

ВРШЊАЧКИ ОДНОСИ И ШКОЛСКО ПОСТИГЊУЋЕ

Резиме. Након детињства, када деца почињу да успостављају интензивније социјалне контакте изван породице, пре свега у школској средини, почиње снажније да делује утицај вршњака на њихово понашање, односно њихов социјални, интелектуални, морални и емоционални развој. Као консеквенца тога, квалитет вршњачких односа у значајној мери утиче на процес прилагођавања и школско постигнуће, односно на њихов мотивациони и емоционални став према школи. Емпиријски налази су показали да постоји бидирекционални утицај између вршњачких односа и школског постигнућа. Другим речима, квалитет вршњачких односа утиче на школско постигнуће, и обрнуто, школско постигнуће утиче на квалитет вршњачких односа. На пример, социјално прихваћена деца која испољавају просоцијалне, кооперативне и одговорне форме понашања у школи, најчешће постижу и висок школски успех. С друге стране, деца одбачена од вршњака често постижу слабији школски успех и представљају ризичну групу склону делинквенцији, школском апсентизму и напуштању школовања. Ове бихејвиоралне и интерперсоналне форме компетентности често су поузданији предиктори школског постигнућа него интелектуалне способности. С обзиром на чињеницу да различити обрасци вршњачке интеракције различито делују на академско понашање ученика, у раду су анализирани ефекти (а) социјалне компетентности, (б) социјалне прихваћености/одбачености, (в) дечјих пријатељстава и (г) просоцијалног понашања на школско постигнуће.

Кључне речи: социјална компетентност, социјална прихваћеност/одбаченост, дечја пријатељства, просоцијално понашање, школско постигнуће.

Након детињства, када деца почињу да успостављају интензивније социјалне контакте изван породице, пре свега у школској средини, почиње снажније да делује утицај вршњака на њихово понашање, односно њихов социјални, интелектуални, морални и емоционални развој. Уласком у вршњачке групе проширује се опсег социјалних улога (Watkins & Wagner, 2000). Ученик који је члан многих група и који има различите улоге унутар тих група (на пример: лидер у једној, следбеник у другој, стратег у трећој, посредник у четвртој) у могућности је да развије више различитих социјалних и когнитивних вештина него ученик који је омеђен, личним избором или школском организацијом, малим бројем група, па самим тим и малим бројем социјалних улога.

Школа и породица су, без сумње, најодговорнији за обезбеђивање васпитних модела и образовних програма који омогућавају оптимални

развој ученика. Написано је много расправа о релативном утицају породице и вршњака на понашање ученика. С једне стране, установљено је да вршњаци повећавају свој међусобни утицај током адолесцентног периода док, с друге стране, постоји мала емпиријска подршка за веровање да опада утицај породице. Процене релативног утицаја родитеља и вршњака на понашање деце разликују се од истраживања до истраживања због примене различитих методолошких поступака, инструмената и узорка. Према је подстицајно упоређивати утицај породице и вршњака, нема довољно истраживања о утицају оба ова агенса социјализације на различите васпитно-образовне исходе. Многа истраживања су показала да дечје снажне везе са родитељима не значе нужно слабе везе са вршњацима, и обрнуто (Eccles & Roeser, 1999). Родитељска подршка и утицај директно су повезани са подршком и утицајем вршњака и пријатеља. Уколико родитељи не подржавају вршњачку интеракцију своје деце, то може да услови мањи број интеракција са другом децом.

Један од проблема у истраживању утицаја вршњачких група јесте важност сагласности/несагласности норми понашања у различитим социјалним контекстима (Rubin *et al.*, 1999). Групе које имају исте или сличне ставове могу имати нарочито снажан утицај на појединца због вишеструке подршке испољеним ставовима или понашању. На пример, родитељи и вршњаци могу упућивати ученицима исте поруке: о значају добрих оцена, редовном похађању наставе, штетности пушења итд. Уколико различите групе вршњака, којима ученици припадају, имају сличне циљеве, тада процена пожељног понашања није спорна, али је зато тешко одредити која група активно делује на понашање ученика. Уколико се циљеви и норме понашања породице, наставника и вршњака разликују, тада се поставља питање: које циљеве ученик треба да усвоји и која група има већи утицај и на које исходе. У таквој ситуацији, ученици су присиљени да врше избор, дајући приоритет некој од изабраних група. На пример, за неке ученике, ваншколске вршњачке групе су – или постају – значајније од школских вршњачких група.

Вршњачке групе, нарочито карактеристичне за децу и младе, користе се различитим стратегијама за одржавање утицаја на своје чланове. Проучавања вршњачких група су потребна да би се обезбедиле информације о томе који обрасци вршњачке интеракције, унутар и између група, најснажније делују на академско понашање ученика. Проучавања вишеструког утицаја вршњачких група потребна су и због разумевања у којој области понашања се најчешће јавља утицај и са каквим ефектима. На пример, ако су ученици прошли сличне процесе социјали-

зације у породици, они ће се слично понашати у многим ситуацијама, чак и у случају да не утичу активно један на другог. Понекад промене у понашању ученика могу бити пре под утицајем породице или наставника. На пример, ако су два пријатеља поправили свој школски успех, могуће је да је то пре последица наставниковог рада са сваким учеником понаособ, а не њиховог међусобног утицаја.

Ипак, утицај вршњака у значајној мери доприноси мотивацији за учење, односно повећању напора и интересовања за школски рад. Ефекти вршњачког утицаја зависе, у највећој мери, од ставова и вредносних оријентација вршњака са којима ученици проводе највише времена. Уколико вршњаци имају низак ниво мотивације за школско постигнуће, мотивација ученика ће се, вероватно, смањивати током времена; и обрнуто, уколико вршњачка група има висок ниво мотивације за учење и постигнуће, ученикова мотивација ће се, највероватније, повећати током времена. С обзиром на чињеницу да различити обрасци вршњачке интеракције различито делују на академско понашање ученика, анализираћемо ефекте (а) социјалне компетентности, (б) социјалне прихваћености/одбачености, (в) дечјих пријатељстава и (г) просоцијалног понашања на школско постигнуће.

Социјална компетентност и школско постигнуће

Специфичност социјалне компетентности произлази из вршњачке интеракције као и општијих социјалних оријентација ученика. Деца која су прихваћена од својих вршњака и која испољавају просоцијалне, кооперативне и одговорне форме понашања у школи најчешће остварују и висок школски успех, док социјално одбачена и агресивна деца често остварују школски неуспех (DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994; Kupersmidt *et al.*, 1995; Wentzel & Asher, 1995). Ове бихејвиоралне и интерперсоналне форме компетентности често су поузданији предиктори школског постигнућа него интелектуалне способности. Интерперсонални аспекти социјалне компетентности, као што су дефинисање социјалних циљева, способност решавања интерперсоналних проблема, пружање социјалне подршке и поверење били су, такође, повезивани са интелектуалним напредовањем ученика. Упркос постојећим налазима, ретко су истраживани начини на које ови различити аспекти социјалне компетентности заједнички делују на школско постигнуће. На пример, да ли су различити аспекти социјалне компетентности међуповезани или, пак, представљају независне предикторе школског постигнућа? Да ли

деца постижу висок школски успех зато што су социјално прихваћена, или зато што се одговорно понашају, или зато што поседују развијене способности саморегулације које доприносе високим социјалним и интелектуалним исходима? Без претензија на обухватан приступ овим питањима, анализираћемо однос између школског постигнућа и два специфична аспекта социјалне компетентности: социјално одговорног понашања и процеса саморегулације.

Социјална одговорност и школско постигнуће. Социјално одговорно понашање може се дефинисати као прихватање друштвених правила и очекиваних улога (Gresham, 1986). За школско постигнуће најзначајнија су правила и норме које регулишу социјалну интеракцију у разреду, односно правила и норме које захтевају кооперативност, поштовање другог и позитивне форме групне партиципације (Sheridan, 1995). Ова правила понашања омогућавају стварање повољне психолошке климе неопходне за оптимално извођење наставног процеса (DeVries & Zan, 1994). Зато социјално одговорно понашање представља важан васпитни циљ: припремање деце за »друштво одраслих« посредством вредности као што су поузданост, тачност, марљивост у извршавању школских обавеза итд.

Емпиријски налази о односу између социјалне одговорности и школског постигнућа деце основношколског узраста долазе од неколико типова истраживања. Корелациона истраживања тражила су, најчешће, везу између школског постигнућа, просоцијалног понашања и позитивних интеракција са вршњацима (Green *et al.*, 1980; Feshbach & Feshbach, 1987; Rudolph, Hammen & Burge, 1995). Лонгитудинална истраживања вршена су ређе али су дошла до сличних резултата. Истраживања односа између социјалне одговорности и постигнућа деце основношколског узраста у сагласности су са резултатима истраживања социјално одговорних форми понашања и школског постигнућа деце средњошколског узраста (Wentzel *et al.*, 1990).

Социјално одговорна деца, која имају поверење у своје разредне другове и која решавају интерперсоналне проблеме на социјално прихватљив начин, постижу бољи школски успех (Wentzel, 1991). Популарна и занемарена деца такође постижу висок школски успех, док одбачена деца остварују слабији школски успех од деце са просечним школским успехом. Социјално неодговорно понашање карактерише децу која су одбачена од својих вршњака и децу из непотпуних породица, што се најчешће манифестује посредством ниске мотивације за постигнуће и

одговорно понашање, ниским нивоом интерперсоналног поверења и емоционално експлозивним стилем решавања проблема.

Позитиван однос између социјално одговорног понашања и школског постигнућа могуће је објаснити чињеницом да неуспешни ученици често не прихватају социјалне норме вршњачке групе и, као консеквенца тога, понашају се на неодговоран и асоцијалан начин (Asher & Dodge, 1986; Vitorhy, 1996). Друго, могуће је да социјална одговорност директно доприноси школском постигнућу, односно да школско постигнуће рефлектује општије интелектуалне способности и когнитивне вештине (Rubin *et al.*, 1999). Значајан однос између социјално одговорног понашања и школског постигнућа упућује на закључак да је социјална одговорност критички аспект школске социјалне компетентности. Изгледа да социјално одговорно понашање посредује однос између школског постигнућа и интерперсоналних и саморегулационих аспеката социјалне компетентности.

Процеси саморегулације и школско постигнуће. Социјална и интелектуална компетентност повезане су у степену у коме оба ова исхода захтевају способност саморегулације понашања као што је, на пример, планирање и дефинисање циљева. Ford (1982) је, на пример, описао три система психолошког функционисања који усмеравају и регулишу бихејвиоралне исходе. Ови субсистеми представљају (а) опште процесе дефинисања циљева, (б) формирање очекивања и (в) развијање вештина социјалног понашања.

У домену социјалног понашања, социјално одговорно понашање, међусобно поверење и стилови решавања интерперсоналних проблема су три процеса који кореспондирају са наведеним компонентама саморегулишућег понашања. Ови процеси били су емпиријски проучавани у односу на социјалну компетентност и школско постигнуће. На пример, ученици који су заинтересовани за социјалне циљеве имају развијенију социјалну компетентност него ученици заинтересовани за когнитивне циљеве; или, социјална одговорност као циљ предвиђа одговорно доношење одлука (Ford, 1982). Бављење социјално одговорним циљевима у школи представља значајан предиктор школског постигнућа (Wentzel, 1989).

Међусобно поверење ученика, манифестовано у форми просоцијалних и моралних поступака, позитивно је повезано са социјално одговорним понашањем и доношењем одговорних одлука (Ford, 1982). Снажна везаност између родитеља и деце, често дефинисана као однос заснован на узајамном поверењу, такође је позитивно повезана са ангажо-

вањем на решавању и социјалних и интелектуалних проблема, нарочито код деце предшколског и раног школског узраста (Wentzel *et al.*, 1990).

Решавање проблема на социјално неприхватљив или емоционално експлозиван начин повезано је са вршњачком одбаченошћу и агресивним понашањем, док су социјално прихватљиви стилови решавања интерперсоналних проблема повезани са вршњачком прихваћеношћу и социјално компетентним понашањем (Dodge *et al.*, 1990). У домену интелектуалног понашања, школско постигнуће зависи, између осталог, и од ученикове способности да проблеме решава на одговоран начин. На пример, ученици способни да контролишу негативне афективне реакције, у ситуацијама када не могу да реше когнитивни задатак, и који су истрајни у покушајима да реше проблем, постижу значајно боље школске резултате него ученици који не могу да контролишу своје емоционално понашање. Емоционална узнемиреност, као консеквенца таквог понашања, онемогућава их да усмере пажњу на решавање задатака (Caspi, Elder & Bem, 1987). На основу доступних података, може се закључити да способност контролисања негативних емоционалних реакција у ситуацијама неуспеха доприноси и социјалној и интелектуалној компетентности.

Интересантан је податак да исти »профили саморегулације« могу бити присутни у понашању оба типа деце, и одбачених и прихваћених (Wentzel, 1991). На пример, одбачена и контроверзна деца, опажена као социјално неодговорна, слична су у начинима испољавања неконструктивних стилова решавања проблема. Ипак, и ова деца се разликују зато што одбачена деца остварују ниже нивое интерперсоналног поверења. С друге стране, прихваћена и занемарена деца, опажена као социјално одговорна, испољавају социјално прихватљиве стилове решавања проблема, али се међусобно разликују по томе што прихваћена деца имају више нивое интерперсоналног поверења. Зато су процеси, као што је одређивање циљева, формирање очекивања и стилови решавања интерперсоналних проблема значајни за разумевање улоге саморегулације у социјалном и когнитивном функционисању деце.

Вега између школског постигнућа и стилова решавања интерперсоналних проблема рефлектује општу тенденцију сличног реаговања на све типове конфликта. На пример, деца која испољавају негативне (неконтролисане и импулсивне) форме емоционалног реаговања у интерперсоналним конфликтима и на школски неуспех реагују на социјално неприхватљив начин (Gumora & Arsenio, 2002). Извори таквог понаша-

ња налазе се, највероватније, у породици, односно у неадекватном стилу решавања проблема између родитеља и деце (Hartup, 1985).

Процеси саморегулације, посредством којих се дефинишу циљеви као што су социјално одговорно понашање, интерперсонално поверење и стилови решавања интерперсоналних проблема, представљају значајне предикторе социјално компетентног понашања. У прецизнијем објашњавању развоја социјалне и интелектуалне компетентности може нам помоћи критичко преиспитивање процеса социјализације и начина на који је овај процес повезан са дечјим циљевима, њиховим поверењем у друге и њиховом способношћу да решавају интерперсоналне конфликте на социјално прихватљив начин.

Социјална прихваћеност/одбаченост и школско постигнуће

Како теоријски и емпиријски радови наглашавају, постоје узајамни утицаји између вршњачких односа и школског постигнућа (Wentzel, 1989; DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994). Другим речима, квалитет вршњачких односа утиче на школско постигнуће, и обратно, школско постигнуће утиче на квалитет вршњачких односа. Развојно гледано, дечји односи са вршњацима временом постају све стабилнији и значајнији. Како деца постају старија, социјална подршка коју су примарно обезбеђивали родитељи, све више се очекује и добија од вршњака (Selman *et al.*, 1986; Dishion, 1990). Зато деца, између осталог, придају већи значај вршњацима у каснијим периодима детињства и адолесценцији.

Облици удруживања засновани на наклоности или позитивним осећањима према другим особама, као и правилности карактеристичне за овакав начин формирања група, концептуализовани су под називом »социометријска структура група«. Ова структура произлази из потребе људи да развијају и манифестују осећања наклоности и ненаклоности, односно симпатије и антипатије, према особама с којима долазе у директан или индиректан контакт. С обзиром на то да је наклоност једна од основних карактеристика интерперсоналних односа, она је, самим тим, и једна од најважнијих димензија помоћу које чланови групе могу бити диференцирани. Док, на пример, једни претежно прихватају остале чланове групе, други их одбацују, игноришу или бивају одбачени од групе. Ти статуси и њима одређене функције, који се социометријски означавају као »прихваћеност«, »одбаченост« и »изолованост«, чине екстреме између којих се простиру многи прелазни или мешовити облици ових статуса (Peery, 1979). Док је релативно лако мерити постојање и дистрибуцију наклоности (социјалне прихваћености)

унутар неке групе, много је теже одговорити на питање: зашто су неки појединци прихваћени а други одбачени? Из тих разлога, као примарни задатак намеће се потреба проучавања свих оних субјективних и објективних чинилаца који утичу на развијање социјалне прихваћености ученика, а нарочито оних који су из специфичних разлога (на пример, школског неуспеха) одбачени од својих разредних другова.

Социјално прихваћена деца. Током периода ране адолесценције долази до изразитог повећања идентификације са вршњацима и усаглашавања са нормама вршњачке групе (Buhrmester & Furman, 1987). Истраживања су показала да норме вршњачке групе имају утицаја на школско постигнуће. На пример, Kindermann (1993) је установио да се деца најчешће повезују са вршњацима који имају школску мотивациону оријентацију сличну њиховој. Осим тога, он је установио да је дечја мотивациона оријентација према школи била повезана са иницијалном оријентацијом вршњачке групе чији су они били чланови. Дакле, хомогеност групе, односно окупљеност око заједничких циљева, доприноси њеној ефикасности и, истовремено, ефикасност доприноси хомогенизацији групе. Однос је, дакле, реверзибилан, барем у високо продуктивним групама чија се таксономска структура може значајно побољшати перманентним остваривањем високих школских постигнућа, будући да група прихвата појединце који доприносе остваривању њеног примарног циља, због чега се, уосталом, група и формира (Cohen, 1977).

Као консеквенца тога, квалитет вршњачких односа у значајној мери утиче на процес прилагођавања и школско постигнуће. Бити прихваћен од разредних другова представља и академски и социјални циљ који има директан и позитиван утицај на школско постигнуће (Wentzel & Asher, 1995). На пример, разјашњавајући и интерпретирајући наставникове инструкције, размењујући информације и одговоре на постављена питања као и дидактичке материјале, ученици обезбеђују предуслове за успостављање и развој позитивних интерперсоналних односа. Вршњачка прихваћеност позитивно утиче на мотивациони и емоционални став према школи (Ladd & Price, 1987; Gumora & Arsenio, 2002). Вештине преузимања перспективе другог су, такође, корелати социјалне прихваћености (Chalmers & Townsend, 1990) и школског постигнућа (Reiman & DeAngelis-Peace, 2002). Од значаја су и налази о позитивном односу између социјалне прихваћености и кооперативног (Johnson, Johnson & Maruyama, 1983; Gillies, 2000), просоцијалног (Marantz, 1988) и неагресивног понашања (Dodge *et al.*, 1990).

Указано је већ на повезаност социјалног и интелектуалног развоја. Зато деца која имају потешкоћа у усвајању наставног градива најчешће имају проблема и у социјалним односима са вршњацима. Један од начина развијања социјалне прихваћености међу ученицима је структурисање васпитно-образовне средине која може подстицајно деловати на успостављање, развој и одржавање позитивних интерперсоналних односа. Ако се има у виду да школско постигнуће најчешће позитивно корелира са интелигенцијом, а интелигенција са социоекономским статусом, може се поставити хипотеза да је школско постигнуће најзначајнија варијабла међу »чиниоцима социјалне прихваћености« управо зато што је »највидљивија« и што произлази из две базичне варијабле – интелигенције и социоекономског статуса. Истовремено, школско постигнуће је најцењенији критеријум током целокупног школовања, како од наставника и родитеља, тако и од шире друштвене заједнице.

Социјално одбачена деца. Из перспективе социјалног статуса, наспрам социјално прихваћене деце, налазе се деца са лошим вршњачким односима класификована као »невољена« или »одбачена« од своје вршњачке групе (Asher & Dodge, 1986). Деца одбачена од вршњака представљају ризичну групу склону делинквенцији (Hargreaves, 1978), школском апсентизму (Galloway, 1982), напуштању школовања (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989) и проблемима менталног здравља (Kupersmidt & Coie, 1990). Статус одбачености стабилан је током времена и у школском (Newcomb & Bukowski, 1984) и у породичном миљеу (Coie & Dodge, 1983). Одбачену децу прати видљиво негативна репутација унутар вршњачке групе (Rogosch & Newcomb, 1989). Чак и у случају када ступају у нове социјалне ситуације (на пример, промена школе или суседства), ова деца брзо стичу статус одбачености (Kupersmidt *et al.*, 1995).

Вршњачка одбаченост директно је повезана с каснијим академским и бихејвиоралним проблемима. Чињеница да је континуирано и временски блиско вршњачко одбацивање предиктивно за касније проблеме у односима са вршњацима, јасно указује на ефекте вршњачке одбачености на академско и бихејвиорално прилагођавање правилима школског понашања (DeRosier, Kupersmidt & Petterson, 1994). Премда вршњачко одбацивање независно и директно предвиђа касније проблеме, и прилагођавање и одбацивање реципрочно утичу једно на друго током времена.

Вршњачка одбаченост повезана је и са школским апсентизмом (Galloway, 1982). Одбачена деца чешће одсуствују из школе него деца која никада нису доживела искуство вршњачке одбачености. Одбачена

деца доживљавају школску атмосферу као непријатну и стресну и избегавају је непосеђивањем школе (Kupersmidt & Coie, 1990). Чињеница да је вршњачка одбаченост повезана са школским апсентизмом представља индиректан доказ о повезаности вршњачке одбачености и школског неуспеха. Могућ је, дакле, и индиректан утицај вршњачке одбачености на ниско постигнуће *via* апсентизма. Могуће је, такође, да се вршњачка одбаченост и ниско постигнуће јављају као реакција на раздор у дететовој породичној структури (Patterson, Kupersmidt & Vaden, 1990).

Премда емпиријски налази указују на значајну повезаност између социјалне прихваћености/одбачености и школског постигнућа, и на основношколском и на средњошколском узрасту, неколико фактора онемогућава боље разумевање ових налаза (Wanlass & Prinz, 1982). Прво, у већини истраживања о повезаности социјалне прихваћености/одбачености и школског постигнућа коришћен је, најчешће, социометријски статус као мера/индекс вршњачке прихваћености. Проблем је у томе што мере/индекси социометријског статуса не покривају у потпуности опсег односа које ученици имају са својим вршњацима. Мере социометријског статуса (индекси прихваћености и одбачености) представљају, заправо, унилатералне процене дететовог релативног угледа унутар вршњачке групе. Друго, емпиријски налази који се односе на утицај вршњачких група на школско постигнуће пре су корелативног него експерименталног карактера, па се и то може сматрати једним од разлога зашто је тешко извести неке поузданије закључке. Треће, чиниоци који могу више да допринесу разумевању односа између социјалне прихваћености/одбачености и школског постигнућа нису били лонгитудинално проучавани. Коначно, у једном ширем контексту, односи између социјалне и академске компетентности ретко су проучавани.

Без обзира на изнете ограде, мноштво емпиријских налаза је показало да тумачење односа између социјалне прихваћености/одбачености и школског постигнућа треба тражити у чињеници да социјално прихваћена деца најчешће поседују високу општу и социјалну интелигенцију, пријатне су спољашности, имају развијена интелектуална и социјална интересовања, лако успостављају интерперсоналне контакте, прихватају групне норме и вредности, емоционално су стабилна, спонтана и веселе нарави. Насупрот њима, социјално одбачена деца су незаинтересована за групу, не прихватају групне норме и вредности, агресивна су и често ремете атмосферу групе, нерадо учествују у ваннаставним активностима, емоционално су нестабилна и повучена.

Дечја пријатељства и школско постигнуће

Школско постигнуће није само под утицајем социјалне прихваћености и групних норми већ, такође, и под утицајем пријатеља са којима деца проводе највећи део свог слободног времена. Насупрот вршњачкој прихваћености, реципрочна пријатељства представљају узајамно детерминисане дијадичке односе. Верује се да вршњаци имају већи утицај на нивоу дијадичких (пријатељских) односа и унутар мањих група или клика (Hartup, 1996). Дечја пријатељства и групно чланство ређе су довођени у везу са школским постигнућем него вршњачка прихваћеност.

Један од проблема на који наилазе истраживачи вршњачких група је прављење разлике између *избора* пријатеља и *утицаја* пријатеља. Многа истраживања су показала да деца и адолесценти бирају пријатеље сличне себи на одређеним карактеристикама као што су пол, узраст, интересовања. Међутим, проблем настаје због тога што истраживања »утицаја пријатеља« нису узимала у обзир сличности/разлике ученика које су настале пре успостављања пријатељског односа. У овим случајевима немогуће је одредити да ли је мерени исход последица утицаја или сличности пријатеља, односно шта је антецедент а шта консеквенца. И теоријски и методолошки је прихватљив став да се сличност у погледу једне карактеристике не може сматрати поузданим индикатором утицаја (Kandel, 1978). Уколико ученици бирају своје пријатеље из групе ученика који су већ слични њима у многим карактеристикама, тада је очигледни утицај заиста функција претходне социјализације извршене посредством породице, школе, вршњака и других фактора.

Различите карактеристике ученика и њихових пријатеља, као и различити исходи њиховог дружења, упућују на закључак да истраживања »утицаја пријатеља« треба да узимају у обзир резултате ученика и њихових пријатеља на специфичним задацима и специфичним ситуацијама да би могла да утврде да ли пријатељи заиста утичу на ове исходе. На пример, требало би истраживати утицај различито структурираних пријатељских група на исходе као што су прилагођавање и задовољство школским животом, школско постигнуће, планови за даље школовање итд. Једно од ретких истраживања утицаја различито структурираних пријатељских група (Epstein, 1983) показало је да ученици са иницијално ниским и иницијално високим скоровима на различитим исходима могу да буду под утицајем пријатеља који имају високе скорове на истим академским или неакадемским исходима. У овом случају, утицај

пријатеља био је резултат динамичких процеса селекције, реселекције и интеракције који су довели до повећања сличности међу пријатељима.

Теоријска и емпиријска истраживања сугеришу две примарне хипотезе о исходима узајамног утицаја пријатеља на формирање ставова, вредносних оријентација, образовних аспирација, когнитивних и социјалних вештина, усвајање полних улога и школско постигнуће (Hartup, 1985). Према првој хипотези, сличност индивидуалних карактеристика (пол, узраст, вршњачки статус, спољашњи изглед) је примарни услов за појаву и развој интерперсоналне наклоности, односно пријатељства. Општи аргументи за ефекте сличности су да сличност повећава наклоност обезбеђивањем основе за процењивање сопственог социјалног идентитета, смањивањем потенцијалних конфликта и повећавањем подршке и одобравања (Berndt & Perry, 1986). На пример, деца која полазе у школу са већ стеченим пријатељима и која су способна да успоставе нова пријатељства лакше се прилагођавају условима школског живота (Ladd & Price, 1987; Ladd, 1990). У периоду адолесценције пријатељи, такође, утичу на процесе прилагођавања школском животу (Berndt & Keefe, 1995) као и на одлуку да више времена посвећују школским задацима него социјалним активностима (Berndt, Laychak & Park, 1990).

Осим тога, истраживања су показала да дечји ставови према школи постају сличнији током времена уколико су њихова пријатељства остала стабилна (Epstein, 1983). Током адолесцентног периода, стабилна реципрочна пријатељства имају већи утицај на школско постигнуће, него нерципрочна и нестабилна пријатељства (Wentzel & Caldwell, 1997). Стабилност интерперсоналног избора »најбољи пријатељ« опада са повећањем разлике у школском постигнућу, односно стабилност избора »најбољи пријатељ« повећава се са повећањем школског постигнућа (Tuma & Hallinan, 1979). Овај емпиријски налаз конзистентан је са хипотезом да је висок школски успех уважаван међу школском децом и да он помаже одржавању дечјих пријатељских односа.

И дискусије између пријатеља доводе до повећања сличности њихових ставова према проблемима који се односе на мотивацију за постигнуће. Истраживања са одраслим особама показала су, такође, да групне дискусије доприносе повећању сличности ставова чланова групе (Douglas, 1984). Дискусије са пријатељима доводе и до промена у начину доношења одлука. Деца и млади, као и одрасле особе, често доносе одлуке након групне дискусије (у породици или пријатељској групи). Начин промена одлуке варира у зависности од иницијалних одлука пријатеља. На пример, парови пријатеља, чији начин дискутовања рефлек-

тује мотивацију за високо постигнуће, кретаће се ка већој прихваћености ових дискусија, и обратно.

Истраживања процеса посредством којих вршњачки утицај повећава иницијалне разлике у мотивацији за успех показала су да адолесценти са ниским школским постигнућем придају малу вредност школском раду и често се дисруптивно понашају у разреду (Kaplan, Gheen & Midgley, 2002). Уколико вршњачка група поткрепљује ове негативне ставове и понашања, проблеми се временом повећавају. С друге стране, адолесценти са високим школским постигнућем испољавају висок степен интересовања за школски рад и видљиво незадовољство понашањем разредних другова који ометају њихове школске активности (Parker & Asher, 1987; Vaughn *et al.*, 1990).

И корелациона и лонгитудинална истраживања (Kandel, 1978; Ide *et al.*, 1981; Epstein, 1983) су потврдила да процеси вршњачког утицаја доводе до повећања сличности пријатеља. Налази новијих истраживања (Berndt, Laychak & Park, 1990) подржавају и проширују овај закључак потврђујући да дискусије између пријатеља доприносе не само сличности ставова већ и повећању сличности њихових одлука. Повећање сличности пријатељских одлука значајно је зато што имплицира да дискусије могу да утичу на промену ставова ученика према школском постигнућу.

Емпиријски налази потврђују и другу хипотезу, односно да се утицај пријатеља повећава када пријатељи имају честе, блиске и хармоничне односе (Buhrmester, 1990). На пример, сличност пријатељских одлука највише се повећава код парова чије су интеракције кооперативне и неоптерећене конфликтним ситуацијама. Осим тога, адолесценти се прилагођавају високо мотивишућим алтернативама када њихове дискусије садрже више исказа, слагања или разлога који фаворизују ове алтернативе. Премда су полне разлике у садржајима дискусија евидентне, налази сугеришу да се пријатељски утицај заснива у великој мери на размени информација (Berndt, Laychak & Park, 1990). Другим речима, ученици мењају своје ставове и одлуке када њихови пријатељи дају нове информације о разматраном проблему.

Када је реч о квалитету исхода вршњачког утицаја, истраживања (Berndt, Laychak & Park, 1990) су показала да дискусије са пријатељима ретко имају негативне ефекте на одлуке значајне за школско постигнуће. Овај налаз, као и упоредиви подаци једног другог истраживања (Brown, Clasen & Eicher, 1986), сугеришу да је бојазан од негативног утицаја вршњака преувеличана. Наравно, из реченог не следи да дискусије

између пријатеља обавезно имају позитивне ефекте на њихово школско постигнуће. Ефекти дискусије зависе, пре свега, од карактеристика пријатеља. На пример, неки ученици проводе доста времена са пријатељима који их ометају или, чак, исмевају због напора који они улажу у своје школске активности. С друге стране, емоционална подршка пријатеља може подстицајно деловати на укључивање у школске активности (Berndt & Keefe, 1995; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996). Другим речима, пријатељски односи, *per se*, не морају позитивно да делују на школско постигнуће.

Премда механизми који детерминишу међусобни утицај пријатеља нису у потпуности расветљени, претпоставља се да, осим учења по моделу, најбољи пријатељи дефинишу очекивања и вредности које у значајној мери утичу на образовне аспирације и школско постигнуће (Berndt & Miller, 1990). Неки други аутори објашњавају утицај пријатеља посредством »сигнала« који се примају од »значајних других«. То могу да буду директни и индиректни сигнали. У директној комуникацији, високоуспешни пријатељи могу дефинисати нарочито важна понашања. У индиректној комуникацији ученици могу моделовати сопствено понашање под утицајем понашања својих пријатеља. Укратко, размена информација, социјално поткрепљење, опсервационо учење и социјална очекивања могу деловати на социјално прихватљиве обрасце понашања у школском окружењу. Размена информација, међусобно поверење и наклоност пријатеља су базичне карактеристике процеса вршњачког утицаја.

Просоцијално понашање и школско постигнуће

Развој социјалних вештина, усаглашавање са друштвеним правилима и нормама, кооперативност и позитивни стилови социјалне интеракције представљају скуп традиционалних и уважаваних васпитно-образовних циљева у школским системима многих земаља. Ови социјални исходи регулисани су школским правилима која подстичу ученике да међусобно размењују дидактичке материјале, сарађују са другим ученицима и решавају интерперсоналне проблеме на позитиван начин, а обесхрабрују ученике да испољавају дисруптивно, агресивно и недисциплиновано понашање. Повезаност просоцијалног понашања (сарадња, помагање, дељење) и школског постигнућа обезбеђује додатни аргумент за хипотезу да бихејвиоралне вештине повезују социјалну и академску компетентност у школи (Wentzel & Caldwell, 1997). Напори школског особља (наставника, стручних сарадника) да се разуме и ублажи виолентност и

агресивно понашање ученика су неопходни, али је и кореспондирајући нагласак на развој кооперативног и помажућег понашања ученика такође оправдан. Зато везе између вршњачких односа и школског постигнућа не могу бити у потпуности схваћене без разматрања посредничке улоге просоцијалног понашања ученика.

Премда је релативно мало истраживања покушавало да испита повезаност академски оријентисаног понашања са просоцијалним понашањем, постоје бар два начина на која ови аспекти разредног понашања могу повезано допринети школском постигнућу. Прво, владање у разреду може бити повезано са школским постигнућем зато што је оно повезано, такође, и са другим академски релевантним формама понашања које доприносе процесу наставе и учења. Друго, могуће је да ово понашање утиче на наставникове преференције према ученицима, што такође може да утиче на квалитет извођења наставног процеса.

Владање у разреду. Разредно понашање као предиктор школског постигнућа било је повезивано са испољавањем емпатије и просоцијалног понашања (Feshbach & Feshbach, 1987), просоцијалним интеракцијама са вршњацима (Green *et al.*, 1980; Wentzel, 1993), поштовањем школских правила и норми (Wentzel *et al.*, 1990), љубазним и учтивим понашањем (Cobb, 1972). Сви ови облици понашања рефлектују, заправо, висок степен интересовања за школски рад, напор да се усвоји наставно градиво и оствари високо школско постигнуће.

Просоцијалне интеракције са вршњацима, нарочито када су усмерене на школске активности, унапређују когнитивни развој и решавање интелектуалних проблема. На пример, унутар контекста кооперативних интеракција, ученици размењују ставове и мишљења интерпретирајући инструкције својих наставника, нудећи информације и одговоре на постављена питања, делећи дидактички материјал (Terwel, 2001). Сасвим је разумљиво да деца која примају такву помоћ, као и деца која је пружају, имају од тога интелектуалне користи. У томе се и састоји допринос просоцијалног понашања школском постигнућу зато што унапређује позитивне интелектуалне размене међу вршњацима.

С друге стране, однос између социјалног понашања и ниског школског постигнућа могуће је објаснити на сличан начин. Зато што деца не воле разредне другове који су агресивни и крше школска правила, асоцијална деца су лишена могућности да активно и у сарадњи са својим друговима учествују у школским активностима (Bru, Stephens & Torsheim, 2002). Могуће је, такође, да су ова деца, због њиховог неприхватљивог понашања, изолована из разредних активности и од

стране наставника. У оба случаја, асоцијално понашање доводи ученике у ризик за школски неуспех, ускраћујући им могућност корисних социјалних размена са разредним друговима и наставницима.

Као интерперсонални процеси, сарадња, помагање и дељење управљају нивоима ангажовања и укључености у социјално прописане активности учења. Претпоставља се да су ови процеси најдиректније повезани са академским постигнућем зато што они рефлектују ученикову способност и спремност да идентификује и оствари сопствене и туђе социјално релевантне циљеве као што су учење и школско постигнуће (Wentzel, 1993). На пример, идентификација нормативних очекивања за понашање омогућава ученицима да ураде оно што се од њих очекује, односно усаглашавање са социјалним очекивањима омогућава ученицима да остваре различите задатке значајне за процес учења (Gillies, 2000). Примери таквих задатака су поштовање социјалних норми и правила и испољавање интересовања за проблеме других ученика. Претпоставља се да учениково интересовање за остваривање образовних циљева свих чланова колектива доприноси позитивним академским исходима. Осим тога, интересовање за добробит других може да буде интерпретирано од стране наставника као конформисање нормативним очекивањима и зато награђено као компонента ученикове социјалне компетентности.

Наставникове преференције. Однос између просоцијалног понашања и постигнућа може бити, такође, објашњен посредством наставникових преференција према ученицима и квалитета његовог рада као резултата ових преференција. Мноштво емпиријских налаза упућује на закључак да наставници више воле ученике који су кооперативни, склони конформирању школским правилима и социјално одговорни, него агресивне, немирне и ученике склоне расправљању за време часа (Brophy & Good, 1974; Helton & Oakland, 1977). То је, вероватно, један од разлога зашто наставници проводе велики део свог времена обучавајући ученике како да се одговорно понашају у школи.

На једном општем нивоу, одговорно понашање ученика омогућава наставницима да своје напоре више усмере на наставни процес а мање на контролу и управљање разредним понашањем. Логична је претпоставка да ученици више и боље уче у оваквој ситуацији. Осим тога, постоје извесне индикације да карактеристике ученика могу да делују на природу наставник–ученик интеракције. Наставници се позитивније понашају према ученицима који су кооперативни него према ученицима који се асоцијално понашају (Brophy, 1996). Негативно вредновани уче-

ници ређе ступају у интеракцију са наставницима, па зато преференције наставника према ученицима могу, барем у извесној мери, да објасне значај односа између просоцијалног понашања ученика и њиховог школског постигнућа.

Премда је логично очекивати да просоцијално понашање може допринети интелектуалним исходима, могуће је, такође, да интелектуална постигнућа утичу на социјално понашање и да позитивно вреднована постигнућа служе као подстрек за ученике да се понашају на социјално прихватљив начин. Корелациона природа постојећих налаза не омогућава закључке који би се односили на дирекцију ефеката. Ипак, има истраживања која су показала да је просоцијално понашање било значајно повезано с успехом на стандардизованим тестовима знања (Wentzel, 1993).

Премда психолошки фактори, традиционално повезивани са интелектуалним развојем, доприносе школском постигнућу, резултати неких других истраживања показују да је природа ових доприноса различита и да зависи од тога како су просоцијалне форме понашања опажене од ученика и наставника. Ове форме понашања, како их опажају наставници, имају високу социјалну вредност и наставници их награђују као компоненте ученикове социјалне и интелектуалне компетентности. С једне стране, повезаност просоцијалног понашања са школским постигнућем имплицира да су помагање и сарадња интерпретирани од стране наставника као учеников покушај да буде академски успешан. С друге стране, просоцијално понашање доприноси квалитету разредне атмосфере. Сходно томе, ученици који се просоцијално понашају, који адекватно реагују на захтеве ауторитета, који посредством процеса саморегулације имају контролу над ефективним импулсима, који су свесни социјалних очекивања и норми понашања у разреду, најчешће су опажени као ученици мотивисани за учење (Wentzel *et al.*, 1990; Eisenberg *et al.*, 1995).

Једно од могућих објашњења је, такође, да мотивациона оријентација утиче на напоре да се остваре и академска и социјална постигнућа. Циљеви »бити кооперативан« и »помагати другима« могу се комбиновати са академским циљевима да би се ученици додатно подстакли, док циљ »бити непослушан« може умањити напоре за остваривање школског постигнућа (Wentzel, 1989, 1993). Осим тога, социјална и когнитивна компетентност могу бити повезане посредством општих вештина саморегулације, укључених у планирање и контролу понашања (Hartup, 1985).

У том смислу, истраживања која испитују процесе разредне социјализације, која доприноси различитим формама социјалне компетентности, требало би, такође, да идентификују начине помагања ученицима да остваре оптимално школско постигнуће. Чињеница да је просоцијално понашање позитиван и независан предиктор школског постигнућа, оправдава идеју о значају кооперативног, размењујућег и помажућег понашања. Анализирани резултати сугеришу да би истраживања, у циљу бољег разумевања процеса учења и школског постигнућа, требало више да се усмере на испитивање мотивационих и саморегулационих процеса који управљају и интелектуалним и социјалним функционисањем, као и уважавањем других социјалних компоненти које могу да допринесу школском постигнућу.

*Интеграција социјалне и интелектуалне компетентности
као васпитно-образовни циљ*

Процеси посредством којих би се могао објаснити значај повезаности између вршњачких односа и школског постигнућа и даље нису прецизно идентификовани. С једне стране, логично је очекивати да ученици имају директан утицај на школско постигнуће других ученика кроз процесе узајамног помагања и учења по моделу. Когнитивно-развојне теорије, такође, приписују вршњацима значајну улогу у подстицању интелектуалног напредовања. С друге стране, могуће је да су »стазе утицаја« индиректне, са социјалним и афективним факторима као предикторима и социјалне и интелектуалне компетентности. Можда се посредством варијабли, као што су просоцијално понашање, асоцијално понашање и емоционални проблеми, може објаснити значај везе између различитих типова вршњачких односа и школског постигнућа.

Постоји обиље емпиријских налаза који указују на повезаност социјалног понашања ученика, когнитивне компетентности и школског постигнућа. На пример, деца која испољавају помажуће и кооперативно понашање прихваћена су од својих разредних другова и постижу високо школско постигнуће. С друге стране, деца која се агресивно понашају и крше друштвене норме најчешће остварују ниско школско постигнуће. Емоционални проблеми деце такође могу објаснити везе између вршњачких односа и школског постигнућа. Неприхваћена деца и деца без пријатеља имају нижи степен самопоштовања и остварују ниже школско постигнуће. Посматрано из развојне перспективе, чак и код

деце предшколског узраста, општа апатија и повученост предвиђају касније проблеме у школовању.

Осим вршњака, и наставници могу манипулисати социјалном средином утичући на формирање вршњачких група које би требало да обезбеде позитивну оријентацију према школи и школском постигнућу. Један од начина подстицања социјалне и интелектуалне компетентности је структурисање васпитно-образовне средине која омогућава ученицима да у већој мери партиципирају у школским активностима, а самим тим повећају количину и интензитет социјалне интеракције. Ако су партиципација и социјално одговорно понашање значајне детерминанте вршњачке прихваћености, а вршњачка прихваћеност значајан предиктор школског постигнућа, тада повећање партиципације и одговорности треба да подстакне вршњачку прихваћеност. Стварање разноврсних одељењских улога, које омогућавају ученицима да чешће партиципирају у школском животу, може бити моћно средство за унапређивање школског живота. Ученици могу да буду под утицајем вршњака који заузимају високо место по свом постигнућу, аспирацијама и самопоуздању. Временом, слабији ученици побољшавају своје постигнуће уколико се друже са успешнијим ученицима.

Позитиван утицај вршњачких група на школско постигнуће чињеница је о којој наставници треба да воде рачуна приликом доношења одлука о примени различитих организационих стратегија у циљу побољшања школског постигнућа. С обзиром на чињеницу да неке групе ученика развијају норму понашања које подржавају и унапређују школске циљеве, док неке друге групе могу деловати супротно школским циљевима, потребна су сазнања о томе како различите школске организације стварају различите врсте група и са каквим резултатима, јер групно чланство је значајан предиктор школског успеха и за дечаке и за девојчице. Високо кохезивне групе вршњака у значајној мери утичу на усвајање норми и вредносних оријентација које могу да умање или унапреде школско постигнуће. Током средњошколског периода потенцијал вршњачких група да утичу на усвајање ових норми у значајној мери се повећава посредством процеса идентификације са вршњацима и социјалног притиска да се конформирају вршњачким нормама. Ученици који имају израженију потребу да се саобразе групи лакше се прилагођавају. Усаглашавајући своје понашање са групним нормама, повећавају степен самопоштовања и самопоуздања. Осим тога, и психолошка клима окружења је део процеса утицања и она умногоме дефинише преферирано понашање чланова групе.

Одлука о коришћењу, или не коришћењу, вршњачких група треба да се заснива на наставниковом познавању организационе структуре и групних процеса, као и на реалној процени очекиваних исхода. Разни облици наставних и ваннаставних активности могу бити иницирани у циљу подстицања ученика на остваривање квалитетнијег школског постигнућа. Различити обрасци вршњачких контаката резултат су начина на који школа групише ученике, како их вреднује и како их укључује у доношење за њих значајних одлука, како се ученицима дају информације и како их они међусобно размењују. Зато ова обележја школе могу преобразити вршњачку интеракцију и могу утицати на то колико и који ученици су усвојили »филозофију школе« и преусмерити њихове циљеве према квалитетнијем школском постигнућу. Ако су когнитивне вештине циљ, и ако интеракција чини учење ефикаснијим, тада је употреба вршњачких група (пријатеља, тимова, парова) разборит избор. Наставници морају сами да одлуче како ће организовати групе да би остварили жељене циљеве. На пример, развој вештина лидерства и дебатована, толеранције и преговарања, стицање искуства у демократским процедурама, захтевају да парови или групе ученика раде заједно.

Од професионалне оспособљености, мотивисаности и ентузијазма наставника зависи у којој мери ће бити искоришћен позитиван утицај вршњачких група. Емпиријски налази, као и многобројни примери интервентних програма уверавају нас да школа може структурисати васпитно-образовне ситуације које подстичу и награђују позитивне интеракције ученика различитог пола, узраста, нивоа способности, интересовања и школског постигнућа. Програми интервенција, који имају за циљ подстицање везе између социјалног и когнитивног функционисања, нарочито су значајни када ученици прелазе у средњу школу. У том периоду, наставници мање обраћају пажњу на социјално понашање ученика, а више на интелектуална постигнућа. Ипак, социјални и бихејвиорални проблеми примарни су предиктори понављања разреда и напуштања школовања у току овог периода. Премда ученикове интелектуалне способности у значајној мери предвиђају школско постигнуће, и социјална компонента је повезана са интелектуалним развојем ученика.

На крају, кључно питање: зашто су вршњачки односи значајни? Резултати анализираних истраживања сугеришу могући одговор: (а) вршњачки модели су ефикасни »инструменти« подстицања мотивације за постигнуће, развој интелектуалних способности и остваривање високог школског постигнућа; (б) вршњачки односи доприносе развоју социјалне компетентности; (в) вршњачка интеракција доприноси морал-

ном развоју; (г) реципрочни елементи вршњачке интеракције леже у основи и агресивне и сексуалне социјализације; (д) комплементарни квалитети вршњачке интеракције подстичу развој просоцијалног понашања. Дакле, социјална компетентност, прихваћеност, дечја пријатељства и просоцијално понашање ученика у значајној мери посредују постизање академске компетентности исказане посредством школског постигнућа. Наведене варијабле доприносе школском постигнућу и као интерперсонални процеси и као бихејвиоралне манифестације ученичких напора да остваре оптималан школски успех. За разлику од интеракције са одраслим особама, вршњачки односи садрже »остатке« реципроцитета, а то је у сагласности са хипотезом да »могућност размене међу једнакима« доприноси интелектуалном, социјалном, моралном и емоционалном развоју личности детета. Егалитаризам је, изгледа, камен-темељац социјализације у вршњачкој култури.

Литература

- Asher, S.R. & K.A. Dodge (1986): »Identifying children who are rejected by their peers«, *Developmental Psychology*, Vol. 22, No. 4, 444–449.
- Berndt, T.J. & T.B. Perry (1986): »Children's perceptions of friendships as supportive relationships«, *Developmental Psychology*, Vol. 22, No. 5, 640–648.
- Berndt, T.J. & K.E. Miller (1990): »Expectancies, values and achievement in junior high school«, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 2, 319–326.
- Berndt, T.J., A.E. Laychak & K. Park (1990): »Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: an experimental study«, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 4, 664–670.
- Berndt, T.J. & K. Keefe (1995): »Friends' influence on adolescents' adjustment to school«, *Child Development*, Vol. 66, No. 5, 1312–1329.
- Brophy, J.E. & T.L. Good (1974): *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brophy, J.E. (1996): *Teaching problem students*. New York: Guilford Press.
- Brown, B.B., D.R. Clasen & S.A. Eicher (1986): »Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions and self-reported behavior among adolescents«, *Developmental Psychology*, Vol. 22, No. 4, 521–530.
- Bru, E., P. Stephens & T. Torsheim (2002): »Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior«, *Journal of School Psychology*, Vol. 40, No. 4, 287–307.
- Buhrmester, D. & W. Furman (1987): »The development of companionship and intimacy«, *Child Development*, Vol. 58, No. 4, 1101–1113.
- Buhrmester, D. (1990): »Intimacy of friendship, interpersonal competence and adjustment during preadolescence and adolescence«, *Child Development*, Vol. 61, No. 4, 1101–1111.
- Cairns, R.B., B.D. Cairns & H.J. Neckerman (1989): »Early school dropout: configurations and determinants«, *Child Development*, Vol. 60, No. 6, 1437–1452.
- Caspi, A., G.H. Elder & D.J. Bem (1987): »Moving against the world: life-course patterns of explosive children«, *Developmental Psychology*, Vol. 23, No. 2, 308–313.

- Chalmers, J.B. & M.A. Townsend (1990): »The effects of training in social perspective taking on socially maladjusted girls«, *Child Development*, Vol. 61, No. 1, 178–190.
- Cobb, J.A. (1972): »Relationship of discrete classroom behaviors to fourth-grade academic achievement«, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 63, No. 1, 74–80.
- Cohen, J.M. (1977): »Sources of peer group homogeneity«, *Sociology of Education*, Vol. 50, No. 4, 227–241.
- Coie, J.D. & K.A. Dodge (1983): »Continuities and changes in children's social status: a five-year longitudinal study«, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 29, No. 3, 261–282.
- DeRosier, M.E., J.B. Kupersmidt & C.J. Patterson (1994): »Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection«, *Child Development*, Vol. 65, No. 6, 1799–1813.
- DeVries, R. & B. Zan (1994): *Moral classroom, moral children*. New York: Teachers College Press.
- Dishion, T.J. (1990): »The family ecology of boys' peer relations in middle childhood«, *Child Development*, Vol. 61, No. 3, 874–892.
- Dodge, K.A. et al. (1990): »Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses«, *Child Development*, Vol. 61, No. 5, 1289–1309.
- Douglas, T. (1984): *Groupwork practice*. London: Tavistock Publications.
- Eccles, J.S. & R.W. Roeser (1999): »School and community influences on human development«, in M.H. Bornstein & M.E. Lamb (eds.): *Developmental psychology: an advanced textbook* (503–555). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N. et al. (1995): »The role of emotionality and regulation in children's social functioning: a longitudinal study«, *Child Development*, Vol. 66, No. 5, 1360–1384.
- Epstein, J.L. (1983): »The influence of friends on achievement and affective outcomes«, in J.L. Epstein & N. Karweit (eds.): *Friends in school* (177–200). New York: Academic Press.
- Feshbach, N.D. & S. Feshbach (1987): »Affective processes and academic achievement«, *Child Development*, Vol. 58, No. 5, 1335–1347.
- Ford, M.E. (1982): »Social cognition and competence in adolescence«, *Developmental Psychology*, Vol. 18, No. 2, 323–340.
- Gillies, R.M. (2000): »The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, No. 1, 97–111.
- Green, K.D. et al. (1980): »An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement«, *Child Development*, Vol. 51, No. 4, 1149–1156.
- Gresham, F.M. (1986): »Conceptual issues in the assessment of social competence in children«, in P.S. Strain, M.J. Guralnick & H.M. Walker (eds.): *Children's social behavior* (143–179). Orlando: Academic Press.
- Gumora, G. & W.F. Arsenio (2002): »Emotionality, emotion regulation and school performance in middle school children«, *Journal of School Psychology*, Vol. 40, No. 5, 395–413.
- Hargreaves, D. (1978): »Deviance: the interactionist approach«, in B. Gillham (ed.): *Reconstructing educational psychology* (67–81). London: Croom Helm.
- Hartup, W.W. (1985): »Relationships and their significance in cognitive development«, in R.A. Hinde, A. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (eds.): *Social relationships and cognitive development* (66–82). Oxford: Oxford University Press.
- Hartup, W.W. (1996): »The company they keep: friendships and their developmental significance«, *Child Development*, Vol. 67, No. 1, 1–13.
- Helton, G.B. & T.D. Oakland (1977): »Teachers' attitudinal responses to differing characteristics of elementary school students«, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, No. 3, 261–265.

- Ide, J.K. *et al.* (1981): »Peer group influence on educational outcomes: a quantitative synthesis«, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, No. 4, 472–484.
- Johnson, D.W., R.T. Johnson & G. Maruyama (1983): »Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: a theoretical formulation and a meta-analysis of the research«, *Review of Educational Research*, Vol. 53, No. 1, 5–54.
- Kandel, D.B. (1978): »Similarity in real-life adolescent friendship pairs«, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 36, No. 3, 306–312.
- Kaplan, A., M. Gheen & C. Midgley (2002): »Classroom goal structure and student disruptive behaviour«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, No. 2, 191–211.
- Kindermann, T.A. (1993): »Natural peer groups as contexts for individual development: the case of children's motivation in school«, *Developmental Psychology*, Vol. 29, No. 6, 970–977.
- Kupersmidt, J.B. & J.D. Coie (1990): »Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence«, *Child Development*, Vol. 61, No. 5, 1350–1362.
- Kupersmidt, J.B. *et al.* (1995): »Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors«, *Child Development*, Vol. 66, No. 2, 360–375.
- Ladd, G.W. & J.M. Price (1987): »Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten«, *Child Development*, Vol. 58, No. 5, 1168–1189.
- Ladd, G.W. (1990): »Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment«, *Child Development*, Vol. 61, No. 4, 1081–1100.
- Ladd, G.W., B.J. Kochenderfer & C.C. Coleman (1996): »Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment«, *Child Development*, Vol. 67, No. 3, 1103–1118.
- Marantz, M. (1988): »Fostering prosocial behaviour in the early childhood classroom: review of the research«, *Journal of Moral Education*, No. 1, 27–39.
- Newcomb, A.F. & W.M. Bukowski (1984): »A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes«, *Child Development*, Vol. 55, No. 4, 1434–1447.
- Parker, J.G. & S.R. Asher (1987): »Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children at risk«, *Psychological Bulletin*, Vol. 102, No. 3, 357–389.
- Patterson, C.J., J.B. Kupersmidt & N.A. Vaden (1990): »Income level, gender, ethnicity and household composition as predictors of children's school-based competence«, *Child Development*, Vol. 61, No. 2, 485–494.
- Peery, J.C. (1979): »Popular, amiable, isolated, rejected: a reconceptualization of sociometric status in preschool children«, *Child Development*, Vol. 50, No. 4, 1231–1234.
- Reiman, A.J. & S. DeAngelis-Peace (2002): »Promoting teachers' moral reasoning and collaborative inquiry performance: a developmental role-taking and guided inquiry study«, *Journal of Moral Education*, Vol. 31, No. 1, 51–66.
- Rogosch, F.A. & A.F. Newcomb (1989): »Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers«, *Child Development*, Vol. 60, No. 3, 597–610.
- Rubin, K.H. *et al.* (1999): »Peer relationships in childhood«, in M.H. Bornstein & M.E. Lamb (eds.): *Developmental psychology: an advanced textbook* (451–501). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rudolph, K.D., C. Hammen & D. Burge (1995): »Cognitive representations of self, family and peers in school-age children: links with social competence and sociometric status«, *Child Development*, Vol. 66, No. 5, 1385–1402.
- Selman, R.L. *et al.* (1986): »Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models«, *Developmental Psychology*, Vol. 22, No. 4, 450–459.
- Sheridan, S.M. (1995): »Building social skills in the classroom«, in S. Goldstein (ed.): *Understanding and managing children's classroom behavior* (375–396). New York: John Wiley & Sons.
- Terwel, J. *et al.* (2001): »Cooperative learning processes of students: a longitudinal multilevel perspective«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 4, 619–645.
- Tuma, N.B. & M.T. Hallinan (1979): »The effects of sex, race and achievement on schoolchildren's friendships«, *Social Forces*, Vol. 57, No. 4, 1265–1285.
- Vaughn, S. *et al.* (1990): »Peer acceptance, self-perceptions and social skills of learning disabled students prior to identification«, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 1, 101–106.
- Wanlass, R.L. & R.J. Prinz (1982): »Methodological issues in conceptualizing and treating childhood social isolation«, *Psychological Bulletin*, Vol. 92, No. 1, 39–55.
- Watkins, C. & P. Wagner (2000): *Improving school behaviour*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wentzel, K.R. (1989): »Adolescent classroom goals, standards for performance and academic achievement: an interactionist perspective«, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, No. 2, 131–142.
- Wentzel, K.R. *et al.* (1990): »Academic achievement in preadolescence: the role of motivational, affective and self-regulatory processes«, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 11, No. 2, 179–193.
- Wentzel, K.R. (1991): »Relations between social competence and academic achievement in early adolescence«, *Child Development*, Vol. 62, No. 5, 1066–1078.
- Wentzel, K.R. (1993): »Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school«, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, No. 2, 357–364.
- Wentzel, K.R. & S.R. Asher (1995): »The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children«, *Child Development*, No. 3, 754–763.
- Wentzel, K.R. & K. Caldwell (1997): »Friendships, peer acceptance and group membership: relations to academic achievement in middle school«, *Child Development*, Vol. 68, No. 6, 1198–1209.