

ТАТЈАНА П. КОМПИРОВИЋ¹
УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

СОЦИОДЕМОГРАФСКЕ ДЕТЕРМИНАНТЕ КАО ПРЕДИКТОРИ СОЦИЈАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ

САЖЕТАК. Циљ истраживања усмерен је на испитивање разлика у социјалним компетенцијама ученика у односу на неке социодемографске карактеристике (пол ученика, школски успех ученика, образовање родитеља, радни статус родитеља, редослед рођења ученика, место становања ученика). У оквиру истраживања које је реализовано у периоду од марта до маја 2015. године, обухваћено је 705 ученика 7. и 8. разреда, у школама на територији Косова и Метохије. Процене социјалних компетенција ученика у школи вршиле су одељењске старешине (N=47). У истраживању је примењена Скала социјалног понашања у школи (субскала Социјалне компетентности). Добијени резултати указују да се социјалне компетенције ученика основне школе разликују у односу на издвојене социодемографске варијабле. Сходно томе, утврђене су статистички значајне релације између пола, школског успеха, места становања

¹ tatjana_kompirovic@yahoo.com

Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта ИИИ 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Рад представља проширено истраживање проистекло из докторске дисертације „Утицај породице на развој социјалних компетенција ученика“, др Татјане Компировић, одбрањене на Филозофском факултету у Косовској Митровици, дана 16. 9. 2016. године, под менторством проф. др Бранка Јовановића.

Рад је примљен 11. септембар 2020, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 26. новембра 2020.

ученика и образовања родитеља. У погледу зависности социјалних компетенција у односу на запосленост родитеља и редослед рођења ученика, нису утврђене значајне разлике. Добијени резултати делично су у складу са ранијим истраживањима.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: социјалне компетенције; социјалне вештине; ученици; социодемографске варијабле.

УВОД

Да би се појединац што успешније носио са захтевима данашњег друштва, од њега се очекује усвајање и развијање великог броја различитих компетенција, које му могу омогућити брзо прилагођавање новим друштвеним и професионалним захтевима. С обзиром на комплексност ситуација са којима се човек у савременом свету живота и рада сусреће, готово је немогуће дефинисати све компетенције које би појединац требало да поседује ради лакшег и ефикаснијег интегрисања у друштвене и професионалне токове. У низу тих компетенција посебно место припада социјалној компетенцији.

Социјалне компетенције су изузетно важан конструкт, јер је готово немогуће пронаћи област живота у којој оне не долазе до изражаја. Социјалне компетенције обухватају оне облике понашања којима се мора овладати да би појединац био способан да учествује на ефикасан и конструктиван начин у социјалном животу. Оне подразумевају поседовање личних, интерперсоналних и интеркултуралних компетенција које покривају све облике понашања и оспособљавају нас за учествовање у друштвеном животу, на ефикасан и конструктиван начин у све разноликијим друштвима. Управо због свега тога, феномен социјалних компетенција врло интензивно привлачи интерес и пажњу многих истраживача.

ОДРЕЂЕЊЕ СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Појам социјална компетенција је врло широк, па самим тим ни у литератури није једнозначно одређен. Многи аутори (Lang, 2010; Arghode, 2013) упућују на непостојање универзалне дефиниције социјалне компетенције. Различитост дефиниција социјалне компетенције произлази из чињенице да још не постоји општеприхваћени теоријски концепт који је емпиријски потврђен, али би један од разлога могао бити и тај што је предмет истраживања

социјалне компетенције у различитим гранама друштвених наука. Додатна потешкоћа у дефинисању концепта социјалне компетенције је та што је сам концепт дефинисан многим различитим изразима. На пример, Ланг тврди да се термин социјална компетенција користи наизменично са терминима као што су „интеракциона компетенција“, „комуникациона компетенција“, „интерперсонална компетенција“, „релациона компетенција“, „емоционална компетенција“, „комуникациона компетенција“ или „социјалне вештине“, па одатле и „спектар различитих нивоа концептуалних и оперативних описа“ (Lang, 2010, стр. 13).

Постојеће дефиниције социјалне компетенције могуће је сажети у две групе: теоријске (опште) дефиниције и дефиниције које интерпретирају специфичне димензије и способности које представљају индикаторе развоја социјалне компетенције. Иако се теоријски прикази социјалне компетенције углавном усмеравају према ефикасном функционисању у социјалним контекстима, неслагање многих аутора се јавља и кад се са теоријских приказа прелази на емпиријске анализе.

Већина оперативних дефиниција социјалне компетенције започиње средишњим концептом ефикасног функционисања у оквиру социјалног контекста. У Кадвеловом (Cadwell, 2003), као и у неким другим истраживањима (Brdar, 1994) социјално компетентна је она особа која се ефикасно сналази у различитим социјалним ситуацијама јер запажа знакове који долазе од других људи, те, у складу с тим, правилно и усклађено реагује на њихове поступке. Социјалне компетенције често су дефинисане као „динамичка комбинација знања, вештина, ставова и вредности које омогућавају ефикасност у социјалним интеракцијама и успешну социјалну адаптацију“ (Миловановић, 2012, стр. 662).

Katz и McClellan (1999) тумаче социјалне компетенције као сложене способности које укључују све врсте комуникативног знања које чланови једне заједнице и културе треба да поседују, да би били интерактивни, на начине који су социјално ефикасни и прикладни. Покушавајући да објасни појам социјалне компетенције на теоријској и практичној основи, Шварц наглашава да су социјалне компетенције „поседовање и коришћење способности интегративног мишљења и понашања због усвајања социјалних способности и последица социјалних контаката вреднованих од стране окружења и културе у којој живимо, чији смо саставни део“ (Schwartz, 1999, стр. 61). На основу реченог, може се закључити да социјалне компетенције обухватају низ различитих спо-

собности које утичу на покретање, развијање и одржавање интерперсоналних односа, као и на самостално овладавање многим социјалним ситуацијама. Социјално компетентна особа треба да буде осетљива на реакције других људи и да помаже у задовољавању њихових потреба, односно треба да има развијено просоцијално понашање, алтруизам и емпатију.

Одређење социјалне компетентности може се разликовати и с обзиром на то да ли је нагласак стављен на исходе, садржаје или на процесе социјалних поступања. Према Грешаму и Елиоту (Gresham & Elliott, 1987, наведено према: Gagić i sar., 2015, стр. 56), појам социјална компетенција укључује социјалне вештине, али и друга адаптивна понашања, као што су, на пример: самостално функционисање, самоусмеравање, личну одговорност, функционалне академске вештине, економске и професионалне активности и слично. Социјална компетенција може да се дефинише као способност остваривања личних циљева у социјалној интеракцији, уз истовремено одржавање позитивних односа са другима током времена и у различитим ситуацијама (Rubin & Rose-Krasnor, 1992, стр. 286). Ова дефиниција садржи многе од битних компоненти социјалне компетенције. Социјална компетенција је схваћена као развојни конструкт који зависи од времена и контекста и истиче комплексне циљеве са којима се особе суочавају као појединци (задовољавајући личне циљеве) и као чланови групе (уз одржавање позитивних односа).

Без обзира на разлике у дефинисању појма социјалне компетенције, може се уочити да међу ауторима који се баве овом проблематиком постоји сагласност да поседовање социјалних компетенција подразумева делотворно и ефикасно функционисање појединца у социјалним ситуацијама. Уважавајући претходно изнесене дефиниције, најприхватљивије нам се чини одређење социјалних компетенција као скупа изграђених способности и вештина да се постигну лични циљеви и друштвена интеракција, док се у исто време одржавају позитивни односи са другима током времена и у различитим ситуацијама.

Социјалне вештине у својој основи представљају испољавање друштвено прихватљивог понашања које у ситуацијама извршавања различитих задатака може да доведе до значајних исхода у социјалном пољу (Gresham et al., 2001). Социјалне вештине, у својој суштини, омогућавају особи успешну интеракцију са другима на начине који доводе до позитивних и избегавања негативних реакција околине.

У литератури се сусрећу три типа дефиниција социјалних вештина. Првој групи припадају дефиниције које се у тумачењу социјалних вештина користе индикаторима прихваћености од вршњака, те се, сходно њима, социјално вештом сматрају деца која су прихваћена од вршњака, популарна су у школи и својој околини. Другој групи дефиниција припадају бихевиоралне дефиниције, које тумачењу социјалних вештина прилазе као ситуацијски специфичним понашањима, која повећавају могућност похвале и награђивања, односно, смањују вероватноћу кажњавања социјалног понашања појединаца. Трећа група дефиниција усмерена је на саме компетенције, те су социјалне вештине дефинисане као социјална понашања за која је познато да су добри индикатори социјалне компетентности.

Социјална компетентност појмовно је надређена социјалним, комуникацијским и интерперсоналним вештинама (Žižak, 2003). Социјалне вештине представљају специфична понашања неопходна да би се остварила интеракција на социјално прихватљив начин, док се социјална компетенција односи на нечије укупно социјално функционисање и представља укупну процену адекватног социјалног функционисања неке особе.

Таксономијом Калдарела и Мерела (Caldarella & Merrell, 1997) издвојено је пет општих димензија социјалних вештина, чије поседовање и испољавање чини основу за социјалну компетентност: интерперсонални односи; контрола сопственог понашања; академске вештине; кооперативност; асертивне вештине.

Поседовањем и испољавањем социјалне компетентности остварују се значајни социјални исходи, који могу бити различити и зависе од узрасних очекивања. Као социјално компетентна понашања у школском окружењу, за потребе овог рада узети су у обзир квалитет интерперсоналних односа, управљање собом, односно контрола сопственог понашања и академске вештине (Merrell, 2002). Учестало испољавање наведених вештина указује на добру социјалну прилагођеност школском окружењу у адолесцентном узрасту.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања био је усмерен на испитивање разлика у социјалним компетенцијама ученика завршних разреда основне школе са подручја

ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

Социјална компетенција операционализована је путем Скале социјалног понашања у школи, скраћено SSBS-2 (Merrell, 2002). Скала је састављена из две независне субскеале: скале социјалне компетентности и скале антисоцијалног понашања. За потребе овог истраживања издвојена је Скала социјалне компетентности. Она је намењена проценама наставника и покрива све узрасте од 5 до 18 година. Чине је 32 ставке и три емпиријски изведена фактора, који се оцењују на петостепеној скали Ликертовог типа. Ајтеми описују позитивне социјалне вештине и особине које су карактеристичне за добро прилагођене и социјално веште ученике. Њене ставке емпиријски су груписане у три фактора: Односи са вршњацима (интерперсоналне вештине), Управљање собом/Повиновање захтевима и Академско понашање. Ставке које улазе у компоненту Односи са вршњацима доминантно су усмерене на испитивање успешности у успостављању, одржавању и унапређивању различитих врста односа са вршњацима и статуса који ученик има у разреду. Ставке које улазе у компоненту Управљање собом/Повиновање захтевима односе се на способност самоконтроле и усклађеност понашања са важећим школским и опште-друштвеним правилима. Садржај ставки за фактор Академско понашање везан је за поузданост, тачност, марљивост и самосталност у извршавању школских обавеза и адекватност комуникације са наставником.

Социодемографске варијабле: пол ученика, школски успех ученика, образовање родитеља, радни статус родитеља, редослед рођења ученика и место становања ученика.

УЗОРАК И ПОСТУПАК ИСПИТИВАЊА

Истраживањем су били обухваћени ученици старијих разреда основне школе (7. и 8. разред) у школама на територији Косова и Метохије. Истраживање је реализовано у периоду од марта до маја 2015. године, а укупан узорак се састојао од 705 ученика. Процене социјалних компетенција ученика у школи вршило је 47 одељењских старешина. У наставку је дата табела која приказује број ученика који су истраживањем обухваћени.

МЕСТО	НАЗИВ ШКОЛЕ	БРОЈ УЧЕНИКА 7. РАЗ.	БРОЈ ОДЕЉЕЊА 7. РАЗ.	БРОЈ УЧЕНИКА 8. РАЗ.	БРОЈ ОДЕЉЕЊА 8. РАЗ.	УКУПАН БРОЈ ИСПИТАНИХ УЧЕНИКА	УКУПАН БР. ОДЕЉЕЊА
СЕВЕР КИМ							
КОС. МИТРОВИЦА	БРАНКО РАДИЧЕВИЋ	20	1	30	2	50	3
КОС. МИТРОВИЦА	СВЕТИ САВА	89	4	75	3	164	7
ЛЕПОСАВИЋ	ВУК КАРАЦИЋ	27	2	13	1	40	3
ЗУБИН ПОТОК	ЈОВАН ЦВИЈИЋ	23	1	26	2	49	3
ЗУПЧЕ	БЛАГОЈЕ РАДИЋ	17	1	6	1	23	2
ЗВЕЧАН	ВУК КАРАЦИЋ	26	1	41	2	67	3
ЕНКЛАВЕ							
ГОРЊЕ КУСЦЕ	ПЕТАР ПЕТРОВИЋ ЊЕГОШ	26	2	22	2	48	4
ГРАЧАНИЦА	КРАЉ МИЛУТИН	54	4	26	2	80	6
КЛОКОТ	СВЕТИ САВА	6	1	6	1	12	2
КОС. КАМЕНИЦА	ДЕСАНКА МАКСИМОВИЋ	14	1	7	1	21	2
РАНИЛУГ	ВЕЉКО ДУГОШЕВИЋ	11	1	20	2	31	3
ШИЛОВО	ВУК КАРАЦИЋ	12	1	11	1	23	2
ШТРПЦЕ	СТАЈА МАРКОВИЋ	38	2	20	2	58	4
ВЕЛИКО РОПОВО	ТРАЈКО ПЕРИЋ	12	1	16	1	28	2
КОСОВСКА ВИТИНА	МАРКО РАЈКОВИЋ	0	0	11	1	11	1
	УКУПНО	375	23	330	24	705	47

ТАБЕЛА 1: СТРУКТУРА УЗОРКА УЧЕНИКА

Према месту становања, узорак је подељен на подузорке север Косова и Метохије и енклаве, а подаци су исказани у табели 1. Према расположивим подацима у узорку је учествовало 47,2%

ученика женског пола и 52,8% ученика мушког пола. У укупном скору било је 53,2% ученика седмог разреда и 46,8% ученика осмог разреда, а према успеху највише је било одличних ученика (35,6%), затим врло добрих (32,6%), добрих (22,4%), довољних (3,3%) и недовољних (6,1%) ученика. У погледу структуре ученика према образовању родитеља, најзаступљенији је проценат ученика чији родитељи имају средњу школу (очеви 56,4%; мајке 56,5%), затим вишу (очеви 20,5%; мајке 15,9%), високу (очеви 17,4%; мајке 17,0%), основну (очеви 5,1%; мајке 9%), односно чији су родитељи без основног образовања (очеви 0,6%, мајке 1,6%). Заступљеност појединих категорија је била недовољна да би се извршиле даље анализе, па је извршено сажимање ових пет категорија у три групе: основно образовање, средње образовање и високо образовање. У погледу запослености родитеља, највећи број ученика чине ученици чије мајке припадају два категоријама у погледу (не)запослености: запослене (46,9%) и незапослене (42,6%), док су остале категорије слабије заступљене (повремено запослена 7,4%; пензионисана 1,4%; запослена не прима плату 1,0% и остало 0,7%). Ученици чији су очеви запослени у сталном радном односу (61,7%) најзаступљенији су, док је ученика из осталих категорија у погледу радног статуса оца мање (незапослени 16,5%; пензионери 8,4%; повремено запослени 9,2%; запослен не прима плату 2,5%; остало 1,7%). Ова варијабла је због недовољне заступљености појединих категорија накнадно подељена у две групе: запослени и незапослени. Према редоследу рођења ученика узорак је расподељен на следећи начин: прво дете 42,7%, друго 34,4%, треће 17,3%, четврто 4,4%, пето 1,0% и шесто дете 0,1%.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

МЕТРИЈСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ СКАЛЕ

Дескриптивни показатељи и поузданост скале за процену социјалне компетенције приказани су у Табели 2.

СКАЛЕ	ОПА- ЖЕНИ МИН.	ОПА- ЖЕНИ МАКС.	S	K	AS	SE	SD	КРОН- БАХ А
Односи са вршњацима	14	70	-,776	-,027	53,67	,469	12,44	,96
Управљање сопственим понашањем	11	50	-,891	,209	40,22	,310	8,23	,93
Академско понашање	8	40	-,719	-,281	31,15	,259	6,89	,89
СКАЛА СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ	33	160	-,772	-,089	125,01	,987	26,16	,97

ТАБЕЛА 2: ДЕСКРИПТИВНЕ МЕРЕ И ПОУЗДАНОСТ СКАЛЕ СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

S – хоризонтално одступање (скјунис); K – вертикално одступање (куртозис); AS – Аритметичка средина; SE – Стандардна грешка аритметичке средине; SD – Стандардна девијација.

Поузданост скале социјалне компетентности је задовољавајућа, тј. вредности Кронбах алфа су високе, како за целу скалу тако и за све субскале.

Разлике у социјалним компетенцијама ученика у односу на њихових ученика испитане су помоћу т-теста, а резултати су приказани у Табели 3.

	АРИТ. СРЕДИНА		С. ДЕВИЈАЦИЈА		t	df	p
	МУШКИ	ЖЕНСКИ	МУШКИ	ЖЕНСКИ			
Односи са вршњацима	50,82	56,22	12,42	11,91	-5,886	701	,000
Управљање сопственим понашањем	38,07	42,14	8,49	7,49	-6,763	703	,000
Академско понашање	29,23	32,87	7,22	6,08	-7,257	703	,000
Соц. компетентност – Скала А	118,06	131,22	26,67	24,08	-6,876	701	,000

ТАБЕЛА 3: Т-ТЕСТ ЗНАЧАЈНОСТИ РАЗЛИКА У СОЦИЈАЛНИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА ИЗМЕЂУ УЧЕНИКА МУШКОГ И ЖЕНСКОГ ПОЛА

Као што се може видети у Табели 3. постоје статистички значајне разлике у социјалним компетенцијама у односу на пол ученика. Према проценама наставника, девојчице су у односу на дечаке процењене као социјално компетентније, што је у складу са налазима из литературе и резултатима пређашњих истраживања о социјалној компетенцији и социјалном понашању девојчица и де-

чака (Kann & Hanna, 2000; Lumley et al., 2002; Kranželić & Bašić, 2008). Из резултата је видљиво да девојчице постижу статистички значајно боље резултате на свим факторима социјалне компетенције, односно наставници процењују да су социјално компетентније у односу на дечаке. Ако се ови налази посматрају из угла ајтема на скали који описују социјалне компетенције, може се закључити да су девојчице вештије и успешније у успостављању, одржавању и унапређивању различитих врста односа са вршњацима, социјално су прилагођеније и прихваћеније од стране вршњака. Девојчице имају израженију способност самоконтроле и усклађеност понашања са важећим школским и опште-друштвеним правилима. Такође, оне су самосталније, марљивије и поузданије у погледу извршавања школских обавеза и поседују адекватну комуникацију са наставником.

Ове разлике могу се тумачити из различитих перспектива и теорија, нпр. у оквиру биолошке теорије, когнитивне теорије, теорије социјалног учења и развојно системског приступа (Galambos, 2004). Зависно од тога која ће се перспектива заступати, разлике између ученика мушког и женског пола могу се протумачити кроз утицај хормона на понашање, научена родно стереотипна понашања и усвојене родне шеме или као комбинацију свега наведеног.

У контексту временског преклапања овог истраживања са појавом и трајањем пубертета (7. и 8. разред), вредно је у објашњењу ових разлика навести и разматрати хипотезу о јачању рода (енгл. *The gender intensification hypothesis*) (Hill & Lynch, 1983, према: Galambos, 2004) и интензивирању родне припадности. Наиме, ови аутори наводе како с појавом пубертета девојчице и дечаци почињу све јаче доживљавати очекивања повезана с родом. Разлике у понашању и ставовима између дечака и девојчица повећавају се с узрастом, те су резултат појачаног друштвеног притиска према прилагођавању традиционалним мушким и женским родним улогама. Ти притисци долазе из различитих извора који преносе поруке о одговарајућим родним улогама, попут родитеља, вршњака, наставника, медија и шире друштвене средине (Kann & Hanna, 2000). Узмемо ли у обзир шири контекст овог истраживања, где су на истом узорку били испитивани и васпитни стилови родитеља у односу на пол детета, те да емпиријски показатељи говоре о различитим васпитним поступцима према деци женског, односно мушког пола (Компировић, 2016, стр. 128), тумачењу разлика у погледу социјалних компетенција оправда-

но је прићи са аспекта родних улога. Наиме, резултати су показали да родитељи у васпитању деце женског пола више прибегавају топлим и попустљивом стилу васпитања, односно да се у васпитању мушке деце више користе хладним и ограничавајућим поступцима. Сходно томе, јасно је да су поруке, које родитељи упућују девојчицама и дечацима, различите и међусобно супротстављене, те да доводе и до различитих исхода у понашању деце, а која су уклопљена у традиционални модел понашања у српској култури и усклађена са женском полном улогом, односно мушком полном улогом у друштву (Тредјешанин, 1991).

Повезаност социјалне компетенције ученика са успехом у школи утврђена је помоћу коефицијента Пирсонове линеарне корелације. Резултати су приказани у Табели 4.

	ВАРИЈАБЛЕ	УСПЕХ
Односи са вршњацима	PEARSON CORRELATION	,456**
	SIG. (2-TAILED)	,000
Управљање сопственим понашањем	PEARSON CORRELATION	,446**
	SIG. (2-TAILED)	,000
Академско понашање	PEARSON CORRELATION	,507**
	SIG. (2-TAILED)	,000
Соц. компетентност – Скала А	PEARSON CORRELATION	,491**
	SIG. (2-TAILED)	,000

ТАБЕЛА 4: КОРЕЛАЦИЈЕ ИЗМЕЂУ СОЦИЈАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА И УСПЕХА У ШКОЛИ

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Као што се може видети, између свих испитаних облика социјалне компетенције и успеха у школи добијене су статистички значајне корелације, што нас упућује на закључак да постоји значајна повезаност школског успеха и социјалних компетенција ученика. Наиме, ученици са израженијим социјалних компетенцијама постижу и бољи школски успех.

Да социјалне компетенције могу бити значајан предиктор оствареног академског успеха, упућују нас и резултати неких ранијих истраживања. У једном сличном истраживању провераван је реципрочан модел утицаја социјалне компетенције и школског постигнућа (Welsh et al., 2001, према: Спасеновић, 2003, стр. 271). У споменутом истраживању, утврђено је да академско

(школско) постигнуће утиче на социјалну компетенцију, прихваћеност и просоцијално понашање, али да је овај утицај видљив и у обрнутом смеру.

Резултати и неких других истраживања показују да је просоцијално понашање тесно повезано са школским успехом деце. Тако је, лонгитудинална студија, Капраре и сарадника (Caprara et al., 2000), која је истраживала просоцијално понашање ученика и њихова академска постигнућа, потврдила да просоцијално понашање утиче на школски успех. Буљубашић Кузмановић и Ботић (Buljubašić Kuzmanović & Botić, 2012) испитивале су однос школског успеха и социјалних вештина код ученика основне школе, настојећи да утврде колико се квалитет социјалних вештина манифестује на школски успех (социјалне вештине су представљале показатељ социјалне компетентности ученика). Добијени резултати индикују да су социјалне вештине и школски успех повезани и указују на то да социјалне вештине стоје у основи интеракцијског односа, те да је школски успех један од важних чинилаца који га одређује.

Налази нашег истраживања слични су налазима које смо издвојили и приказали у претходном тексту, те можемо закључити да су социјално компетенције и академско постигнуће у интеракцијском односу и међудејству.

Разлике у социјалној компетентности ученика у односу на образовање родитеља испитане су помоћу једнофакторске анализе варијансе. Како би се утврдило између којих категорија постоје значајне разлике спроведен је накнадни Шефе (Scheffe) тест. Резултати су приказани у табелама 5 и 6.

	ОБРАЗОВАЊЕ			F
	ОСНОВНО	СРЕДЊЕ	ВИСОКО	
ОДНОСИ СА ВРШЊАЦИМА	46,62 ^a	53,47 ^b	54,89 ^b	7,665 ^{***}
УПРАВЉАЊЕ СОПСТВЕНИМ ПОНАШАЊЕМ	37,38 ^a	39,80 ^{ab}	41,22 ^b	4,787 ^{**}
АКАДЕМСКО ПОНАШАЊЕ	28,08 ^a	30,91 ^b	31,91 ^b	5,802 ^{**}
СОЦ. КОМПЕТЕНТНОСТ – СКАЛА А	112,08 ^a	124,15 ^b	127,99 ^b	6,761 ^{***}

ТАБЕЛА 5: ПОРЕЂЕЊЕ СОЦИЈАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА У ОДНОСУ НА ОБРАЗОВАЊЕ ОЦА

Средње вредност са различитим експонентом (а и б) у редовима се значајно разликују; ** p<.01, *** p<.001.

	ОБРАЗОВАЊЕ			F
	Основно	Средње	Високо	
Односи са вршњацима	48,95 ^a	54,10 ^b	54,43 ^b	6,092 ^{**}
Управљање сопственим понашањем	38,15 ^a	40,22 ^{ab}	40,89 ^b	3,126 [*]
Академско понашање	29,08 ^a	31,27 ^b	31,61 ^b	3,971 [*]
Соц. компетентност – Скала А	116,18 ^a	125,56 ^b	126,90 ^b	4,965 ^{**}

ТАБЕЛА 6: ПОРЕЂЕЊЕ СОЦИЈАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА У ОДНОСУ НА ОБРАЗОВАЊЕ МАЈКЕ

Средње вредност са различитим експонентом (a и b) у редовима се значајно разликују; * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Када се пореде приказане категорије, узимајући у обзир смер Б експонента, може се закључити да су наставници проценили да код оних ученика чији очеви и мајке имају ниже образовање постоје и знатни дефицити социјалних компетенција, док супротно њима ученици чији родитељи имају средње и високо образовање социјално су вештији и показују значајно адекватније социјалне компетенције.

Овакве релације упућују да ниво образовања родитеља (оца и мајке), значајно предвиђа и са вишим нивоом образовања повећава родитељска очекивања везана за социјално компетентно понашање њихове деце. Можемо закључити да родитељи са средњим и високим нивоом образовања, са једне стране, имају виша очекивања у погледу социјалног понашања своје деце, обликујући га и доприносећи му пожељним васпитним поступцима, док са друге стране, могуће је да родитељи који имају нижи ниво образовања постављају и нижа очекивања у понашању своје деце.

Разлике у социјалним компетенцијама ученика у зависности од запослености родитеља испитане су помоћу т-теста. Резултати су приказани у табелама 7 и 8.

	АРИТ. СРЕДИНА		С. ДЕВИЈАЦИЈА		t	df	p
	Запосл.	Незап.	Запосл.	Незап.			
ОДНОСИ СА ВРШЊАЦИМА	53,89	52,04	12,27	13,44	1,440	683	,150
УПРАВЉАЊЕ СОПСТВЕНИМ ПОНАШАЊЕМ	40,37	39,28	8,16	8,61	1,278	685	,202
АКАДЕМСКО ПОНАШАЊЕ	31,31	30,13	6,75	7,50	1,670	685	,095
СОЦ. КОМПЕТЕНТНОСТ – СКАЛА А	125,52	121,45	25,91	27,59	1,510	683	,131

ТАБЕЛА 7: Т-ТЕСТ ЗНАЧАЈНОСТИ РАЗЛИКА У СОЦИЈАЛНИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА У ОДНОСУ НА РАДНИ СТАТУС ЊИХОВИХ ОЧЕВА

	АРИТ. СРЕДИНА		С. ДЕВИЈАЦИЈА		t	df	p
	Запосл.	Незап.	Запосл.	Незап.			
ОДНОСИ СА ВРШЊАЦИМА	54,61	52,39	11,90	13,06	2,343	699	,019
УПРАВЉАЊЕ СОПСТВЕНИМ ПОНАШАЊЕМ	40,88	39,32	8,04	8,41	2,492	701	,013
АКАДЕМСКО ПОНАШАЊЕ	31,65	30,50	6,66	7,11	2,199	701	,028
СОЦ. КОМПЕТЕНТНОСТ – СКАЛА А	127,08	122,21	25,31	27,05	2,448	699	,015

ТАБЕЛА 8: Т-ТЕСТ ЗНАЧАЈНОСТИ РАЗЛИКА У СОЦИЈАЛНИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА У ОДНОСУ НА РАДНИ СТАТУС ЊИХОВИХ МАЈКИ

Т-тест је показао да нису постојале значајне разлике у социјалним компетенцијама ученика у односу на радни статус њихових родитеља.

Уношењем променљиве – *радни стајтус родитеља*, намера нам је била да утврдимо да ли и колико радна ангажованост, оптерећеност и преокупираност послом оца, односно мајке, може довести до извесних разлика у социјалним компетенцијама деце. Наша претпоставка је била да време проведено на послу подразумева истовремено и мању посвећеност родитеља деци, односно да мањак времена проведеног са децом може резултирати мањом контролом у укупном њиховом функционисању (у васпитању, извршавању обавеза, поштовању правила...). То нужно може имплицирати и нижу контролу понашања деце, те може довести до нежељених облика понашања, распуштености, агресивности, те самим тим резултирати и дефицитом социјалних компетен-

ција. Запосленост оба родитеља, у условима недовољне развијености одговарајућих друштвених институција, какве су средине испитиваног узорка, може имати неповољне последице по младе и по њихово понашање. Међутим, добијени резултати указују на једну потпуно другачију релацију: запосленост родитеља не индицира разлике у социјалним компетенцијама деце.

Разлике у социјалним компетенцијама ученика у односу на редослед рођења испитане су помоћу једнофакторске анализе варијансе. Како би се утврдило између којих категорија су разлике значајне спроведен је накнадни Шефе (Scheffe) тест. Резултати су приказани у Табели 9.

	РЕДОСЛЕД РОЂЕЊА			F
	Прво	Друго	Треће+	
Односи са вршњацима	54,70 ^a	52,42 ^a	53,64 ^a	2,248
Управљање сопственим понашањем	41,08 ^a	39,41 ^a	39,83 ^a	3,011
Академско понашање	31,97 ^a	30,56 ^a	30,53 ^a	3,481
Соц. компетентност – Скала А	127,72 ^a	122,32 ^a	124,00 ^a	3,024

ТАБЕЛА 9: ПОРЕЂЕЊЕ СОЦИЈАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА У ОДНОСУ НА РЕДОСЛЕД РОЂЕЊА

Резултати приказани у Табели 9 показали су да нема значајних разлика у социјалним компетенцијама ученика у односу на редослед њиховог рођења.

Емпиријску проверу утицаја редоследа рођења на неке карактеристике личности спровело је низ истраживача, али ћемо овом приликом издвојити само оне које можемо довести у везу са нашим истраживањем. Према налазима Хока (Hock, 2004), прворођена деца су склонија анксиозности и љубомори, конвенционалнија су и агресивнија од касније рођене деце. Деца која су рођена касније отворенија су за нова искуства, слободнија у друштвеним ситуацијама, лакше и једноставније комуницирају с непознатим особама, популарнија су међу вршњацима. Маревски и сарадници (Murawski et al., 2006) наводе податке истраживања који показују да касније рођени испољавају више емпатије према људима са којима су у интеракцији и са онима које опажају као сличне себи.

Дакле, упркос наведеним налазима, претпостављене везе између редоследа рођења и социјалних компетенција деце, у нашем истраживању нису евидентиране. Редослед рођења детета

не утиче на социјалну компетенцију, а изнети емпиријски налази показују да је у истраживањима утицаја редоследа рођења на социјалне карактеристике деце неопходно укључити и неке друге аспекте и односе, који би ближе истражили ову релацију.

Разлике у социјалним компетенцијама ученика у односу на место становања (север КиМ/енклаве) испитане су помоћу т-теста. Резултати су приказани у Табели 10.

	АРИТ. СРЕДИНА		С. ДЕВИЈАЦИЈА		t	df	p
	Север КиМ	Ен-клаве	Север КиМ	Ен-клаве			
Односи са вршњацима	52,07	55,68	12,26	12,40	-3.854	701	.000
Управљање сопственим понашањем	39,57	41,04	8,29	8,09	-2.360	703	.019
Академско понашање	30,53	31,94	6,97	6,71	-2.707	703	.007
Соц. компетентност – скала А	122,10	128,65	26,05	25,88	-3.322	701	.001

ТАБЕЛА 10: Т-ТЕСТ ЗНАЧАЈНОСТИ РАЗЛИКА У СОЦИЈАЛНИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА УЧЕНИКА У ОДНОСУ НА МЕСТО СТАНОВАЊА

Поређење социјалних компетенција ученика у односу на место становања показало је да ученици који живе у енклавама показују значајно виши степен социјалних компетенција у односу на ученике са северног дела Косова и Метохије.

У функцији аргументације објашњења ових резултата, осврнућемо се на опис узорка који је приказан у Табели 1. У наведеној табели приказано је да је у укупном узорку било 312 ученика са подручја енклава, испитаних у оквиру 9 школа, а 393 ученика са подручја севера Косова и Метохије испитаних у оквиру 6 школа. Овакви подаци упадљиво говоре да је много мањи број ученика у одељењима у школама на подручју енклава, супротно броју ученика у одељењима на подручју севера Косова и Метохије. Сходно томе, тумачењу добијених резултата оправдано је прићи са аспекта психологије група, уважавајући притом чињеницу да је процена социјалних компетенција вршена у оквиру одељењске заједнице као формалне групе. Када се одељењски колектив посматра као примарна, контактна група, онда њена ефикасност зависи од: величине групе, начина руковођења групом, интерперсоналних односа у групи и садржаја рада групе (Јовановић, 2004). С обзиром на податак да су одељењске заједнице ученика са подручја енклава препознате као мале групе, наставак објашњења

добијених резултата кретаће се у том смеру. У малој групи постоји интензивна интеракција међу члановима, њихова узајамна зависност, сарадња, дружељубивост, изражен осећај припадности групи, као и снажан утицај групе на мишљење, осећања и понашање својих чланова (Требјешанин и Лаловић, 2012). Највидљивија карактеристика мале групе је ограничен број чланова (од 2 до 20, што одговара броју ученика у одељењима на подручју енклава), који им омогућава да готово свакодневно, непосредно и присно контактирају. Интеракција у малим групама је непосредна (лицем у лице), а чланови групе утичу једни на друге, како на ставове тако и на понашање. У свим групама постоје утврђене норме и правила понашања, али су у мањим групама, због интимнијих и блискијих веза њених чланова и већег степена припадности, оне сталније. У формалној, малој групи, каква су одељења са подручја енклава, усвајају се правила школске дисциплине, понашања према ауторитетима (наставнику, директору, стручним лицима), према другом ученику, стичу се радне навике, учи се правилима групног рада. Упоредимо ли назначене описе са испитиваним социјалним компетенцијама ученика, идентификованим кроз факторе Односи са вршњацима, Управљање сопственим понашањем и Академско понашање, јасно ћемо препознати вредност одељењских заједница са мањим бројем ученика као предикторски чинилац већег степена ученичке социјалне компетентности и функционалнијег понашања. Стога би једна од наших препорука, заснована на приказаним резултатима, могла да се креће у правцу смањивања броја ученика у одељењима.

ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Приказано истраживање било је усмерено на испитивање односа социјалних компетенција и издвојених предикторских варијабли, које описују различите социодемографске карактеристике ученика. На основу добијених налаза истраживања, утврђено је да постоји међузавистан однос социјалних компетенција ученика основне школе и социодемографских варијабли. Наиме, резултати су показали да су девојчице социјално компетентније од дечака, што указује да постоје разлике у социјалним компетенцијама ученика у односу на пол. Резултати јасно указују и на чињеницу да је школски успех у знатној мери повезан са социјалним компетенцијама, те да су ученици са бољим школским успехом процењени као социјално компетентнији, док слабији школски успех ученика корелира са неадекватном социјалном компетенцијом. У погледу односа образовања родитеља и социјалних

компетенција ученика, пронађене су занимљиве корелације, које иду у прилог констатацији да код ученика чији родитељи имају ниже образовање постоји значајан дефицит у погледу социјалних компетенција. Супротно њима, ученици чији родитељи имају средње и високо образовање показују значајно виши степен социјалних компетенција. Такође, истраживањем је утврђено да ученици са подручја енклава поседују значајно израженије социјалне компетенције у односу на ученике са подручја севера КиМ, што може бити резултат бројчано мањих одељења ученика из енклава у односу на север КиМ. У погледу зависности социјалних компетенција у односу на запосленост родитеља и редослед рођења ученика, нису утврђене значајне разлике.

На крају, сматрамо важним указати и на одређена ограничења реализованог истраживања. Када је реч о емпиријском истраживању, као једини извор информација у погледу социјалних компетенција ученика користили смо скале процене. Могуће је да је у извесној мери то утицало на резултате истраживања и на могућност објективнијег сагледавања понашања ученика. С друге стране, с обзиром на корелациону природу истраживања, не можемо са сигурношћу говорити о смеру утицаја између главних варијабли у истраживању. Због описаних ограничења, мишљења смо да би у будућим истраживањима било пригодно употребити и неке друге инструменте којима би се дошло до прецизнијих и детаљнијих података.

-
- ЛИТЕРАТУРА Компировић, Т. (2016). *Утицај њородице на развој социјалних компетенција ученика* (необјављена докторска дисертација). Филозофски факултет, Косовска Митровица.
- Миловановић, Р. (2012). Социјалне компетенције кандидата за педагошки факултет. *Насишава и васишишање*, 61 (4), 662–679.
- Спасеновић, В. (2003). Вршњачка прихваћеност/одбаченост и школско постигнуће. *Зборник Инстиитиуиша за њедајошка исшраживања*, 35, 267–288.
- Тредјешанин, Ж. (1991). *Предсишава о деишеиу у српској кулштури*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Тредјешанин, Ж. и Лалевић, Л. (2011). *Појединац у ируиш*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Arghode, V. (2013). Emotional and social intelligence competence: Implications for instruction. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 8 (2), 66–77.
- Brdar, I. (1994). Što je socijalna kompetencija?. *Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 2 (1), 13–21.

- Buljubašić Kuzmanović, V. & Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina. *Život i škola*, 27 (58), 38–54.
- Cadwell, L. (2003). *Bringing learning to life*. New York: Teachers College Press.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26 (2), 264–278. Retrieved from: <https://digitalcommons.usu.edu/etd/6089/>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11 (4), 302–306. Retrieved from: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2000PS.pdf>
- Gagić, S., Japundža-Milisavljević, M., Đurić-Zdravković, A. (2015). Determinante socijalne kompetencije osoba sa sindromom fragilnog X hromozoma. *Beogradska defektološka škola - Belgrade School of Special Education and Rehabilitation*, 21 (1), 53–73.
- Galambos, N. L. (2004). Gender and gender role development in adolescence. In: R. M. Lerner, L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.) (233–262). New York: Wiley. Retrieved from: <http://www.al-edu.com/wp-content/uploads/2014/05/LernerSteinberg-eds-Handbook-of-Adolescent-Psychology.pdf>
- Gresham, F. M., Sugai, G., Horner, R. H. (2001). Interpreting Outcomes of Social Skills training for Students with High- Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 67 (3), 331–344.
- Hock, R. R. (2004). Rođeno prvo, rođeno pametnije. U: *Četrdeset znanstvenih studija koje su promijenile psihologiju* (141–148). Zagreb: Naklada Slap.
- Kann, R. T. & Hanna, F. J. (2000). Disruptive behavior disorders in children and adolescents: How do girls differ from boys? *Journal of Counseling and Development*, 78, 267–274. Retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01907.x>
- Katz, L. G. & McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Kranželić, V. & Bašić, J. (2008). Socijalna kompetencija i ponašanje djece predškolske dobi kao osnova preventivnim programima – razlike po spolu. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16 (2), 1–14.
- Lang, N. C. (2010). *Group work practice to advance social competence: A specialized methodology for social work*. New York: Columbia University Press.
- Lumley, V. A., McNeil, C. B., Herschell, A. D., Bahl, A. B. (2002). An examination of gender differences among young children with disruptive behavior disorders. *Child Study Journal*, 32 (2), 89–99.

Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales* (2nd ed.). Eugene OR: Assessment Intervention Resources.

Murawski, M. M., Miederhoff, P., Rule, W. R. (2006). Birth order and communication skills of pharmacy students. In: W. R. Rule, M. Bishop (Eds.), *Adlerian lifestyle counseling, practice and research* (249–254). New York, London: IG Roudledge Taylor & Francis group.

Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. In: V. B. Van Hassett, M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (283–323). New York: Plenum. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/267974099_Interpersonal_Problem-Solving_and_Social_Competence_in_Children

Schwartz, W. (1999). *Developing social competence in children*. New York: Choices Brifes. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432624.pdf>

Žižak, A. (2003). Konceptualni aspekti učenja socijalnih vještina. *Kriminologija & socijalna integracija*, 11 (2), 107–115.

TATJANA P. KOMPIROVIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA IN KOSOVSKA MITROVICA

FACULTY OF PHILOSOPHY

DEPARTMENT OF PEDAGOGY

SUMMARY

SOCIO-DEMOGRAPHIC DETERMINANTS AS PREDICTORS OF
ELEMENTARY SCHOOL PUPILS SOCIAL COMPETENCES
IN KOSOVO AND METOHIJA

The goal of this research is to investigate the differences in social competences of pupils in relation to certain socio-demographic characteristics (gender, academic success, parental educational background, parental employment status, birth order, and hometown). The research, conducted in the period of March-May 2015, involves 705 7th and 8th grade pupils from the territory of Kosovo and Metohija. The assessments of pupils' social competences in school were carried out by the class teachers (N=47). The Scale of Social Behavior in School (Social Competence Subscale) was applied in the research. The obtained results indicate that social competences of the pupils vary in relation to the selected socio-demographic variables. Accordingly, we found statistically significant relations between the gender, academic success, hometown, and educational background of parents. Regarding the dependence between social competences, parental employment status and birth order, no significant differ-

ences were found. The obtained results are partly accordant with some previous research.

KEYWORDS: social competences; social skills; pupils; socio-demographic variables.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).