

Др Весна Жунић-Павловић,  
Марина Ковачевић-Леповевић  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Мирослав Павловић  
Завод за унапређивање образовања и васпитања  
Београд

UDK-37.06 (37.061)  
Изворни научни рад  
НВ.LVIII 3.2009.  
Примљен: 24. IV 2009.

## ПРОЦЕНА СОЦИЈАЛНОГ ФУНКЦИОНИСАЊА УЧЕНИКА У ШКОЛСКОЈ СРЕДИНИ

**Апстракт** *Процена социјалног функционисања ученика подразумева сагледавање позитивног и негативног понашања, односно социјалне компетенције и антисоцијалног понашања. Први део рада посвећен је појмовном одређењу социјалне компетенције и социјалних вештина, као и улози ових конструката у развоју антисоцијалног понашања. У раду су приказани резултати истраживања социјалног функционисања ученика девет београдских школа (N=1398). Подаци о ученицима прикупљени су од учитеља и разредних старешина. У истраживању је коришћена Скала социјалног понашања у школи (School Social Behavior Scale – SSBS-2). Најважнији резултати истраживања су: 82% ученика има просечан или натпросечан ниво социјалног функционисања; дефицит социјалних вештина откривен је код 12% ученика; 12% ученика испољава антисоцијално понашање; код 6% ученика истовремено постоји дефицит социјалне компетенције и антисоцијално понашање; постоји статистички значајна умерена корелација између нивоа социјалне компетенције и нивоа антисоцијалног понашања (.04). У завршном делу рада приказани су резултати евалуација програма унапређивања социјалног функционисања и дате препоруке за побољшање ефективности програма који се примењују у образовно-васпитним установама.*

**Кључне речи:** *социјално функционисање, социјална компетенција, антисоцијално понашање*

## ASSESSMENT OF STUDENTS' SOCIAL FUNCTIONING IN SCHOOL ENVIRONMENT

**Abstract** *The evaluation of students' social functioning implies an analysis of positive and negative behaviours, i.e. the evaluation of social competence and antisocial behaviour. The first part of the article is dedicated to defining the concepts of social competence and social skills, and the role of these constructs in the development of antisocial behaviour. Presented are the results of a research on social functioning of the students of nine schools in Belgrade (N=1398). The data about the students were gathered from their teachers and class masters. We used the School Social Behaviour Scale - SSBS-2 for the analysis. The prominent results are the following: 82% of the students are on an average or above average level of social functioning; a deficit of social skills was found in 12% of the students; 12% of the students exhibit antisocial behaviour; in 6% of the students both the deficit of social competencies and antisocial behaviour was found; there is a statistically significant moderate correlation between the level of social competence and the level of antisocial behaviour (.04). The final part presents the results*

*of the evaluation of the programmes for enhancing social functioning and offers some suggestions for improving the efficiency of the programmes which are used in our educational institutions.*

**Keywords:** *social functioning, social competence, antisocial behaviour.*

## ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

**Резюме** *Оценка социального функционирования учеников подразумевает формирование положительного и отрицательного поведения, социальной компетенции и асоциального поведения. Первая часть работы посвящена понятийному определению социальной компетенции и социальных умений и определению их роли в развитии асоциального поведения. В работе приводятся результаты исследования социального функционирования учеников 9 белградских школ (N=1398). Данные об учениках взяты от учителей и классных руководителей. В исследовании была использована шкала социального поведения в школе (School Social Behavior Scale - SSBS-2). Самые важные результаты исследования заключаются в следующем: 82% учеников овладевает средним или сверхсредним уровнем социального функционирования; дефицит социальных умений обнаружен у 12% учеников; 12% учеников проявляет асоциальное поведение; у 6% учеников обнаружены одновременно дефицит социальной компетенции и асоциальное поведение; существует статистически значимое соотношение между уровнем социальной компетенции и уровнем асоциального поведения (.04). В конце работы приводятся результаты эвальвации программы актуализации социального функционирования и рекомендации для повышения эффективности программ, применяемых в образовательно-воспитательных учреждениях.*

**Ключевые слова:** *социальное функционирование, социальная компетенция, асоциальное поведение.*

Избор термина социјално функционисање одражава жељу аутора да превазиђу недостатак већине досадашњих студија које су искључиво усмерене на проучавање негативног понашања. Социјално функционисање има довољну ширину да обухвати и позитивна понашања, односно социјалну компетенцију и негативна – антисоцијална понашања ученика. Оба конструкта имају важне импликације за постигнуће и прилагођеност ученика захтевима школе. Позитивна, просоцијална понашања су најчешће повезана са школским успехом, прихватањем од стране вршњака и добрим односима са наставницима. Супротно, антисоцијално понашање је најчешће праћено неуспехом у школи, као и лошим односима са вршњацима и одраслим особама.

Између социјалне компетенције и антисоцијалног понашања постоји извесна повезаност. Резултати истраживања и практично искуство откривају да деца и адолесценти с антисоцијалним понашањем најчешће имају

неадекватну социјалну компетенцију, односно дефицијентне социјалне вештине. Међутим, неке особе са антисоцијалним понашањем имају солидне или натпросечно развијене социјалне вештине. Веза између антисоцијалног понашања и социјалне компетенције је сложена и недовољно истражена, па се не може унапред тврдити да пораст једног неминовно доводи до опадања другог. Уједно, то је и основна слабост једностраних процена где се на основу резултата испитивања једног конструкта доносе закључци о другом. Засебна процена социјалне компетенције и антисоцијалног понашања даје потпунију и објективнију слику.

Током последњих двадесетак година учињен је велики напредак у установљавању процедура и инструмената за процену понашања ученика. Услед тога, школа постаје најважнији фактор раног откривања ученика са проблематичним понашањем. Када је реч о образовно-васпитним установама на нашим просторима, постоји потреба за унапређивањем процене понашања ученика, као и усклађивањем резултата процене с интервенцијама које школа примењује у сврху унапређивања социјалног и емоционалног развоја ученика. Просоцијално и антисоцијално понашање показују знатну стабилност током времена, па интервенције које школа предузима ради промоције просоцијалног и редуковања антисоцијалног понашања ученика могу имати дугорочне позитивне ефекте.

### **Социјална компетенција и социјалне вештине**

Интересовање за проучавање социјалне компетенције и социјалних вештина континуирано расте од 70-их година до сада. Упркос томе, још увек не постоји адекватна концептуализација, нити дефиниција социјалне компетенције и социјалних вештина. Ипак, већина аутора прави јасну разлику између социјалне компетенције и социјалних вештина, односно сматра да су социјалне вештине део социјалне компетенције која представља далеко шири конструкт.

Велики број стручњака изједначава социјалну компетенцију са социјалним успехом, односно ефективним функционисањем у социјалном контексту. Међутим, постигнуту сагласност на апстрактном нивоу ремете емпиријска истраживања. Истраживачи су до данас понудили бројне операционалне дефиниције социјалне компетенције које се међусобно разликују у зависности од профила стручњака, циљева истраживања, начина мерења, практичних захтева и других фактора.

Настојање да се уведе ред и систематичност у ову област добија свој израз у радовима аутора који су анализирали различите приступе у дефинисању социјалне компетенције. Неки аутори разликују три приступа у дефинисању социјалне компетенције: 1) приступ оријентисан

ка резултатима – наглашене последице одређеног социјалног понашања у одређеним ситуацијама; 2) приступ оријентисан ка садржају – у фокусу су специфична понашања која су повезана са позитивним резултатима; 3) приступ оријентисан ка вештинама и заснован на интерперсоналним процесима који воде ка социјалном успеху (Greenspan, 1981, према Gresham, 1986). Према нешто разуђенијој класификацији, постојеће дефиниције социјалне компетенције могу се разврстати у четири групе: 1) дефиниције које социјалну компетенцију одређују као поседовање низа пожељних социјалних вештина; 2) дефиниције које социјалну компетенцију доводе у везу са социометријским статусом детета, односно са његовом популарношћу и прихваћеношћу од стране вршњака; 3) дефиниције које процењују социјалну компетенцију на основу квалитета односа које дете успоставља са другим особама, а који зависи од вештина оба партнера у интеракцији; 4) функционалне дефиниције које су усмерене на резултате социјалног понашања и процесе који воде ка тим резултатима (Rose-Krasnor, 1997).

И поред очигледних разлика, наведени приступи имају неке заједничке слабости. Прва замерка се односи на то да дефиниције не помињу социјалну вредност, односно социјалне ефекте одређених карактеристика, вештина и понашања појединца. Према неким ауторима, социјална компетенција базира на процени других да се особа понаша ефективно (Merrell, 2002). И док су социјалне вештине понашање које особа испољава да би успешно решила задатак, социјална компетенција базира се на процени да је особа адекватно решила задатак (McFall, 1982). Социјална компетенција мора да се посматра у односу на специфични задатак или ситуацију, а процена се врши на основу мишљења значајних особа из окружења, поређења с унапред утврђеним критеријумима или нормативном групом.

Једнодимензионалност је друга замерка која је заједничка свим наведеним приступима. У покушају да се овај недостатак превазиђе, у савременој литератури се појављују свеобухватне дефиниције социјалне компетенције у којима се наглашава мултидимензионалност овог конструкта. Типичан пример је интегративни трокомпонентни модел социјалне компетенције у којем су у јединственом хијерархијском оквиру обухваћени социјална прилагођеност, социјални учинак и социјалне вештине (Cavell, 1990). Социјална прилагођеност означава обим у којем особа остварује социјално детерминисане, развојно прикладне циљеве. Социјални учинак се односи на ниво у којем индивидуални одговори на релевантне социјалне ситуације задовољавају социјално прихваћене критеријуме. Социјалне вештине су специфичне способности које омогућавају појединцу да компетентно изврши социјални задатак.

Знатне разлике међу ауторима постоје и у појмовном одређењу социјалних вештина. Постојеће дефиниције социјалних вештина могу се сврстати у три опште категорије (Gresham, 1986). У првој су дефиниције које изједначавају социјалне вештине са популарношћу и прихваћеношћу детета од стране вршњака. Према овим дефиницијама, дете које је прихваћено и популарно у школи има адекватне социјалне вештине. Бихевиоралне дефиниције под социјалним вештинама подразумевају одговоре на одређене ситуације који омогућавају избегавање непожељних и остваривање пожељних резултата. Предност дефиниција овог типа је да прецизирају предуслове и последице одређених социјалних понашања, што олакшава процену и примену интервенција. Најобухватније су дефиниције које садрже елементе дефиниција прве и друге групе, али уводе и димензију социјалне прихваћености, односно валидности одређеног понашања. У овом случају, социјалне вештине представљају научена понашања испољена у датим ситуацијама која одређују карактер социјалних последица за дете – популарност и прихватање од стране вршњака, оцену социјалних вештина детета коју дају значајне особе и друго.

Захваљујући социјалним вештинама дете успешно извршава социјалне задатке. Основне фазе решавања социјалних проблема су: препознавање проблема, дефинисање проблема, генерисање алтернативних решења, доношење одлуке и верификовање изабраног решења. У складу с тим, социјалне вештине могу се груписати на следећи начин: 1) вештине енкодирања, односно перцепције и интерпретације стимулуса, 2) вештине доношења одлука или вештине тражења, тестирања и избора могућег решења; 3) вештине реализације одговора које се односе на планирање и праћење извршења (McFall, 1982).

Следећи корак је утврђивање појединачних социјалних вештина које чине социјалну компетенцију. Тако сачињена листа пожељних облика социјалног понашања служи као основа за процену и примену интервенција превенције и третмана. У зависности од изабраног критеријума, у литератури се могу наћи различите класификације социјалних вештина које се углавном односе на социјалну когницију (нпр. изражавање сопствених идеја, договарање и др.) и регулацију емоција (нпр. разумевање туђих осећања, изражавање сопствених осећања и др.). У једној од најчешће цитираних класификација, социјалне вештине су груписане на следећи начин: 1) кооперација која се односи на понашања као што су помагање другима, размена ствари са вршњацима и придржавање правила; 2) асертивност која подразумева понашања као што су тражење информација од других особа, упознавање и одговор на акције других особа; 3) одговорност, односно понашања која демонстрирају способност комуникације са одраслима и

поштовање личне својине; 4) емпатија као понашања којима се показује брига за осећања других; 5) самоконтрола која означава понашање у конфликтним ситуацијама у смислу адекватног реаговања на задиркивање вршњака или критику одраслих (Gresham, Elliott, 1990).

Процена социјалних вештина представља основу за планирање интервенција усмерених на редуковање и отклањање социјално-бихевиоралних проблема деце и адолесцената. У поступку процене подаци се могу прикупљати на различите начине: посматрањем, интервјуисањем, анкетирањем, применом скала за процену понашања, пројективно-експресивним техникама и социометријским техникама (Merrell, 2001). Већина аутора даје предност скалама за процену понашања и директним опсервацијама у односу на остале поступке прикупљања података. У савременој пракси и истраживањима за процену социјалних вештина најчешће се користе скале за процену понашања. Примена оваквих скала има низ предности у односу на остале поступке прикупљања података, а посебно директне опсервације. Неке од предности примене скала за процену понашања су: економичност у смислу утрошка времена и обуке процењивача, покривеност дужег временског периода, идентификација понашања која се ретко испољавају, применљивост у ситуацијама када је извештавање о себи компромитовано (нпр. код деце) и друго.

### **Антисоцијално понашање**

Термин антисоцијално понашање аутори најчешће користе да означе проблематична понашања којима се угрожавају права и имовина других људи, која су деструктивна и штетна по средину и која производе негативне социјалне последице. Реч је читавом спектру противдруштвених бихевиоралних манифестација: дрско понашање, лагање, крађа, различите врсте агресије и друго. Потрага за универзалном дефиницијом антисоцијалног понашања још увек траје. С обзиром на то да је недавно у овом часопису објављен рад посвећен појмовном одређењу поремећаја понашања, овом приликом пажња ће бити посвећена развоју антисоцијалног понашања.

Антисоцијално понашање се у многим случајевима појављује рано, а стабилне манифестације могу се запазити током млађег школског узраста. Резултати бројних истраживања потврђују да се на основу раног антисоцијалног понашања може предвидети антисоцијално понашање у адолесценцији и одраслом добу. Међутим, правци развоја антисоцијалног понашања још увек нису у потпуности разјашњени. За сада, може се са сигурношћу тврдити да антисоцијално понашање у одраслом добу подразумева испољавање антисоцијалног понашања у младости, али да већина младих са антисоцијалним понашањем не постају антисоцијалне



одрасле особе (Robins, 1978, према Moffitt, 1993). Према неким истраживањима, око половина деце са антисоцијалним понашањем постану делинквенти у адолесценцији, а најмање трећина малолетних делинквената постану одрасли преступници (Patterson, DeBaryshe, Ramsey, 1989).

Већина аутора сматра да посебно лошу прогнозу има развојни правац антисоцијалног понашања који започиње рано у детињству. Проучавање појаве антисоцијалног понашања на млађем узрасту захтева познавање основних законитости социјалног и емоционалног развоја деце. Неки облици негативног понашања деце, иако изазивају моралну осуду и негативне реакције одраслих, могу се сматрати нормативним развојним процесима. Између двадесет четвртог и тридесет шестог месеца живота долази до диференцијације емоција и емоционалне регулације. У том периоду фреквенција физичке агресије расте и достиже врхунац око друге године живота. Истраживања о агресивном понашању деце на предшколском узрасту показују да се висок ниво агресивног понашања задржава до шесте године, а затим постепено опада до адолесценције. На предшколском узрасту деца уче да контролишу употребу физичке агресије, односно да користе другачије начине да би добила оно што желе или да би решила конфликтне ситуације. Напредак у контроли физичке агресије повезује се са развојем говора и разумевањем како се користе одређени објекти. Тако, антисоцијални облици понашања који се често могу запазити на предшколском узрасту постепено нестају напредовањем детета од основне до средње школе. Међутим, у извесном броју случајева запажа се другачији тренд – одржавање антисоцијалног понашања.

Порекло постојаног антисоцијалног понашања треба тражити у интеракцији неуропсихолошке вулнерабилности детета и криминогеног окружења (Moffitt, 1993). Велики број студија указује на постојање повезаности између дефицита неуропсихолошких способности и антисоцијалног понашања. У том смислу, посебно се издвајају дефицити вербалних и егзекутивних функција. Анатомске структуре и физиолошки процеси нервног система утичу на психолошке карактеристике, као што су: темперамент, развој понашања и когнитивне способности. Проблеми и дефицити који постоје код детета утичу на квалитет интеракција са родитељима и другим особама у окружењу. Док у негујућем окружењу ови проблеми могу бити кориговани, неповољно окружење доводи до њиховог појачавања. Резултати бројних истраживања откривају да породице деце са антисоцијалним понашањем карактерише крута и непостојана дисциплина, слаб надзор и недовољна укљученост родитеља у живот детета (Patterson и сар., 1989). Услед оваквих породичних интеракција, постојећи развојни проблеми прерастају у стабилно антисоцијално понашање и знатан дефицит

социјалних вештина. Уобичајене последице интеракција са социјалним окружењем су одбацивање од стране просоцијалних вршњака и школски неуспех. Постепено, антисоцијалне диспозиције се развијају и испуњавају све аспекте понашања адолесцента, смањујући могућност за промену. Развојни правац антисоцијалног понашања који започиње рано у детињству карактерише појава разноврсних – откривених и прикривених, форми антисоцијалног понашања (Loeber, 1990). Откривени или конфронтирајући облици антисоцијалног понашања представљају директно сукобљавање с окружењем и то су: свађе, напади, туче и слично. На другом крају су прикривени облици антисоцијалног понашања, као што су злоупотреба психоактивних супстанци, бежање из школе, крађе и слично.

Други развојни образац подразумева појаву антисоцијалног понашања у адолесценцији и означава се као правац развоја неагресивног антисоцијалног понашања, јер углавном долази до појаве прикривених облика антисоцијалног понашања (Loeber, 1985). Кључно обележје овог правца развоја је дисконтинуитет. Реч је о појави антисоцијалног понашања у адолесценцији коме не претходи проблематично понашање у детињству и где постоји мала шанса за одржање оваквог понашања у будућности. У овом случају, адолесценти могу да контролишу своје антисоцијално понашање и да га користе у инструменталне сврхе. Сматра се да је њихово антисоцијално понашање “социјална мимикрија” перзистентног антисоцијалног животног стила који је претходно описан (Moffitt, 1993). Мимикрија омогућава приступ вредним ресурсима, а то је у овом случају статус зрелости, односно моћ и привилегије које иду уз тај статус. Извориште оваквих тежњи адолесцената треба тражити у раскораку између биолошке и социјалне зрелости, односно продужавању социјалне и финансијске зависности од родитеља која настаје захваљујући модернизацији друштва. Антисоцијални животни стил за адолесценте има необичну привлачност. Адолесценти са рано насталим и постојаним антисоцијалним понашањем остављају утисак независности – располажу властитом имовином, имају сексуална искуства, слободни су од утицаја породице, постављају сопствена правила и доносе одлуке. И тако, првоописана група младих са постојаним антисоцијалним понашањем постаје модел који опонашају други адолесценти. Имитирањем антисоцијалног стила доказује се независност. Антисоцијално понашање које је започело на овај начин може да се настави захваљујући поткрепљујућем деловању неких његових негативних последица, као што су: нарушавање блискости и комуникације са родитељима, провоцирање реакције одраслих, налажење начина да се изгледа старије и изазивање судбине. Ипак, код већине адолесцената мотивација за антисоцијално понашање слаби током времена захваљујући промени перцепција о поменутих негативним



последикама. Додатно, ова група антисоцијалних младих није оптерећена неуропсихолошким дефицитима, па је имала прилике да раније научи просоцијалне обрасце понашања и социјалне вештине. Постепено редуковање антисоцијалног понашања започиње у касној адолесценцији и наставља се до касних 20-их година живота. Антисоцијално понашање у највећем броју случајева остаје пролазна епизода која се завршава уписом на факултет, запошљавањем, одласком у војску или уласком у брак.

У савременој литератури има много емпиријских радова о преваленцији антисоцијалног понашања, али постоји потреба за даљим проучавањима. Већина досадашњих истраживања рађена је на популацији адолесцената, а далеко мање на млађим узрасним групама. При томе, обично се није правила разлика између испитаника код којих се антисоцијално понашање појавило на различитом узрасту. Посебан значај има идентификовање најризичније групе код које антисоцијално понашање започиње на раном узрасту. Надаље, истраживања су превасходно усмерена на откривене форме антисоцијалног понашања, па пажњу треба усмерити на унапређивање процене прикривених форми. На основу података о преваленцији треба планирати интервенције превенције или третмана које треба да буду усмерене на постојеће проблеме у понашању, али и факторе који доприносе одржавању антисоцијалног понашања.

### **Циљеви истраживања**

Основни циљ истраживања је утврђивање нивоа социјалног функционисања ученика основних и средњих школа. Реализација овако постављеног основног циља подразумевала је утврђивање нивоа социјалне компетенције и нивоа антисоцијалног понашања ученика.

### **Методологија**

Истраживање је рађено током новембра и децембра 2008/2009. школске године у девет београдских школа – две средње школе и седам основних школа. Процена је рађена за ученике од другог до осмог разреда основне школе и ученике од првог до четвртог разреда средње школе, и то у свакој школи по једно одељење за сваки разред.

Подаци о ученицима су прикупљени од 51 учитеља и разредног старешине. Учители и разредне старешине су процењивали понашање свих ученика из свог одељења. Предуслов за процену био је да учитељ или разредни старешина добро познаје ученика, односно да је имао прилике да најмање три месеца посматра његово понашање. Процена је урађена

за укупно 1.433 ученика, али је због неправилно попуњених упитника у коначни узорак ушло 1.398 ученика.

У табели 1. приказана је дистрибуција ученика према школском узрасту (разредима) и полу.

**Табела 1. Дистрибуција ученика према школском узрасту и полу**

Разред	Пол				Укупно	
	Мушки		Женски			
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
II основне	77	48,7	81	51,3	158	100,0
III основне	82	51,9	76	48,1	158	100,0
IV основне	91	52,0	84	48,0	175	100,0
V основне	78	49,1	81	50,9	159	100,0
VI основне	86	56,6	66	43,4	152	100,0
VII основне	90	52,9	80	47,1	170	100,0
VIII основне	83	53,2	73	46,8	156	100,0
I средње	67	72,0	26	28,0	93	100,0
II средње	8	32,0	17	68,0	25	100,0
III средње	53	74,6	18	25,4	71	100,0
IV средње	64	79,0	17	21,0	81	100,0
Укупно	779	55,7	619	44,3	1398	100,0

За прикупљање података коришћена је Скала социјалног понашања у школи (*School Social Behavior Scale 2*) (Merrell, 2002). Инструмент је нормиран за узраст од 5 до 18 година, с тим да су посебне норме дате за две узрастне групе – за ученике млађег школског узраста од предшколског до шестог разреда основне школе и за ученике старијег школског узраста од седмог разреда основне школе до четвртог разреда средње школе. Инструмент садржи 64 ајтема који су равномерно подељени у две скале од којих једна мери социјалну компетенцију, а друга антисоцијално понашање. Оцењивање се врши на петостепеној скали на којој се одговори рангирају од 1 до 5, где оцена 1 означава никад, а оцена 5 учестало.

Скала социјалне компетенције садржи ајтеме који описују позитивне социјалне вештине и понашања који карактеришу добро прилагођене ученике и састоји се од три подске: односи са вршњацима, самоусмеравање и школско понашање. Скала антисоцијалног понашања садржи три подске: које мере различите откривене и прикривене социјално-проблематичне облике понашања: подскала хостилно/иритирајуће понашање, подскала

антисоцијално/агресивно понашање и подскала пркосно/дисруптивно понашање.

Инструмент има добре метријске карактеристике: високу интерну конзистенцију (од 0,91 до 0,96 за обе скале), адекватну тест-ретест релијабилност (од 0,76 до 0,83 за скор социјалне компетенције и од 0,60 до 0,73 за скорове антисоцијалног понашања) и релијабилност међу различитим процењивачима (од 0,72 до 0,83 за скор социјалне компетенције и од 0,53 до 0,71 за скорове антисоцијалног понашања) (Merrell, 2002).

У обради података који су се односили на дистрибуцију и учесталост појединих обележја коришћене су методе дескриптивне статистике, фреквенције учесталости и проценти. Методом корелације, односно израчунавањем Пирсоновог коефицијента корелације, испитана је повезаност између социјалне компетенције и антисоцијалног понашања.

### **Резултати истраживања са дискусијом**

На основу скорова добијених на скалама и подскалама социјалне компетенције и антисоцијалног понашања, утврђује се ниво социјалног функционисања ученика. Ниво социјалног функционисања представља релативно значење добијених скорова у односу на норме приложене уз инструмент.

#### *Ниво социјалне компетенције ученика*

За скорове на скали социјалне компетенције и њеним подскалама постоје четири нивоа: 1) високофункционалан ниво означава одличну социјалну компетенцију и односи се на скорове који су изнад скорова за 80% нормативне групе; 2) просечан ниво се односи на типичан ниво социјалне компетенције и обухвата скорове који се рангирају од 80% до 20% нормативне групе; 3) ризичан ниво обухвата скорове од 20% до 5% нормативне групе и указује на неадекватну социјалну компетенцију; 4) високоризичан ниво укључује скорове сличне онима који се појављују у око 5% нормативног узорка и означава знатан дефицит социјалне компетенције. По правилу, виши скорови на овој скали указују на виши ниво социјалне компетенције.

У табели 2. приказани су резултати процене социјалне компетенције ученика.

Према укупном скору на скали социјалне компетенције, највећи број ученика разврстан је у категорије просечан ниво (48,3%), што значи да они имају типичне и адекватне социјалне вештине за свој узраст. Нешто је мање учешће ученика у категорији високофункционалан ниво (39,9%),

који означава изузетно добру социјалну компетенцију и подразумева отвореност, социјалну прилагођеност и одличне односе са вршњацима, наставницима и другима. Ризичан ниво који је откривен код 7,6% ученика подразумева исподпросечно развијену социјалну компетенцију. Могуће је да код ових ученика постоји потреба за применом интервенција које су усмерене на унапређивање социјалне компетенције, па је препоручљиво урадити додатне процене.

**Табела 2. Ниво социјалне компетенције ученика**

Ниво социјалног функционисања	Односи са вршњацима		Само-усмеравање		Школско понашање		Социјална компетенција	
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
Високофункционалан	574	41,1	533	38,1	515	36,8	558	39,9
Просечан	682	48,8	701	50,1	740	52,9	675	48,3
Ризичан	107	7,6	102	7,3	106	7,6	106	7,6
Високоризичан	35	2,5	62	4,4	37	2,7	59	4,2
Укупно	1398	100,0	1398	100,0	1398	100,0	1398	100,0

На крају, 4,2% ученика је разврстано у категорију високоризичан ниво што упућује на постојање знатног дефицита социјалне компетенције. На основу детаљнијих процена, треба утврдити да ли се ради о проблемима у учењу вештина или о проблемима у њиховој примени. У првом случају реч је о дефициту вештина који се односи на недостатке у учењу или стицању вештина, услед чега дете не познаје кораке који су важни за адекватну интеракцију. Овакав дефицит може се констатовати у случају да дете не зна како да примени одређену вештину у тест-ситуацији, а до тада није уочено да је некада ту вештину применило. Дефицит примене значи да дете има одређену вештину у свом репертоару, али не зна да је примени на адекватан начин. Кључни критеријум за утврђивање постојања овог дефицита је да дете може да примени одређену вештину у тест-ситуацији (нпр. играње улога), али ту вештину никада не примењује спонтано у свакодневним ситуацијама. Без обзира на врсту дефицита социјалне компетенције, овим ученицима је потребна нека врста тренинга социјалних и интерперсоналних вештина.

На основу скорова на подскалама социјалне компетенције, може се констатовати да су учитељи и разредне старешине најслабије оценили вештине самоусмеравања – 4,4% високоризични ниво и 7,3% ризични ниво. То су социјалне вештине које се односе на самоконтролу, кооперацију и прихватање школских правила и очекивања. Нешто су боље оцењене

школске вештине који се односе на способности укључивања и реализације школских задатака. Најбоље су оцењене социјалне вештине које су важне за успостављање добрих односа с вршњацима и прихватање од стране вршњака.

Следећи корак састојао се у анализи појединачних ајтема сваке подскеле и издвајању ајтема који су у највећем броју случајева оцењени најслабијим оценама (оцене 1 и 2). На подскали односи с вршњацима најслабије су оцењена два ајтема – “има добре вештине вође” и “има вештине и способности којима се вршњаци диве”. Најслабије оцењени ајтеми на подскали самоусперавање су “остаје концентрисан-а у проблематичним ситуацијама” и “у односима са вршњацима попусти или пристаје на компромис”. У оквиру подскеле школско понашање ајтеми са најслабијим оценама су “завршава школски рад без упозорења” и “самостално завршава школске или друге задатке”. Може се констатовати да у планирању интервенција усмерених ка унапређивању социјалних вештина предност треба дати вештинама руковођења, вештинама решавања проблема, као и јачању самосталности и личне одговорности.

#### *Ниво антисоцијалног понашања ученика*

На основу скорова на скали и подскалама антисоцијалног понашања утврђује се један од три нивоа и то су: 1) просечан ниво који се среће код ученика који не испољавају или ретко испољавају проблематично понашање и обухвата скорове ниже од оних које је добило 80% нормативне групе; 2) ризичан ниво рефлектује скорове који се рангирају од 80% до 90% нормативне групе и указује на опасност од развоја образаца антисоцијалног понашања; 3) високоризичан ниво укључује скорове који су виши за 5% од фреквенција за нормативну групу, односно процентуалног ранга 95% и више и указује на значајне антисоцијалне проблеме. Генерално, виши скор на скали антисоцијалног понашања указује на већу присутност социјално-бихевиоралних проблема.

У табели 3 приказани су резултати процене антисоцијалног понашања ученика.

Судећи према скоровима на скали антисоцијалног понашања, 88,1% ученика је сврстано у категорију просечан ниво. То значи да извесни проблеми у понашању постоје код више од 10% ученика. У категорију ризичан ниво разврстано је 7,7% ученика. С обзиром на то да у овим случајевима може постојати потреба за превентивним интервенцијама, треба урадити додатну процену. Укупно 4,2% ученика класификовано је у категорију високоризичан ниво који указује на значајно присуство антисоцијалног понашања. Готово је извесно да ови ученици имају проблеме

у социјалном прилагођавању на школску средину, а могуће је да код неких од њих постоје развијени облици поремећаја понашања или делинквентно понашање. Ове ученике треба додатно испитати да би се утврдиле потребе за специјално дизајнираним едукативним програмима и интервенцијама којима би се редуковали постојећи проблеми и превенирали озбиљнији проблеми у будућности.

**Табела 3. Ниво антисоцијалног понашања ученика**

Ниво	Хостилно-иритирајуће		Антисоцијално-агресивно		Пркосно-дисруптивно		Антисоцијално понашање	
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
Просечан	1233	88,2	1239	88,6	1219	87,2	1232	88,1
Ризичан	110	7,9	109	7,8	118	8,4	107	7,7
Високоризичан	55	3,9	50	3,6	61	4,4	59	4,2
Укупно	1398	100,0	1398	100,0	1398	100,0	1398	100,0

Испитивани облици антисоцијалног понашања су прилично уједначени. Ипак, може се констатовати нешто већа заступљеност пркосног или дисруптивног понашања, односно понашања којима се ометају школске активности и постављају неадекватни захтеви пред друге. На другом месту по учесталости су хостилни или иритирајући облици понашања, односно понашања која се сматрају узнемиравајућим, егоцентричним и непријатним, па могу произвести одбацивање од стране вршњака. Најмање су заступљена антисоцијална агресивна понашања, односно понашања којима се крше школска правила или се застрашују и повређују друге особе.

Анализом појединачних ајтема установљени су облици антисоцијалног понашања које учитељи и разредне старешине најчешће запажају код ученика (оцене 4 и 5). У погледу хостилно-иритирајућих понашања наставници најчешће запажају да ученици друге криве за своје проблеме и да се лако изнервирају. Међу ајтемима који мере антисоцијално-агресивно понашање највише слабих оцена забележено је код два ајтема – “псује или користи увредљиве речи” и “у школи упада у невоље”. Када је реч о пркосном-дисруптивном понашању, посебно се издвајају два ајтема и то су “потребна му-јој је стална пажња наставника” и “реагује импулсивно без размишљања”.

#### *Ниво социјалног функционисања ученика*

Ниво социјалног функционисања је утврђен на основу укупних скорова на скали социјалне компетенције и на скали антисоцијалног



понашања. Укрштањем четири нивоа социјалне компетенције и три нивоа антисоцијалног понашања, добијено је дванаест категорија за разврставање ученика (табела 4).

**Табела 4. Ниво социјалног функционисања ученика**

Ниво социјалне компетенције	Ниво антисоцијалног понашања					
	Просечан		Ризичан		Високоризичан	
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
Високофункционалан	556	39,8	1	0,1	1	0,1
Просечан	590	42,2	75	5,4	10	0,7
Ризичан	58	4,1	19	1,4	29	2,1
Високоризичан	28	2,0	12	0,9	19	1,4

Према подацима који су приказани у табели 4, највећи број ученика разврстан је у категорије просечан ниво социјалне компетенције и просечан ниво антисоцијалног понашања (42,2%), односно високофункционалан ниво социјалне компетенције и просечан ниво антисоцијалног понашања (39,8%).

Заступљеност ученика у осталим категоријама је далеко мања. На другом месту по заступљености су категорије где је једна испитивана димензија на просечном, а друга на ризичном нивоу. Ученици с адекватним нивоом социјалне компетенције који повремено испољавају антисоцијално понашање, односно категорија просечан ниво социјалне компетенције и ризичан ниво антисоцијалног понашања заступљена је са 5,4%. Категорија ризичан ниво социјалне компетенције и просечан ниво антисоцијалног понашања означава ученике са слабије развијеном социјалном компетенцијом који не испољавају антисоцијалне облике понашања и заступљена је са 4,1%.

Према учесталости, на трећем месту се налазе категорије високо-ризичан ниво социјалне компетенције и просечан ниво антисоцијалног понашања (2%) и ризичан ниво социјалне компетенције и високоризичан ниво антисоцијалног понашања (2,1%). У првом случају ради се о ученицима с озбиљним дефицитом социјалних вештина који не испољавају антисоцијално понашање, а у другом случају о ученицима са извесним кашњењем у развоју социјалне компетенције који учестало испољавају антисоцијално понашање.

Још је мање учешће категорија где су обе димензије на ризичном, односно високоризичном нивоу (оба по 1,4%), а мање од 1% су заступљене следеће категорије: високоризичан ниво социјалне компетенције и

ризичан ниво антисоцијалног понашања (0,9%), просечан ниво социјалне компетенције и високоризичан ниво антисоцијалног понашања (0,7%). Само по један ученик има високофункционалан ниво социјалне компетенције и ризичан, односно високоризичан ниво антисоцијалног понашања.

Може се констатовати да 82% ученика има просечну или натпросечну социјалну компетенцију и не испољава или ретко испољава антисоцијално понашање. Укупна заступљеност ученика у најмање пожељним категоријама које означавају постојање мањег или већег дефицита социјалне компетенције уз повремено или често испољавање антисоцијалног понашања износи 5,6%.

Израчунавањем Пирсоновог коефицијента корелација, установљена је умерена негативна корелација између социјалне компетенције и антисоцијалног понашања ( $r=0,454$ ;  $p<0,001$ ). То значи да постоји веза између вишег нивоа социјалне компетенције и мање учесталости антисоцијалног понашања и обрнуто, између ниже социјалне компетенције и учесталијег антисоцијалног понашања. Међутим, иако постоји веза између социјалне компетенције и антисоцијалног понашања, она је умереног интензитета, односно ова два конструкта нису опозити. Самим тим, потпуно је оправдано да се приликом процене социјалног функционисања засебно испитају социјална компетенција и антисоцијално понашање.

### **Унапређивање социјалног функционисања**

У савременој пракси примењују се различити програми и интервенције које имају за циљ унапређивање социјалног функционисања ученика. Основни правац деловања је унапређивање социјалних вештина и усвајање просоцијалних образаца понашања, чиме се посредно постиже редукција негативног понашања ученика. Захваљујући таквој оријентацији, програми и интервенције унапређивања социјалног функционисања могу бити примењени на све ученике, односно сви ученици могу имати користи од њих.

Према теоријској основи интервенције унапређивања социјалних вештина могу се разврстати на три основна приступа: оперантно условљавање (бихевиорални приступ), социјално учење и когнитивно-бихевиорални приступ (Elliot, Busse, 1991).

Интервенције оперантног условљавања усмерене су на испољено понашање, а промена понашања постиже се применом позитивних и негативних поткрепљења. Приликом учења и увежбавања социјалних вештина потребно је исказати резултате које је дете постигло у форми повратне информације о томе колико је испољено понашање добро и да ли треба нешто променити. Важан аспект повратне информације је награђивање позитивног понашања и напора које дете улаже да би променило понашање

или ускраћивање награде када испољи негативно понашање. Резултат је повећана фреквенција испољавања просоцијалних облика понашања и смањивање учесталости негативних понашања.

Приступ социјалног учења почива на претпоставци да се понашање најбоље учи моделовањем и диференцијалним поткрепљивањем. Путем моделовања уче се нови социјални одговори и њихова примена, али се може утицати и у правцу промене претходно научених одговора. Моделовање подразумева показивање начина на који треба извести одређени одговор тако што се дата вештина рашчлани на кључне кораке који се поступно увежбавају. Реакција околине на моделовано понашање има посебан значај, јер ће дете примењивати одговоре који су код других били награђени, а инхибирати одговоре који су праћени казнама.

Когнитивно-бихевиорални приступ наглашава интерну саморегулацију понашања и способности решавања проблема. Промене у размишљању о властитом понашању и способностима да се испољи прикладно понашање постижу се вербалним инструкцијама и унапређивањем вештина решавања социјалних проблема. Вербалним инструкцијама се детету објашњава како да изведе одређени одговор, указује на значај таквог понашања и последице другачијег реаговања у датој ситуацији. Након инструктирања следи вежбање одређеног одговора и повратна информација о испољеном понашању. За унапређивање вештина решавања социјалних проблема најчешће се користи серија вежби или игара кроз које деца поступно уче основне кораке реаговања на проблематичне социјалне ситуације и то су: препознавање социјалног проблема, разматрање алтернативних решења уместо импулсивног реаговања, предвиђање могућих последица алтернативних одговора, избор и примена најадекватнијег одговора у датој ситуацији.

Ефективност програма и интервенција умногоме зависи од квалитета претходне процене социјалног функционисања ученика, као и усклађивања интервенција са резултатима процене. Процена социјалног функционисања обухвата процену социјалне компетенције и антисоцијалног понашања. На основу резултата процене социјалне компетенције може се констатовати да ученик има добро развијене социјалне вештине, да постоји дефицит у учењу социјалних вештина или да постоји дефицит у примени социјалних вештина. Проценом антисоцијалног понашања утврђује се да ли су код ученика присутни бихевиорални проблеми или не. Укрштањем резултата процене социјалне компетенције и процене понашања ученика добија се класификациона схема са шест категорија за разврставање испитаника (Gresham, Elliott, 1990). Поред тога, за сваку класификациону категорију дата су упутства за практичаре у погледу интервенција које треба применити. У случају постојања дефицита учења социјалних вештина без присуства

проблематичног понашања, препоручује се примена интервенција социјалног учења и когнитивно-бихевиоралних интервенција. Када је дефицит учења праћен проблемима у понашању, треба применити одговарајуће интервенције сва три приступа. За превазилажење дефицита примене социјалних вештина, без обзира на присуство проблематичног понашања, биће довољне интервенције оперантног условљавања којима се редукује негативно понашање и, истовремено, учи позитивно социјално понашање. Код ученика који имају добро развијене социјалне вештине, али истовремено испољавају проблематично понашање треба применити интервенције којима се одржава и унапређује ниво социјалне компетенције, али и редукујуће интервенције умереног интензитета којима се смањује негативно понашање. Последњу категорију чине ученици са просечном или изнадпросечном социјалном компетенцијом који ретко испољавају или не испољавају социјално неприхватљиво понашање. Иако они нису кандидати за индивидуализоване програме, потребно је препознати и наградити њихово понашање одговарајућим интервенцијама оперантног условљавања.

Последњих двадесет година обележила је експанзија програма који су усмерени на унапређивање социјалне функционисања деце и адолесцената. Првобитно, програми су били намењени деци и адолесцентима са проблематичним понашањем и онима који су искусили социјалну изолацију и одбацивање од стране вршњака. Данас, постоји велики број програма који су посебно дизајнирани за специфичне групе корисника (нпр. за ученике са интелектуалном ометеношћу), али и програми који се универзално примењују на целокупну популацију ученика у сврху превенције поремећаја у социјалном развоју. Интересантно је да велика популарност програма и интервенција усмерених на унапређивање социјалног функционисања није заснована на одличним оценама њихове успешности.

У савременој литератури постоји велики број радова у којима се евалуирају програми унапређивања социјалног функционисања, а резултати ових истраживања су прилично несагласни. Генерално, програми унапређивања социјалног функционисања могу се оценити као умерено успешни, с тим да резултати знатно варирају у зависности од начина на који се мере остварени резултати, карактеристика програма, карактеристика корисника и других фактора.

Оцена ефективност програма зависи од конструкта који се мери приликом утврђивања резултата. Програми унапређивања социјалног функционисања су ефективнији у промовисању позитивног социјалног понашања, него у редуковању проблематичног понашања (Quinn, Kavalie, Mathur, Rutherford, Forness, 1999). Најбољи резултати остварени су у унапређивању социјално-когнитивних вештина (нпр. вештина решавања

проблема) и вештина социјалне интеракције. Позитивне промене у социјалном прилагођавању (нпр. популарност) су знатно мање, док програми немају утицаја на школски успех (Beelmann, Pflingsten, Lösel, 1994). Треба напоменути и то да су остварене промене краткорочне (најчешће до годину дана), а да су трајније промене забележене само код социјално-когнитивних вештина.

Резултати евалуација откривају да након примене програма не долази до генерализације остварених позитивних промена (Spense, 2003). То значи да су позитивне промене ограничене на унапређивање вештина на које је програм усмерен, али да не долази до унапређивања укупне социјалне компетенције или социјалног функционисања. Такође, научене вештине се спорадично примењују у природном окружењу.

Специфичне карактеристике циљне популације утичу на остварене резултате. Набољи резултати постижу се код деце и адолесцената “у ризику”, затим код деце и адолесцената са интернализираним и екстернализованим проблемима, а најслабији резултати забележени су код нормативне популације и особа с интелектуалном ометеношћу (Beelman и сар., 1994). Нису пронађене значајније разлике у ефективности програма у односу на пол корисника, али је забележено да су програми ефективнији код деце предшколског узраста и ученика старијих разреда основне школе (преко 12 година старости) него код ученика млађег школског узраста (McIntosh, Vaughn, Zaragoza, 1991).

Успешност програма умногоме зависи од врсте и трајања интервенција, као и усклађености са специфичностима корисника. На пример, услед ограничења у когнитивном развоју, млађа деца боље реагују на бихевиоралне у односу на когнитивно-бихевиоралне интервенције. Ипак, већина аутора се слаже да су мултимодални програми успешнији од унимодалних, једнодимензионалних програма. Мултимодалност програма подразумева примену различитих интервенција, али и усмереност на унапређивање већег броја различитих социјалних вештина (Spense, 2003). Објашњење за ефективност мултимодалних програма је већи потенцијал за генерализацију постигнутих промена. Применом бихевиоралних интервенција постижу се најбољи резултати у смањивању негативног и промовисању просоцијалног понашања, али су остварене промене краткорочне. Из тих разлога, бихевиоралне програме треба обогатити интервенцијама које ће омогућити генерализацију и одржавање усвојених образаца понашања (нпр. когнитивно-бихевиоралне интервенције). Иако неки аутори не налазе значајне разлике у ефективности у односу на трајање програма (Quinn и сар., 1999), у литератури преовладава став да су успешније дуготрајније и постојано примењене интервенције, односно програми који су планирани и реализовани једнако као и други наставни програми.

## Закључак

Спроведено истраживање је усмерено на сагледавање специфичности социјалног функционисања ученика основних и средњих школа. Процена социјалног функционисања заснивала се на утврђивању нивоа социјалне компетенције и нивоа антисоцијалног понашања 1.398 ученика оба пола, школског узраста од другог разреда основне школе до четвртог разреда средње школе. У процену ученика укључен је 51 учитељ и разредни старешина. Основни резултати истраживања су:

- Код око 12% ученика идентификован је мањи или већи дефицит социјалне компетенције;
- Близу 12% ученика повремено или често испољава антисоцијалне облике понашања;
- Укупно 82% ученика има просечан или изнадпросечан ниво социјалног функционисања;
- Истовремено постојање дефицита социјалне компетенције и антисоцијалног понашања откривено је код око 6% ученика;
- Између социјалне компетенције и антисоцијалног понашања постоји статистички значајна корелација умереног интензитета (.40).

У другом делу рада дате су препоруке за програме и интервенције унапређивања социјалног функционисања у образовно-васпитним установама. Посебно је истакнута потреба за претходном проценом ученика и брижљивим усклађивањем програма и интервенција са резултатима процене. Поред тога, важно је да програми буду утемељени на јасним теоријским поставкама и резултатима истраживања, као и да се приликом планирања програма разјасни механизам путем којег ће се постићи позитивне промене. Општи закључак евалуације програма унапређивања социјалног функционисања деце и адолесцената је да су ови програми умерено успешни, али да постоје знатне разлике у ефективности појединачних програма. У складу с том констатацијом, размотрене су неке од основних карактеристика програма које могу утицати на квалитет остварених резултата.

Осредње оцене ефективности програма унапређивања социјалног функционисања не треба схватити као разлог за њихово укидање, већ као путоказ за модификацију и побољшање у будућности. Поседовање адекватних социјалних вештина је од суштинског значаја за квалитет социјалних интеракција, снажање у социјалним ситуацијама и социјално прилагођавање. Резултати овог и бројних других истраживања упућују на постојање повезаности између социјалне компетенције и антисоцијалног понашања, што указује на значајну улогу програма унапређивања социјалних вештина у превенцији антисоцијалног понашања.



## Литература

- Beelmann, A., Pfingsten, U., Lösel, F. (1994). Effect of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, **23**(3), 260-271.
- Cavell, T. (1990). Social adjustment, social performance and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, **19**(2), 111-122.
- Elliot S. N., Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents. *School Psychology International*, **12**(1), 63-68.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, **15**(1), 3-15.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Loeber, R. (1985). Patterns and development of antisocial child behavior. *Annals of Child Development*, **2**, 77-116.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, **10**(1), 1-41.
- McFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, **4**, 1-33.
- McInosh, R., Vaughn, S., Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, **24**(8), 451-458.
- Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales: User's guide*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices and new directions. *Exceptionality*, **9**(1-2), 3-18.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, **100**(4), 674-701.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, **44**(2), 329-335.
- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B., Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, **7**(1), 54-64.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, **6**(1), 111-135.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, **8**(2), 84-96.

### Podaci o autorima:

Др Весна Жунић-Павловић, ванредни професор Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду. Област научног интересовања методски приступи у превенцији и третману поремећаја понашања.

E-mail: [zuniceva@eunet.rs](mailto:zuniceva@eunet.rs)

*Мирослав Павловић, педагог, саветник-координатор Завода за унапређивање образовања и васпитања. Област рада васпитни рад у образовно-васпитном систему.*

*E-mail: miroslav.pavlovic@zuov.gov.rs*

*Марина Ковачевић-Лепојевић, сарадник у настави Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду. Област научног интересовања превенција поремећаја понашања.*

*E-mail: marinakl@eunet.rs*