

ПРОЦЕНА ПОВЕЗАНОСТИ СОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА И ШКОЛСКОГ ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА СТАРИЈЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Слађана И. Станковић
Катарина С. Обадовић

Апстракт: Социјално понашање је кључ нормалног функционисања детета у друштвеној средини. У току развоја социјалног понашања дете може наићи на бројне проблеме који ометају његову интеракцију са другима, што утиче и на успех детета у школи. Циљ овог рада је био да испита повезаност социјалног понашања и школског постигнућа ученика старијег школског узраста. Истраживање је обављено током 2019. године у три основне школе. Узорак је чинило 344 детета основношколског узраста. За процену социјалног понашања коришћен је Упитник снага и тешкоћа, верзија за самопроцену ученика узраста 11-16 година и верзија за процену ученика од стране наставника. На основу резултата овог истраживања, закључено је да је ученицима потребна умерена стручна помоћ у области проблема у вршњачкој групи, а када је у питању верзија процене ученика од стране наставника. Када је верзија самопроцене ученика у питању, области проблема у понашању и проблема у вршњачкој групи такође показују потребу за умереном стручном помоћи.

Кључне речи: социјално понашање, социјална компетенција, академски успех.

УВОД

Адекватно социјално понашање чине социјалне вештине којима се остварују социјални исходи битни за појединца. Социјалне вештине су резултат узајамног деловања развојних и васпитних процеса и обуком за њихово стицање се може допринети бољем функционисању појединца у различитим социјалним контекстима. Како прва искуства везана за међуљудске односе и социјално понашање дете стиче у окриљу породице, бројна истраживања су показала да деца која су прихваћена од стране вршњака уживају њихову наклоност и развијају осећај припадности групи, док деца која нису осетила љубав, подршку, поверење и сигурност у својој породици испољавају страх, несигурност, добијају поруку да су непожељна, незанимљива и одбачена.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Социјално понашање је интеракција двеју или више особа у којој оне физички или вербално размењују информације и остварују одређене интересе. Прихватљиво социјално понашање подразумева постојање одређених социјалних компетенција у чијој основи су способност разумевања својих и туђих осећања, мисли и понашања при интерперсоналним односима, као и одређена понашања која се темеље на том разумевању. (Marelowe, 1986 према Vuljubašić - Kuzmanović, 2010).

Кац и Мекклелан (Katz & McClellan, 1999) тумаче социјалну компетенцију као скуп способности које укључују све врсте комуникативног знања које чланови једне заједнице треба да поседују да би били интерактивни на социјално ефикасан и прикладан начин. Социјално компетентно понашање се дефинише као понашање особе које води ка специфичним ситуацијама ради постизања одређених циљева, а које је истовремено и друштвено прихватљиво (Reitz, 2012).

Модел социјалне компетенције се састоји из: просоцијалног става, социјалних вештина, емпатије, емоционалности и социјалне анксиозности. (Buljubašić-Kuzmanović, 2010).

Социјалне вештине јесу склоп различитих видова понашања индивидуе који одговара захтевима средине у којој индивидуа функционише, те омогућавају особи успешну интеракцију са другима. Процена социјалних вештина је веома битна за планирање интервенција које би утицале на отклањање емоционално-бихејвиоралних проблема деце. У савременој пракси, за процену социјалног понашања се углавном користе скале чија је предност у томе што су економичне, региструју ретко испољавана понашања и покривају дужи временски период (Жунић Павловић, Ковачевић Лепојевић и Павловић, 2009).

Социјализација која започиње у породици бива допуњена и утицајима других фактора (школа, средства масовне комуникације, ...) који утичу на формирање зреле личности. Дете се у оквиру вршњачке групе учи сарадњи, идентификацији са другима, борби за своја права, итд. Вршњачке групе развијају тежњу за идентификацијом и децу уче самосталности и независности. Дете се осамостаљује кроз дружење, стиче реалнију слику о себи, задовољава потребе за социјалном припадношћу. Међутим, неоствареност адекватних односа са вршњацима може да остави трајне негативне последице на развој детета, уколико се на време не уочи и не коригује.

Академски успех представља ниво на ком је ученик овладао знањима, вештинама и способностима које су предвиђене одређеним програмима школске дисциплине. (Гаџић и Миливојевић, 2009). Показатељ је прилагођености ученика школској средини. Академски успех је сложена појава подстакнута од стране многобројних фактора: способности и особине ученика, организације васпитно-образовног рада, наставника, породичних односа, места пребивалишта, социјалних вештина и мотивације (Kalajdžić i saradnici, 2015). Школа на академски успех утиче као васпитно-образовна установа, уз помоћ стручног тима, и кроз социјалне односе у школи (Antolić, 2017).

Како Симић Вукомановић и сар. (2012) наводе, фактори школског успеха се најчешће деле на спољашње (срединске) факторе и унутрашње факторе (факторе личности). Као најзначајнији средински фактори најчешће се наводе: породица, школа и друштвена средина, док су најзначајнији унутрашњи фактори: здравствено стање, интелигенција, когнитивне способности, конативни фактори (карактер), мотивација, особине личности и емоције.

Једини валидни показатељ усвојених знања, перцепције сопствене личности ученика, социјалног понашања и целокупног развоја детета је академски успех изражен оценама (Ђерманов, 2008).

Оцењивање је према Педагошком лексикону „сложен и одговоран васпитно-образовни поступак у коме наставник, на основу ширег и комплексног познавања ученика, оцењује квантитативну и квалитативну страну његовог рада и залагања: знање, вештине, навике и владање“ (Педагошки лексикон, 1996. стр. 350). „Оцењивање је процес сакупљања информација о детету, са циљем да се процени његово образовање“ (Dodge, 1994: 181). Оцењивање процењује знање ученика и садржи двосмерну комуникацију, која је значајна за укупан рад ученика: оцену коју формира наставник и укупно реаговање ученика на ту оцену (Трнавац и Ђорђевић, 1998).

Напредовање школског успеха ученика прати се оценом (Илић Стошовић, 2011). Оцена представља „мерење ученикових постигнућа у раду, учењу и владању, које се исказује нумерички, словно или описно“ (Педагошки лексикон, 1996: 350).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је био да се утврди повезаност између социјалног понашања деце старијег школског узраста и њихових школских постигнућа. Операционализација циља извршена је кроз: самопроцену социјалног понашања ученика и процену социјалног понашања ученика од стране наставника

Истраживање је обављено током 2019. године у: ОШ „Кадињача“ у Лозници, ОШ „Вук Караџић“ у Лозници и ОШ „Доситеј Обрадовић“ у Клупцима.

Узорком је обухваћено 344 деце основношколског узраста. Узорак је подељен према полу, разреду и узрасту.

Табела 1. Структура испитиваног узорка у односу на пол

Пол	N	%
Мушки	175	50,9
Женски	169	49,1
Укупно	344	100,0

У Табели 1 дат је приказ структуре узорка према полу. Узорак чини 175 (50,9%) дечака и 169 девојчица (49,1%).

Табела 2. Структура испитиваног узорка у односу на разред

Разред	N	%
Пети	76	22,1
Шести	93	27,0
Седми	63	18,3
Осми	112	32,6
Укупно	344	100,0

У Табели 2 дат је приказ структуре испитаника у односу на разред. Највећи број испитаника похађа осми разред, њих 112 (32,6%), 93 (27,0%) испитаника јесу ученици шестог разреда, нешто мањи број чине ученици петог разреда, њих 76 (22,1%), док најмањи број испитаника чине ученици седмог разреда, 63 (18,3%).

Табела 3. Структура испитиваног узорка у односу на школски успех

Школски успех	N	%
Недовољан	19	5,5
Довољан	6	1,7
Добар	88	25,6
врло добар	134	39,0
Одличан	97	28,2
Укупно	344	100,0

Из Табеле 3 видимо да највећи број испитаника има врло добар успех (N = 134), знатно мање је оних са одличним (N = 97) и добрим успехом (N = 88), најмање има ученика који имају довољан успех у школи (N = 6). Чак 19 ученика имало је недовољан школски успех.

У истраживању смо пошли од следећих претпоставки:

- Самопроцена социјалног понашања ученика и школски успех ученика нису у корелацији.
- Наставничка процена социјалног понашања ученика и школски успех ученика нису у корелацији.
- Самопроцена социјалног понашања ученика и процена социјалног понашања ученика од стране наставника су у корелацији.

Предикторске варијабле су: *пол (мушки и женски), узраст, разред, просоцијално понашање, хиперактивност, емоционални проблеми, проблеми у понашању и проблеми са вршњацима*

Критеријумска варијабла је *академски успех*.

За прикупљање општих демографских података креиран је Упитник. Упитник садржи питања о полу, узрасту, школском успеху, школи коју ученик похађа.

За процену социјалног понашања коришћен је Упитник снага и тешкоћа (*The Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ*), верзија за самопроцену ученика узраста од 11 до 16 година и верзија за процену ученика од стране наставника. Оба упитника се састоје од по 25 ајтема груписаних у 5 субскала: просоцијално понашање, хиперактивност, емоционални проблеми, проблеми у понашању и проблеми са вршњацима. Свака субскала састоји се од 5 ајтема. Сваки ајтем се бодује са 0 (нетачно), 1 (делимично тачно) или 2 (потпуно тачно), у зависности од степена присуства одређеног проблема.

За обраду добијених резултата коришћен је статистички пакет за друштвене науке SPSS Statistics 23. За испитивање дискриминативности добијених података коришћен је Колмогоров-Смирнов тест, док смо поузданост коришћеног Упитника и његових субскала описивали помоћу Кронбаховог модела. За опис података употребили смо технике дескриптивне статистике (АС – аритметичка средина и СД – стандардна девијација, фреквенца, проценат), док смо за испитивање статистичке значајности разлика користили непараметријске тестове (Краскал- Волис тест и Спирманова корелација).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Како бисмо утврдили дискриминативност Упитника снага и тешкоћа и његових субскала користили смо Колмогоров-Смирнов тест ($N > 50$).

У Табели 4 Приказани су резултати Колмогоров-Смирнов теста за субскеале Упитника који су попуњавали наставници.

Табела 4. Дискриминативност Упитника снага и тешкоћа-процена наставника

Назив скале	KS Z	p*
Скор емоционалних симптома	3,51	0,00
Скор проблема у понашању	4,02	0,00
Скор хиперактивности	2,49	0,00
Скор проблема са вршњацима	3,42	0,00
Скор просоцијалног понашања	3,59	0,00
Укупан скор тешкоћа	1,76	0,01

KZ-S-Колмогоров-Смирнов **Z**-статистик; **p**- Ниво значајности

Као што се може видети из Табеле 4, сви подаци који се односе на процену наставника статистички значајно одступају од модела нормалне расподеле на основу Колмогоров-Смирнов теста ($p < 0,05$).

У Табели 5 приказани су резултати Колмогоров Смирнов теста за субскеале Упитника који су попуњавали ученици.

Табела 5. Дискриминативност Упитника снага и тешкоћа- самопроцена ученика

Назив скале	KS Z	p*
Скор емоционалних симптома	3,09	0,00
Скор проблема у понашању	3,82	0,00
Скор хиперактивности	2,81	0,00
Скор проблема са вршњацима	4,01	0,00
Скор просоцијалног понашања	3,91	0,00
Укупан скор тешкоћа	2,29	0,00

KZ-S-Колмогоров-Смирнов **Z**-статистик; **p**- Ниво значајности 0

Резултати Колмогоров - Смирнов теста показали су да подаци који се односе на самопроцену ученика статистички значајно одступају од модела нормалне расподеле ($p < 0,05$), што се може видети из Табеле 5.

С обзиром на то да су резултати Колмогоров - Смирнов теста показали да скорови на свим субскалама значајно одступају од модела нормалне расподеле, за даљу анализу података коришћене су непараметријске технике за испитивање статистичке значајности разлика и корелација између варијабли (Краскал-Волис тест и Спирманова корелација).

Самопроцена социјалног понашања ученика

Прва хипотеза претпоставила је да самопроцена социјалног понашања ученика и школски успех ученика нису у корелацији. Најпре ћемо приказати дескриптивно- статистичке мере података добијених коришћењем Упитника снага и тешкоћа (в. Табелу 6) и резултата који показују колики ниво потребе за стручном помоћи имају ученици (в. Табелу 7).

Табела 6. Дескриптивно-статистичке мере Упитника снага и тешкоћа и његових субскала-самопроцена ученика

Назив скале	мин	макс	АС	СД
Скала емоционалних симптома	0	10	2,59	2,02
Скала проблеми у понашању	0	7	2,20	1,51
Скала хиперактивности	0	8	2,47	1,92
Скала проблема са вршњацима	0	10	3,46	1,61
Просоцијална скала	0	10	8,48	1,66
Укупан скор тешкоћа	2	32	10,71	4,99

N-број испитаника; АС- аритметичка средина; СД- стандардна девијација

У Табели 6 дат је приказ дескриптивно статистичких мера домена који се односе на самопроцену социјалног понашања ученика. На скали која мери Укупан скор тешкоћа просечна постигнућа су ниска (АС = 10,71, СД = 4,99). Високи скорови уочени су на Скали проблема са вршњацима (АС = 3,46, СД = 1,61) и на Скали проблема у понашању (АС = 2,20, СД = 1,51). Најниже скорове ученици су постигли на Скали хиперактивности (АС = 2,47, СД = 1,92) и на Скали емоционалних симптома (АС = 2,59 СД = 2,02), док су постигнућа на Скали просоцијалног понашања висока (АС = 8,48, СД = 1,66).

Табела 7. Структура испитаника у односу на потребу за стручном помоћи процењена од стране ученика

Назив субскале	Потреба за стручном помоћи	N	%
Скала емоционалних симптома	Нема	255	74,1
	Умерена	33	9,6
	Висока	56	16,3
Скала проблеми у понашању	Нема	225	65,4
	Умерена	56	16,3
	Висока	63	18,3
Скала хиперактивности	Нема	318	92,4
	Умерена	15	4,4
	Висока	11	3,2
Скала проблема са вршњацима	Нема	105	30,5
	Умерена	103	29,9
	Висока	136	39,5
Просоцијална скала	Нема	326	94,8
	Умерена	10	2,9
	Висока	8	2,3
Укупан скор тешкоћа	Нема	259	75,3
	Умерена	41	11,9
	Висока	44	12,8

Из Табеле 7 видимо да највећи број испитаника (75,3%) процењује да нема потребе за стручном помоћи у области социјалног понашања. 74,1% ученика сматра да нема потребе за додатном подршком у области емоционалних симптома. Што се тиче проблема у понашању 65,4% узорка сматра да нема потребе за стручном подршком у овој области. 92,4% испитиваног узорка сматра да нема потребе за стручном помоћи у области хиперактивног понашања, Највећи број

испитаника изражава високу потребу за стручном помоћи у области проблема у понашању (39,5%). Што се тиче процене просоцијалног понашања испитаници су сматрали да чак 94,8% испитаника мисли да немају потребу за стручном помоћи у овој области.

Разлике у самопроцени социјалног понашања код ученика различитог школског успеха

За испитивање разлике у самопроцени социјалног понашања код ученика различитог школског успеха користили смо непараметријски Краскал-Волисов тест и резултате приказали у Табели 8.

Табела 8. Разлике у самопроцени социјалног понашања у односу на школски успех испитаника

Назив скале	Успех	Дескриптивна статистика			Краскал-Волисов тест			
		N	АС	СД	χ^2	df	p	η^2
Скала емоционалних симптома	одличан	97	2,42	1,85	9,71	4	0,04	0,03
	врло добар	134	2,46	1,85				
	добар	88	3,11	2,36				
	довољан	6	3,00	2,00				
	недовољан	19	1,79	1,96				
Скала проблеми у понашању	одличан	97	1,90	1,31	10,63	4	0,03	0,04
	врло добар	134	2,13	1,44				
	добар	88	2,59	1,75				
	довољан	6	3,00	1,41				
	недовољан	19	2,16	1,39				
Скала хиперактивности	одличан	97	2,03	1,79	13,04	4	0,01	0,04
	врло добар	134	2,40	1,83				
	добар	88	3,07	2,03				
	довољан	6	2,17	1,94				
	недовољан	19	2,53	2,07				
Скала проблеми са вршњацима	одличан	97	3,23	1,52	8,24	4	0,08	0,02
	врло добар	134	3,34	1,49				
	добар	88	3,86	1,77				
	довољан	6	3,83	2,14				
	недовољан	19	3,47	1,78				
Скала просоцијално понашање	одличан	97	8,16	1,49	5,75	4	0,22	0,01
	врло добар	134	8,45	1,69				
	добар	88	8,51	1,81				
	довољан	6	7,33	1,51				
	недовољан	19	8,26	1,49				
Укупан скор тешкоћа	одличан	97	9,58	4,43	16,51	4	0,00	0,06
	врло добар	134	10,31	4,29				
	добар	88	12,64	5,89				
	довољан	6	12,00	5,59				
	недовољан	19	9,95	5,44				

N-број испитаника; АС-аритметичка средина; СД- стандардна девијација; χ^2 -Хи квадрат; df-број степени слободe; p-ниво значајности (p<.05 или p<.01постоји статистички значајна разлика)

На основу података из Табеле 8 закључујемо да постоје статистички значајне разлике између испитаника различитог школског успеха у односу на Укупан скор тешкоћа ($\chi^2=16,51$, df=4, p<0,01), Скалу емоционалних симптома ($\chi^2=9,71$, df=4, p<0,05), Скалу проблема у понашању ($\chi^2=10,63$, df=4, p<0,05) и Скалу хиперактивности ($\chi^2=13,04$, df=4, p<0,05).

Уколико пажљивије погледамо резултате видећемо да највише скорове на скали Укупан скор тешкоћа остварују ученици који имају добар успех у школи (АС = 12,64, СД = 5,89), док најниже просечне скорове видимо код ученика који имају одличан успех (АС = 9,58, СД = 4,43).

Што се тиче Скале емоционалних симптома, видимо да су највише просечне скорове остварили ученици који су имали добар успех у школи (АС = 3,11, СД = 2,36), док су најнижа постигнућа имали ученици који су имали недовољан школски успех (АС = 1,79, СД = 1,96).

Најнижа постигнућа на Скали проблеми у понашању имали су одлични ученици (АС=1,90, СД=1,31), док су највише скорове имали ученици који су остварили довољан успех у школи (АС = 3, СД = 1,41).

Највише просечне скорове на Скали хиперактивности имали су ученици доброг школског успеха (АС = 3,07, СД = 2,03), а најниже су имали одлични ученици (АС = 2,03, СД = 1,79).

Није утврђена статистички значајна разлике између испитаника који имају различит успех у школи у односу на Скалу проблема са вршњацима ($\chi^2=8,24$, $df=4$, $p>0,05$) и Скалу просоцијалног понашања ($\chi^2=5,75$, $df=4$, $p>0,05$).

На основу резултата који се односе на самопроцену социјалног понашања ученика, на скали која мери Укупан скор тешкоћа просечна постигнућа су ниска (АС = 10,71, СД = 4,99), што нам указује на то да ученици немају потребу за стручном помоћи. Међутим, уколико се погледају просечни скорови које су ученици постигли на појединачним скалама видећемо да у неким областима ученици испољавају потребу за стручном подршком. Високи скорови уочени су на Скали проблема са вршњацима (АС = 3,46, СД = 1,61) и на Скали проблема у понашању (АС = 2,20, СД = 1,51), а то су уједно и области у којима деца имају умерену потребу за стручном помоћи. Најниже скорове ученици су постигли на Скали хиперактивности (АС = 2,47, СД = 1,92) и на Скали емоционалних симптома (АС = 2,59 СД = 2,02), док су постигнућа на Скали просоцијалног понашања висока (АС = 8,48, СД = 1,66), што значи да у овим областима испитивана популација ученика у просеку нема потребу за стручном подршком.

Прва хипотеза претпоставила је да самопроцена социјалног понашања ученика и школски успех ученика нису у корелацији. На основу података закључујемо да постоје статистички значајне разлике између испитаника различитог школског успеха у односу на Укупан скор тешкоћа ($\chi^2=16,51$, $df=4$, $p<0,01$), Скалу емоционалних симптома ($\chi^2=9,71$, $df=4$, $p<0,05$), Скалу проблема у понашању ($\chi^2=10,63$, $df=4$, $p<0,05$) и Скалу хиперактивности ($\chi^2=13,04$, $df=4$, $p<0,05$). Уколико пажљивије погледамо резултате видећемо да највише скорове на скали Укупан скор тешкоћа остварују ученици који имају добар успех у школи (АС=12,64, СД=5,89), док најниже просечне скорове видимо код ученика који имају одличан успех (АС=9,58, СД=4,43). Што се тиче Скале емоционалних симптома, видимо да су највише просечне скорове остварили ученици који су имали добар успех у школи (АС=3,11, СД=2,36), док су најнижа постигнућа имали ученици који су имали недовољан школски успех (АС=1,79, СД=1,96). Најнижа постигнућа на Скали проблеми у понашању имали су одлични ученици (АС=1,90, СД=1,31), док су највише скорове имали ученици који су остварили довољан успех у школи (АС=3, СД=1,41). Ови подаци нам такође говоре да, у просеку, ученици који имају добар успех имају умерену потребу за стручном помоћи у области проблема у понашању, док друге групе ученика, у просеку, немају ту потребу. Највише просечне скорове на Скали хиперактивности имали су ученици доброг школског успеха (АС=3,07, СД=2,03), а најниже су имали одлични ученици (АС=2,03, СД=1,79). Није утврђена статистички значајна разлике између испитаника који имају различит успех у школи у односу на Скалу проблема са вршњацима ($\chi^2=8,24$, $df=4$, $p>0,05$) и Скалу просоцијалног понашања ($\chi^2=5,75$, $df=4$, $p>0,05$). Прва хипотеза која претпоставља да самопроцена социјалног понашања ученика и школски успех ученика нису у корелацији је одбачена.

Процена социјалног понашања ученика од стране наставника

У другој хипотези претпоставили смо да наставничка процена социјалног понашања ученика и школски успех ученика нису у корелацији. У циљу проверавања ове хипотезе најпре смо дали приказ дескриптивно статистичких мера процене социјалног понашања ученика од стране наставника, а затим смо испитали разлику у односу на школско постигнуће користећи Краскал-Волисов тест. У Табели 9 дат је приказ дескриптивно- статистичких мера Упитника снага и тешкоћа којим су наставници вршили процену социјалног понашања ученика.

Табела 9. Дескриптивно-статистичке мере Упитника снага и тешкоћа и његових субскала-процена наставника

Назив скале	мин	макс	АС	СД
Скала емоционалних симптома	0	9	1,99	2,07
Скала проблеми у понашању	0	7	1,57	1,73
Скала хиперактивности	0	10	3,04	2,30
Скала проблема са вршњацима	0	8	3,27	1,51
Просоцијална скала	2	10	8,16	1,88
Укупан скор тешкоћа	1	27	9,86	5,64

N-број испитаника; АС- аритметичка средина; СД- стандардна девијација

На скали која мери Укупан скор тешкоћа просечна постигнућа су ниска (АС = 9,86, СД = 5,64). Међутим, на субскалама које мере појединачне тешкоће ученика постоје разлике. Посматрајући укупан узорак најнижи просечни скорови постигнути су на Скали проблема у понашању (АС = 1,57, СД = 1,73), нешто виши просечни скорови постигнути су на Скали емоционалних симптома (АС = 1,99, СД = 2,07), а још виши просечни скорови постигнути су на Скали хиперактивности (АС = 3,04, СД = 2,30). Највиши просечни скорови постигнути су на Скали проблема са вршњацима (АС = 3,27, СД = 1,51). На Скали просоцијалног понашања ученици су постигли високе просечне скорове (АС = 8,16, СД = 5,64). С обзиром на то да се Упитником снага и тешкоћа може проценити који ученици и у коликој мери имају потребе за стручном помоћи, у Табели 10 смо дали приказ структуре ученика у односу на потребе за стручном подршком према одговорима наставника.

Табела 10. Структура испитаника у односу на потребу за стручном помоћи процењена од стране наставника

Назив субскале	Потреба за стручном помоћи	N	%
Скала емоционалних симптома	нема	266	77,3
	умерена	31	9,0
	висока	47	13,7
Скала проблеми у понашању	нема	294	75,3
	умерена	30	8,7
	висока	55	16,0
Скала хиперактивности	нема	294	85,5
	умерена	22	6,4
	висока	28	8,1
Скала проблема са вршњацима	нема	119	34,6
	умерена	91	26,5
	висока	134	39,0

Просоцијална скала	нема	295	85,8
	умерена	41	11,9
	висока	8	2,3
Укупан скор тешкоћа	нема	256	74,4
	умерена	40	11,6
	висока	48	14,0

N-број испитаника

Према подацима из Табеле 10 видимо да наставници процењују да 11,6% испитиваног узорка има умерену потребу за стручном помоћи, а чак 14% има високу потребу за стручном помоћи у области *социјалних проблема*. Наставници процењују да највећи део ученика нема потребу за стручном помоћи у области социјалног понашања, њих 74,4%. У области *емоционалних симптома* чак 13,7% испитиваног узорка има високе потребе за стручном помоћи, нешто мање (9%) има умерене потребе за стручном помоћи, док највећи део узорка, 77,3% нема потребе за стручном подршком у овој области. Највећи број испитаника нема потребе за подршком у области *проблема у понашању*, мада 8,7% испитаника има умерене потребе и 16% високе потребе за стручном помоћи. 8,1% испитиваног узорка има високе потребе за стручном помоћи у области *хиперактивног понашања*, 6,4% испољава умерене потребе за стручном помоћи, док остатак узорка нема потребе за добијањем стручне помоћи у овој области. Што се тиче проблема са вршњацима, наставници процењују да највећи део ученика нема потребе за стручном помоћи, док 6,4% има умерене, односно 8,1% има високе потребе за стручном помоћи. У области просоцијалног понашања највећи је проценат ученика који немају потребу за стручном подршком (85,8%), за разлику од 11,9 % ученика којима је потребана умерена помоћ и 2,3% ученика који имају високу потребу за стручном помоћи.

Краскал-Волисовим тестом испитивали смо да ли постоје разлике у социјалном понашању ученика процењеном од стране наставника у односу на школско постигнуће ученика. Резултате смо приказали у Табели 11.

Табела 11. Разлике у процени социјалног понашања ученика различитог школског успеха од стране наставника

Назив скале	Успех	Дескриптивна статистика			Краскал-Волисов тест			
		N	АС	СД	χ^2	df	p	η^2
Скала емоционалних симптома	одличан	97	1,19	1,85	35,51	4	0,00	0,07
	врло добар	134	2,22	2,07				
	добар	88	2,26	2,15				
	довољан	6	3,83	1,72				
	недовољан	19	2,74	1,69				
Скала проблеми у понашању	одличан	97	0,94	1,49	30,92	4	0,00	0,07
	врло добар	134	1,78	1,67				
	добар	88	1,66	1,74				
	довољан	6	2,33	1,36				
	недовољан	19	2,74	2,23				
Скала хиперактивности	одличан	97	1,63	1,99	83,04	4	0,00	0,23
	врло добар	134	3,03	1,90				
	добар	88	3,92	2,25				
	довољан	6	5,50	1,64				
	недовољан	19	5,58	2,17				
Скала проблеми са вршњацима	одличан	97	2,81	1,39	25,94	4	0,00	0,07
	врло добар	134	3,20	1,48				
	добар	88	3,69	1,60				
	довољан	6	4,83	1,47				
	недовољан	19	3,68	1,16				

Скала просоцијално понашање	одличан	97	8,87	1,65	45,30	4	0,00	0,14
	врло добар	134	8,06	1,88				
	добар	88	8,17	1,63				
	довољан	6	6,00	0,89				
	недовољан	19	6,00	1,97				
Укупан скор тешкоћа	одличан	97	6,67	5,31	69,19	4	0,00	0,18
	врло добар	134	10,34	4,81				
	добар	88	11,53	5,51				
	довољан	6	16,50	3,02				
	недовољан	19	14,74	4,89				

N-број испитаника; AC-аритметичка средина; СД- стандардна девијација; χ^2 -Хи квадрат; df-број степени слободe; p-ниво значајности

На основу података из Табеле 11 можемо закључити да постоји статистички значајна разлика у процени социјалног понашања од стране наставника у односу на школски успех испитаника ($p < 0,01$).

Најнижа постигнућа на скали која мери Укупан скор тешкоћа имали су одлични ученици (AC = 6,67, СД = 5,31), док су највиша постигнућа регистрована код ученика са довољним школским успехом (AC = 16,50, СД = 3,02).

На Скали емоционалних симптома најниже просечне скорове имали су одлични ученици (AC = 1,19, СД = 1,85), док су највише просечне скорове имали ученици са довољним просеком (AC = 3,83, СД = 1,72). Највише просечне скорове на Скали проблеми у понашању постигли су ученици са недовољним школским успехом (AC = 2,74, СД = 2,23), а најниже одлични ученици (AC = 0,94, СД = 1,49).

У другој хипотези претпоставили смо да наставничка процена социјалног понашања ученика и школски успех ученика нису у корелацији.

Закључили смо да постоји статистички значајна разлика у наставничкој процени социјалног понашања ученика различитог школског успеха ($p < 0,01$). Најнижа постигнућа на скали која мери Укупан скор тешкоћа имали су одлични ученици (AC=6,67, СД=5,31), док су највиша постигнућа регистрована код ученика са довољним школским успехом (AC=16,50, СД=3,02). Такође, утврђено је да у групи деце са довољним и недовољним школским успехом постоји потреба за умереном стручном подршком. На Скали емоционалних симптома најниже просечне скорове имали су одлични ученици (AC=1,19, СД=1,85), док су највише просечне скорове имали ученици са довољним успехом (AC=3,83, СД=1,72) што нас такође наводи на закључак да у овој групи деце постоји умерена потреба за стручном подршком у области емоционалних проблема. Највише просечне скорове на Скали проблеми у понашању постигли су ученици са недовољним школским успехом (AC=2,74, СД=2,23), а најниже одлични ученици (AC=0,94, СД=1,49). Друга хипотеза којом тврдимо да наставничка процена социјалног понашања ученика и школски успех ученика нису у корелацији је одбачена.

Процена повезаности самопроцене социјалног понашања ученика и процене од стране наставника

У трећој хипотези претпоставили смо да постоји повезаност између самопроцене социјалног понашања и процене социјалног понашања ученика од стране наставника. Ову претпоставку испитивали смо тестом Спирманове корелације.

Табела 12. Повезаност самопроцене социјалног понашања ученика и процене од стране наставника

r		Процена наставника					
		Укупан скор тешкоћа	Скала емоционалних симптома	Скала проблема у понашању	Скала хиперактивности	Скала проблеми са вршњацима	Скала просоцијално понашање
Самопроцена ученика	Укупан скор тешкоћа	0,37**	0,27**	0,29**	0,33**	0,24**	-0,24**
	Скала емоционалних симптома	0,22**	0,36**	0,03	0,12*	0,10	-0,01
	Скала проблема у понашању	0,28**	0,01	0,46**	0,26**	0,14*	-0,29**
	Скала хиперактивности	0,29**	0,16**	0,22**	0,38**	0,16**	-0,22**
	Скала проблеми са вршњацима	0,22**	0,19**	0,12**	0,17**	0,26**	-0,11*
	Скала просоцијално понашање	-0,09	0,08	-0,17**	-0,14**	-0,9	0,33**

* $p < 0,05$ - постоји статистичка значајна разлика - блажи критеријум; ** $p < 0,01$ - постоји статистичка значајна разлика - строжи критеријум); r- Коефицијент корелације- од 0,00 до 0,20 непостојећа корелација; од 0,21 до 0,40 релативно ниска корелација; од 0,41 до 0,70 умерена корелација; од 0,71 до 1,00 висока корелација

Приказ интеркорелација субскала које процењују социјално понашање ученика од стране наставника и од стране самих ученика дат је у Табели 12. На основу резултата можемо закључити да постоји статистички значајна корелација ($p < 0,01$) између процене социјалног понашања ученика од стране наставника и самопроцене социјалног понашања, међутим корелација је релативно ниска на свим субскалама ($r < 0,40$), сем на скали која процењује проблеме у понашању где видимо умерену корелацију између самопроцене ученика и процене наставника ($r < 0,70$). У трећој хипотези претпоставили смо да постоји повезаност између самопроцене социјалног понашања и процене социјалног понашања ученика од стране наставника. Овим утврђујемо да је хипотеза која тврди да су самопоредна социјалног понашања ученика и процена социјалног понашања ученика од стране наставника у корелацији потврђена.

Просоцијално понашање и проблеми с вршњацима важан су корелат академског развоја. Међутим, ови ефекти се разликују у зависности од мера достигнућа и социјалног понашања. Закључујемо да се друштвено понашање односи на оцене снажније од компетенција, да се проблеми вршњака снажније односе на достигнућа од просоцијалног понашања и да је веза слабија у каснијим разредима (DeVries, Rathmann, Gebhardt, 2018).

Два узорка ученика шестих разреда праћена су временом како би се испитали односи броја узајамних пријатељстава, прихватања од стране вршњака и чланства у групи са академским достигнућима. У оба узорка чланство у групи је било најдоследнији предиктор оцене током

времена. У другој студији, просоцијално понашање, антисоцијално понашање и емоционалне невоље проучавани су као процеси који могу објаснити ове значајне везе између односа вршњака и академских достигнућа. Резултати лонгитудиналних анализа подржавају закључак да су аспекти вршњачких односа индиректно повезани са постигнућима у учионици, путем значајних односа са просоцијалним понашањем. Будућа истраживања могу имати користи од детаљнијих анализа функција односа између вршњака и процеса у којима они утичу на оријентације ка социјалној и академској компетенцији у школи (Wentzel & Caldwell, 1997).

У истраживању Чена из 2005. године, аутор је тестирао модел хипотезе да је студентска само-перципирана академска подршка (од родитеља, наставника и вршњака) повезана са њиховим постигнућима директно и индиректно кроз сопствени перципирани академски ангажман. Узорак је чинило 270 адолесцената (просечна старост = 15,41 година, распон = од 14–20 година) из нивоа 3 разреда (обрасци 3–5, што је еквивалент разреду 9–11 у Сједињеним Државама) у хонгконшкој средњој школи. Директор школе и наставници помагали су у прикупљању података на основу одговора ових адолесцената на упитнику за самоизвештавање, који се састојао од демографског профила и 4 лествице за процену њиховог самоопажања о степену родитељске, наставничке и вршњачке подршке и сопствене подршке за академско ангажовање. Академска достигнућа су мерена оценом самопријављених из математике, енглеског и кинеског језика. Анализа моделирања структуралних једначина открила је да су родитељска, наставничка и вршњачка подршка адолесцената, сва индиректно повезана са њиховим академским постигнућима посредованим њиховим властитим перципираним академским ангажманом. Снага односа, међутим, варирала је системом подршке, при чему је перципирана подршка наставника најјача, након чега је уско пратила родитељска подршка, а затим и вршњачка подршка. Поред тога, и родитељска подршка и перципирана подршка наставника били су директно повезани са академским постигнућима. Ипак, уочена подршка наставника дала је највише укупног (директног и индиректног) доприноса постигнућима ученика. Перципирана вршњачка подршка имала је најмањи, мада значајан, индиректан однос према академским достигнућима. Међутим, негативни, директни утицај перципиране вршњачке подршке поништио је њен позитиван, индиректни утицај на академска достигнућа (Chen, 2005).

Студија спроведена 2019. године у Ирану имала је за циљ да испита ниво социјалних вештина деце предшколског узраста код куће и у предшколској установи и да испита повезаност дечијих социјалних вештина и животне средине и културне средине. Предшколско доба је пресудан период за друштвени развој. Социјалне вештине стечене током овог периода основ су за успех у будућем животу. Испитивање је спроведено на узорку од 546 деце која похађају предшколске центре урбаног подручја Ирана. Подаци су прикупљени путем демографских и социјалних упитника од родитеља и наставника. Открића су показала да су социјалне вештине девојчица биле више него социјалне вештине дечака. Даље, већина деце је имала умерен ниво социјалних вештина из перспективе родитеља и наставника. У већини домена социјалних вештина постојао је скроман договор између родитеља и наставника. Забележена је статистички значајна повезаност између дечијих домена социјалних вештина и степена рођења детета, старости оца, посла оца, старости учитеља, образовања наставника, искуства наставника и учионице у предшколском узрасту у погледу броја деце и врсте учионице. Сходно томе, пријављено је да је ризик од проблема са социјалним вештинама релативно низак. Стога би требало посветити више пажње породичном статусу и карактеристикама васпитача и предшколског центра за побољшање социјалних вештина код деце (Maleki, Mardani, Chehrzad, Dianatinasab, Vaismoradi, 2019).

ЗАКЉУЧАК

Циљ овог истраживања био је да се утврди повезаност између социјалног понашања деце старијег школског узраста и њихових школских постигнућа. На основу изведених резултата закључено је да постоје разлике у самопроцени социјалног понашања ученика у односу на школски успех. Поред тога, утврђено је да постоје разлике у наставничкој процени социјалног

понашања ученика различитог школског успеха. Такође, утврђено је да су самопорецна социјалног понашања ученика и процена социјалног понашања ученика од стране наставника у корелацији.

На скалама које мере укупан скор тешкоћа којим су наставници вршили процену социјалног понашања ученика и на којим су ученици вршили самопорецну социјалног понашања, просечна постигнућа су ниска и то нам говори да нема потребе за стручном помоћи.

У оквиру процене наставника и самопроцене ученика, ученици са одличним успехом су углавном били бољи од својих вршњака са лошијим успехом у школи и нису показали никакву потребу за стручном помоћи у оквиру субскала на којима су резултати били статистици значајни.

Људи су по природи друштвена бића, због чега је важно да на време овладају социјалним вештинама како би могли квалитетно да живе у свом окружењу. Када се то усвоји од најраније ураста, лакше се функционише у друштвеној средини. Када деца покажемо пример здравог социјалног односа, тада ће га они и пратити. Квалитетна комуникација, сарадња, јасно дефинисане границе понашања, надзор, толеранција, прихватање детета онаквим какво јесте, топлина и љубав су смернице за постизање социјално компетентног детета. Такве задатке не сме одрађивати само школа. Школа треба да сарађује са родитељима, али не и да испуњава задатке који су искључиво намењени њима.

ЛИТЕРАТУРА

Antolić, M. (2017), *Usporedba školskog uspjeha i sociometrijskog statusa učenika u razrednom odjelu*, Zagreb: Filozofski fakultet.

Buljubašić Kuzmanović, V. (2010), *Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi*, Osijek: Filozofski fakultet.

Гацић, А. и Миливојевић, А. (2009), Школски успех и статус адолесцената у разреду, *Теме*, 33(4), 1379-1389.

DeVries, J.M., Rathmann, K., Gebhardt, M. (2018), How does social behavior relate to both grades and achievement scores?, *Frontiers in psychology*, 9(857), 1-8

Dodge, D. T., Jablon, J. R., Bickart, T. S. (1994), *Constructing curriculum for the primary grades*, Washington, DC: Teaching Strategies.

Берманов, Ј. (2008), *Интерперсонални однос у васпитнообразовном процесу и постигнућа ученика*, Докторски рад, Нови Сад: Филозофски факултет.

Жунић Павловић, В., Ковачевић Лепојевић, М. и Павловић, М. (2009), Процена социјалног функционисања ученика у школској средини, *Настава и васпитање* 58(3), 399-420.

Илић Стошовић, Д. (2011), *Теорија васпитања и образовања особа са моторичким поремећајима*, Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Kalajdžić, O., Vuksanović, V., Rašević, Lj., Pavlović, A., Mastilo, B., Zečević, I., Čalasan, S. i Vuković, B. (2015), Socio-demografske determinante školskog uspjeha, *Biomedicinska istraživanja*, 6(2), 138-145.

Katz, L. G. & McClellan, D. I. (1999), *Poticanje razvoja dečje socijalne kompetencije*, Zagreb: Educa.

Maleki, M., Mardani, A., Chehrzad, M.M., Dianatinasab, M., Vaismoradi, M. (2019), Social skills in children at home and in preschool, *Begavioral sciences*, 9(7), 1-15.

Педагошки лексикон (1996), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Reitz, S. (2012), *Improving social competence via E-learning? The example of human rights education*, Frankfurt: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Симић Вукомановић, И., Ђукић Дејановић, С., Ђонових, Н. и Боровчанин, М. (2012), Психомедицински и социјални чиниоци школског успеха, *Енграми*, 34(1), 45-57.

Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (1998), *Педагогија*, Београд: Научна књига.

Chen, J.J. (2005), Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: the mediating role of academic engagement, *Genetic, social, and general psychology monographs*, 131(2), 77-127.

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.

SUMMARY

Social behavior is very important for the functioning of the child in the social environment. During the development of social behavior, a child may encounter many problems that may affect his / her interaction with others, as well as his / her school success.

The aim of this paper was to examine the correlation between social behavior and school achievement of older students.

The research was conducted during 2019 at three elementary schools. The sample consisted of 344 primary school children. An additional questionnaire was created to collect general demographics data. The questionnaire contains questions about gender, age, school success, the school the student attends. The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), the self-assessment version of 11- to 16-year-olds, and the teacher-rated version of the student were used to assess social behavior.

Based on the results of the Strengths and Difficulties Questionnaire used by teachers to assess students' social behavior, it was found that the area in which students have the greatest need for moderate professional assistance is the area of concern in the peer group. Based on the results related to the self-assessment of students' social behavior, we note that the problem area in the peer group also showed the need for moderate professional assistance, as well as the area of behavioral problems.

Keywords: *social behavior, social competence, academic success*