ljubavi i toplinom, a uključenost majke i oca podjednako je važna za djetetov socio-emocionalni i interpersonalni razvoj (Klarin, 2006).

Razvoj socijalnih kompetencija ovisi o roditeljskim odgojnim stilovima (Brajša-Žganec, 2003). Kombinacijom dimenzija roditeljske topline i kontrole, navode se četiri roditeljska odgojna stila koja na različite načine utječu na socijalni razvoj djeteta. Navedeni roditeljski stilovi su: autoritativni, autoritarni, permisivni i indiferentni. Autoritativni roditeljski stil, koji se smatra najboljim, odnosi se na visok stupanj emocionalne topline, ali i kontrole prema djeci. Takvi roditelji pružaju djetetu ljubav, podršku, potiču ga na samostalno i ispravno ponašanje uz postavljanje određenih granica. Autoritativni stil djeluje pozitivno na unaprjeđenje socijalnih vještina i kompetencija jer roditelji uvažavaju djetetove misli, osjećaje i potrebe. Djeca autoritativnih roditelja manje su sklona agresivnom ponašanju, imaju više samopouzdanja, bolje socijalne vještine i sposobnost reguliranja emocija. Nadalje, kao sljedeći stil navodi se autoritarni, a karakterističan je za roditelje koji su visoko na stupnju kontrole i nisko na stupnju topline. Navedeni roditelji iznimno su strogi i emocionalno hladni, postavljaju stroga pravila prilikom čega ne uvažavaju djetetove želje i potrebe. Autoritarni roditelji mogu koristiti fizičko i/ili verbalno kažnjavanje kao sredstvo odgoja i discipline što često rezultira djetetovim agresivnim ponašanjem i nedostatkom povjerenja u druge ljude. Isto tako, djeci autoritarnih roditelja nedostaje spontanosti u ponašanju jer su usredotočena na roditeljsku reakciju. Sljedeći, indiferentni ili zanemarujući odgojni stil, odnosi se na roditelje koje karakterizira emocionalna hladnoća i slaba kontrola. Oni ne pružaju djeci dovoljno emocionalne pažnje, često ih zanemaruju i ne pokazuju interes za njihove želje i potrebe. Djeca indiferentnih roditelja mogu imati slabije socijalne vještine, probleme u interpersonalnim odnosima, često mijenjaju raspoloženje, sklonija su agresivnom ponašanju i neposluhu. Nadalje, kao posljednji stil navodi se permisivni, kojega odlikuje niska razina kontrole i visok stupanj roditeljske topline. Djeca permisivnih roditelja također mogu imati slabije socijalne kompetencije što se odražava kroz egoistično ponašanje, nezrele reakcije i poteškoće u reguliranju emocija (Jurčević-Lozančić, 2016).

Između ostalog, stupanj privrženost roditelja i djeteta jednako je kao i roditeljski odgojni stilovi povezan s razvojem socijalnih vještina. Dijete ima potrebu za održavanjem bliskih odnosa sa svojom majkom što se postiže uz pomoć privrženosti, čiji se tipovi, osim u

djetinjstvu, razlikuju i u odrasloj dobi. Djeca koja su ostvarila sigurnu privrženosti u kasnijoj dobi više vjeruju drugim ljudima, lakše sklapaju prijateljstva, manje su agresivna i emocionalno zrelija. Sigurna privrženost uvelike olakšava uspostavljanje kvalitetnih vršnjačkih odnosa i omogućuje unaprijeđenje socijalnih kompetencija. Isto tako, djeca koja pokazuju znakove sigurne privrženosti imaju više samopouzdanja, samostalnija su i lakše se prilagođavaju društvenim situacijama, za razliku od djece koja pokazuju znakove nesigurne privrženosti. Do nesigurne privrženosti dolazi kada majka ignorira ili ne zadovoljava djetetove potrebe na vrijeme. Takva djeca osjećaju se nezaštićeno i nemaju povjerenje u svoje roditelje što se kasnije manifestira na vršnjačke odnose u kojima mogu imati poteškoće pri ostvarivanju bliskih, intimnih i prijateljskih veza (Berk, 2015).

S obzirom na sve navedeno, može se vidjeti kako stilovi roditeljskog odgoja i privrženost utječu na društvenu prihvaćenost i razvoj socijalnih kompetencija djece. Važnim se ističe primjena odgovarajućeg roditeljskog odgojnog stila kako bi se socijalne vještine uspješno razvile. Osim roditeljskih stilova, odgoj ovisi o brojnim faktorima kao što su: društvena očekivanja, obiteljska primanja, razvod braka i roditeljsko zadovoljstvo. Nesuglasice u obitelji i česti konflikti dovode do problema u emocionalnom razvoju i socijalizaciji djece. Sukladno tome, obitelj bi trebala biti stabilna zajednica koja osigurava uvjete za što kvalitetniji rast i razvoj (Klarin, 2006).

## 6. Škola kao čimbenik socijalnog razvoja

Proces socijalizacije djeteta, nakon obiteljskog doma, nastavlja se u odgojno-obrazovnim ustanovama, odnosno u školi. Socijalne vještine učenika međusobno se razlikuju, s obzirom na to da se razlikuje i obiteljski kontekst odrastanja. Dakle, socijalizacija započeta u obitelji nastavlja se u školi koju pohađaju djeca različitih znanja, vještina, sposobnosti i karaktera (Klarin, 2006). Brojni autori ističu važnost škole za razvoj kognitivnih i socijalnih kompetencija potrebnih za budućnost. Također, u njoj djeca na jedinstvene načine usvajaju nova znanja putem zajedničkog, kontinuiranog i kreativnog učenja. Sukladno tome, škola u kojoj učenici provode veliki dio svoga vremena, definira se kao institucija u kojoj se ostvaruju unaprijed postavljeni odgojno-obrazovni ciljevi. Holistički usmjerena pedagogija školu vidi kao povezanu zajednicu pogodnu za rast i razvoj koja zajedničkom suradnjom s roditeljima i društvenom sredinom pridonosi uspješnom odrastanju djeteta (Buljubašić-Kuzmanović 2010). U današnje vrijeme prepoznata je važnost škole za socijalni razvoj djeteta, za razliku od prošlosti, kada se obrazovanje primarno temeljilo na frontalnom radu, jednosmjernoj komunikaciji i učenikovoj poslušnosti. Isto tako, naglasak se stavlja na učenikove potrebe uzimajući u obzir individualne razlike (Henting, 1997). Dobrom školom može se okarakterizirati ona škola u kojoj se prati učenikov razvoj te se zadovoljavaju njihove odgojno-obrazovne potrebe. Kao što je prethodno navedeno, za kvalitetan razvoj unutar obitelji potrebna je harmonija i kohezija svih njezinih članova. Isto vrijedi i za školu koja bi trebala stvoriti pozitivno ozračje pogodno za dječji rast i razvoj bez negativnih emocija, straha i tjeskobe (Domović, 2003).

Osim obrazovnog aspekta škole, poseban naglasak potrebno je staviti na odgoj, s obzirom da djeca u njoj šire svoje društvene krugove i stvaraju prva prava prijateljstva. U školi dijete postaje sastavnim dijelom razrednog odjela kojeg čini skupina učenika slične životne dobi te kognitivnih i emocionalnih sposobnosti. Svaki razred međusobno se razlikuje po svojoj strukturi, pravilima, razrednoj klimi i karakteristikama učenika i učitelja (Vizek Vidović, 2003). Ako dijete postane prihvaćeno od strane razrednih vršnjaka, uspješno će zadovoljiti potrebu za pripadanjem i bliskošću. Također, polaskom u školu, osim s vršnjacima, uspostavljaju se odnosi s učiteljem i ostalim djelatnicima ustanove što nekoj djeci može biti prvi kontakt s odraslim osobama koje nisu članovi obitelji. U interakciji sa

sudionicima odgojno-obrazovnog procesa djeca formiraju sliku o sebi, grade vlastiti identitet i uče na društveno prihvatljiv način regulirati vlastite emocije sukladno situaciji u kojoj se nalaze. Drugim riječima počinju razumjeti misli i osjećaje drugih ljudi te se shodno tome ponašati (Klarin, 2006).

Kao problem školskih ustanova navodi se usredotočenost na savladavanje gradiva i učenikovo obrazovanje, koje je stavljeno u prvi plan, pri čemu učitelji često ne uspijevaju uskladiti sadržaj nastavnog sata s vremenom kojeg imaju stoga odgojni aspekt može biti zanemaren. Navedeno predstavlja veliki nedostatak, posebice za djecu koja imaju slabije socijalne vještine. Također, zanemarivanje odgojnog aspekta može dovesti do poteškoća u socijalnom razvoju što je povezano sa školskim uspjehom i negativnim stavovima prema školi. Kako bi se spomenuti problem izbjegao, važno je staviti jednak naglasak na odgojne i obrazovne ciljeve te ih provoditi u svakodnevnom radu. Isto tako, za optimalan razvoj djeteta neophodna je uključenost svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, kao i pozitivna razredna i školska klima u kojoj vladaju dobri međuljudski odnosi. Rezultati socijalizacije u školi nisu uvijek jednaki za sve, s obzirom na to da su neka djeca manje uspješna u stvaranju prijateljskih odnosa. Na uspješnost sklapanja prijateljskih odnosa često utječu faktori kao što su: dob, spol, osobine ličnosti djeteta itd. Odnosno, vezano za ličnost djeteta karakteristike kao što su otvorenost i kooperativnost povezane su s favoriziranjem određenih osoba, što znači da djeca s navedenim osobinama lakše sklapaju prijateljske odnose. Također, sklapanje prijateljstava ovisi o dobi i spolu na način da se prijateljstva obično uspostavljaju i održavaju s djecom istog spola i slične dobi (Simel i sur., 2010). Odbačenost od strane razrednih vršnjaka može negativno utjecati na rast i razvoj te rezultirati delikventnim, depresivnim i /ili agresivnim ponašanjem. U takvim situacijama bitna je uloga učitelja koji treba usmjeriti djecu na uvažavanje međusobnih razlika i uspostavljanje pozitivnih socijalnih odnosa primjenom kvalitetne školske komunikacije (Brajša, 1994).

### *6.1. Komunikacija u školi*

Komunikacija može biti verbalna i neverbalna. Navedeni pojmovi međusobno su povezani jer se tijekom verbalne istovremeno odvija i neverbalna komunikacija. Putem

verbalne i neverbalne komunikacije ljudi razmjenjuju misli, ideje, znanja, stavove i sl. Znakovi i simboli osnova su verbalnog komuniciranja, dok se njezini nedostaci nadomještaju neverbalnom komunikacijom, prenoseći poruke koje nisu izgovorene. Usklađivanje verbalne i neverbalne komunikacije omogućuje uspješnu interakciju. Neverbalnom komunikacijom nadopunjuju se ili nadomještaju riječi, iskazuju misli i emocije. Ona se često smatra vjerodostojnijim pokazateljem nečijih osjećaja jer je neverbalna ponašanja teže kontrolirati. Neverbalna komunikacija važna je u školskim odnosima, posebice u odnosima među učenicima i odnosu učenik-učitelj. Djeca imaju dobru sposobnost opažanja i razumijevanja neverbalnih reakcija jer osim slušanja učitelja, promatraju njihovo ponašanje, raspoloženje, mimiku, visinu tona i sl. Isto tako, učitelj treba imati određene kompetencije, kako bi tijekom interakcije s učenicima mogao prepoznati njihove želje i potrebe iskazane neverbalnom komunikacijom. Učenici ponekad svoje misli više izražavaju neverbalnom komunikacijom nego verbalnom (Markić, 2010).

Nadalje, komunikacija se može podijeliti na interpersonalnu i intrapersonalnu. Intrapersonalna komunikacija odnosi se na komunikaciju sa samim sobom prilikom čega nisu uključeni drugi sudionici, a potrebna je za uspostavu interpersonalne komunikacije. Intrapersonalna komunikacije ne smije se smatrati manje važnom jer ako osoba nije u dobroj interakciji sa samim sobom ne može ostvariti kvalitetne odnose s drugima. Učinkovita interakcija učenika sa samim sobom dovodi do bolje interakcije sa učiteljem i vršnjacima (Nhat Hanh, 2015). Interpersonalna komunikacija uključuje verbalnu i neverbalnu komunikaciju, a odnosi se na dijeljenje informacija među ljudima. Drugim riječima, interpersonalna komunikacija može se odnositi i na situacije u kojima akteri nisu u međusobnoj interakciji već samo slušaju i/ili sagledavaju nekog pojedinca bez korištenja riječi. Primjerice, dijete je uključeno u interpersonalnu komunikaciju tijekom školskog sata kada promatra i sluša učitelja (Brajša, 1994).

Međusobni odnosi u razredu trebaju biti utemeljeni na kvalitetnoj interakciji jer je ona osnova odgojno-obrazovnog procesa. Učenici provode značajan dio svoga vremena u školi. U tom smislu, bitan je način na koji doživljavaju kvalitetu društvenih odnosa u njoj. S obzirom na višestruke učinke kvalitete društvenih odnosa, među kojima se ističu društveni razvoj, emocije i školski uspjeh, važno na koji način učenici doživljavaju društvene odnose

u školi. Društvene odnose u školskom okruženju treba karakterizirati uzajamno poštovanje, iskrena i otvorena komunikacija, prihvaćanje, ljubaznost, povjerenje, zajedničko donošenje odluka, podrška i briga (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Kako bi se navedeno ostvarilo potrebne su određene kompetencije nastavnika kao što su: dobra sposobnost komuniciranja, stvaranje ugodnog razrednog ozračja, suosjećanje, tolerancija i sl. Za razvoj kvalitetne interakcije osoba treba prihvatiti sebe onakvom kakva je, jer onaj tko ne prihvaća sebe ne može uspostaviti učinkovitu komunikaciju s drugim ljudima. Dobra interakcija unutar razreda dovodi do pozitivnih stavova učenika prema školi i boljih vršnjačkih odnosa. Interakcija u školi ne smije biti jednosmjerna i pasivna već je potrebno aktivno sudjelovanje svih članova uz poticanje međusobnog uvažavanja i poštivanja (Brajša, 1994). Nužno je graditi odnose u kojima se prihvaća svaka osoba bez obzira na ekonomske, socijalne, vjerske ili nacionalne razlike. Također, razredna klima treba biti takva da učenici mogu iznijeti svoje nedoumice i probleme koje ostali sudionici slušaju i uvažavaju. Kako bi se postigla poticajna razredna klima i pozitivni međusobni odnosni bitna je što češća i kvalitetnija komunikacija. U skladu s tim, može se postići razredna ravnoteža koja uključuje međusobno djelovanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u svrhu postizanja zajedničkog cilja (Jurčić, 2012). Kvalitetnom komunikacijom učenika sa svim odgojno-obrazovnim sudionicima dolazi do unaprjeđenja njihovih socijalnih kompetencija, prihvaćanja sugovornika bez predrasuda, boljeg razumijevanja vlastitih, ali i tuđih misli i emocija. Učenici međusobnom komunikacijom dijele iskustva, informacije, uvjerenja i stavove čime upotpunjuju svoje svjetonazore. Suprotno tome, ako interakcija nije kvalitetna ne dolazi do dijeljenja iskustva i informacija, a u takvom odnosu vlada nepovjerenje i razredna nepovezanost. Nekvalitetna komunikacija može uzrokovati slabije socijalne kompetencije i nepovjerenje među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (Klarin, 2006). Za uspostavljanje kvalitetne interakcije i vršnjačkih odnosa ključna je uloga učitelja.

## *6.2. Uloga učitelja*

Polaskom u školu, suradnja učitelja i učenika važna je za djetetovu socijalizaciju, ali i njegov cjelokupni razvoj. Učitelj je nositelj odgojno-obrazovnog procesa koji posjeduje znanja i vještine potrebne za rad. Njegova glavna zadaća u prošlosti bila je prenošenje znanja.



Uloga učitelja promijenila se na način da se fokus stavlja na djecu, njihove želje i potrebe s ciljem postizanja željenih ishoda. Učitelj je osoba koja pomaže djeci da uče samostalno, razviju samopouzdanje te usvoje znanja potrebna za budućnost. Osim obrazovnog aspekta, učitelj svoj rad treba usmjeriti na odnose s učenicima kojima predstavlja model ponašanja, kojega oni slijede i usvajaju (Jurčić, 2012).

Odnos učitelja i učenika mora biti zasnovan na uzajamnom povjerenju prilikom čega dijete razvija osjećaje sigurnosti i prihvaćenosti što je nužno za uspostavljanje socijalnih interakcija s vršnjacima (Gable i sur., 2002). Također, učitelji putem grupnih aktivnosti i zajedničke suradnje pridonose stvaranju osjećaja zajedništva u razredu. Za stvaranje pozitivnog razrednog ozračja važno je i fizičko okruženje stoga učitelj može učionicu upotpuniti radovima učenika čime prostor postaje osoban i prijateljski. Nadalje, učitelju se preporučuje korištenje metoda uspješnih za unaprjeđenje socijalnih kompetencija i vršnjačkih odnosa koje uključuju aktivno slušanje, učeničku suradnju, međusobno raspravljavanje, uvažavanje tuđeg mišljenja i razvoj tolerancije. Važnost učitelja očituje se i u rješavanju konflikta i uključivanju odbačene djece u razredne aktivnosti (Klarin, 2006).

Kao što postoje roditeljski odgojni stilovi, koji na različite načine utječu na socijalni razvoj djece, razlikuju se i određeni učiteljski stilovi. Učiteljski stilovi određuju način ponašanja učitelja u odgojno-obrazovnom procesu. Kao učiteljski stilovi navode se: autokratski, demokratski i slobodni (*laisser-faire*). Autokratski stil odnosi se na učitelje koji iskazuju vlastito mišljenje prilikom čega ne uvažavaju učenikovo. Takav učiteljski stil podrazumijeva manju aktivnosti učenika koji izbjegavaju iznošenje vlastitog mišljenja i stavova jer znaju kako ih učitelj neće uvažiti. Autokratski učiteljski stil ne dovodi do unaprjeđenja socijalnih kompetencija već ih koči, s obzirom na to da vlada jednosmjerna komunikacija u kojoj učitelj vodi glavnu riječ. Učitelj je osoba koja ima velika očekivanja od svojih učenika, a u razrednom odjelu vlada red i disciplina. Karakterizira ga strogoća i frontalno predavanje prilikom čega učenici zapisuju bilješke. Autokratski učitelj postavlja jasna pravila koja redovno kontrolira. Često izaziva osjećaj straha te cijeni učenikovu poslušnost i izvršavanje zadataka na način na koji je on odredio. Nadalje, slobodni stil podrazumijeva učenikovo neometano iznošenje vlastitih mišljenja i stavova, prilikom čega se kao nedostatak navodi odsutnost učiteljevog vođenja. Drugim riječima, učitelj ne

usmjerava djecu na iskazivanje poželjnih oblika ponašanja i ne upravlja razredom na adekvatan način. Kod slobodnog stila izostaje kontrola i komunikacija učitelja koji pokazuje nezainteresiranost za djetetove probleme. Učitelj je najčešće zaokupljen vlastitim problemima i ne pokazuje zainteresiranost za učenika. Također, prilikom izvođenja zadataka ulaže minimalno truda i energije te je iznimno pasivan. Prepušta inicijativu i odgovornost učenicima. U ocjenjivanju je popustljiv, a cilj mu je da bez sukoba i na miran način obavi svoj posao. Nije spreman na promjene u radu i ne uvodi nove nastavne metode, a tijekom nastave učenici nameću svoja pravila. Kao najbolji stil navodi se demokratski, koji se utemeljen na kvalitetnoj komunikaciji učitelja i učenika te međusobnom uvažavanju, povjerenju i ravnopravnosti (Zrilić, 2010). Demokratski učitelji uključuju učenike u donošenje odgojno-obrazovnih odluka, odnosno prije donošenja odluke učitelj raspravlja i razmjenjuje mišljenja s učenicima. Takvog učitelja odlikuje kvalitetna komunikacija, budući da prihvaća različita mišljenja svojih učenika i nastoji im pomoći prilikom rješavanja razrednih problema. U radu potiče razvoj učenikovog samopoštovanja, a učenici sami odlučuju i preuzimaju odgovornost o načinu učenja (Vlahek i Jurčec, 2009).

Nadalje, učitelj bi poseban naglasak trebao staviti na djecu koja imaju slabije socijalne vještine jer su one čest razlog za odbacivanje od strane ostalih učenika. Učitelj može pridonijeti poboljšanju i unaprjeđenju socijalnih vještina pomoću vlastitih kompetencija, entuzijazma i truda, a da pritom ne zanemari ostale učenike. On ima ključnu ulogu u stvaranju pozitivnog i suradničkog razrednog ozračja koje dovodi do većeg zadovoljstva i boljeg školskog uspjeha. Sociometrijska mjerenja učiteljima mogu biti od velike pomoći. Dobiveni rezultati, koji daju detaljniji uvid o vršnjačkim odnosima u razredu, mogu poslužiti za smanjenje negativnih oblika ponašanja. Odnosno, sociometrijsko mjerenje omogućava promatranje razredne dinamike, smanjenje vršnjačkih konflikata te unaprjeđenje komunikacije u razrednom odjelu (Kolak, 2010). Razumijevanje razrednih odnosa pospješuje stvaranje okruženja pogodnog za holistički razvoj djeteta te ostvarivanje svih njegovih potencijala. Učitelj također treba pridonijeti razvoju empatičnog ponašanja i poticati djecu na uzajamno pomaganje kako bi razred funkcionirao kao kohezivna cjelina pogodna za napredak svih učenika, bez obzira na njihove različitosti (Huklek, 2017). 7

## 7. Vršnjački odnosi u školi

Tijekom 20. stoljeća, u sklopu duhovno-znanstvene pedagogije poseban naglasak stavljen je na međuljudske odnose, među koje spadaju i vršnjački. Odnosi i razvoj socijalnih vještina postaju interes pedagoških istraživanja kako bi se osigurao što optimalniji razvoj učenika. Duhovno-znanstvena pedagogija socijalne je odnose u školi promatrala kao sastavni element pedagoškog vođenja pri čemu se isticala važnost poznavanja svakog učenika. Poznavanje učenika odnosilo se na međusobnu interakciju, praćenje razvojnih faza te uvažavanje individualnih želja i potreba (Konig i Zedler, 2001). Pedagogija, kojoj su u fokusu interesa društveni odnosi, usmjerena je na kvalitetu interakcija svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa s obzirom da je ona neophodna za rješavanje problema unutar školskih ustanova (Bingham i Sidorkin, 2004). Kako bi interakcija bila što kvalitetnija potrebno je graditi odnose utemeljene na uvažavanju i prihvaćanju kako bi se ostvarili priželjkivani ishodi. Sukladno navedenom, u nastavku rada detaljniji naglasak će se staviti na vršnjačke odnose u školi.

Čovjek je po svojoj prirodi sklon ostvarivanju intimnih veza, sukladno tome, za djetetov emocionalni, kognitivni i socijalni razvoj važnu ulogu ima kvaliteta vršnjačkih odnosa. Djeca veliki dio vremena provode sa svojim vršnjacima pod čijim utjecajem usvajaju modele ponašanja, stavove i formiraju sliku o sebi. Uspostavljanjem odnosa s vršnjacima zadovoljava se čovjekova potreba za pripadanjem i izbjegava osjećaj usamljenosti (McLachlan i sur., 2010).

Bukowski ističe kako odnosi s vršnjacima nude znanja koja je nemoguće usvojiti unutar obitelji jer je relacija djeteta i roditelja obilježena hijerarhijskim odnosom nejednakosti, dok je s druge strane vršnjačka interakcija obilježena jednakošću. Također, Vigotski smatra kako vršnjački odnosi pomažu djeci u učenju jer ona ne mogu u potpunosti razviti svoje mogućnosti bez suradnje i pomoći drugih vršnjaka. Kvaliteta interakcije u vršnjačkim odnosima doprinosi kognitivnom razvoju i školskom uspjehu. Za djetetov optimalan razvoj nužna je prihvaćenost u razrednom odjelu budući da zadovoljstvo socijalnim odnosima utječe na formiranje slike o sebi, povećava motivaciju za učenje, osigurava bolju prilagodbu i unaprjeđuje socijalne vještine (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Polaskom u školu, djeca usvajaju kompetencije potrebne za djelovanje unutar vršnjačke

grupe koja omogućuje ostvarivanje individualnih i zajedničkih ciljeva, međusobno učenje i reguliranje društveno nepoželjnih oblika ponašanja. Grupna povezanost unaprjeđuje socijalne vještine, pruža djetetu podršku, lakšu prilagodbu i nošenje sa stresom. Važnost grupe vršnjaka smanjuje se tijekom adolescencije kada dolazi do osamostaljivanja i formiranja vlastitog identiteta. Bez obzira na smanjenu važnost grupe, utjecaj vršnjaka tada postaje najizraženiji jer oni predstavljaju oslonac u formiranju identiteta i suočavanju s novim društvenim ulogama i odnosima. Također, putem vršnjačkih odnosa u školi usvajaju se temelji prosocijalnog i altruističnog ponašanja. Za uspješno društveno funkcioniranje potrebno je da dijete usvoji prosocijalne oblike ponašanja, koji podrazumijevaju pomaganje drugima, suradnju i uzajamno dijeljenje (Brajša-Žganec, 2003).

Unutar mikrosustava škole postoje manji sustavi (npr. razredni odjel, školsko igralište) u kojima vladaju različiti odnosi, pravila i dinamika učenja (Littleton i Howe, 2010). Iz istraživanja provedenih u Ujedinjenom kraljevstvu (Nacionalno istraživanje dječjeg društva 2007, prema Littleton i Howe, 2010) navodi se kako se broj adolescenata koji nemaju najboljeg prijatelja znatno povećao posljednjih godina, kao i broj djece koja su zlostavljana i napadana od strane svojih vršnjaka. Navedeni odnosi znatno utječu na percepciju djece o cjelokupnom odgojno-obrazovnom iskustvu i njihovoj motivaciji za postizanje školskog uspjeha. Iz istraživanja provedenih u Ujedinjenom Kraljevstvu, SAD-u i Australiji, vidljivo je kako djeca u današnje vrijeme imaju manje prilika za komunikaciju s vršnjacima izvan škole, što je temelj za uspostavljanje prijateljstava i socijalnih odnosa. Istraživanje je pokazalo kako nestaje jedan od važnih faktora za razvoj vršnjačkih interakcija; učenici su sve manje skloni odlaženju u školu s vršnjacima i manje su samostalni nego što je to bilo u prošlosti. Isto tako, učenici imaju malo vremena za socijalizaciju i informalnu komunikaciju, dok su s druge strane učenje i predavanje dominantna školska aktivnost (Blatchford i Kutnick, 2003). Smanjene mogućnosti informalnih vršnjačkih odnosa u školi, ali i izvan nje, ističe važnost školskog odmora koji nudi mogućnost za interakciju i razvoj prijateljstva. Aktivnosti za vrijeme školskog odmora, a posebice igra mogu imati važnu ulogu u socijalizacijskom procesu. Igra može poticati međusobne interakcije, osobito na početku školovanja kada se djeca međusobno ne poznaju. Uloga igre važan je faktor prilikom formiranja prijateljskih odnosa, a nakon toga i za njegovo održavanje. Tijekom odrastanja igru postepeno zamjenjuju aktivnosti kao što su pričanje i druženje s prijateljima. Školski

odmori važni su za ostvarivanje informalnih odnosa jer putem njih učenici na drugačije načine od onih u razredu, imaju priliku za upoznavanje i formiranje socijalnih odnosa. Prijateljstva pružaju podršku u suočavanju sa stresnim događajima i mogu olakšati socijalnu i akademsku prilagodbu u školi (Littleton i Howe, 2010).

Učenici koji su uspostavili dobre odnose sa svojim razrednim kolegama preferiraju boravak u školi i imaju bolje ocjene. Također, skloniji su nenasilnom rješavanju sukoba, iskazivanju prosocijalnih oblika ponašanja i suradnji. Socijalne vještine omogućuju lakše prilagođavanje školskoj sredini i veću prihvaćenost. S druge strane, slabije socijalne vještine dovode do otežanog stvaranja prijateljskih odnosa i manje uključenosti i zainteresiranosti za školske aktivnosti. Učenici koji nisu uspostavili prijateljske odnose u razrednom odjel osjećaju se odbačeno, češće napuštaju školu, imaju problema s prilagodbom i slabiji školski uspjeh. Pri uspostavljanju odnosa u razredu najvažniju ulogu ima učitelj koji motivira učenike na međusobno poštivanje, uvažavanje, suradnju, toleranciju i sl. Posebnu pažnju učitelj mora posvetiti učenicima koji su odbačeni kako bi se što uspješnije integrirali među svoje vršnjake (Klarin, 2006).

Osim međusobne suradnje i pomaganja, u školi postoje i određene poteškoće koje su vezane za vršnjačke odnose, među koje se ubrajaju odbacivanje, nasilje i sukobi. Konflikti predstavljaju sastavni dio vršnjačkih odnosa, a pojavljuju se kada dođe do neslaganja između dvije ili više osoba. Konflikt nije nužno negativan segment socijalnih odnosa i razvoja jer omogućuje bolje upoznavanje samoga sebe. Učenici ga trebaju naučiti rješavati na prikladan način, a ne ignorirati. Rješavanje konflikata dovodi do određenih promjena prilikom čega je potrebno postupati na ispravan način. Pravilno rješavanje konfliktnih situacija iznimno je bitno kako one ne bi prerasle u nešto loše (Brajša, 1994). Konflikti se moraju rješavati kako bi vršnjački odnosi i školska klima bili što pogodniji za ostvarivanje odgojno-obrazovnih zadataka. No, kada se govori o vršnjačkim odnosima neka djeca su više, a neka manje prihvaćena unutar grupe (Klarin, 2006).

### *7.1. Sociometrijski status učenika u razrednom odjelu*

Sociometrija se često koristi u sklopu društvenih znanosti, kako bi se saznale karakteristike određene grupe i odnosi među njezinim članovima. Korištenje sociometrije prilikom objašnjavanja socijalnih odnosa pojedinaca i grupe vrlo je bitna za praksu odgoja i

obrazovanja. Pomoću sociometrijskog statusa može se opisati i predvidjeti razina djetetovih socijalnih kompetencija i njegova sposobnost prilagođavanja. Socijalni status učenika moguće je saznati korištenjem sociometrije. To je istraživačka metoda koja proučava prihvaćanja i odbijanja unutar društvenih skupina. Sociometrijskim statusom učenika objašnjavaju se vršnjački odnosi u razrednom odjelu. Rezultati sociometrije temelje se na procjeni stavova svih učenika razrednog odjela, a pokazuju vršnjačko prihvaćanje ili odbijanje (Kolak, 2010).

Za utvrđivanje socijalnog statusa svakog člana grupe kao tehnika mjerenja koristi se tehnika nominacije ili biranja, koju je 1934. godine razvio Moreno. Ova tehnika se temelji na tome da učenici trebaju odabrati vršnjake koji im se najviše sviđaju, s kojima bi provodili slobodno vrijeme i obavljali određene aktivnosti (primjerice zajedničko učenje). Također, učenici odabiru i vršnjake iz razrednog odjela s kojima se ne bi voljeli družiti ili s kojima ne bi željeli sudjelovali u nekoj aktivnosti. Navedenim mjerenjem moguće je dobiti indekse prihvaćanja i odbijanja, čiji rezultati ovise o odnosima koje je pojedinac uspostavio sa svojim razrednim kolegama (Antolić, 2017). Kao kategorije sociometrijskog statusa navode se popularna, odbačena, kontroverzna i zanemarena djeca. Status se određuje sukladno broju prihvaćanja ili odbijanja od strane učenika. Učenik koji ima puno sviđanja i malo nesviđanja spada u kategoriju popularnih učenika, za razliku od odbačenih učenika koji imaju puno nesviđanja, a malo sviđanja. Nadalje, kontroverzni učenici imaju puno pozitivnih i puno negativnih nominacija, a učenici s malo pozitivnih i malo negativnih nominacija, ili učenici koji nemaju nikakvih nominacija nazivaju se zanemarenim (Newcomb i Bukowski 1983, prema Klarin, 2006).

Za razumijevanje vršnjačkih odnosa u razrednom okruženju bitna su dva pojma; popularnost i prijateljstvo. Popularnost se odnosi na jednosmjernan konstrukt, koji opisuje odnos suučenika prema jednom učeniku. Popularni učenici imaju veliki broj pozitivnih nominacija čime zadovoljavaju svoju potrebu za prihvaćanjem i pripadanjem (Kolak, 2010). Nadalje, takvi učenici imaju bolje socijalne vještine, lakše uspostavljaju socijalne odnose, imaju bolji školski uspjeh i učitelji ih više favoriziraju od ostalih učenika. Kako bi osoba postala popularna potrebno je da se sviđi drugima. No, bez obzira na to što se sviđaju velikom broju ljudi, važno je naglasiti kako osobe koje su popularne ne moraju nužno razviti intimne

prijateljske odnose. Ipak, češće imaju prijatelje od nepopularne djece, s obzirom na to da je status popularnosti povezan s velikim brojem sviđanja čime imaju veću šansu za ostvarivanje prijateljskih odnosa. Prijateljstvo je, za razliku od popularnosti, dvosmjernan konstrukt koji se temelji na međusobnom sviđanju i ulaganju, a omogućava zadovoljavanje potrebe za bliskošću (Klarin, 2006). Prijateljstva i sociometrijski status ovise o emociji sviđanja ostalih učenika. Kod popularnih učenika vidljive su osobine koje su poželjne u prijateljskim odnosima. Drugim riječima popularna djeca su ljubaznija, češće pomažu ostaloj djeci i razmjenjuju svoja iskustva. Isto tako, redovito sudjeluju u interakciji sa svojim vršnjacima i druže se u većim skupinama.

Popularnost je povezana sa socijalnim statusom, školskim uspjehom, izgledom i sl. Učenici koji su fizički privlačniji, koji imaju bolji školski uspjeh i/ili su uspješni sportaši češće spadaju u skupinu popularnih učenika. Popularna djeca mogu biti ljubazna, ali ne uvijek, čime se razlikuju popularna prosocijalna i asocijalna djeca. Velik dio popularne djece ima dobar školski uspjeh i komunikacijske vještine, prijateljskog su ponašanja i dobro prilagođeni. Suprotno tome, manju skupinu popularne djece čine asocijalna, među koje spadaju učenici s lošijim školskim uspjehom koji često upadaju u probleme i suprotstavljaju se autoritetu. Nadalje, postoje asocijalna popularna djeca koja su svoju popularnost stekli agresivnim ponašanjem i širenjem glasina o drugima. Takva djeca postaju popularna jer ih drugi smatraju zabavnima. Asocijalna skupina popularne djece u kasnijoj dobi postaje sve manje privlačna i prihvaćena od ostalih učenika, koji počinju osuđivati agresivno ponašanje (Berk, 2015).

Suprotnost popularnoj djeci predstavljaju odbačena, koja imaju malo pozitivnih i puno negativnih nominacija. Takva djeca u razrednom odjelu imaju malo prijatelja ili ih uopće nemaju, teže ostvaruju socijalne odnose, iskazuju više negativnih emocija i imaju slabiji školski uspjeh (Klarin, 2006). Djeca koja su odbačena mogu imati probleme u daljnjoj uspostavi socijalnih odnosa i poteškoće s regulacijom emocija. Također, češće pokazuju neprimjerene oblike ponašanja kao što su agresivno, delikventno, anksiozno i/ili izolirano ponašanje (Lebedina Manzoni, 2016). Djeca, koja su od strane učenika ili učitelja bila okarakterizirana kao agresivna najčešće su imala odbačeni sociometrijski status. Osim što agresivno ponašanje predstavlja razlog za odbacivanje ono se može javiti i kao posljedica

odbačenosti. Odnosno, nedostatak prihvaćenosti i bliskosti od strane suučenika i učitelja dovodi do agresivnog i delikventnog ponašanja. Fizičko agresivno ponašanja karakteristično je za mlađu djecu, a verbalno (vrijeđanje, zadirkivanje) za školsko razdoblje. Početkom adolescencije još se neki kriteriji počinju izdvajati kao razlozi za odbacivanje, kao što su: povučенost, izgled učenika i školske ocjene (Berk, 2015).

Grupe u razrednom odjelu formiraju se na temelju sličnih karakteristika njezinih članova. Za osobe koje se razlikuju po određenim obilježjima, od drugih članova grupe, postoji velika šansa za odbacivanje. Razlike se mogu temeljiti na obrascima ponašanja, izgledu, demografskim, socio-ekonomskim karakteristikama i sl. Osobe s posebnim potrebama, darovite ili one koje imaju poteškoće u razvoju, zbog svojih različitosti najčešće bivaju neprihvaćene ili odbačene unutar razrednog odjela. Djeca koja su odbačena u jednoj grupi mogu biti iznimno prihvaćena u drugoj, s čijim članovima dijele više zajedničkih karakteristika. Ipak, odbačena djeca se najčešće druže s ostalom odbačenom djecom čime se stvara mogućnost za razvoj socijalnog ponašanja. Kada grupa formira negativne stavove prema određenim pojedincima, koji nisu članovi njihove grupe, rijetko mijenjaju svoja mišljenja. Djeca se sjećaju negativnih ponašanja osoba koje ne favoriziraju, dok zaboravljaju njihova pozitivna djela. Stereotipno karakteriziranje nekog djeteta može postati još veći problem kada ga počnu odbacivati i drugi učenici, koji nisu imali negativna iskustava, ali su čuli negativne komentare (Klarin, 2006).

Neka djeca sama sebe smatraju krivima zbog zauzimanja odbačenog statusa, dok druga krive ostale učenike koje smatraju nepravednima. Navedena razlika se može objasniti pomoću pojmova unutarnjeg i vanjskog lokusa kontrole. Lokus kontrole odnosi se na kontrolu ponašanja i posljedice koje proizlaze iz tog ponašanja. Djeca s vanjskim lokusom kontrole kao faktore zaslužne za vlastite uspjehe i neuspjehe navode vanjske okolnosti. S druge strane, djeca s unutarnjim lokusom kontrole smatraju kako su sama odgovorna za događaje u svom životu. Primjenjujući navedeno na odbačenu djecu, ona s vanjskim lokusom kontrole ne preuzimaju krivicu za svoj odbačeni status već krive ostale čimbenike. S druge strane, djeca s unutarnjim lokusom kontrole smatraju da su sama odgovorna za svoj odbačeni status, uslijed čega prisvajaju negativnu sliku o sebi koju imaju ostali učenici (Sandstrom i Coie, 1999).



Djetetovo odbacivanje od strane vršnjaka može se povezati s određenim obiteljskim karakteristikama. Odbačena djeca češće dolaze iz obitelji s jednim roditeljem, obitelji koje imaju niži ekonomski status i/ili iz obitelji koja prolaze kroz rastavu braka. Djeca odrasla u takvom okruženju imaju više poteškoća u ponašanju i lošije odnose s vršnjacima. Isto tako, djeca zlostavljana u obitelji, ali i ona koja su odrasla pod strogom roditeljskom kontrolom sklona su razvoju agresivnog ponašanja i najčešće zauzimaju odbačeni socijalni status.

Odbačena djeca imaju slabije socijalne vještine koje se mogu unaprijediti pomoću određenih vježbi. Kako bi se uspješno uklopila potrebna je intervencija nastavnika koji pridonose stvaranju pozitivne razredne klime i odnosa utemeljenih na suradnji i prihvaćanju. Također, važno je organizirati grupne aktivnosti koje će uključivati svu djecu s ciljem poboljšanja komunikacije, unaprjeđenja socijalnih vještina i osiguravanja mogućnost da odbačena djeca promijene svoj sociometrijski status.

Jednako kao i odbačena, kontroverzna i izolirana djeca nisu popularna među svojim vršnjacima pa tako manje sudjeluju u školskim aktivnostima i interakcijama. Kontroverzna djeca nailaze na velik broj sviđanja i nesviđanja od strane svojih vršnjaka, dok izolirana imaju mali broj sviđanja i nesviđanja te su često neprimjetna (Klarin, 2006).

Zanemareni (izolirani) učenici teže stupaju u socijalne odnose s vršnjacima iako imaju prosječne socijalne vještine. Rijetko su birani za prijatelje unutar razrednog odjela, a kao razlog za zanemarivanje, otežano sklapanje vršnjačkih odnosa i usamljenost navodi se njihova sramežljivost (Klarin, 2006). Zbog svog izoliranog statusa mogu se osjećati usamljeno, depresivno ili emocionalno ravnodušno. Bez obzira na to, djeca zanemarenog sociometrijskog statusa često imaju dobar školski uspjeh, motivirana su za učenje i sudjelovanje u školskim aktivnostima, pridržavaju se pravila te rijetko odustaju od škole. Također, najčešće su više zainteresirana za postizanje dobrih ocjena nego za sklapanje prijateljskih odnosa (Wentzel i Asher, 1995).

Nadalje, kontroverzni učenici, za razliku od prosječnih, češće iskazuju agresivno ponašanje i skloniji su vršnjačkom zlostavljanju. Njihovo glavno obilježje je da unutar razrednog odjela imaju veliki broj pozitivnih, ali i veliki broj negativnih nominacija najčešće od strane djece koju zlostavljaju. Kontroverzni učenici imaju dobru mogućnost socijalne adaptacije, ali i manipulacije svojih vršnjaka u brojnim društvenim situacijama. Učitelji

manje preferiraju kontroverznu djecu jer često krše razredna pravila, sklona su svađama i manje su samostalna. Bez obzira na sve navedeno, kontroverzni i izolirani učenici mogu ostvariti blisku i intimnu povezanost s ostalim razrednim kolegama, koji su također najčešće nepopularni (Berk, 2015).

## *7.2. Socijalizacija djece s posebnim potrebama*

Djeci s posebnim potrebama neophodno je osigurati jednake odgojno-obrazovne mogućnosti. Skupinu učenika s posebnim potrebama čine učenici s poteškoćama u razvoju i daroviti učenici. Teškoće mogu biti vezane za zdravstveno stanje, učenje, probleme u ponašanju i sl. Djeca s poteškoćama u učenju obično imaju probleme pri uspostavljanju vršnjačkih odnosa, dobivaju manje pozitivnih, a više negativnih nominacija od razrednih kolega i imaju niži sociometrijski status (Nabuzoka i Smith, 1993). Zbog svojih različitosti nailaze na vršnjačko odbijanje i ne uspijevaju zadovoljiti potrebu za pribadanjem i bliskošću. Djeca s poteškoćama u razvoju najčešće imaju slabije socijalne vještine i školski uspjeh što dovodi do formiranja negativnih stavova učitelja, koji se prenose na ostale učenike (Jurčić, 2012). Nadalje, Cvetkovic-Lay (2010) ističe kako daroviti učenici dvostruko više nego prosječna djeca imaju poteškoća u uspostavljanju socijalnih odnosa te su često povučena i odbačena zbog drugačijeg pogleda na svijet.

Integracija djece s posebnim potrebama predstavlja izazov svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Djeca koja unutar svog razrednog odjela imaju vršnjake s posebnim potrebama razvijaju pozitivnije stavove prema različitostima od djece u čiji razred nisu bila uključena takva djeca. Odnosno, učenici su pokazivali višu razinu tolerancije, prihvaćanja, spremnosti na suradnju i pomaganja. Ostali učenici, u čije razrede nisu bila uključena djeca s posebnim potrebama teže razvijaju empatiju i toleranciju prema različitostima. Unaprjeđenje odnosa s vršnjacima omogućuje lakšu prilagodbu i savladavanje obrazovnih zadaća. Za početak, potrebo je pripremiti ostale učenike na suradnju pri čemu se ističe uloga učitelja, njegova edukacija i vještine potrebne za rad. On ima ključnu ulogu u ostvarivanju odgojnog aspekta, poticanju interakcije među učenicima i stvaranju pozitivnog razrednog ozračja bez predrasuda i odbacivanja učenika s posebnim potrebama (Jurčić, 2012).

## 8. Definiranje školskog uspjeha

Školski uspjeh može se definirati kao kompleksan fenomen kojim se opisuje kvaliteta učenikove usvojenosti odgojno-obrazovnih zadaća. Odnosno, njime se daje povratna informacija o mjeri u kojoj je učenik usvojio određena znanja, vještine, sposobnosti i navike, ne uzimajući u obzir samo brojčano ocjenjivanje već i promjene do kojih dolazi kod djece (Bedeniković Lež, 2009). Školski uspjeh podrazumijeva odnos među postavljenim odgojno-obrazovnim ciljevima i učenikovog ostvarenja. To je stupanj u kojem su učenici savladali vještine i znanja propisana nastavnim planom. Navodi se kako školski uspjeh podrazumijeva unaprjeđenje vještina ključnih za život, usvajanje školskog sadržaja te razvoj prosocijalnih oblika ponašanja. Kada je riječ o tumačenju školskog uspjeha valja razlikovati unutarnju i vanjsku dimenziju školskog uspjeha (Buljubašić-Kuzmanović, 2012). Sukladno tome, vanjska dimenzija školskog uspjeha objašnjava učenikove ocjene koje su izravan pokazatelj znanja, dok s druge strane unutarnja dimenzija školskog uspjeha uključuje učenikovu percepciju o vlastitom uspjehu, razvoju i kvaliteti interpersonalnih odnosa (Vizek Vidović, 2003). Odnosno, vanjska dimenzija odnosi se na ocjene, a unutarnja na unutarnji doživljaj učenika. Prosuđivanje vlastitih ocjena i odnosa s vršnjacima utječe na cjelokupno zadovoljstvo školskim procesom (Kranželić-Tavra i Bašić, 2005). Važnost unutarnje dimenzije dovodi do zaključka kako ocjene ne bi trebale biti temeljni pokazatelj školskog uspjeha i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ciljeva. Također, prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011), temeljni cilj odgojno-obrazovne djelatnosti podrazumijeva djetetov razvoj u skladu s vlastitim mogućnostima, usvajanje kompetencija i osposobljavanje za samostalan život i rad, a sve to u razrednom okruženju koje potiče pozitivnu školsku klimu i odnose među učenicima.

Školski uspjeh moguće je razumjeti putem motivacije, ličnosti i intelektualnih sposobnosti učenika (Buljubašić Kuzmanović, 2012). Također, na školske ocjene, koje su složeni društveni konstrukt, mogu utjecati brojni faktori kao što su: obiteljsko i društveno okruženje, inteligencija djeteta, osobine ličnosti, socio-ekonomski status i sl. (Macuka i Burić, 2015). Neki autori navode kako na školski uspjeh mogu utjecati socijalni, biološki elementi te osobine ličnosti (Rečić, 2003). Biološki faktori odnose se na promjene do kojih dolazi tijekom određenog životnog razdoblja učenika, a uključuju rad živčanog sustava i

tjelesnu konstituciju. Biološki faktori povezani su s osobinama ličnosti koje su pod utjecajem okoline i genetskog nasljeđa. One uključuju kvocijent inteligencije, metode učenja, motivaciju, radne navike, pohađanje škole i sl. Socijalni faktori podrazumijevanju utjecaj učenikove okoline na školski uspjeh. U skladu s tim, na školski uspjeh može utjecati obiteljsko okruženje, škola, vršnjaci, mediji itd.

Za cjelokupni razvoj djeteta neizostavna je uloga obiteljskog okruženja. Obitelj stvara posebne uvjere za življenje i djelovanje svojih članova (Vrcelj, 1996). U obitelji se stvara temeljni model komunikacije i koraci za daljnji socijalni razvoj. Navedeno utječe na odgojno-obrazovne ishode djeteta. Christenson i Sheridan (2001) utvrdili su provedenim istraživanjem kako se uspjeh učenika može unaprijediti kvalitetnom suradnjom roditelja i škole, odnosno njihovim partnerskim odnosom. Roditeljska podrška povećava djetetovu motiviranost što za posljedicu ima bolje obrazovne ishode učenika (Škutar, 2014). Neka obilježja obitelji kao što su socioekonomski status, obrazovni status roditelja, radni status te odnosi na relaciji roditelj-dijete te roditeljski nadzor imaju značajan utjecaj na obrazovne ishode djece (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Roditeljska emocionalna podrška dovodi do boljeg školskog uspjeha i iskazivanja prosocijanih oblika ponašanja. Manjak roditeljske podrške povezuje se s djetetovim agresivnim ponašanje, slabijom prilagodbom i lošijim uspjehom u školi (Cummings i sur., 2000).

Škola kao odgojno-obrazovna ustanova treba osigurati stjecanje znanja i vještina svojim učenicima. U njoj djeca razvijaju socijalne kompetencije potičući razvoj društveno prihvatljivih oblika ponašanja i smanjenja nepoželjnih (Keresteš, 2002). Sama organizacija škole i aktivnosti koje se nude imaju utjecaj na školski uspjeh. Prema istraživanju Holta i Campbella (2004, prema Bedeniković Lež, 2009) vidljivo je kako uspješna organizacija školskih aktivnosti dovodi do boljeg školskog uspjeha učenika. Pretpostavke koje su važne pri unaprjeđenju školskog uspjeha su: jasno postavljeni ciljevi razvoja, kvalitetna suradnja roditelja i škole, roditeljska uključenost, praćenje djetetovog učenja te stručno usavršavanje učitelja.

Vrijeme boravka u školi obilježeno je vršnjačkim odnosima koji predstavljaju neizostavan faktor socijalnog razvoja. Odnosi koje dijete uspostavi u školi oblikuju njegovo viđenje cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa, školsko ponašanje i u konačnici uspjeh.

Odbačenost od strane vršnjaka može dovesti do poteškoća prilikom savladavanja školskog gradiva. Bolja školska postignuća ostvaruju učenici koji imaju dobre odnose sa svojim vršnjacima. Vezano za to, potrebno je osigurati pozitivne društvene odnose učenika kako bi kognitivni i socijalni razvoj tekao što uspješnije (Bilić, 2001).

Motivacija se može objasniti kao stanje koje je usmjereno prema postizanju nekog cilja. Ona ima važnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu. Uz vanjske utjecaje i individualne sposobnosti, motivacija također utječe na školski uspjeh (Grgin, 2004). Motivacija je povezana sa pozitivnim stavovima prema školi, većim zadovoljstvom škole i boljom disciplinom (Vizek Vidović, 2003). Veća motivacija za školskim uspjehom povezana je s boljim školskim i socijalnim vještinama (Dević, 2005). No, nije nužno da su sva djeca jednako motivirana u svim obrazovnim područjima. Kada je riječ o motivaciji valja razlikovati ekstrinzičnu i intrinzičnu motivaciju. Na primjeru obrazovanja, kod intrinzične motivacije učenici uče iz vlastite znatiželje. Kod ekstrinzične motivacije vanjski utjecaji navode učenika na učenje. Razlog za to može biti izbjegavanje neugodnih posljedica, ali i dobivanje pohvala. Intrinzično motivirani učenici ostvaruju bolji školski uspjeh (Vizek Vidović, 2003).

## 9. Utjecaj vršnjačkih odnosa na školski uspjeh učenika

Razumijevanje načina na koji socijalne interakcije utječu na školski uspjeh od ključne je važnosti za roditelje, odgajatelje i obrazovni sustav u cjelini. Rješavanje vršnjačkih konflikata omogućuje unaprjeđenje obrazovnih reformi posebice iz razloga jer je utvrđeno kako kvaliteta vršnjačke interakcije predstavlja dobar pokazatelj školskog uspjeha (Leka, 2015). Drugim riječima, razumijevanje i unaprjeđenje interakcija u razrednom odjelu presudno je za učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa. Rezultati istraživanja Coiea i Dodgea (1983) ukazuju kako se s vremenom vršnjački odnosi i sociometrijski status pojedinca mogu mijenjati. Odnosno, utvrđena je niska razina dugotrajne stabilnosti statusa odbačenosti, na način da je kod više od polovine odbačene djece došlo do promjene sociometrijskog statusa tijekom perioda od pet godina. U skladu s rezultatima istraživanja, vidljivo je kako status učenika ima limitiranu stabilnost te se može mijenjati (Coie i Dodge, 1983). Dokazi o mogućnosti promjene sociometrijskog statusa imaju važnu ulogu u unaprjeđenju vršnjačkih odnosa u školi, a samim time i učenikovog školskog uspjeha.

Kao što je već spomenuto, vršnjački odnosi utječu na cjelokupni razvoj djeteta pa tako i na njihov školski uspjeh (Bowker i sur., 2008). Utjecaj kolega na obrazovne ishode postupno postaje sve dominantniji, a sudjelovanje u vršnjačkim skupinama ključno je u fazi razvoja i stvaranja identiteta (Santor i sur., 2000). Odnosi s vršnjacima pružaju ohrabrenje ili prepreku u osobnom i školskom uspjehu prilikom čega se navode dvije vrste vršnjačkih modela, a to su pozitivni i negativni (Buhs i sur., 2006). Pozitivni vršnjački modeli odnose se na pojedince koji su ostvarili izvanredan školski uspjeh i očekuje se da će poboljšati i poticati druge učenike u postizanju istoga. S druge strane, vršnjački pritisak, koji se odnosi na usvajanje određenih oblika ponašanja s ciljem poistovjećivanja s grupom vršnjaka, može dovesti do negativnih utjecaja na ponašanja i obrazovna postignuća učenika. Utvrđeno je kako druženje s vršnjacima koji predstavljaju pozitivan model, pozitivno utječe na učenike, njihovo zadovoljstvo školom i školski uspjeh (Ryan, 2000).

Nadalje, mnoga djeca svoje vršnjake vide kao uzor ponašanja koji može povećati ili smanjiti motivaciju za školskim angažmanom. Akademska motivacija odnosi se na učenikovu spremnost, potrebu i želju da sudjeluje i bude uspješan u procesu učenja (Bomia i sur., 1997). Učenici koji percipiraju da se učitelji i vršnjaci brinu i da se odnose s

poštovanjem prema njima, vjerojatnije će razviti veće povjerenje u svoje sposobnosti. Odnosno, učenici koji doživljavaju emocionalnu potporu i motivaciju učitelja i vršnjaka pridat će veću važnost učenju i školskom uspjehu. Manje motivirani ili s druge strane odbačeni učenici pasivni su, ne trude se, lako odustaju pred izazovima i imaju slabije obrazovne ishode (Murdock i Miller, 2003). Magelinskait i sur. (2017) također su utvrdili postojanje pozitivne korelacija između socijalne kompetencije učenika i njihove motivacije za učenjem. Učenici koji su ostvarili dobre socijalne odnose sa svojim vršnjacima pokazivali su veću zainteresiranost i motivaciju za sudjelovanje u školskim aktivnostima.

Utvrđeno je kako vršnjačko prihvaćanje i obijanje utječe na školski uspjeh, učenikovu uključenost u školske aktivnosti i želju za uspjehom. Iz provedenih istraživanja, koja su se bavila vršnjačkim odnosima i školskim uspjehom učenika, vidljivo je kako svi rezultati ukazuju na jednake zaključke, učenici koji su prihvaćeni unutar razrednog odjela imaju bolji sociometrijski status, ali i školski uspjeh. Navedeno se može pojasniti povezanošću učenikovog ponašanja, koje se odnosi na sposobnost samoregulacije, sa socijalnim statusom i školskim uspjehom. Odnosno, učenici koji su socijalno kompetentni, koji se ponašaju zrelo i samopouzdana, imaju bolju kontrolu impulsa tijekom interakcije s vršnjacima što im omogućuje bolju vršnjačku prihvaćenost, a ujedno i postizanje boljeg školskog uspjeha (Wentzel i Asher, 1995). Wentzel i Asher (1995) u svome su istraživanju nastojali utvrditi akademski uspjeh s obzirom na sociometrijski status učenika. Rezultati su prikupljeni na uzorku od 423 učenika šestih i sedmih razreda osnovne škole u Sjedinjenim Američkim Državama. Istraživanje je nastojalo utvrditi razlikuju li se odbačena, zanemarena, popularna i kontroverzna djeca od prosječne, s obzirom na akademski uspjeh. Rezultati pokazuju kako se zanemareni učenici razlikuju od prosječnih, na način da pokazuju veću zainteresiranost i motivaciju za školske aktivnosti. Jedan od mogućih razloga zanemarenog sociometrijskog statusa je taj što su navedeni učenici više fokusirani na postizanje dobrih obrazovnih ishoda nego na društvene interakcije s vršnjacima. Nadalje, kontroverzni sociometrijski status kod učenika bio je povezan s nedostatkom samostalnosti u izvođenju školskih aktivnosti, nepridržavanju razrednih pravila i čestim sukobima s vršnjacima. Također, popularni učenici ostvarivali su bolji školski uspjeh u odnosu na prosječne učenike u razrednom odjelu.

U skladu s prethodnim navodima, istraživanje koje su proveli Wentzel i Caldwell (1997) također potvrđuje pretpostavku o povezanosti kvalitete vršnjačkih odnosa i akademskog uspjeha. Spomenuti autori proveli su longitudinalno istraživanje na uzorku od 404 učenika osnovnih škola, kako bi ispitali povezanost vršnjačkih odnosa i akademskog uspjeha učenika. Akademski uspjeh temeljio se na završnim ocjenama učenika, dok su podaci o prijateljstvima prikupljeni tehnikom nominacije, kojom su učenici birali tri najbolja prijatelja unutar razrednog odjela. Vršnjačka prihvaćenost mjerila se na način da su učenici procjenjivali koliko bi voljeli obavljati određene školske aktivnosti sa svakim vršnjakom unutar razrednog odjela. Rezultati ukazuju na postojanje longitudinalne povezanosti vršnjačke prihvaćenosti i akademskog uspjeha. Odnosno, učenici koji su imali više pozitivnih nominacija unutar razrednog odjela postizali su bolje obrazovne ishode.

Vršnjačka podrška povezana je sa školskom prilagodbom i motivacijom. Prihvaćanje od strane vršnjaka pozitivno je povezano sa školskim angažmanom, sveukupnim školskim zadovoljstvom i iskazivanjem poželjnih oblika ponašanja. Preciznije, učenik koji je sklopio prijateljske odnose u razredu ima veću motivaciju za postizanje uspjeha. Navedeno su potvrdili u svome istraživanju Lubbers i sur. (2006) istaknuvši kako prihvaćenost od strane vršnjaka i broj prijatelja u razredu imaju direktan utjecaj na školski uspjeh jer utječu na učenikov osjećaj povezanosti u razrednom odjelu. Istraživanje je provedeno na uzorku od 6947 učenika u osnovnim školama u Nizozemskoj. U skladu s dobivenim rezultatima utvrđeno je kako bliski odnosi povećavaju angažman u školskom radu što vodi obrazovnom napredovanju i usvajanju novih znanja i vještina. Ladd (1990) ističe kako djeca koja su održavala prijateljske odnose sa svojim razrednim kolegama imaju bolji školski uspjeh od djece koja su odbačena. Pozitivni odnosi s vršnjacima u školi, povezani su s porastom motivacije, školske uspješnosti i samopoštovanja (URL 1). Fantuzzo i sur. (2004) utvrdili su kako se učenici koji više sudjeluju u interakcijama s vršnjacima češće uključuju u školske aktivnosti, imaju bolji akademski uspjeh i razvijeniji vokabular. Točnije, pozitivne interakcije s vršnjacima pomažu djeci da razviju motivaciju za sudjelovanje u prosocijalnim ponašanjima, kao što su suradnja i pomoć, što dovodi do boljih obrazovnih ishoda. Djeca koja dobivaju podršku od svojih vršnjaka i prijatelja u razrednom odjelu manje su anksiozni, imaju pozitivnije stavove prema školi i pokazuju veću zainteresiranost za sudjelovanje u



školskim aktivnostima. Veće sudjelovanje u školskim aktivnostima povezano je sa boljim akademskim uspjehom.

S druge strane, učenici koji postižu slabiji školski uspjeh najčešće su odbačeni od svojih razrednih kolega i zauzimaju nepopularan sociometrijski status. Vršnjačko odbijanje povezano je sa slabom zainteresiranošću za školske aktivnosti, napuštanjem škole, slabijim uspjehom, maloljetničkom delikvencijom i povećanim stupnjem depresije i anksioznosti (Wentzel i Asher, 1995). Prethodne studije koje su istraživale utjecaj vršnjačkog odbijanja na obrazovne ishode pokazuju da odbacivanje vršnjaka u svim vremenskim točkama (u sadašnjosti i prošlosti) imaju negativne učinke na pohađanje škole te na probleme u ponašanju (DeRosier i sur., 1994 prema Leka, 2015). S obzirom na navedeno, ističe se važnost vršnjačke prihvaćenosti kako bi se povećao interes učenika za pozorno praćenje nastave, školski angažman i postizanje obrazovnih ciljeva. Utvrđena je dvosmjerna povezanost vršnjačkih odnosa i školskog uspjeha, što znači da vršnjački odnosi utječu na školski uspeh, ali i školski uspjeh na vršnjačke odnose (Leka, 2015).

Vršnjački odnosi i školski uspjeh bili su u fokusu istraživanja Diehl i suradnika (1998), čije je istraživanje provedeno u Kentuckyju na uzorku od 323 učenika, u dobi od sedam i osam godina. Istraživanje se bavilo povezanošću vršnjačkih odnosa, školske prilagodbe, prijateljstva i školskog uspjeha. Dobiveni rezultati ukazuju kako vršnjačko prihvaćanje i prijateljstva unutar razrednog odjela predstavljaju prediktore školskog postignuća. Odnosno, djeca s jednim ili više prijatelja postižu bolji školski uspjeh od djece koja nisu uspjela uspostaviti prijateljske odnose sa svojim vršnjacima. Popularna djeca imala su bolji školski uspjeh od djece koja su bila odbačena od svojih razrednih kolega. Također, djeca s barem jednim prijateljem i popularna djeca imala su najpovoljniju školsku prilagodbu. Utvrđeno je da postoje razlike u prihvaćanju vršnjaka između mlađe i starije djece. Istraživanja u mješovitim razredima pokazala su kako su mlađa djeca, u odnosu na stariju djecu u razrednom odjelu bila manje prihvaćena. Prihvaćena djeca imala su više prijatelja u svakoj dobi. Kao jedan od mogućih razloga, zbog kojeg dob djece utječe na vršnjačke odnose u mješovitim razredima, navode se slabije socijalne vještine mlađe djece.

Nadalje, Gall i Glor-Scheib (1986) utvrdili su postojanje negativne korelacije između sociometrijskog statusa i traženja pomoći od ostale djece unutar razrednog odjela.

Istraživanje je provedeno u Pittsburghu, u Sjedinjenim Američkim Državama na uzorku od 74 učenika, u dobi od 8 do 12 godina. Cilj istraživanja bio je utvrditi povezanost vršnjačkih odnosa i tražnja pomoći prilikom obavljanja školskih zadataka. Rezultati istraživanja ukazuju kako su nepopularna djeca tražila više pomoći od razrednih kolega nego što su to činila popularna djeca. Nedostatak samostalnosti u izvođenju školskih aktivnosti povezan je s nepopularnim sociometrijskim statusom. Pretjerano traženje pomoći od vršnjaka može biti negativno povezano s percepcijom o akademskim kompetencijama jer se na učestale tražitelje pomoći gleda kao na pojedince koji ne pokušavaju sami shvatiti školsko gradivo. Oni traže puno pomoći u obavljanju školskih aktivnosti, što njihovim vršnjacima može ukazivati ne samo na nedostatak znanja, već i na slabije sposobnosti učenja. Djeca koja traže pomoć često su neprivlačna vršnjacima jer se smatra kako pokušavaju postići uspjeh time što drugi rade njihov posao. Osim toga, budući da ne pokazuju kompetentnost, ova djeca u budućnosti vjerojatno neće moći uzvratiti pomoć kolegama iz razreda.

Nadalje, razredna harmonija bila je predmet longitudinalnog istraživanja DiLalla, Marcusa i Wright-Phillipsa (2004), koje je pokazalo kako su djeca, koja su imala slabiji odnos s učiteljima postizala niže ocjene. Iako se ovo istraživanje bavilo odnosima učitelja i učenika, naglašava se utjecaj razredne klime na školski uspjeh i socijalni razvoj. Pozitivni socijalni odnosi u razrednom odjelu temelje se na kvalitetnoj komunikaciji i međusobnoj suradnji što dovodi do unaprjeđenja vršnjačkih odnosa, a samim time i školskog uspjeha. Učenici koji imaju poteškoće u ostvarivanju socijalnih odnosa osjećat će se slabije prihvaćenima u razredima s negativnom razrednom klimom. Dakle, sukladno provedenoj studiji, može se uvidjeti važnost pozitivnih socijalnih odnosa djeteta unutar školskog okruženja. Djeca koja imaju konflikte sa učiteljima postižu slabije rezultate u odgojno-obrazovnom procesu. Odnosi koji se uspostavljaju u školi, u ovom slučaju odnos između učitelja i učenika, kao i vršnjački odnosi važan su čimbenik u postizanju školskog uspjeha.

Istraživanje Bartha i sur. (2004) ističe važnost pozitivne školske i razredne klime za uspostavljanje vršnjačkih odnosa i školski uspjeh. Isto tako, utvrđeno je kako je loša razredna klima povezana sa slabijim obrazovnim rezultatima učenika. Također, neki od elemenata koji pridonose lošoj školskoj klimi su siromaštvo, nedovoljna uključenost roditelja, nekompetentnost nastavnog osoblja, stereotipi o spolu i rasi i sl. Navedeno je vidljivo i iz

istraživanja Afroameričkih adolescenata koji često imaju slabiji akademski uspjeh od svojih kolega. Njihov uspjeh ne ovisi samo o individualnim sposobnostima (motivacija, inteligencija, socijalne kompetencije), nego i o školskom ozračju. Ako su socijalne interakcije i vršnjački odnosi negativni škola može postati stresor što dovodi do slabijeg školskog uspjeha (Clark, 1991). Za razliku od toga, istraživanje koje su proveli Lundy i Firebaugh (2005), u kojemu je glavni cilj bio ispitati odnose koji postoje između socijalno-emocionalne kompetencije, percipirane podrške u školi i školskog ishoda djece manjina koja žive u urbanim zajednicama s niskim prihodima, nije pronađena potpora tezi da pripadnost manjinskim skupinama objašnjava rasne/etničke razlike u školskom uspjehu.

Vezano za sugestije kako veličina razreda i velik broj učenika u razrednom odjelu može negativno utjecati na kvalitetu vršnjačkih odnosa, a samim time i na školski uspjeh djece, provedenim istraživanjem Blatchford i sur. (2003) nije potvrđeno stajalište kako je kvaliteta vršnjačkih odnosa lošija u većim razrednim odjelima, a bolji u manjim. Cilj istraživanja bio je utvrditi utjecaj vršnjačkih odnosa i odbacivanja, s obzirom na veličinu razrednog odjela. Istraživanje je započelo s pretpostavkom da u većim razredima postoji više vršnjačkih sukoba i odbacivanja od strane razrednih kolega što se može negativno odraziti na akademsku izvedbu. Rezultati se temelja na longitudinalnom istraživanju 235 učenika osnovnih škola u Ujedinjenom Kraljevstvu. Istraživanjem je utvrđeno da djeca u manjim razredima imaju veću vjerojatnost da budu ocjenjena kao agresivna, asocijalna i odbačena. Razlog za navedeno je taj što u manjim razrednim odjelima učitelji mogu bolje upoznati učenike, što omogućuje lakše uočavanje mogućih poteškoća koje bi neka djeca mogla imati. Također, studije slučaja pokazale su da se u manjim razredima, posebno u vrlo malim, do 20 učenika, djeca više oslanjaju na pomoć učitelja, dok je u većem razredu veća vjerojatnost da će djeca razviti određeni stupanj neovisnosti od učitelja te probleme i zadatke rješavati međusobno (Blatchford i sur., 2003). Važnost ove studije očituje se u istraživanju vršnjačkih odnosa i školskog uspjeha s obzirom na veličinu razrednog odjela. Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti kako veličina razrednog odjela ne utječe na vršnjačke odnose i školski uspjeh, sukladno postojanju pretpostavki kako u većim razrednim odjelima postoji više vršnjačkih sukoba koji mogu negativno utjecati na školsku motivaciju i obrazovne ishode.

Kao što je već istaknuto, brojni teoretičari ističu značaj pozitivnih odnosa s vršnjacima za akademsko i neakademsko funkcioniranje adolescenata. Istraživanja pokazuju kako adolescenti, koji su u pozitivnoj interakciji s vršnjacima, iskazuju veću motivaciju za uključivanje u školske aktivnosti. Liem i Martin (2011) su u svome istraživanju ispitivali percepciju adolescenata o utjecaju spola na školski angažman, školski uspjeh i opće samopoštovanje. Istraživanje je provedeno na uzorku od 1436 učenika srednjih škola u Australiji. Rezultati ovog istraživanja relevantni su za nastavnike i roditelje kako bi se poboljšalo akademsko i neakademsko funkcioniranje učenika, koje se u velikoj mjeri oslanja na stupanj i kvalitetu vršnjačke interakcije. Ova studija također potvrđuje pretpostavku da su pozitivne veze s vršnjacima neizostavne za akademsko i neakademsko funkcioniranje adolescenata što je u skladu s brojnim istraživanjima. Premda odnosi s vršnjacima istog i suprotnog spola olakšavaju školski angažman adolescenata i pozitivno utječu na školski uspjeh i samopoštovanje, provedeno istraživanje pokazalo je kako su odnosi s vršnjacima suprotnog spola ipak manje relevantni od istospolnih. Ovaj nalaz u skladu je s prethodnim istraživanjima koja ukazuju kako pozitivni utjecaji vršnjaka suprotnog spola, na razvoj adolescenata, nisu toliko jaki kao oni istospolnih vršnjaka. Navedeno se može objasniti sagledavanjem razvojne faze adolescenata prilikom čega su razvojni psiholozi ustanovili kako djeca većinu svog vremena posvećuju i provode sa istospolnim vršnjacima. Također, više od 95% prijateljstava tijekom djetinjstva stvara se s osobama istog spola.

Kada je riječ o povezanosti spola i odbačenog sociometrijskog statusa sa školskim uspjehom, istraživanje koje je provela Zitzmann (2005) pokazalo je kako su djevojčice, za razliku od dječaka, imale slabije ocjene kada su bile odbačene u razrednom odjelu. Iz ovog istraživanja vidljivo je kako spol može imati važnu ulogu u načinu na koji vršnjački odnosi utječu na obrazovne izvedbe. Djevojčica su osjetljivije na promjene u vršnjačkim odnosima, zbog čega one postižu slabije ocjene kada su odbačene od svojih razrednih kolega. Kao jedan od mogućih razloga koji objašnjava utjecaj promjena vršnjačkih odnosa na djevojčice navodi se način na koji one komuniciraju s vršnjacima. Prethodno istraživanje (Block, 1983 prema Zitzmann, 2005) pokazalo je kako su djevojčice više bojažljive, iskazuju viši stupanj anksioznog ponašanja i manje samopouzdanja, zbog čega mogu imati većih problema u uspostavljanju vršnjačkih odnosa.

Nadalje, utvrđeno je kako učenici koji procjenjuju školu kao brižnu zajednicu iskazuju i veće zadovoljstvo ukupnom kvalitetom škole. Kvaliteta odnosa uspostavljenih u školskom okruženju može utjecati na zadovoljstvo životom svih sudionika, ali i na zadovoljstvo školskim okruženjem (Lebedina Manzoni, 2016 prema Buterin Mičić, 2019a). Prema Buljubašić Kuzmanović (2016), kvaliteta društvenih odnosa u učionici može, u većoj ili manjoj mjeri doprinijeti osjećaju zadovoljstva školom učenika. Također, učenici koji su zadovoljniji školom pozitivnije ocjenjuju kvalitetu socijalnih odnosa unutar nje. Kvaliteta odnosa u školi povezana je i sa motivacijom za svladavanje školskih obaveza i procjenom vlastitih akademskih sposobnosti. Učenici koji su zadovoljniji socijalnim odnosima u školi motiviraniji su za učenje i smatraju se kompetentnima za savladavanje školskih obaveza i zadataka. Drugim riječima, utvrđeno je da učenici koji imaju više pozitivnih iskustava u socijalnim odnosima sa vršnjacima, ali i drugim članovima škole lakše savladavaju školske obveze. Nadalje, doživljavaju sebe akademski kompetentnijima i svjesni su važnosti školovanja za vlastitu budućnost. Pozitivni društveni odnosi koji su uspostavljeni u školi utječu na proces učenja učenika i njihovu motivaciju za savladavanje školskih obaveza (Buterin Mičić, 2019a). Lebedina Manzoni (2016) ističe kako su teškoće u vršnjačkim odnosima i nedostatak prijateljskih veza povezani s osjećajem usamljenosti, depresijom, problemima u učenju i savladavanju nastavnih sadržaja. S druge strane, osjećaj prihvaćenosti pripadnost razrednoj skupini doprinosi većoj motivaciji i angažiranosti u obavljanju školskih aktivnosti.

Osim školskog uspjeha, kvaliteta obrazovanja povezana je i sa zadovoljstvom koje proizlazi iz procesa učenja, razmjenom iskustava, osjećajem uspjeha te drugim pozitivnim aspektima školskog života koji se često zanemaruju (Vojtová, 2008 prema Buterin Mičić, 2019b). Školsku instituciju ne treba doživljavati samo kao mjesto poučavanja i stjecanja znanja, već i kao mjesto dobrobiti budući da društvena i emocionalna dimenzija školskog života predstavlja izvor kojim se zadovoljavaju osnovne potrebe učenika (npr. kao osjećaj uspjeha, uključenost u zajednicu). Procjena kvalitete života učenika u školi ovisi o njegovim odnosima s razrednim kolegama i drugim ljudima uključenima u odgojno-obrazovni proces. Emocionalna iskustva u školi utječu na motivaciju za učenje (Epstein i McPartland 1976, prema Buterin Mičić, 2019b). U istraživanju percepcije kvalitete socijalne integracije u školi od strane učenika viših razreda osnovne škole koje je provela Buterin Mičić (2019b),

utvrđeno je kako se i dječaci i djevojčice osjećaju relativno integrirano u društveni život škole. Učenici sedmih i osmih razreda nepovoljnije ocjenjuju kvalitetu odnosa u školi. Nadalje, učenici s izvrsnim školskim uspjehom zadovoljniji su kvalitetom društvene integracije u školi u usporedbi s učenicima s nižim školskim uspjehom. U skladu s provedenim istraživanjem i njegovim rezultatima vidljivo je da prijateljski odnosi igraju važnu ulogu u školskom uspjehu i povećavaju motivaciju za učenje. Kako bi se utvrdila kvaliteta obrazovnog procesa potrebno je uključiti i neakademske dimenzije, poput kvalitete društvenih odnosa. Pozitivni odnosi u školi imaju važnu ulogu u akademskoj motivaciji i školskom uspjehu učenika. Navedeno ukazuje na važnost jačanja školske zajednice, što može pridonijeti učeničkom doživljaju škole ne samo kao mjesta poučavanja i stjecanja znanja, već i kao mjesta na kojem se osjećaju sretno i vole boraviti (Buterin Mičić, 2019b).

Dakle, socijalne vještine ključne su za uspostavljanje vršnjačkih odnosa, a samim time i jedan od faktora koji utječe na obrazovne ishode. Socijalne vještine identificiraju se kao jedna od nekoliko vrsta nekognitivnih čimbenika koji utječu na ocjene. Farrington i sur. (2012) utvrdili su da socijalne vještine imaju veći utjecaj na školski uspjeh mlađih učenika. Sukladno tome, moguće je da se odnos između društvenog ponašanja i školskog uspjeha smanjuje kako djeca stare, ili je taj odnos premali da bi se mogao identificirati u kasnijoj dobi. Dvije specifične vrste ponašanja mogu se povezati s akademskim postignućem, a to su prosocijalno ponašanje i vršnjački problemi. Ova dva ponašanja povezana su s različitim akademskim vještinama, kao što su navike učenja, ponašanje u učionici i interakcije s vršnjacima, što zauzvrat utječe na akademski učinak. Nadalje, Gerbino i sur. (2018) navode kako je prosocijalno ponašanje ostalo značajan prediktor ocjena čak i nakon što se uzmu u obzir druge varijable kao što su faktori osobnosti i kvocijent inteligencije. Askill-Williams i Lawson (2015) pokazali su da djeca koja se susreću sa problemima u vršnjačkim odnosima imaju nižu akademsku motivaciju, kao i druge poteškoće povezane sa školom.

Postojanje veze između emocionalne inteligencije i prosocijalnog ponašanja sa akademskim uspjehom potvrđeno je kvantitativnom meta-analizom (Sanchez-Alvarez i sur., 2020). Studija je obuhvatila 559 članaka koji su detaljnije evaluirani. Ukupni uzorak se sastojao od 19.714 sudionika, a prosječna dob bila je 15 godina. Nakon provedenog istraživanja utvrđena je jaka povezanost emocionalne inteligencije, samopouzdanja,

prosocijalnog ponašanja i školskih ocjena. Dokazano je kako pojedinci sa većom sposobnošću obrade informacija bolje obavljaju kognitivne zadatke. Također, učenici koji uspješno kontroliraju svoje emocije, što je jedna od komponenta emocionalne inteligencije, učinkovitiji su u kontroli anksioznosti i usmjeravanju pažnje na školske aktivnosti, što im pomaže u postizanju boljeg školskog uspjeha. Ovi učenici bolje razumiju vlastite i tuđe emocije, raspravljaju o osjećajima i učinkovitiji su u rješavanju sukoba (Sanchez-Alvarez i sur., 2020). Navedeni nalazi podupiru prethodna istraživanja (Perera i DiGiacomo, 2013; MacCann i sur., 2019, prema Sanchez-Alvarez i sur., 2020) koja sugeriraju da su razine emocionalne inteligencije povezane s akademskim uspjehom. Točnije, poznavanje vlastitih i tuđih osjećaja, kao i sposobnost rješavanja adaptivnih problema, pruža bitnu osnovu za školski uspjeh i prilagodbu okolini. Emocionalna inteligencija povezana je s intrapersonalnim aspektima kao što su motivacija i samoregulacija. Odnosno, ona omogućava uspješnu kontrolu vlastitih misli, osjećaja i ponašanja. Bolja emocionalna regulacija i uspješnost u školskoj prilagodbi korisni su pri suočavanju s akademskim stresom i postizanju boljeg školskog uspjeha. Na primjeru školske motivacije, ona omogućava djetetu da se prilagodi zahtjevima škole, održava pažnju i usmjerava svoje ponašanje prema određenom cilju. Emocionalna inteligencija povezana je i s interpersonalnim vještinama, koje povećavaju društvene mreže u akademskom okruženju i poboljšavaju timski rad. Interpersonalni odnosi ključni su tijekom faze adolescencije kada je skupina vršnjaka od velike važnosti za emocionalni razvoj adolescenata i formiranje identiteta. Razvijanje emocionalnih vještina u ranim fazama adolescencije omogućuje lakše suočavanje s rizicima i promicanje motivacije usmjerene na akademski uspjeh i dobrobit (Sanchez-Alvarez i sur. 2020).

Studija Franco i sur. (2017) provedena je u Portugalu na uzorku od 406 učenika osnovne škole, u dobi između 6 i 11 godina. U istraživanju su sudjelovali roditelji i učitelji koji su procjenjivali socijalno ponašanje učenika. Rezultati istraživanja ukazuju kako je razumijevanje emocija loš prediktor akademskog postignuća. Također, rezultati istraživanja pokazuju da postoji povezanost između razumijevanja emocija i socijalne kompetencije u predviđanju akademskih postignuća. Socijalna kompetencija posrednik je u odnosu između razumijevanja emocija i akademskog postignuća. Sposobnost emocionalne regulacije omogućuje djeci da prosocijalno reagiraju u društvenim situacijama. Sposobnost

uspostavljanja zdravih odnosa igra bitnu ulogu u ljudskom razvoju općenito, a posebice u školskim aktivnostima, utječući na odnos s učiteljima, akademska postignuća i prihvaćenost među vršnjacima (Carrilho, 2012). Socijalna kompetencija važna je za učinkovito učenje jer omogućuje pozitivne odnose između pojedinca i drugih društvenih subjekata, pogodujući sudjelovanju u razrednim aktivnostima (razmjena informacija, pridržavanje pravila). U nekim studijama pronađene su spolne razlike u pogledu akademskog postignuća, emocionalnih kompetencija i socijalne kompetencije (Naghavi i Redzuan, 2011; Denham i Brown, 2010 prema Franco i sur., 2017). Denham i Brown (2010) navode kako su prosocijalne vještine bile povezane s akademskim uspjehom djevojčica. Djevojčice koje su pokazivale visoki stupanj agresivnosti i nisku razinu prosocijalnog ponašanja, imale su teškoće u školskoj prilagodbi i učenju. Slabe socijalne vještine bile su povezane sa slabim akademskim postignućem djevojčica. Naghavi i Redzuan (2011) navode kako su, s obzirom na spol, dječaci postizali više rezultate na testovima emocionalne inteligencije. Također, muškarci postižu više rezultate na testovima samopoštovanja i bolje se nose sa stresnim situacijama od žena. Nadalje, u istraživanju provedenom od strane Franco i sur. (2017) nije utvrđeno da spol utječe na način na koji socijalne kompetencije posreduju u odnosu između razumijevanja emocija i akademskog postignuća. Spolne razlike u prvim godinama osnovne škole nisu uvijek vidljive, ali se povećavaju tijekom odrastanja. Istraživanja provedena na uzorku adolescenata adolescentima otkrivaju više razine razumijevanja emocija i društvenih vještina među djevojčicama nego među dječacima (Oberle i sur., 2014, prema Franco i sur., 2017). Razvoj socio-emocionalnih kompetencija omogućava bolju sposobnost prilagodbe školi i predviđa veće akademske rezultate. Odnosno, razumijevanje emocija djeci omogućuje lakše uspostavljanje prijateljskih odnosa s vršnjacima, koji povećavaju motivaciju za sudjelovanje u školskim aktivnostima i želju za postignućem. Socijalna kompetencija olakšava školsku prilagodbu i povezana je s boljim školskim uspjehom (Franco i sur., 2017).

Glavni nalaz studije provedene od strane Gustavsen (2017) bio je da socijalne vještine učenika, koje su se temeljile na procjeni učitelja, objašnjavaju veći dio varijacija u akademskom postignuću učenika. Rezultati se temelje na longitudinalnom istraživanju koje je provedeno na uzorku od 2 266 norveški učenika osnovnih škola. Glavni cilj istraživanja bio je utvrditi utjecaj socijalnih vještina na školski uspjeh. Navedeni nalazi su u skladu s prethodnim studijama u kojima se izvještava da prosocijalno ponašanje predviđa rezultate



obrazovnog postignuća (Gustavsen, 2017). Iz istraživanja provedenog u Norveškoj, vidljivo je kako su socijalne vještine imale statistički značajan utjecaj na akademska postignuća iz norveškog jezika i matematike, ali ne i engleskog. Kao moguće objašnjene navodi se da nastavnici i učenici tjedno provode veći broj sati na predmetima norveškog jezika i matematike nego na nastavi engleskog. Što se tiče spola, istraživanje ukazuje da su, socijalne vještine jednako važne za akademska postignuća dječaka i djevojčica, ali učitelji su socijalne vještine djevojčica ocijenili višim od onih kod dječaka. Djeca koja u ranoj dobi steknu dobre socijalne vještine, lakše uspostavljaju prijateljske odnose, više sudjeluju u razrednim aktivnostima i ostvaruju bolje akademske rezultate.

Nadalje, istraživanje provedeno u Njemačkoj, bavilo se vršnjačkim odnosima i korelatima akademskog uspjeha učenika. Rezultati ukazuju na povezanost ocjena i problema u vršnjačkim odnosima. Djeca koja nisu uspostavila prijateljske odnose sa svojim razrednim kolegama i djeca koja su se osjećala usamljeno, postizala su slabije ocjene iz predmeta kao što su matematika i čitanje. S druge strane, učenici koji su iskazivali prosocijalne oblike ponašanja, kao što su pomaganje te učenici koji su bili prihvaćeni od razrednih kolega, postizali su bolji školski uspjeh (DeVries i sur., 2018).

Kada je riječ o djeci s posebnim obrazovnim potrebama, nalazi studije ukazuju kako su simptomi ADHD-a povezani s lošim društvenim i akademskim funkcioniranjem. Longitudinalno istraživanje koje je provedeno u Švedskoj, na uzorku od 112 učenika u dobi od 5 do 10 godina, ispitalo je povezanost simptoma ADHD-a i akademskog funkcioniranja školske djece. Simptomi ADHD-a (simptomi nepažnje i hiperaktivnosti/impulzivnosti) bili su dobar prediktor lošeg socijalnog funkcioniranja. Nadalje, u ovoj studiji, na temelju vršnjačkih nominacija, simptomi ADHD-a bili su povezani s lošim društvenim funkcioniranjem i odbacivanjem od strane vršnjaka. U skladu s prethodnim istraživanjima (Barry, 2002.; Biederman 2004, prema Diamantopoulou i sur., 2007 ) vidljivo je kako sami simptomi mogu biti dobri prediktori školskog neuspjeha. Nalazi ove studije potvrđuju kako je loše socijalno i školsko funkcioniranje povezano sa simptomima ADHD-a. Također, osim poteškoća u odnosima s vršnjacima, djeca mogu iskazivati nepoželjne oblike ponašanja i sklonost delikvenciji. Dobiveni rezultati ukazuju kako djeca s posebnim obrazovnim potrebama često nailaze na vršnjačko odbijanje i ne uspijevaju zadovoljiti potrebu za

pribadanjem i bliskošću. Jedan od razloga je taj što djeca a s poteškoćama u razvoju najčešće imaju slabije socijalne vještine. Dakle, simptomi ADHD-s, povezani su odbacivanjem od strane vršnjaka čime djeca s ADHD-om ima poteškoća u školskoj prilagodbi i često doživljavaju osjećaj usamljenosti što se negativno odražava na školski uspjeh i motivaciju. Iako su sami simptomi ADHD-a dobar prediktor školskog neuspjeha, neprihvaćenost od strane vršnjaka također može doprinijeti slabijem obrazovnom ishodu. U skladu s tim, bitna je pravovremena intervencija kako bi se problematični odnosi s vršnjacima djece s ADHD-om unaprijedili (Diamantopoulou i sur., 2007).

Osim posebnih potreba, na slabije socijalne kompetencije kod djece mogu utjecati i drugi faktori kao što su obiteljski problemi, loši odnosi među ukućanima, nedostatak novca i sl. U skladu s tim, primarni cilj studije koju su proveli Elias i Haynes (2008) bio je ispitati odnose koji postoje između socijalno-emocionalne kompetencije, percipirane podrške u školi (osobito među vršnjacima) i školskog uspjeha djece koja žive u urbanim zajednicama s niskim prihodima. Navedeno istraživanje provedeno je u Sjedinjenim Američkim Državama na uzorku od 282 učenika osnovnih škola. Sukladno dobivenim rezultatima, utvrđeno je kako problemi kod kuće (uključujući nedostatak novca i česta mobilnost) utječu na socijalno-emocionalne kompetencije djece. S druge strane, navedene socijalno-emocionalne kompetencije i percipirana podrška u školi utječu na akademski uspjeh djece. Djeca sa slabijim socijalno-emocionalnim kompetencijama ostvaruju slabije obrazovne ishode. Slabe socijalne kompetencije dovode do poteškoća u uspostavljanju prijateljskih odnosa sa vršnjacima u razrednom odjelu čime djeca ne uspijevaju zadovoljiti svoju potrebu za pripadanjem. Odbacivanje i nedovoljna podrška od strane vršnjaka utječu na akademski uspjeh djece na način da učenici nepopularnog socijalnog statusa, koji ujedno imaju i slabije socijalne kompetencije, ostvaruju lošije obrazovne ishode od učenika koji imaju razvijene socijalne vještine. Također, rezultati istraživanja ukazuju kako su manje kompetentni učenici dobivali veću podršku svojih učitelja, u usporedbi s kompetentnijim kolegama. Razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija u školi važno je jer omogućuje djeci, koja nisu usvojila određene vještine u obiteljskom domu, priliku da ih razviju u školi i postignu bolji akademski uspjeh.

## 10. Kurikulum za razvoj socijalnih kompetencija učenika

Razvoj socijalnih vještina u odgojno-obrazovnim ustanovama veže se uz nastavni kurikulum koji je usklađen s ciljevima školskog kurikulumuma te je usmjeren na interakciju između učitelja i učenika, kao i na vršnjačke odnose. Učitelj treba poseban naglasak staviti na razvoj socijalnih vještina. Također, komunikacija u školi ne smije biti utemeljena na hijerarhijskoj strukturi učiteljeve moći nad učenicima već na ravnopravnosti svi sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Kako bi učitelj bio uspješan voditelj nastave mora posjedovati određene kompetencije, među kojima valja istaknuti predmetnu i didaktičku kompetentnost te vještine vladanja socijalnim situacijama. Poželjne osobine učitelja podrazumijevaju sposobnost rješavanja konflikta, empatično i altruističko ponašanje, spremnost na suradnju, komunikativnost, toleranciju, poticanje učenika na samostalnost i sl. Optimalnim socijalnim razvojem u školi djeca izrastaju u osobe koje su spremne za pravedno djelovanje u skladu s društveno prihvatljivim ponašanjem, uzimajući u obzir vlastite i tuđe emocije (Jurčić, 2012).

Važno je naglasiti kako ne postoje točno definirana i određena pravila za razvoj socijalnih kompetencija sukladno individualnim razlikama djece. Prema nastavnom kurikulumu odgoj se shvaća kao razvoj učenika u skladu s njegovim individualnim sposobnostima, posebnostima i društvenim zadaćama. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (NOK) ističe ciljeve i načela odgoja i obrazovanja. Jedna od tema kojom se bavi odnosi se na socijalni razvoj. Socijalnim razvojem u školi učenike se nastoji pripremiti da steknu odgovornost za vlastite životne postupke. Ciljevi se odnose na razvoj samopouzdanja i vlastitog identiteta, stjecanje vještina koje su nužne za uspostavljanje pozitivnih vršnjačkih odnosa te prihvaćanje različitih mišljenja učenika. Osim toga, Nacionalni okvirni kurikulum (2011) ističe neophodnost suradničkog učenja uz uzajamnu komunikaciju, kao i rješavanje problema razgovorom i raspravom. Za što uspješniji socijalni razvoj potrebno je prihvaćati pravila suradničkog odnosa, prihvaćati razlike i uzajamno pomagati (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Svrha domene odnosa s drugima jest razvoj socijalno kompetentnih učenika koji stvaraju pozitivne odnose s vršnjacima čime se ujedno postiže i bolji školski uspjeh. Značaj

odgoja i obrazovanja očituje se u razvoju vlastitih vrijednosti i integraciji mladih u društvenu zajednicu usvajajući pritom iskustva i znanja. Sukladno tome, nastavni kurikulum treba biti prilagođen društvenim potrebama kako bi se osigurala što bolja budućnost učenika nakon završetka školovanja. Socijalne kompetencije, odgoj za nenasilje i suživot u zajednici, jedne su od ključnih kompetencija za kasniji uspjeh u životu i radu. Kurikulum usmjeren na socijalne kompetencije svoj naglasak stavlja na razvoj socijalnih vještina i interakciju unutar društvene zajednice. Povezanost škole sa zajednicom i djetetovom obitelji pridonosi boljoj povezanosti i suradnji među učenicima. Također, jedan od ciljeva kurikuluma je upoznavanje vlastitih i tuđih emocija i njihova regulacija. Osim toga, obuhvaća i interkulturalne kompetencije koje se odnose na prihvaćanje različitosti, toleranciju i razvoj empatičnog ponašanja.

Među najvažnije metode i načela za razvoj socijalnih kompetencija učenika spadaju: metoda razgovora i rasprave, otvorena nastava, problemska nastava, projektna nastava i suradničko učenje. Metoda razgovora i rasprave počiva na postavljanju pitanja i davanju odgovora, odnosno interakciji među učiteljima i učenicima. Putem navedene metode učenici vježbaju govor, slušanje, mišljenje pri čemu učitelji trebaju poticati raspravu. Didaktičko načelo otvorene nastave odnosi se na minimiziranje frontalnog oblika nastave uz korištenje radionica, rada u paru, individualnih radova i sl. Takav način rada pridonosi socijalnom razvoju učenika (Jurčić, 2012). Problemska nastava u fokus stavlja učenikovo rješavanje svakodnevnih problema. Navedeno se odvija obostranim, učiteljevim i učenikovim, postavljanjem i davanjem odgovora. Korištenjem problemske nastave stvara se poticajna razredna klima koje je pogodna za socio-emocionalni razvoj. Nadalje, projektna nastava podrazumijeva zajedničko učenje učenika i učitelja u svrhu postizanja željenog cilja. Učenici uče kako pronaći određenu informaciju povezujući znanja iz više nastavnih predmeta. Projektnom nastavom razvija se: sposobnost rješavanja problema, samostalno razmišljanje, prilagođavanje drugima, surađivanje, pomaganje i timski rad. Suradničko učenje, kao što je vidljivo i iz samog naziva, temelji se na suradnji učenika. Suradnja je polazna osnova socijalnog razvoja djece koja dovodi do boljih međusobnih odnosa, lakšeg rješavanja sukoba i unaprjeđenja komunikacijskih vještina. Također, smanjuje agresivno ponašanje i pridonosi lakšoj integraciji u razrednu skupinu. Kod suradničkog učenja učenici ovise jedni o drugima jer samo zajedničkim djelovanjem i komunikacijom mogu ostvariti željeni cilj. Učitelj treba

osigurati ozračje za razvoju u skladu s djetetovim mogućnostima na način da se prihvate sve individualne specifičnosti koje se sjedinjuju s načelima socijalizacije. Škola i razredni odjel predstavljaju temeljnu socijalnu zajednicu za razvoj učenika (Jurčić, 2012).

Polaskom u školu neka djeca mogu imati poteškoća prilikom uspostavljanja interakcija sa svojim vršnjacima. Navedeno može uzrokovati usamljenost i depresiju pa je stoga iznimno bitno pomoći djeci da unaprijede svoje socijalne odnose i kompetencije koje su ključne za uspostavljanje prijateljstava i društvenu prihvaćenost (Klarin, 2006). Vasta i sur. (2005) ističu kako djeca nisu rođena sa socijalnim kompetencijama veći ih stječu tijekom odrastanja, iz čega je vidljivo kako se vještine mogu unaprjeđivati u poticajnom okruženju. Vezano za to, djecu je potrebno učiti empatičnim i altruističnim oblicima ponašanja i nenasilnom rješavanju konflikata koji predstavljaju temelj uspješnog socijalnog razvoja.

Socijalni odnosi djeteta mogu se poboljšati jačanjem samopouzdanja. Samopouzdanje se odnosi na vjerovanje u sebe da nešto činimo dobro, a razvija se ovisno o povratnoj informaciji koju dijete dobiva od vršnjaka, učitelja i članova obitelji. Također, razvoj samopouzdanja ovisi i o djetetovim iskustvima tijekom odrastanja. Kako bi se samopouzdanje kod djece jačalo, potrebno je stvoriti poticajne uvjete i školsko okruženje koje pridonosi njegovom razvoju. Djetetovo mišljenje, ideje i stavovi moraju biti uvaženi i poštivani od strane učitelja, a ne kritizirani i omalovažavani. Jačanju samopouzdanja mogu pridonijeti radionice u kojima djeca upoznaju svoju osobnost, kvalitete i vještine. Nisko samopouzdanje može dovesti do problema u vršnjačkim odnosima i težem uspostavljanju prijateljstava. Samopouzdanje, s druge strane dovodi do boljih odnosa među učenicima i lakšeg savladavanja školskih obveza. Jurčić (2012) navodi kako kvalitetna komunikacija, kontrola emocija, mirno rješavanje konflikata, tolerancija i međusobno uvažavanje i prihvaćanje različitosti pridonose socijalnom razvoju i stvaranju pozitivne slike o sebi.

Na temeljima socijalnog učenja formiraju se određeni programi koje je moguće primjenjivati kako bi se unaprijedile socijalne vještine učenika. Kao jedan od takvih programa koristi se modeliranje (Vasta i sur. 2005). Kao što je vidljivo iz ranije prikazanog istraživanja Ryan (2000) navodi kako na razvoj socijalnih vještina mogu utjecati pozitivni i negativni vršnjački modeli. Pozitivan vršnjački model pozitivno utječe na školski uspjeh, dok s druge strane negativan model predstavlja prepreku za djetetovo uključivanje u školske

aktivnosti. Još jedan način usavršavanja socijalnih vještina je igranje uloga pomoću kojih učenici uče razumjeti tuđe situacije i perspektive. Poželjno je korištenje pozitivnog potkrepljenja kada učenici stupe u interakciju sa svojim vršnjacima te kada iskazuju suradničke i prosocijalne oblike ponašanja (Berk, 2015). Posebnu važnost potrebno je usmjeriti na učenike sa slabijim školskim uspjehom jer on može dovesti do poteškoća u uspostavljanju i održavanju vršnjačkih odnosa (Vasta i sur. 2005).

Nadalje, suradničko učenje učenika u školi najznačajnija je metoda za unaprjeđenje socijalnih odnosa. Za vrijeme suradničkog učenja učenici su u stalnoj interakciji i međusobnoj zavisnosti prilikom čega moraju funkcionirati kao tim kako bi postigli željeni ishod. Odnosno, uspjeh ili neuspjeh ovisi o svim članovima skupine i njihovoj međusobnoj suradnji. Tijekom suradničkog učenja učenici imaju šansu za poboljšanje razrednih odnosa, međusobno upoznavanje, iznošenje vlastitog mišljenja te rješavanje problema i eventualnih nesuglasica (Zrilić, 2010). Grupne aktivnosti mogu potaknuti učenike koji su manje uključeni ili ne sudjeluju u školskim aktivnostima na veću angažiranost u nastavi. Komunikacijom unutar grupe unaprjeđuju se socijalne vještine, stvaraju pozitivniji odnosi među učenicima i povećava prihvaćenost odbačene djece. Osim razvoja socijalnih vještina dolazi i do individualnog razvoja jer svaki učenik u skupini ima svoje obaveze. Suradničko učenje omogućuje bolji školski uspjeh, veću motiviranost, pozitivne stavove prema školi i nastavnom predmetu. Ono se preporuča u razrednim odjelima koje pohađaju djeca s posebnim potrebama, s obzirom na to da ona često imaju poteškoće u integraciji među vršnjake. Uz suradničko učenje, korisno je primjenjivati aktivno slušanje kako bi se održavali pozitivni odnosi u razredu. Aktivno slušanje odnosi se na želje i potrebe učenika koje učitelj mora slušati i uzimati u obzir (Kadum-Bošnjak, 2012). Aktivno slušanje bitna je odlika uspješne komunikacije, a odnosi se na prihvaćanje, toleranciju i uvažavanje stavova drugih osoba. U aktivnom slušanju mogu se primjenjivati verbalni i neverbalni znakovi kojima se sugovorniku može dati do znanja da ga se sluša. Također, u aktivnom slušanju, poželjno je postavljati pitanja kako bi se otklonila mogućnost pojavljivanja nesporazuma (Galina, 2013 prema Polić, 2017). Navedena važnost suradničkog učenja i interakcije s vršnjacima potvrđena je kroz određena istraživanja koja naglašavaju kako se pozitivnom interakcijom s vršnjacima povećava motivacija za učenjem i sudjelovanjem u školskim aktivnostima (Liem i Martin, 2011). Nadalje, slabe socijalne vještine često su povezane s lošim roditeljskim

stilovima stoga nisu dovoljne samo strategije koje se usmjeravaju na djecu. Prema provedenim istraživanjima vidljivo je kako djeca reflektiraju negativne interakcije s roditeljima na svoje vršnjake (Berk, 2015). Sukladno tome, ako se ne unaprijedi odnos djece s roditeljima, ona mogu nastaviti koristiti negativne socijalne vještine usvojene kod kuće i prilikom vršnjačkih odnosa.

Za razvoj i unaprjeđenje socijalnih vještina kod djece vidljiva je važnost igre s obzirom na to da potiče komunikaciju i razvija kreativnost. Bitno je prakticirati igre u kojima svi sudionici mogu uživati, bez želje za pobjedom jer djeca s manjkom samopouzdanja lošije prihvaćanju natjecateljske igre. Natjecateljske igre mogu se početi primjenjivati kada se dosegne određeni stupanj zrelosti i emocionalnog razvoja. Igre pridonose razvoju kreativnosti, formiranju prijateljstava, boljem razumijevanju sebe i drugih, učenju pravila i kontroliranju emocija (Klarin, 2006).

## 11. Zaključak

Ljudi su socijalna bića koja veliki dio svoga vremena provode u interakciji s drugima. Socijalni razvoj započinje u obiteljskom domu gdje se usvajaju temeljne socijalne vještine. Kada je riječ o socijalnom razvoju, vrijeme polaska u školu jedno je od najvažnijih razdoblja za razvoj socijalnih kompetencija jer tijekom tog razdoblja djeca proširuju socijalne krugove i upoznaju se s novim vrstama odnosa, različitim od onih u obiteljskom domu. U razrednom odjelu djeca uspostavljaju komunikaciju sa svojim vršnjacima. Svaki pojedinac unutar razrednog odjela, s obzirom na prihvaćenost ili odbijanje od strane svojih vršnjaka zauzima položaj unutar grupe. Također, vršnjaci mogu imati utjecaj i na djetetov školski uspjeh na način da odbačena djeca češće imaju slabije socijalne vještine i ocjene te su sklonija napuštanju škole. Navedeno se mora uzeti u obzir kako bi se odbačena djeca uspješno integrirala među svoje vršnjake čime se rješava problem vršnjačkih odnosa i unaprjeđuju odgojno-obrazovni ishodi.

S obzirom na istaknutu važnost socijalnih odnosa u odgojno-obrazovnim ustanovama, oni postaju sve češći premet interesa pedagogijske znanosti. Upravo zbog toga ovaj rad se bavio vršnjačkim odnosima u školi te njihovim utjecajem na školski uspjeh. Važnost međusobnih odnosa bitna je odrednica odgojno-obrazovnog procesa, što je posebice vidljivo u obrazovnih ishodima. Utvrđeno je kako vršnjačko prihvaćanje i obijanje utječe na školski uspjeh, učenikovu uključenost u školske aktivnosti i želju za uspjehom. Nadalje, učenik koji je sklopio prijateljske odnose u razredu ima veću motivaciju za postizanje uspjeha. Odnosi sa školskim vršnjacima, kada su pozitivni, povezani su s porastom motivacije, školske uspješnosti i samopoštovanja. Vršnjačko odbijanje povezano je sa slabom zainteresiranošću za školske aktivnosti, napuštanjem škole, slabijim uspjehom, maloljetničkom delikvencijom i povećanim stupnjem depresije i anksioznosti. Također, učenici koji imaju više pozitivnih iskustava u društvenim odnosima sa vršnjacima, ali i drugim članovima škole lakše savladavaju školske zadatke. Sukladno svemu navedenom, može se zaključiti kako je tematika vršnjačkih odnosa od iznimne važnosti za odgojno-obrazovni proces, s obzirom na to da je uklanjanjem negativnih vršnjačkih odnosa moguće unaprijediti školsku uspješnost. Također, istraživanja mogu pružiti korisne smjernice za pomoći djeci u izgradnji društvenih vještina.



## 12. Popis Literature

1. Antolić, M. (2017), Usporedba školskog uspjeha i sociometrijskog statusa učenika u razrednom odjelu, Diplomski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
2. Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., i Wells, K. C. (2004), Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology, 42(2), 115–133*
3. Bedeniković Lež, M. (2009), Uloga majke u školskom uspjehu djeteta. *Školski vjesnik : časopis za pedagojsku teoriju i praksu, 58(3), 331-344.*
4. Berk, L. E. (2015.) Dječja razvojna psihologija. Zagreb: Naklada Slap
5. Bermanec, S. (2018), Produženi stručni boravak i školski uspjeh, Diplomski rad, Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
6. Bilić, V. (2001), Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
7. Bingham, C.W., Sidorkin, A.M. (2004), *No Education Without Relation*. Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
8. Blatchford, P., Edmonds, S., Martin, C. (2003), Class size, pupil attentiveness and peer relations. *British Journal of Educational Psychology, 73(1), 15–36.*
9. Blatchford, P., Kutnick, P. (2003), *Developing groupwork in everyday classrooms*, Special issue of the International Journal of Educational Research. Child and Adolescent Development: An Advanced Course. 141-180.
10. Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elender, K., Johnson, M., Sheldon, B. (1997), The Impact of Teaching Strategies on Intrinsic Motivation.
11. Brajša, P. (1994). Pedagoška komunikologija. Zagreb: Školske novine.
12. Brajša-Žganec, A. (2003), Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj. Jastrebarsko: Naklada Slap.
13. Brdar, I. (1993), *Što je socijalna kompetencija?*. Godišnjak Zavoda za psihologiju, Rijeka, 13-19.
14. Brdar, I. (1994), *Različiti teorijski pristupi socijalnoj kompetenciji*. Odsjek za psihologiju, Rijeka, 21-27.
15. Buhs, E. S., Ladd, G. W., Herald, S. L. (2006), Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's

- classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13.
16. Buljubašić–Kuzmanović, V. (2010), Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Odsjek za pedagogiju. 7(2), 191-203.
  17. Buljubašić–Kuzmanović, V. (2012), Odnos školskog uspjeha I socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život I škola*. 27(1), 38-54.
  18. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2016), Socijalno-emocionalni razvoj učenika i pedagogija odnosa. *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Bilić, Vesna ; Bašić, Slavica (ur.). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 288-316.
  19. Buterin Mičić, M. (2019a), Relationship between pupils' perception of the school as a caring community, school satisfaction and some aspects of quality of school life. *Edulearn19 Proceedings*, 7216-7223.
  20. Buterin Mičić, M. (2019b), Quality of School Life in Primary School: Students' Perception. *Pedagogika* 134(2),135-150.
  21. Christenson, S. L., Sheridan, S. M. (2001), *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
  22. Clark, M. L. (1991). *Social Identity Peer Relations, and Academic Competence of African-American Adolescents*. *Education and Urban Society*, 24(1), 41–52.
  23. Coie, J. D., Dodge, K. A. (1983), Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 261–282.
  24. Cummings, E. M., Davies, P. T. i Campbell, S. B. (2000), *Developmental psychopathology and family process, theory, research and clinical implications*. New York, London: The Guilford Press.
  25. Cvetković – Lay, J. (2010), Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu. Zagreb: Alinea.
  26. Čudina Obradović, M., i Obradović, J. (2006), *Psihologija braka i obitelji*, Zagreb: Golden Marketing - Tehnička knjiga
  27. Denham, S. A., Brown, C. (2010), “Plays Nice With Others”: *Social–Emotional Learning and Academic Success*. *Early Education & Development*, 21(5), 652–680.

28. Dević, I. (2015), Odrednice školskoga postignuća učenika: provjera modela školske kompetencije. Zagreb: Doktorski rad.
29. DeVries, J. M., Rathmann, K., & Gebhardt, M. (2018). How Does Social Behavior Relate to Both Grades and Achievement Scores? *Frontiers in Psychology*, 9.
30. Diehl, D. S., Lemerise, E. A., Caverly, S. L., Ramsay, S., Roberts, J. (1998), Peer relations and school adjustment in ungraded primary children. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 506–515
31. Diamantopoulou, S., Rydell, A.-M., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2007). Impact of Executive Functioning and Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder on Children's Peer Relations and School Performance. *Developmental Neuropsychology*, 32(1), 521–542.
32. DiLalla, L. F., Marcus, J. L., Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42(5), 385–401.
33. Domović, V. (2003). Školsko ozračje i učinkovitost škole. Jastrebarsko: Naklada Slap.
34. Đuranović, M., Opić, V., (2013), Mogućnost prevencije rizičnih ponašanja djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 8(1), 101-111. <https://hrcak.srce.hr/122644>
35. Elias, M. J. i Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474–495.
36. Essau, C.A. i Conradt, J. (2009), Agresivnost djece i mladeži. Jastrebarsko: Naklada Slap.
37. Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. L. (2004). *An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. Psychology in the Schools*, 41(3), 323–336.
38. First-Dilić, R. (1974), Socijalizacija u obitelji i slobodno vrijeme; Pristup proučavanju socijalizacije u obitelji. *Centar za sociologiju sela, grada i prostora Instituta za društvena istraživanja Sveučilišta u Zagrebu*, Zagreb, Amruševa
39. Franco, M. da G., Beja, M. J., Candeias, A., i Santos, N. (2017), Emotion Understanding, Social Competence and School Achievement in Children from Primary School in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 8.

40. Gable, S. L., Gross, E. F., Juvonen, J. (2002), Internet use and well-being in adolescence. *Journal of Social Issues*, 58(1), 75–90.
41. Gall, S. N. L., Glor- Scheib, S. (1986). Academic help-seeking and peer relations in school. *Contemporary Educational Psychology*, 11(2), 187–193
42. Grgin, T. (2004), *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
43. Gudjons, H. (1994), *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
44. Gustavsen, A. M. (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. *Cogent Education*, 4(1), 1-16.
45. Henting, H. (1997), *Humana škola*. Zagreb: Educa
46. Huklek, K. (2017), *Socijalni odnosi učenika u razredu*, Diplomski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
47. Jerčić, M., Sitar, J. (2013), *Učimo učiti*. Zagreb: Elelment
48. Jurčević–Lozančić, A. (2016), *Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
49. Jurčić, M. (2012), *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo d.o.o.
50. Kadum-Bošnjak, S. (2012), Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, 19(1), 181-199.
51. Katz, L. G. i McClellan, D.E. (2005), Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica. Zagreb: Educa.
52. Keresteš, G. (2002), *Dječje agresivno i prosocijalno ponašanje u kontekstu rata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
53. Klarin, M. (2006), *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
54. Kolak, A. (2010). Sociometrijski status učenika u razrednom odjelu i školskoj hijerarhiji. *Pedagoška istraživanja*, 7 (2), 243-254.
55. Konig, E., Zedler, P. (2001), *Teorije znanosti o odgoju : uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*, Zagreb: Educa.
56. Kranželić Tavra, V., Bašić, J. (2005), Školski neuspjeh i napuštanje škole. *Dijete i društvo*. 7 (1), str. 15-28.
57. Ladd G. W. (1990), Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? 61(4).
58. Lebedina Manzoni, M. (2016), *Važnost vršnjačkog utjecaja i privrženosti među djecom i mladima u kontekstu razvoja pozitivnih odnosa*. U: Bilić, V., Bašić, S. (ur.),

*Odnosi u školi : prilozi za pedagogiju odnosa*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 70-96.

59. Leka, I. (2015) The Impact of Peer Relations in the Academic Process among Adolescents, *Mediterranean Journal of Social Sciences* 6(1), 127-132.
60. Liem, G.A., Martin, A.J. (2011), Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement, *British Journal of Educational Psychology* 81(2), 183-206.
61. Littleton, K., Howe, C. (2010), *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction*. Routledge
62. Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P. C., Snijders, T. A. B., Creemers, B. P. M., Kuyper, H. (2006), The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*.
63. Lupić, T.M. (2019), Odnos socijalizacije i razvoja asertivnosti kod djece predškolske dobi, Diplomski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
64. Macuka, I., Burić, I. (2015) Školski uspjeh mlađih adolescenata: važnost uloge osobnih i obiteljskih čimbenika. *Društvena istraživanja*.
65. Majić, D. (2011), Interpersonalna privlačnost, Završni rad, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
66. Magelinskaitė, Š., Kepalaitė, A., & Legkauskas, V. (2014). Relationship between Social Competence, Learning Motivation, and School Anxiety in Primary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2936–2940.
67. Markić, I. (2010), Socijalna komunikacija među učenicima. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju. 7 (2), 307-317.
68. McLachlan, J.A., Zimmer-Gembeck, M.J., McGregor, L. (2010), Rejection Sensitivity in Childhood and Early Adolescence: Peer Rejection and Protective Effects of Parents and Friends, *Journal of Relationships Research*
69. Murdock, T. B., Miller, A. (2003), Teachers as Sources of Middle School Students' Motivational Identity: Variable-Centered and Person-Centered Analytic Approaches. *The Elementary School Journal*, 103(4), 383–399

70. Nabuzoka, D., Smith, P. K. (1993), Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 34(8), 1435–1448.
71. Naghavi, F., Redzuan, M. (2012), The Moderating Role of Gender on the Relationship between Family Environment and Emotional Intelligence. *Journal of American Science*. 8(2), 325-330.
72. Nhat Hanh, T. (2015), Umijeće komuniciranja. Zagreb: Planetopija.
73. Noddings, N. (2005), Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147–159. <https://doi.org/10.1080/03057640500146757>
74. Nacionalni okvirni kurikulum (2011) dostupno na [http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni\\_okvirni\\_kurikulum.pdf](http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf)
75. Polić, I. (2017), Metode uspješne komunikacije, Završni rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
76. Rečić, M. (2003), *Obitelj i školski uspjeh učenika*. Đakovo: Tempo d.o.o.
77. Rose-Krasnor, L. (1997), *The Nature of Social Competence: A Theoretical Review*. Social Development. Wiley-Blackwell
78. Ryan, A.M. (2000), Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement, and Achievement in School. *Educational Psychologist*, 35(2),101-111.
79. Sanchez-Alvarez, N., Berrios Martos, M. P., Extremera, N. (2020), A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison.. *Frontiers in Psychology*, 11(1), 1-11.
80. Sandstrom, M.J., Coie, J.D. (1999), A developmental perspective on peer rejection: mechanisms of stability and change. *Child Development*, 70(4), 955-966.
81. Santor, D. A., Masservey, D., Kusumakar, V. (2000), Measuring Peer Pressure, Popularity, and Conformity in Adolescent Boys and Girls: Predicting School Performance, Sexual Attitudes, and Substance Abuse. *Journal of Youth and Adolescence*. 163-182.

82. Simel, S., Špoljarić, I., Buljubašić-Kuzmanović, V., (2010), Odnos između popularnosti i prijateljstva. *Life and school: journal for the theory and practice of education- Leben und schule*, 57(23), 91-108.
83. Šimić Šašić, S. (2016), Odnos nastavnik-učenik: sličnosti i razlike s obzirom na dob učenika te efekti na učenje. U: Bilić.V., Bašić, S. (ur.). *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 98-133.
84. Škutar, M. (2014), Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 154 (3), 209-222
85. Varga, R. (2015), Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom u okviru pedagogije odnosa, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera, Osijek
86. Vasta, R., Haith, M. i Miller, S. A. (2005), *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
87. Vizek Vidović, V. (2003), *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP d.o.o.
88. Vlahek, I., Jurčec, L. (2009), Učiteljski stilovi vođenja u osnovnoj školi. 3. posebno usmjereni simpozij Kurikulum ranog odgoja i obveznog obrazovanja : zbornik radova / Bouillet, D, ; Matijević, M. - Zagreb : Učiteljski fakultet , 601-612.
89. Vrcelj, S. (1996), *Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha*, Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
90. Zitzmann, N.A. (2005), Peer Relations and Academic Achievement in Early Elementary School  
[https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3892&context=gradschool\\_theses](https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3892&context=gradschool_theses)
91. Zrilić, S. (2010), Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. Sveučilište u Zadru, Odsjek za izobrazbu učitelja i odgojitelja. 7 (2), 231-242.
92. Wentzel, K.R., Asher, S.R. (1995), The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 754–763.
93. Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997), Friendships, Peer Acceptance, and Group Membership: Relations to Academic Achievement in Middle School. *Child Development*, 68(6), 1198-1209.
94. URL 1 Students' engagement in school and peer relations: A literature review  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18035/1/E-Book\\_ICIEAE\\_peer%20relations\\_rl.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18035/1/E-Book_ICIEAE_peer%20relations_rl.pdf)

## **Sažetak**

### Vršnjački odnosi u školi i školski uspjeh

Socijalizacija započinje prvim kontaktom djeteta s okolinom, u obiteljskom domu u kojem djeca usvajaju temeljne socijalne vještine. Razvoj socijalne vještine razlikuju se kod svakog djeteta s obzirom na njihov temperament, osobine ličnosti te roditeljske odgojne stilove. Osim obiteljskog doma, škola je neizostavan faktor socijalizacije djece. U školi djeca proširuju socijalne kontakte, koji utječu na formiranje stavova, ponašanje, ali i školski uspjeh. Među najvažnijim socijalnim kontaktima u školi ističu se oni s vršnjacima. Socijalne interakcije s vršnjacima utječu na obrazovna postignuća te su dobar prediktor školskog uspjeha. Utvrđeno je kako vršnjačko prihvaćanje i odbijanje utječu na školski uspjeh i uključenost u školske aktivnosti. Točnije, učenici koji su popularni i prihvaćeni od strane vršnjaka postižu bolji školski uspjeh, dok s druge strane učenici s nepopularnim sociometrijskim statusom postižu slabiji školski uspjeh. Također, vršnjačko odbijanje povezano je sa slabom zainteresiranošću za školske aktivnosti, napuštanjem škole, slabijim uspjehom i maloljetničkom delikvencijom.

Ključne riječi: Socijalni odnosi, školski uspjeh, prijateljstvo



## **Abstract**

### Peer relations in school and academic achievement

Socialization begins with the child's first contact with the environment. Thus, it starts in the family home where children acquire basic social skills. Every child has different social skills based on their temperament, personality traits and parenting styles. Apart from family home, schools are one of most important agents of socialization. In schools children are in contact with new people which impact not only their behaviour and attitude but also school success. One of most important social contacts in the schools are those with classroom peers. Social interactions with peers are good predictor of school success and therefore they can affect educational achievement. It was found that peer acceptance and rejection affect school success and involvement in school activities. Specifically, students who are popular and accepted by classmates achieve better school performance, while on the other hand, students with unpopular sociometric status achieve poorer school performance. Also, peer rejection is associated with low interest in school activities, dropping out of school, poor performance and juvenile delinquency.

Keywords: Social relations, school success, friendship