

*Katja Košir*  
**PREGLED  
PREUČEVANJA  
VRSTNIŠKIH  
ODNOSOV PRI  
ŠOLSKIH OTROCIH  
IN MLADOSTNIKI**

*111-140*

ODDELEK ZA TEMELJNE  
PEDAGOŠKE PREDMETE  
PEDAGOŠKA FAKULTETA  
UNIVERZA V MARIBORU  
KOROŠKA CESTA 160  
SI-2000 MARIBOR

**::POVZETEK**

PRISPEVEK PREDSTAVLJA CELOSTEN PREGLED raziskovanja vrstniških odnosov pri šolskih otrocih in mladostnikih v okviru različnih psiholoških področij. Predstavljene so ključne tradicije v preučevanju vrstniških odnosov, sodobni raziskovalni trendi ter raziskovalni odgovori na nekatera pomembna aplikativna vprašanja o pomenu in vlogi vrstnikov za šolsko prilagojenost učencev. Opisane so tri najpogosteje uporabljane mere vrstniških odnosov: socialni/sociometrični položaj učenca v razredu (v okviru tega dvodimenzionalni sociometrični klasifikacijski sistemi, dejavniki socialne sprejetosti ter sodobno razlikovanje med sociometrično ter s strani vrstnikov zaznано priljubljenostjo), prijateljski odnosi ter socialne mreže.

**Ključne besede:** vrstniški odnosi, raziskave, učenci, sociometrija, priljubljenost, prijateljstvo, socialne mreže

**ABSTRACT****OVERVIEW OF THE PEER RELATIONS RESEARCH IN SCHOOL CHILDREN AND ADOLESCENTS**

*The article represents an integral overview of the peer relations research in school children and adolescents in the field of different fields of psychology. Key research traditions in examining peer relations, current research trends and research answers to some important applied questions regarding the value and role of peers in students' school adjustment are presented. Three most frequently used measures of peer relations are described: students' social/sociometric status in the classroom (within it two-dimensional sociometric classification systems, factors of social acceptance and current distinction between sociometric and peer perceived popularity), friendship relations and social networks.*

*Key words:* peer relations, research, students, sociometry, popularity, friendship, social networks

**::ZGODOVINA PREUČEVANJA VRSTNIŠKIH ODNOSOV**

Odnosi z otroki predstavljajo pri otrocih in mladostnikih enega izmed ključnih področij kvalitete življenja. Poznavanje njihovega pomena ter značilnosti relevantno zlasti na področju vzgoje in izobraževanja, pa tudi za

razumevanje duševnih stisk otrok in mladostnikov v kliničnem kontekstu ter je bilo deležno raziskovalne pozornosti znotraj tako teoretičnih (razvojna in socialna psihologija) kot aplikativnih psiholoških disciplin (pedagoška in klinična psihologija).

Razvojni psihologi so že od začetka prejšnjega stoletja poudarjali pomen vrstniških skupin za otrokov razvoj. Vendar pa intenzivnost teoretičnih razprav, kot npr. pri Piagetu ali Vigotskem, ni skladna z empiričnimi prizadevanji na področju vrstniških odnosov (Kindermann in Sage, 2001-2010). V primerjavi s starši in učitelji kot najpogosteje preučevanimi agenci socializacije imajo vrstniške skupine nekatere značilnosti, ki otežujejo njihovo raziskovanje. Kindermann in N. Sage (2001-2010) navajata naslednje: (1) vrstniške skupine tvori več kot en interakcijski partner; (2) ti partnerji otrokom najpogosteje niso dodeljeni, pač pa jih izberejo sami (velja tudi za izbor ožje vrstniške skupine v okviru razreda) in (3) vrstniške skupine se hkrati z razvojem posameznega otroka, ki nas zanima, spreminjajo glede na sestavo in značilnosti.

Avtorji (Cillessen in Bukowski, 2000; Ladd, 1999) delijo zgodovino preučevanja vrstniških odnosov v tri večje valove. Prvi val zajema trideseta leta prejšnjega stoletja, ko so znanstveniki začeli preučevati značilnosti vrstniških skupin ter odnos med značilnostmi otrok in njihovim položajem v skupini. V tem obdobju so začeli razvijati tudi tehnike za preučevanje vrstniških odnosov – najbolj odmevna takšna preizkušnja je zagotovo Morenova sociometrična preizkušnja (Cadwallader, 2001). To obdobje sega približno do začetka druge svetovne vojne, ko je zanimanje za vrstniške odnose za več kot desetletje poniknilo (Cadwallader, 2001; Ladd, 1999).

Zanimanje za področje vrstniških odnosov se je ponovno obudilo v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, a pravi raziskovalni razcvet je to področje doživelo v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja kot posledica raziskav o pomenu vrstniških odnosov (npr. Harlow, 1969; Cowen in sod., 1973), ki so nakazovali, da ima lahko pomanjkanje ali težave na področju odnosov z vrstniki v otroštvu za posledico težave v kasnejših razvojnih obdobjih. To je raziskovalce spodbudilo k raziskovanju, kako otroci razvijajo socialne odnose, pri čemer so izhajali iz predpostavke, da je ključni dejavnik oblikovanja odnosov socialno vedenje otrok. Ugotavljali so zlasti korelate socialne kompetentnosti in socialne sprejetosti; ugotovili so, da se antisocialna in moteča vedenja povezujejo z zavrženostjo s strani vrstnikov, prosocialna vedenja pa s socialno sprejetostjo v vrstniški skupini (glej npr. Bierman in McCauley, 1987; Bukowski in Newcomb, 1985; Dygdon, Conger in Keane, 1987; Rudolph, Hammen in Burge, 1995). V zgodnjih osemdesetih letih prejšnjega stoletja so rezultate korelacijskih raziskav podkrepili še z ugotovitvami eksperimentalno zastavljenih raziskav, v katerih so kot intervencijo najpogosteje uporabili

treninge socialnih veščin. Rezultati takšnih raziskav so pokazali, da urjenje socialnih veščin pomembno pripomore k večji socialni sprejetosti otrok, kar je vodilo do oblikovanja t.i. hipoteze o socialnih veščinah. Težave v socialnih odnosih pa so raziskovalci pojasnjevali s primanjkljaji na področju socialnih veščin (t.i. hipoteza o primanjkljajih na področju socialnih veščin, Ladd, 1999).

Poleg tega so se raziskovalci v tem obdobju ukvarjali tudi z vprašanjem, zakaj prihaja do razlik med otroki v socialnih spretnostih. Obstajata dve različni raziskovalni smeri, ki sta poskušali pojasniti razvoj socialnih veščin pri otrocih: prva izhaja iz predpostavke o zgodnjem usvajanju socialnih veščin in modelov procesiranja informacij in oblikovanje socialnih veščin pojasnjuje zlasti z različnimi socio-kognitivnimi konstrukti, kot so inter- in intrapersonalne kognicije (npr. Crick in Ladd, 1990; Dodge in Newman, 1981; Milich in Dodge, 1984). Raziskovalci v okviru druge raziskovalne smeri pa so se bolj osredotočali na socializacijske kontekste, v katerih usvajanje socialnih veščin poteka, še zlasti na družinsko okolje.

V tem obdobju so avtorji zaznali tudi potrebo po diferencialnih opredelitvah, t.j. po jasnem razločevanju podobnih konstruktov na področju medvrstniških odnosov (npr. prijateljstvo in socialna sprejetost). Dejavnike socialne (ne) sprejetosti so začeli iskati ne le v značilnostih otroka (npr. agresivnost, umik), temveč tudi širše v vrstniški skupini, torej v odnosih, ki jih otroci oblikujejo med seboj.

V poznih petdesetih ter v šestdesetih letih prejšnjega stoletja se je v raziskovalnih krogih ponovno vzbudilo tudi zanimanje za sociometrično preizkušnjo in sicer tako za različne načine aplikacije preizkušnje in analize rezultatov kot tudi za korelate sociometričnega položaja učencev (Cadwallader, 2001). V tem času so bili pod vplivom vedenjske paradigme precej razširjeni razni treningi pozitivnega vedenja. Ti treningi so izhajali iz predpostavke, da je mogoče s povečanjem stopnje pozitivnega socialnega vedenja in zmanjšanjem stopnje nezaželenega vedenja izboljšati socialno sprejetost manj sprejetih učencev. Vendar pa so bili takšni treningi le omejeno učinkoviti, zlasti zaradi neupoštevanja razvojnih vidikov socialne sprejetosti ter učenčevega širšega socialnega konteksta (Bierman, 2004).

Tretji val v preučevanju vrstniških odnosov predstavlja obdobje devetdesetih let prejšnjega stoletja (Ladd, 1999), ki se, kot je razbrati iz vsebin različnih serijskih publikacij, nadaljuje tudi v prvem desetletju novega tisočletja. V devetdesetih letih so raziskovalci nadaljevali delo v okviru nekaterih raziskovalnih smeri iz prejšnjih desetletij ter odprli nekatera nova raziskovalna vprašanja. V okviru prve smeri so avtorji nadaljevali z iskanjem dejavnikov vrstniških odnosov, pri čemer so razširili tako področje dejavnikov kot oblik vrstniških odnosov. Zlasti so preučevali pomen različnih oblik agresivnega vedenja za

zavrtnjenost s strani vrstnikov ter iskali tudi druge dejavnike zavrtnjenosti, npr. socialni umik, ki naj bi bil prediktor zavrtnjenosti zlasti v poznem otroštvu in adolescenci, ko postane za vrstnike opaznejši in ga prepoznajo kot odklonskega (Rubin in sod., 1995, 1998; Rubin in Stewart, 1996). Prav tako so raziskovalci poskušali identificirati tiste oblike socialnega umika, ki vodijo v zavrtnjenost s strani vrstnikov (Harrist in sod., 1997). Na področju preučevanja prijateljskih odnosov so pozornost preusmerili od preučevanja oblikovanja prijateljstev na vzdrževanje in razpadanje prijateljstev. Pri iskanju izvorov socialnih veščin in deficitov na tem področju so še vedno prevladovali kognitivni modeli oziroma modeli socialnega procesiranja informacij. Izhajajoč iz tega so raziskovanje razširili na preverjanje predpostavke o povezanosti socio-kognitivnih procesov z vedenjsko kompetentnostjo otrok in njihovo socialno prilagojenostjo. Prav tako so nadaljevali z raziskavami o pomenu starševskega vedenja za oblikovanje odnosov z vrstniki, pri čemer so še posebej izpostavljali vlogo tipa navezanosti, ki ga je otrok oblikoval s primarnim skrbnikom. Pojemovno razlikovanje med socialno sprejetostjo in prijateljstvom so dopolnili z dodanjem vrstniške viktimizacije kot posebne oblike odnosov, kjer so otroci izpostavljeni procesov zlorabe, ki spodbuja kognitivno-afektivna stanja, kot so negotovost, nezaupanje ali prestrašenost (Kochenderfer in Ladd, 1996). Pri tem so se avtorji ukvarjali tudi s stopnjo skladnosti med različnimi oblikami vrstniških odnosov. Ugotovili so, da imajo številni socialno nesprejeti učenci prijatelje ter da ni nujno, da imajo visoko socialno sprejeti učenci oblikovane stabilne prijateljske odnose (Parker in Asher, 1993).

S Perryjevo (1979) izpopolnitvijo sociometrične klasifikacije, ki so jo dodatno izbrusili Coie, Dodge in Coppotelli (1982) so začeli v osemdesetih letih tudi množično uporabljati sociometrično preizkušnjo kot mero socialne prilagojenosti učencev (Cadwallader, 2001). Pri tem so praviloma izhajali iz dvodimenzionalne sociometrične klasifikacije Coiea in sod. (1982), ki deli učence v pet skupin (priljubljeni, zavrtnjeni, prezrti, kontroverzni in povprečni učenci) ali pa so kot mero socialne sprejetosti uporabili socialno preferenčnost (razliko med standardiziranimi prejetimi pozitivnimi in negativnimi izbirami). V tem času so se pojavile tudi nekatere druge dvodimenzionalne sociometrične klasifikacije (npr. Newcomb in Bukowski, 1983), a najpogosteje uporabljana naj bi bila prej omenjena klasifikacija Coiea in sod. (Cillesen in Bukowski, 2000), ki je opisana v nadaljevanju tega prispevka.

Eno izmed ključnih raziskovalnih področij tega obdobja predstavlja pomen vrstniških odnosov za šolsko (zlasti socialno) prilagojenost učencev. V devetdesetih letih so bile izvedene nekatere longitudinalne raziskave, ki so pokazale, da predstavlja zavrtnjenost s strani vrstnikov dokaj stabilen pojav, ki napoveduje tako motnje ponotranjanja in pozunanjanja kot tudi izostajanje

od pouka, ponavljanje razreda in prilagoditvene težave pri prehodu v srednjo šolo (Coie in sod. 1992).

V zadnjem času se raziskovalci namesto preučevanja izoliranih vrstniških odnosov lotevajo raziskovanja udeležbe otrok in mladostnikov v različnih oblikah odnosov ter preučujejo relativen (in diferencialen) prispevek različnih odnosov za specifične prilagoditvene izide (npr. odnosi z vrstniki nasproti odnosom z učitelji). Med novimi raziskovalnimi področji v zadnjem obdobju pa Ladd (1999) navaja naslednje:

- Vedenje učencev vs. vrstniški odnosi kot možni dejavniki razvoja in prilagojenosti

Za preučevanje relativnega pomena (anti)socialnega vedenja učencev nasproti značilnostim vrstniške skupine kot dejavniku prilagojenosti se raziskovalci lotevajo zlasti longitudinalnega raziskovanja. Kot primer takšnega raziskovanja navajam raziskavo Coiea in sod (1992), katere rezultati kažejo, da tako agresivno vedenje učencev kot njihova zavrjenost s strani vrstniške skupine neodvisno napovedujeta prilagoditvene težave v adolescenci.

- Afektivni in fiziološki korelati vrstniških odnosov in socialne kompetentnosti

Raziskave v okviru tega pristopa se osredotočajo na prepletenost emocionalnih dispozicij (temperamenta), emocionalne regulacije in vedenjske regulacije ter navedene dejavnike postavljajo v odnos do socialne kompetentnosti. Prav tako so se raziskovalci začeli zanimati za socialne kognicije, vedenja in vrstniške odnose otrok in mladostnikov s kroničnimi emocionalnimi težavami (npr. depresivnost).

- Medspolne razlike v vrstniških odnosih

V zadnjih dveh desetletjih so avtorji začeli opozarjati, da se večina ugotovitev o vrstniških odnosih nanaša na te odnose pri dečkih. Zato je v zadnjem času naraslo zanimanje za medvrstniške odnose pri dekletih. Raziskave kažejo, da so dejavniki zavrjenosti pri deklicah pogosto drugačni kot pri dečkih (French, 1990).

- Kulturne in etnične podobnosti in razlike v vrstniških odnosih in socialni kompetentnosti

## **::VRSTNIKI – POZITIVEN ALI NEGATIVEN VPLIV?**

Avtorji so bili v zgodovini preučevanja vrstniških odnosov različnega mnenja o tem, kakšen vpliv imajo vrstniki na stališča in vedenje otrok in zlasti mladostnikov (Berndt in Keefe, 1992). Danes se večina avtorjev strinja, da je lahko vpliv vrstnikov tako pozitiven kot negativen. Socialno vplivanje med vrstniki je vzajemen proces: otroci in mladostniki vplivajo na svoje vrstnike in so hkrati pod njihovim vplivom. Posledično si postajajo prijatelji vse bolj

podobni (Berndt in Keefe, 1995). Raziskovalni rezultati (npr. Kinderman, 1993) kažejo, da pride pri učencih, katerih prijatelji se v šoli vedejo bolj prilagojeno, do porasta v šolski prilagojenosti. Obratno pride pri učencih, katerih prijatelji šoli pripisujejo manjši pomen, do upada šolske prilagojenosti. Bližnji in harmonični odnosi z vrstniki naj bi zlasti v obdobju mladostništva predstavljali pomemben vir podpore ter na ta način prispevali k socialni in učni šolski prilagojenosti. Po nekaterih opredelitvah šolske prilagojenosti obstoj tesnih odnosov z vrstniki ni le dejavnik, ki prispeva k boljši prilagojenosti, pač pa predstavlja pomemben indikator šolske prilagojenosti. Pri tem Berndt in Keefe (1992) opozarjata, da imajo lahko tesni vrstniški odnosi vendarle tudi negativen učinek na šolsko prilagojenost mladostnika. To naj bi veljalo za prijateljstva, za katera je značilna visoka stopnja konfliktnosti in rivalstva. Berndt in Keefe (1996) navajata štiri motive, ki omogočajo vplivanje s strani prijateljev. Ti so naslednji:

- potreba po odobravanju s strani drugih oziroma motivacija za to, da bi na druge naredili dober vtis; učenci želijo, da bi jih imeli prijatelji radi, zato si prizadevajo ustrezati njihovim pričakovanjem;
- želja učencev, da bi razmišljali in se vedli kakor njihovi prijatelji; učenci običajno izbirajo prijatelje, ki imajo značilnosti, ki jih občudujejo – to občudovanje učence motivira, da se vedejo kakor njihovi prijatelji;
- želja po zviševanju lastne pomembnosti ob tekmovanju s prijatelji, npr. na učnem področju;
- potreba po imeti prav, gre za neke vrste socialno validacijo v medosebnih odnosih; podobna stališča in vedenje prijateljev delujejo na zadovoljevanje te potrebe.

A. Ryan (2001) ugotavlja, da so si posamezniki znotraj vrstniške skupine podobni v različnih značilnostih (npr. učna uspešnost, čas, ki ga porabijo za domače naloge, uporaba substanc, pogostost zmenkov). To podobnost članov vrstniških skupin imenuje homofilija. K homofiliji naj bi prispevala dva procesa: socializacija in selekcija. Socializacija oziroma vrstniško vplivanje se kaže na posredne in neposredne načine. Pomembno vlogo pri tem ima socialno okrepljevanje – tako se vedenja, ki jih vrstniki ne odobravajo, v prihodnosti manj pogosto pojavljajo. Bolj posreden način vrstniškega vplivanja predstavljajo procesi vrstniškega modeliranja. Vplivanje se lahko vrši tudi na podlagi opravljanja, zbadanja in humorja. Drugi dejavnik homofilije je selekcija. Učenci najverjetneje izbirajo prijatelje, ki so jim že v osnovi podobni. Nato se ta podobnost zaradi procesov socializacije oziroma vrstniškega vplivanja običajno le še krepí. Avtorica opozarja, da je podobnost med člani vrstniške skupine vedno posledica tako socializacije kot selekcije. Da bi lahko razločevali učinek obeh procesov, so potrebne longitudinalne raziskave.

Berndt in Keefe (1992) ugotavljata, da mladostniki večinoma zanikajo, da bi imeli prijatelji kakršenkoli učinek na njihova stališča do šole in vedenje v šoli. Za to odsotnost vpliva so večinoma navajali tri skupine razlogov:

1. Udeleženci so poročali, da so tako oni kot njihovi prijatelji neodvisni v svojem mišljenju in vedenju ter da to neodvisnost vzajemno spoštujejo. Takšno stališče je skladno z rezultati nekaterih etnografskih raziskav, ki kažejo, da je vpliv oziroma pritisk vrstnikov zelo redko očiteno in jasno izražen. Na podlagi tega Berndt in Keefe (1992) zaključujeta, da so populistična prepričanja (ter tudi teoretske predpostavke) o izrazitem neposrednem vrstniškem pritisku zavajajoča.
2. Nekateri učenci so izključevali vpliv prijateljev, ker naj bi bili tako oni kot njihovi prijatelji že v osnovi pozitivno naravnani do šole. To prepričanje se navezuje na razmišljanja nekaterih avtorjev, da obstajata dva možna razloga za podobnost med prijatelji: (a) možno je, da so vplivali drug na drugega in si postajali vse bolj podobni (b) ali pa so bila njihova stališča in vedenje podobna, že preden so postali prijatelji.
3. Tretji razlog, s katerim so mladostniki pojasnjevali odsotnost vrstniškega vpliva na šolsko vedenje, je bil odsotnost interesa in priložnosti za vplivanje na to vrsto vedenja. Učenci so na primer poročali, da se o šoli redko pogovarjajo.

Rezultati omenjene raziskave nakazujejo, da je vpliv vrstnikov (prijateljev) na stališča in vedenje v zvezi s šolo najverjetneje posreden. Ugotovljena podobnost oziroma konformnost z vrstniško skupino je najverjetneje posledica manj očitnih skupinskih procesov, npr. identifikacije z vrstniško skupino, ali internalizacije, ki sta manj zunanje regulirana procesa. Avtorja zaključujeta, da je potrebno pri raziskovanju medvrstniškega vplivanja uporabiti tudi druge vire podatkov, ki omogočajo bolj direktno oceno tega pojava, in ne le poročanja učencev.

To sta sama tudi naredila. Preučevala sta, kakšen je vpliv diskusije s prijateljem na odločitev, koliko truda vložiti v šolsko delo. Avtorja ugotavljata, da takšen pogovor s prijateljem nima enoznačno pozitivnega ali negativnega učinka na motivacijo za šolsko delo, pač pa je učinek odvisen od tega, kakšen je prijatelj, s katerim mladostnik razpravlja o tem (Berndt in Keefe, 1992). V drugi, longitudinalno zastavljeni raziskavi (Berndt in Keefe, 1995), v katero je bilo vključenih približno 300 mladostnikov, avtorja ugotavljata, da se podobnost med prijatelji v motečem vedenju v šoli tekom šolskega leta povečuje. To velja le za stabilne prijateljske odnose (t.j. tiste, ki so se ohranili od začetka do konca šolskega leta). V tej isti raziskavi so učenci tudi poročali, katere so pozitivne in katere negativne značilnosti njihovih prijateljskih odnosov. Rezultati raziskave kažejo, da se ta poročanja o prijateljstvih povezujejo s samozaznano udeležo-



nostjo in vedenjem v šoli. Učenci z bolj pozitivno opisanimi prijateljstvi bolj pozitivno zaznavajo šolo in svoje vedenje v šoli ter jih tudi učitelji zaznavajo bolj pozitivno. Ta ugotovitev kaže, da so težave v prijateljskih odnosih in težave v šoli medsebojno povezane. Kvalitetni prijateljski odnosi ter ustrezna šolska prilagojenost sta prepletena pojava. Z nadaljnimi analizami sta avtorja tudi ugotovila, da predstavlja kvaliteta prijateljstva prediktor šolske prilagojenosti – da torej učenci, ki imajo v razredu kvalitetne prijateljske odnose, posledično šolo zaznavajo bolj pozitivno in se v šoli tudi bolj pozitivno vedejo.

Podobno je Kindermann (1993) ugotavljal vpliv vrstnikov na učno motivacijo učencev. S tehniko socialnih mrež je identificiral klike v razredu; ugotovil je, da so te klike dokaj homogene glede na učno motivacijo njenih članov. Tekom šolskega leta se je članstvo v teh klikah spreminjalo. S spremembo skupine pa se je spremenila tudi učna motivacija učencev in sicer tako, da je se “prilegala” novi vrstniški klikli. Rezultati te raziskave jasno kažejo na vpliv vrstnikov na učne spremenljivke – tekom šolskega leta se namreč razen vrstniške skupine najverjetneje ni spremenilo nič bistvenega, kar bi utegnilo vplivati na učno motivacijo učencev (npr. sposobnosti, stališča staršev ipd.). Zdi se torej, da je izbira prijateljev oziroma referenčne skupine zelo pomembna za nadaljnjo prilagojenost posameznika.

Tudi A. Ryan (2001) je z namenom ugotoviti vpliv vrstniške skupine na motivacijo in učne dosežke mladostnikov izvedla longitudinalno raziskavo. Rezultati njene raziskave kažejo, da vrstniška skupina tekom šolskega leta pomembno vpliva na učno motivacijo in učne dosežke učencev. A ta vpliv ni enak za vsa področja: kontekst vrstniške skupine se ne povezuje s spremembami v prepričanjih učencev o pomembnosti šole ter v pričakovanju uspešnosti. Čeprav je prišlo v povprečju do upada učne motivacije iz 6. v 7. razred, je bilo to manj izrazito pri učencih, ki so bili člani vrstniške skupine z visoko učno motivacijo.

Ni pa utemeljeno enačiti vpliva in pritiska vrstniške skupine na posameznika. Berndt in Keefe (1996) poudarjata, da so ideje o velikem vrstniškem pritisku na mladostnike, ki so zelo pogoste v popularni psihološki literaturi, netočne. Močan pritisk vrstnikov na učence v zvezi s sodelovanjem v določenih oblikah vedenja je redek. Prav tako je napačno prepričanje, da je vpliv prijateljev pretežno negativen. Avtorja poudarjata, da so vplivi prijateljev pogostejše pozitivni kakor negativni. Tretje populistično prepričanje, ki ga avtorja omenjata je, da se učenci uklonijo pritisku vrstnikov iz strahu pred kaznijo. Tudi to prepričanje je netočno, saj se lahko učenci v večini primerov izognejo kazni, v skrajnem primeru s tem, da se iz odnosa umaknejo. Prijateljski odnosi že po definiciji večinoma ne implicirajo prisile in pritiska, saj so opredeljeni kot odnosi, osnovani na enakosti in vzajemnem spoštovanju. Vendar pa je lahko

tudi v odsotnosti eksplicitnega pritiska vpliv prijateljev, ki jih šola ne zanima, ki so v razredu moteči in imajo slabe učne dosežke, negativen (Berndt, 1999).

Ali bo vpliv prijateljev na učence pozitiven ali negativen, je po Berndtu (1999) odvisno od treh dejavnikov:

- značilnosti prijateljev: npr. pozitivno učno vedenje prijateljev ugodno deluje na šolsko prilagojenost učencev;
- značilnosti prijateljskega odnosa, zlasti kvalitete in stabilnosti odnosa: kvalitetni prijateljski odnosi vključujejo veliko pozitivnih in malo negativnih interakcij; takšna prijateljstva se običajno ohranijo dlje časa;
- interakcij med obema zgoraj navedenima dejavnikoma: tako ima na primer lahko kvalitetno, stabilno prijateljstvo s sošolcem, ki se redno neprimerno vede v šoli, negativen vpliv na učenca.

V zvezi z recipročnostjo vplivanja v odnosu otrok/mladostnik – vrstniška skupina se zdi smiselna Brownova (1999) delitev vrstniških odnosov na partnerske in prijateljske na eni strani ter odnose z večjimi vrstniškimi skupinami (ang. crowds), ki so lahko formalne (razred, razna interesna združenja) ali neformalne. Vzajemno vplivanje naj bi bilo v diadnih odnosih mnogo bolj izrazito kot v odnosu med posameznikom in množico, kjer je vpliv množice na posameznika mnogo močnejši kot obratno. Pripadnost določeni vrstniški skupini namreč odraža posameznikov ugled med vrstniki. Nekatere vrstniške skupine imajo večji ugled kot druge in vsak učenec ne more biti član katerekoli vrstniške skupine.

## ::MERE VRSTNIŠKIH ODNOSOV

Vrstniške odnose je mogoče preučevati na nivoju skupinskih interakcij med vrstniki ter na nivoju diadnih odnosov znotraj teh skupin (Gifford-Smith in Brownell, 2003). Avtorji (npr. Bierman, 2004; Gifford-Smith in Brownell, 2003; Kinderman in Sage, 2001-2010) se večinoma strinjajo, da obstajajo tri glavne raziskovalne tradicije, ki preučujejo vrstniške odnose. Iz teh treh raziskovalnih tradicij je mogoče izpeljati tri najpogosteje uporabljane mere vrstniških odnosov: (1) stopnja socialne sprejetosti posameznega učenca oziroma njegov socialni položaj v razredu; (2) število in kvaliteta njegovih prijateljskih odnosov in (3) socialne mreže, v katere se povezujejo vrstniki. Pri tem socialna sprejetost in socialne mreže predstavljajo konstrukt, osnovan na ravni skupinskih interakcij, prijateljstvo pa predstavlja diaden vrstniški odnos.

Tem trem dimenzijam vrstniških odnosov K. Bierman (2004) dodaja še četrto in sicer stopnjo viktimizacije posameznega učenca s strani vrstnikov. V nadaljevanju se osredotočam na prej omenjene tri in jih podrobneje opisujem.

## ::Socialni/sociometrični položaj učenca v razredu

Sprejetost s strani vrstnikov je koncept, ki se ga raziskovalci lotevajo že od tridesetih let prejšnjega stoletja, v osemdesetih letih pa so začeli ta koncept ponovno preučevati in opredeljevati zlasti v odnosu do drugih tipov vrstniških odnosov, kot je na primer prijateljstvo (Buhs in Ladd, 2001).

V zadnjih desetletjih so se raziskovalci zedinili, da predstavlja vrstniška sprejetost na odnose vezan konstrukt, ki odraža kolektivno valenco čustev članov skupine do posameznikov v skupini. Tako je za razliko od diadnih odnosov, kot je prijateljstvo, socialna sprejetost opredeljena na nivoju vrstniške skupine. Mere tega konstrukta dajejo informacijo o tem, koliko je nek učenec všeč oziroma ni všeč članom vrstniške skupine (Buhs in Ladd, 2001).

Raziskave, ki preučujejo socialno sprejetost oziroma sociometrični položaj učencev, kot vir podatkov uporabijo celoten razred kot relevantno referenčno skupino, ki posreduje informacijo o tem, koliko je vsak izmed učencev sprejet in/ali nesprejet s strani članov skupine (Coie, Dodge in Copotelli, 1982; Newcomb, Bukowski in Pattee, 1993).

Informacije o vedenju in s tem o položaju posameznih učencev v razredu ter odnosih med njimi dobi učitelj običajno z opazovanjem. Obstajajo pa tudi metode, s katerimi lahko hitreje ugotovimo odnose in položaj posameznika v skupini. Najbolj razširjena izmed njih je sociometrična preizkušnja. Primarno je bila namenjena merjenju odnosov v družbi, kot pove že samo ime (socius – družba, metrum – merjenje, mera). Poleg sociometričnega položaja vsakega posameznega učenca lahko z njo ugotavljamo tudi (1) povezanost med posameznimi člani skupine (kdo koga izbira, kako se učenci povezujejo med seboj) ter (2) stopnjo povezanosti (kohezivnosti) celotne skupine (Pečjak in Košir, 2002). L. Jackson in Bracken (1998) navajata, da je prednost sociometrične preizkušnje pred opazovanjem predvsem v časovni ekonomičnosti, obenem pa dajejo njeni rezultati bolj celosten vtis o socialnih odnosih med učenci, saj vsakemu učencu omogoča, da poda svoje izbire sošolcev. Obstajajo številne različice sociometrične preizkušnje, tako glede na postopek izbiranja sošolcev (najpogosteje se uporablja imenovanje ali ocenjevanje sošolcev) kot tudi glede na uporabljen sociometrični kriterij, t.j. vprašanje, ki ga postavimo učencem (glej Pečjak in Košir, 2002).

Sociometrične raziskave so se prvenstveno ukvarjale z naslednjimi področji (Gifford-Smith in Brownell, 2003): (1) z metodološkimi vprašanji v zvezi z merjenjem sociometričnega položaja; (2) z dejavniki sociometričnega položaja ter (3) s skupinskimi procesi, povezanimi z oblikovanjem in vzdrževanjem sociometričnega položaja. Sodobni sociometrični postopki so osnovani na tako pozitivnih kot negativnih imenovanjih učencev, čeprav nekateri avtorji

izražajo pomisleke v zvezi z etičnostjo uporabe negativnega kriterija. Vendar pa rezultati raziskav, ki so preučevale potencialne negativne učinke uporabe negativnega kriterija kažejo, da so v primeru primerne aplikacije preizkušnje ti pomisleki odveč (npr. Bell-Dolan, Foster in Sikora, 1989; Hayvren in Hymel, 1984).

### *:Dvodimenzionalni sociometrični klasifikacijski sistemi*

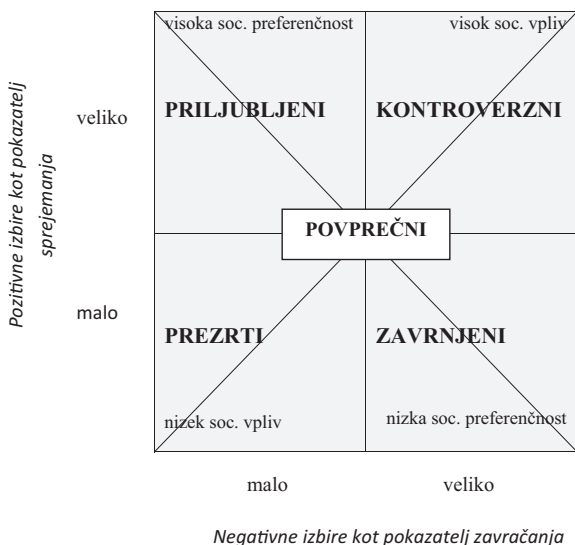
Kombinirana uporaba pozitivnega in negativnega kriterija omogoča razločevanje učencev glede na dve dimenziji (t.i. dvodimenzionalni sociometrični klasifikacijski sistem): socialno preferenčnost in socialni vpliv. Ti dve dimenziji sta opredeljeni kot izpeljana sociometrična konstrukta in sta načeloma neodvisni drug od drugega (sta pravokotni druga na drugo; glej Sliko 1). Socialna preferenčnost je mera relativne všečnosti in je opredeljena kot razlika med številom pozitivnih in negativnih imenovanj; učence z visoko socialno preferenčnostjo imajo njihovi sošolci raje (Cillessen in Bukowski, 2000). Socialni vpliv (imenovan tudi socialna opaznost) je opredeljen kot vsota pozitivnih in negativnih imenovanj, pri čemer so učenci z visokim socialnim vplivom v razredu bolj opaženi, ne glede na valenco (Terry, 2000).

Najpogosteje uporabljena dvodimenzionalna klasifikacijska sistema sta klasifikaciji Coiea, Dodgea in Coppotellija (1982) ter Newcomba in Bukowskega (1983). Prvi temelji na standardizaciji pozitivnih in negativnih izbir, drugi pa na načelih teorije verjetnosti. Ti dve klasifikaciji omogočata umestitev učencev v pet sociometričnih skupin:

- priljubljeni učenci ("popular"), ki imajo veliko pozitivnih in malo ali nič negativnih izbir. Zanje je značilna visoka socialna preferenčnost;
- zavrtni učenci ("rejected") z veliko negativnimi in malo ali nič pozitivnimi izbirami. Zanje je značilna nizka socialna preferenčnost;
- prezrti učenci ("neglected"), ki dobijo malo ali nič izbir in imajo nizek socialni vpliv;
- kontroverzni učenci ("controversial") z veliko pozitivnimi in negativnimi izbirami in visokim socialnim vplivom;
- povprečni učenci ("average") s povprečnim številom pozitivnih in negativnih izbir.

Dvodimenzionalna sociometrična klasifikacija z upoštevanjem dimenzij socialne preferenčnosti in socialnega vpliva je prikazana na Sliki 1.

Iz slike je razvidno, da socialno sprejemanje in zavračanje nista nasprotna pola iste dimenzije – tako npr. to, da sošolci določenega učenca ne zavračajo, še ne pomeni, da ga sprejemajo (Bukowski, Sippola, Hoza in Newcomb, 2000). Odsotnost zavračanja torej še ne pomeni sprejetosti, kakor tudi od-



Slika 1. Shematični prikaz dvodimenzionalne sociometrične klasifikacije.

sotnost sprejemanja ne pomeni nujno zavrtnjenosti. Konstrukta sta vzajemno neodvisna. S sociometrično preizkušnjo torej merimo tako socialno sprejetost, katere mero predstavljajo pozitivna imenovanja, kot tudi zavrtnjenost, ki jo prikazujejo negativna imenovanja s strani vrstnikov. Ti dve dimenziji skupaj sta pokazatelja posameznikovega sociometričnega statusa, ki se kaže kot pripadnost eni izmed petih sociometričnih skupin. Sociometrični status torej ni bipolarna dimenzija, pač pa je opredeljen na podlagi kombinacije dveh dimenzij, ki jih je mogoče pojmovati kot socialno sprejetost in zavračanja ali pa kot socialno preferenčnost in socialni vpliv kot izpeljanki prvih dveh. Nekateri avtorji (npr. Gifford-Smith in Brownell, 2003) izraza sociometrični status in socialna sprejetost sicer pojmujejo kot sinonima in ju opredeljujejo kot stopnjo, do katere imajo učenci radi ali ne marajo določenega sošolca. V tem prispevku socialno sprejetost pojmem le kot eno dimenzijo sociometričnega statusa.

Cillesen in Bukowski (2000) navajata nekaj omejitev sodobnih sociometričnih klasifikacij. V primerjavi z začetnimi Morenovimi prizadevanji so te klasifikacije unilaterarne, saj z njimi dobimo le podatek, kako vrstniki zaznavajo določenega učenca. Moreno pa je sociometrično preizkušnjo zasnoval bilaterrno: poleg tega, kako vrstniki zaznavajo določenega učenca, ga je zanimalo tudi, kako posameznik zaznava druge, torej kakšne so njegove sociometrične izbire (kar je razvidno iz sociometrike).

Prav tako se je potrebno zavedati, da dvodimenzionalna sociometrična klasifikacija kakor vsak postopek razvrščanja, ki ni osnovan na naravnih

mejnih vrednostih, temelji na principih verjetnosti in ne na pojmovnih kriterijih. Sociometrične skupine, dobljene s takšnimi postopki, so torej ume-tno določene. To seveda ne pomeni, da so mejne vrednosti, ki jih določajo, nesmiselne, vendar pa sociometrične skupine tudi ne predstavljajo naravnih enot v vrstniškem sistemu.

Nadalje Cillesen in Bukowski (2000) opozarjata, da se sociometrične skupine razlikujejo glede na različne dimenzije. V nekaterih primerih se sociometrični skupini razlikujeta v več kot eni dimenziji, npr. priljubljeni in zavrjnjeni učenci se razlikujejo tako v socialni sprejetosti (število pozitivnih izbir) in v zavrjenosti (število negativnih izbir). Tako ni jasno, čemu pripisati razlike v prilagojenosti med učenci iz teh dveh skupin – razlikam v socialni sprejetosti ali razlikam v zavrjenosti.

### *:Odnos med sociometrično priljubljenostjo in s strani vrstnikov zaznana priljubljenostjo*

Pred dobrim desetletjem so raziskovalci začeli ugotavljati, da rezultati nekaterih sociometričnih raziskav kažejo, da učenci priljubljenost pojmujejo drugače, kot je opredeljena v sociometričnem raziskovanju (Košir in Pečjak, 2004; LaFontana in Cellessen, 1999; Lease, Kennedy in Axelrod, 2002; Parkhurst in Hopmeyer, 1998). Očitno je potrebno razlikovati med dvema tipoma priljubljenih učencev:

- (1) sociometrično priljubljeni učenci, ki jih veliko vrstnikov sprejema in le malo ali nobeden zavrača ter
- (2) učenci, ki jih sošolci opisujejo kot priljubljene. Slednji ob aplikaciji sociometrične preizkušnje niso nujno umeščeni v skupino priljubljenih učencev; pogosto so to npr. kontroverzni učenci (Parkhurst in Hopmeyer, 1998). Prav tako učenci, ki so zaznani kot najmanj priljubljeni, niso nujno zavrjnjeni; Parkhurst in A. Hopmeyer ugotavljata, da so kot takšni pogosto zaznani prezrti učenci.

Nekateri avtorji (npr. Babad, 2001) na podlagi teh ugotovitev zaključujejo, da je sociometrijo neustrezno pojmovati kot mero priljubljenosti. Vendar pa sociometrija v osnovi ni mera priljubljenosti. Kot že omenjeno, služi sociometrična preizkušnja ugotavljanju sprejemanja in zavračanja med učenci, na podlagi česar je mogoče določiti sociometrični položaj učencev. Priljubljenost merimo s sociometrično preizkušnjo le pogojno – na osnovi dimenzije sprejemanja in zavračanja lahko namreč opredelimo, kateri učenci so v skupini priljubljeni, pri čemer predstavlja kategorija priljubljenih učencev le eno izmed petih sociometričnih kategorij. Bolj ustrezno bi bilo torej reči, da učenci, ki so na podlagi sociometrične preizkušnje umeščeni v skupino priljubljenih

učencev, niso nujno kot taki tudi zaznani s strani sošolcev. Parkhurst in A. Hopmeyer (1998) namreč ugotavljata, da je mogoče učence, ki so s strani svojih sošolcev zaznani kot priljubljeni, umestiti v dve skupini: (1) tisti, ki so tudi sociometrično priljubljeni in so s strani svojih vrstnikov zaznani kot prijazni in vredni zaupanja ter (2) učenci, ki na podlagi sociometrične preizkušnje niso umeščeni v skupino priljubljenih učencev in jih sošolci zaznavajo kot agresivne in domišljave. Na podlagi tega je mogoče sklepati, da učenci nekatere sošolce sicer zaznavajo kot priljubljene s strani večine sošolcev, čeprav jih ne marajo in jih ne doživljajo kot prijetne. To naj bi še posebej veljalo za učence z visokim socialnim vplivom (Parkhurst in Hopmeyer, 1998), torej za učence, ki so v razredu bolj dominantni.

Rezultati raziskave K. Košir in S. Pečjak (2004) tudi kažejo, da se odnos med sociometrično priljubljenostjo in s strani vrstnikov zaznana priljubljenostjo tekom obdobja mladostništva spreminja. Zdi se, da obe vrsti priljubljenosti pri zgodnjih mladostnikih (osnovnošolcih) predstavljata dokaj podoben konstrukt, kasneje (v srednji šoli) pa sta med seboj skoraj nepovezani. To bi lahko pripisali razvojnim spremembam v vrstniških odnosih, do katerih prihaja tekom obdobja mladostništva. Konformnost v vrstniških odnosih namreč v zgodnjem mladostništvu doseže vrhunec (Eccles, 2002). V kasnejših obdobjih mladostništva, ko postajajo mladostniki vse manj rigidni v svojih pričakovanjih in predstavah o "normalnem" vedenju ter bolj strpni do medosebnih razlik med posamezniki (Steinberg in

Določena stopnja neskladnosti med sociometrično priljubljenostjo in s strani vrstnikov zaznana priljubljenostjo veljavnosti sociometrične klasifikacije še ne postavlja pod vprašaj. Zaznana priljubljenost in sprejemanje s strani vrstnikov sta brez dvoma različna konstrukta, saj sociometrična preizkušnja v prvi vrsti ni tehnika za merjenje priljubljenosti. V Oxford Advanced Learner's Dictionary (Hornby, 2010) je izraz "priljubljen" opredeljen kot "tak, da ga mara, občuduje ali se ob njem dobro počuti veliko ljudi" (ang. "liked, admired or enjoyed by many people"). Učenec je torej priljubljen, če ga veliko vrstnikov mara, ne glede na to, ali ga poleg tega tudi zaznavajo kot priljubljenega. S tega vidika predstavlja ocenjevanje priljubljenosti na podlagi števila pozitivnih sociometričnih izbir najbolj neposredno metodo ugotavljanja učencev, ki so priljubljeni s strani vrstnikov. Seveda pa bomo priljubljenost najbolj veljavno ocenili z uporabo metodološke triangulacije, torej s kombiniranjem sociometričnih podatkov z informacijami o tem, kako priljubljenost učencev zaznavajo vrstniki in učitelji. Na vsak način tudi s strani vrstnikov zaznana priljubljenost predstavlja uporabno mero priljubljenosti učencev. Glede na to, da učenci svoj položaj v vrstniški skupini ocenjujejo kot zelo pomemben, je koristno razumeti tudi njihovo pojmovanje priljubljenosti.

### *:Dejavniki socialne sprejetosti*

Raziskovalci so veliko preučevali korelate sociometričnega položaja učencev. Glavni cilj tega tipa raziskovanja je identificirati specifične primanjkljaje v socialnih veščinah ter problematična vedenja skupin učencev z različnim sociometričnim položajem. Osnovna metodologija te raziskovalne smeri je grupiranje učencev v sociometrične skupine ter primerjava teh skupin glede na različne vedenjske (včasih pa tudi nevedenjske) dimenzije. Rezultati teh raziskav se nekoliko razlikujejo glede na metodo pridobivanja podatkov o vedenjskih značilnostih učencev. Te podatke so namreč v različnih raziskavah pridobivali na različne načine: s samoporočanjem učencev, na podlagi ocen poročevalcev (najpogosteje učiteljev in sošolcev) ter z opazovanjem. Manjše nekonsistentnosti v rezultatih se pojavljajo tudi glede na uporabljen postopek razvrščanja učencev v sociometrične skupine (Frentz, Gresham in Elliot, 1991). Podobno ugotavljata tudi Coie in Dodge (1988). A vendarle omogočajo rezultati tovrstnih raziskav v splošnem zelo podobne zaključke v zvezi z vedenjskimi značilnostmi učencev iz različnih sociometričnih skupin.

Ollendick, Weist, Borden in Greene (1992) poudarjajo, da je treba mere socialne sprejetosti ločevati od socialnega vedenja, čeprav se oboje pogosto povezuje (npr. priljubljeni učenci se vedejo bolj prosocialno). To je še zlasti pomembno, ker je prekrivanje med obema konstruktoma odvisno od nekaterih drugih značilnosti, kot so starost, stopnja poznavanja med vrstniki, razredni kontekst ter nekatere nevedenjske značilnosti učencev (npr. zunanji videz). Prav tako rezultati nekaterih raziskav kažejo, da imajo določena vedenja različne izrazne oblike ter različne funkcije; tako je na primer potrebno ločiti med instrumentalnim in reaktivnim agresivnim vedenjem; v prvem primeru gre za namerno uporabo agresivnega vedenja z namenom doseganja določenih ciljev, v drugem primeru pa je agresivno vedenje odziv na socialne dražljaje iz okolja in je v večji meri nekontrolirano (Yoon, Hughes, Cavell in Thompson, 2000). Podobno ima lahko tudi prosocialno vedenje različne funkcije in ni nujno vedno altruistično motivirano; tako npr. Boxer, M. Tisak in S. Goldstein (2004) ugotavljajo, da se lahko mladostniki vedejo prosocialno tudi z namenom manipuliranja z drugimi ter doseganja določenih ciljev. Takšna oblika prosocialnega vedenja se povezuje tudi z agresivnim vedenjem. Najverjetneje gre v teh primerih za dominantne mladostnike, ki v odnosih kontrolirajo druge.

Schmuck in P. Schmuck (2000) povzemata, da so značilnosti, ki razlikujejo sprejete in nesprejete učence, najpogosteje telesne značilnosti (zunanji videz, stil oblačenja, telesne posebnosti), socialno vedenje, inteligentnost, duševno zdravje (prisotnost oz. odsotnost motenj, kot so avtizem, motnje pozornosti in hiperaktivnost ipd). Poleg tega poudarjata tudi pomen značilnosti razreda



kot celote ter razrede delita na centralno in difuzno strukturirane. V centralno strukturiranih skupinah se večina učencev strinja, da je tako priljubljen kot zavrnen majhen delež učencev. Za difuzno strukturirane skupine pa je značilna bolj enakomerna razporeditev prijateljskih izbir. V takih skupinah ni ekstremno sprejetih in ekstremno zavrnenih učencev, kar omogoča ugodnejšo razredno klimo. Avtorja tudi ugotavljata, da v centralno strukturiranih razredih učenci bolj točno ocenjujejo lasten socialni položaj.

Raziskav, ki so ugotavljale korelate socialne sprejetosti oziroma značilnosti učencev iz različnih sociometričnih skupin, je bilo še zlasti v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja veliko (glej npr. Boivin in Bégin, 1989; Coie in Dodge, 1988; Dygon, Conger in Keane, 1987; Frenztz, Gresham in Elliot, 1991). V splošnem tovrstne raziskave ugotavljajo naslednje (povzeto po Williams in Gilmour, 1994):

- sociometrični položaj priljubljenih učencev se najpogosteje povezuje s pro-socialnim vedenjem; ti učenci so pripravljeni pomagati, spoštujejo avtoriteto in pravila vrstniške skupine in se aktivno vključujejo v pozitivne interakcije z vrstniki;
- zavrneni učenci predstavljajo rizično skupino za kasnejše prilagoditvene težave; to sociometrično skupino natančneje opisujem v naslednjem podpoglavju;
- kontroverzni učenci so pogosto moteči in agresivni, vendar pa imajo določene vodstvene sposobnosti in socialne spretnosti; nekateri avtorji (npr. Bukowski in Newcomb, 1985) tudi poudarjajo, da gre za vedenjsko dokaj heterogeno sociometrično kategorijo;
- prezrti učenci so v primerjavi z drugimi učenci pogosto manj agresivni; sicer se le v maločem razlikujejo od priljubljenih in povprečnih učencev (Coie in Dodge, 1988) in naj ne bi predstavljali rizične skupine za kasnejše prilagoditvene težave;
- povprečni učenci v raziskavah, ki preučujejo vedenjske korelate sociometričnega statusa, običajno predstavljajo standard za primerjavo; relativno neoprijemljivi vzorci vedenja povprečnih učencev tako služijo kot osnova za primerjanje članov bolj ekstremnih sociometričnih skupin.

Newcomb, Bukowski in L. Pattee (1993) so na podlagi večjega števila raziskav, ki izhajajo iz dvodimenzionalne sociometrične klasifikacije in ugotavljajo dejavnike sociometričnega položaja učencev, izvedli metaanalitično raziskavo. Avtorji ugotavljajo, da je za priljubljene učence značilna vrsta socialno zaželenih lastnosti na različnih vedenjskih področjih. Tako ti učenci izražajo tako višjo stopnjo sociabilnosti kot tudi višje kognitivne sposobnosti ter obenem nižjo stopnjo agresivnosti in umika iz socialnih situacij kot povprečni učenci. Vedenjski profil zavrnenih učencev pa je skoraj povsem nasproten; ti učenci

kažejo več agresivnega vedenja, višje stopnje umika ter imajo nižje kognitivne sposobnosti. Prezrti učenci se od povprečnih učencev najmanj razlikujejo; od njih so nekoliko manj agresivni ter tudi manj sociabilni; so nekoliko manj vključeni v vrstniško skupino. Vedenje kontroverznih učencev pa predstavlja kombinacijo značilnosti priljubljenih in zavrnenih učencev; ti učenci imajo boljše socialne spretnosti ter višje kognitivne sposobnosti in boljše učne dosežke kot zavrneni učenci, hkrati pa izražajo dokaj visoko stopnjo agresivnosti.

C. Frenzt in sod (1991) ugotavljajo, da je bila večina raziskav, ki preučujejo povezanost med vedenjskimi značilnostmi učencev in njihovim sociometričnim položajem v razredu, izvedenih na šolskih otrocih in le redko na mladostnikih. Vendar pa rezultati njihove raziskave kažejo, da večji del vzorcev socialnih spretnosti, problematičnih oblik vedenja in učnega delovanja velja tudi za mladostnike iz različnih sociometričnih skupin.

M. Gifford-Smith in C. Brownell (2003) ugotavljata, da se raziskave dejavnikov sociometričnega položaja v zadnjem desetletju ne osredotočajo več toliko na razlike med vedenjskimi značilnostmi učencev iz različnih sociometričnih skupin, pač pa še bolj poglobljeno preučujejo heterogenost znotraj ene sociometrične skupine (npr. podtipe zavrnenih učencev; glej npr. Yoon in sod., 2000). Prav tako raziskovalci pri ugotavljanju vedenjskih značilnosti učencev glede na njihovo socialno sprejetost vse bolj upoštevajo tudi oblike, funkcije in pomene socialnega vedenja v okviru določenega socialnega konteksta.

### *:Zavrneni učenci*

Zavrneni učenci predstavljajo rizično skupino (Parker in Asher, 1987), zato jim je bilo posvečene največ raziskovalne pozornosti (Gifford-Smith in Brownell, 2003). K. Bierman (2004) navaja, da večina zavrnenih učencev kaže vsaj enega izmed naslednjih vedenjskih vzorcev:

- nizka stopnja prosocialnega vedenja;
- visoka stopnja agresivnega/motečega vedenja;
- visoka stopnja brezbržnega/nezrelega vedenja in/ali
- visoka stopnja socialne anksioznosti/umika

Največ raziskav se je osredotočalo na povezanost med zavrnenostjo in agresivnim vedenjem. Zavrneni učenci se pogosteje vključujejo v agresivne oblike vedenj (Newcomb in sod., 1993), se vključujejo v bolj sovražne in neizzvane oblike agresivnega vedenja (Coie, Dodge, Terry in Wright, 1991) in uporabljajo agresivno vedenje za reševanje konfliktov ali za doseganje želenih ciljev (Coie in sod., 1991).

Vendar pa agresivno vedenje samo po sebi ne implicira nujno zavrnenosti. Raziskovalci ugotavljajo, da je smiselno ločevati med agresivnimi zavrnje-

nimi učenci in agresivnimi učenci, ki jih sošolci ne zavračajo (Bierman in Wargo, 1995). J. Yoon in sod. (2000) so preučevali razlike v socialni kogniciji med agresivnimi zavrženimi učenci in agresivnimi učenci, ki jih vrstniki ne zavračajo. Pri slednjih so pogosteje kot pri agresivnih zavrženih učencih našli prepričanje, da ima agresivno vedenje pozitivne rezultate. Ti učenci so bili tudi bolj drzni pri uporabi agresivnega vedenja v odnosih z vrstniki in so agresivnost uporabljali kot sredstvo za doseganje želene cilja. Za razliko od tega se je agresivnost pri agresivnih zavrženih učencih pogosteje pojavljala kot obrambna reakcija ob doživljanju jeze. Podobne so tudi ugotovitve drugih raziskav (Bierman, Smoot in Auiller, 1993; Bierman in Wargo, 1995), ki kažejo na večjo stopnjo nekontroliranih vedenjskih težav pri agresivnih zavrženih učencih. Posledično se obe skupini agresivnih učencev razlikujeta tudi v oceni tveganja kasnejših prilagoditvenih težav. Rezultati raziskave K. Bierman in Warga (1995) kažejo, da je po dveh letih 64 odstotkov agresivnih zavrženih dečkov in 38 odstotkov agresivnih dečkov, ki jih vrstniki ne zavračajo, ostalo agresivnih.

Čeprav so v različnih raziskavah vzroke zavrženosti pogosto iskali v značilnostih zavrženih učencev (in jih tudi našli), pa ne smemo pozabiti, da je zavrženost socialni pojav in ne značilnost posameznega učenca: vzroke je torej potrebno iskati tako v značilnostih zavrženih učencev kot v značilnosti vrstniške skupine, pa tudi v drugih značilnostih otrokovega okolja. Tako so na primer Boivin, Dodge in Coie (1995) ugotovili, da je odnos med učencevim socialnem položajem v razredu ter njegovim (a)socialnim vedenjem, kot je na primer reaktivna agresivnost ali umik, odvisen od stopnje tovrstnega vedenja v razredu. V skupinah, kjer je bilo takšno vedenje normativno, se ni povezovalo z zavrženostjo. V razredih, kjer sta bila agresivno vedenje in umik manj pogosta, pa se je takšno vedenje negativno povezovalo s socialno sprejetostjo. Podoben odnos, le v nasprotno smer, so avtorji ugotovili med pozitivnim socialnim vedenjem in socialno sprejetostjo. Prosocialno vedenje se s socialno sprejetostjo povezuje le v skupinah, kjer je takšno vedenje dokaj običajno. Stormshak in sod. (1999) so do podobnih ugotovitev prišli za negativno, ne pa tudi za pozitivno vedenje, katerega povezanost s socialno sprejetostjo naj bi bila neodvisna od razrednih norm. Razumevanje zavrženosti pri učencih torej zahteva tako preučevanje zavrženih učencev kakor tudi vrstniške skupine, v kateri do zavračanja prihaja. Slednja ima še posebej pomembno vlogo pri ohranjanju položaja zavrženosti v skupini, saj sošolci zavržene učence pristrano zaznavajo (Donohue, Perry in Weinstein, 2003). Vsaj polovica učencev osnovne šole pri prehodu na novo šolo ni bila več zavržena s strani vrstnikov.

## *:Prijateljski odnosi*

Prijateljstvo je prostovoljen, intimen in dinamičen odnos, osnovan na sodelovanju in zaupanju, prej opisana skupinska sprejetost pa odraža perspektivo učenceve celotne vrstniške skupine. Vrstniško sprejemanje in zavračanje sta termina, ki se nanašata na stopnjo, do katere člani skupine marajo ali ne marajo določenega učenca. V nasprotju s tem pa predstavlja prijateljstvo prostovoljen diadni odnos, za katerega je značilno vzajemno potrjevanje in naklonjenost (Rubin, Bukowski in Parker, 1998). Čeprav se pojma socialna sprejetost in prijateljstvo pogosto prekrivata, še zdaleč nista identična. Res je, da imajo učenci, ki so sprejeti s strani vrstnikov, običajno več prijateljev, vendar pa obstajajo tudi priljubljeni učenci, ki nimajo prijateljev, in zavrtnjeni učenci, ki imajo nekaj bližnjih prijateljskih odnosov (Parker in Asher, 1993). Gest, Graham-Bermann in Hartup (2001) ugotavljajo, da ima 39 odstotkov zavrtnjenih učencev vsaj en vzajemen prijateljski odnos in da 31 odstotkov priljubljenih učencev nima prijateljev. Določeno stopnjo neskladnosti med obema merama vrstniških odnosov ugotavljajo tudi Ladd in sod. (1997).

Prav tako so različne posledice težav s socialno sprejetostjo in težav v prijateljskih odnosih. Tako avtorji (npr. Weiss, 1973; Hoza, Bukowski in Beery, 2000; Qualter in Munn, 2002) razlikujejo med dvema vrstama osamljenosti:

(1) socialna osamljenost predstavlja odsotnost mreže socialnih odnosov ali občutje posameznika, da ni član skupine;

(2) emocionalna osamljenost pa predstavlja pomanjkanje bližnjega intimnega odnosa navezanosti na drugo osebo.

N. Jutilla in M. Vauras (2005) sta na vzorcu finskih učencev 4. in 5. razreda osnovne šole ugotovili, da 3.4 odstotkov učencev poroča o dlje časa trajajoči socialni osamljenosti, 1.4 odstotkov učencev o dlje časa trajajoči emocionalni osamljenosti, pri 1.1 odstotkov učencev pa se pojavljata obe obliki osamljenosti. Rezultati te raziskave tudi kažejo, da sta obe obliki osamljenosti nekoliko pogostejši pri fantih kot pri dekletih.

L. Porter (2000) povzema ugotovitve različnih avtorjev ter navaja naslednje funkcije prijateljskih odnosov.

- Razvoj socialnih spretnosti

Prijateljski odnosi otrokom omogočajo doživljanje pripadnosti, enakopravnosti, potrditev interesov, upanj in strahov, lastne vrednosti, partnerstva, intimnosti, pogajanja, kontrole, sodelovanja in obzirnosti do drugih. V skupini se otroci naučijo razumevanja in uporabe humorja ter kompleksnih oblik igre.

- Vpliv na samopodobo

Sprejemanje s strani vrstnikov je nujno za razvoj pozitivne samopodobe.

V zvezi s tem velja omeniti ugotovitev S. Harter (1996), da se v obdobju mladostništva podpora s strani vrstniške skupine močnejše povezuje s samovrednotenjem kot podpora prijateljev, čeprav sta oba vira podpore pomembna.

- Čustvena podpora

Prijatelji so v pomoč v stresnih situacijah, zagotavljajo zabavo in povečujejo posameznikovo subjektivno zadovoljstvo.

- Kognitivni razvoj

Prijatelji imajo funkcijo posredovanja informacij, stališč, vrednot in spretnosti, ki jih otroci ne morejo dobiti od odraslih. Prijateljski odnosi omogočajo pridobivanje izkušenj v reševanju problemov in so v pomoč pri razvijanju govornih spretnosti. Igra kot sredstvo razvoja na vseh področjih je v prijateljskih odnosih bolj kompleksna (Maxwell, 1990).

- Dopolnjevanje izkušenj iz družine

Prijateljstvo je lahko otrokom v pomoč pri premoščanju negativnih izkušenj od doma ali lahko dopolnjuje izkušnje, ki jih otroci v družini ne morejo dobiti.

Raziskave prijateljstev pri otrocih in mladostnikih so bile večinoma nespecifične glede na kontekst, v katerem do prijateljstev prihaja. Pellegrini in Blatchford (2000) ugotavljata, da se v obdobju otroštva in mladostništva prijateljski odnosi večinoma oblikujejo v treh ključnih kontekstih: (1) pri pouku; (2) med odmori in (3) izven šole. Pri tem je mogoče, da je prekrivanje med temi tremi konteksti minimalno; učenci se lahko na primer pri pouku družijo z drugimi vrstniki kot med odmorom, ko imajo morda več stikov z vrstniki iz drugih razredov, izven šole pa imajo morda spet povsem drugo družbo. To še posebej velja v primerih, ko učenec obiskuje šolo izven svojega okoliša in so mu tako izven šole stiki s sošolci onemogočeni ali precej oteženi. Pellegrini in Blatchford (2000) poudarjata velik pomen odmorov kot priložnosti za oblikovanje in vzdrževanje prijateljskih odnosov. Medtem ko se med poukom učenci pogosto povezujejo glede na učne interese in sposobnosti ali glede na to, kako jih učiteljica razvrsti v skupine, je med odmori pogosto združevanje tudi glede na druge interese in pri dečkih še zlasti glede na telesne sposobnosti.

Nekateri avtorji ugotavljajo, da imajo lahko prijateljski odnosi tudi svojo temno plat. Čeprav je za prijateljske odnose običajna značilna vzajemnost, predanost in deljenje pozitivnih občutij, pa včasih vključujejo tudi prepire, omejevanja, ljubosumnost in izdajo zaupanja (Bukowski, Newcomb in Hartup, 1996). Prav tako si lahko učenci izberejo prijatelje, ki se vedejo antisocialno. Tako npr. J. Kupersmidt, M. Burchinal in C. Patterson (1995) ugotavljajo, da ima pri zavrženih učencih prijateljstvo včasih negativne učinke. V nasprotju z uveljavljenim prepričanjem, da lahko prijateljstvo kompenzira negativne

vidike zavrtnosti, so ugotovile, da imajo zavrtni učenci, ki imajo prijatelje, pogosteje prilagoditvene težave. Prav tako so prijateljstva zavrtnih učencev pogosto manj kvalitetna, z manj podpore in manj pozitivnimi izmenjavami, manj varna in z več konfliktov. To je mogoče pripisati temu, da se ta prijateljstva pogosto oblikujejo med učenci, ki se vedejo antisocialno. Prijateljski odnos s podobnim vrstnikom takšno vedenje še okrepi. Zato je za ugotavljanje razvojnega pomena prijateljskega odnosa pomembno poznavanje dveh dimenzij tega odnosa: identitete prijatelja (t.j. zlasti njegovih osebnostnih značilnosti) ter kvalitete prijateljskega odnosa (Pellegrini in Blatchford, 2000).

Rezultati različnih raziskav kažejo, da so si učenci, ki oblikujejo prijateljske odnose, podobni tako v učnem kot v socialnem vedenju (Gest in sod., 2001; Poulin, Cillessen, Hubbard, Coie, Dodge in Schwartz, 1997). Podobno ugotavljajo French, E. Jansen, M. Riansari in Setiono (2003) na vzorcu indonezijskih desetletnikov: učenci so bili svojim prijateljem podobni v socialni preferenčnosti, dosežkih, s strani vrstnikov in učiteljev ocenjenem antisocialnem vedenju ter socialnem umiku. Homogenost v učni uspešnosti znotraj vrstniških prijateljskih skupin ugotavljajo na vzorcu različno starih kitajskih mladostnikov tudi Chen, Chang in He (2003). Te ugotovitve nakazujejo, da je koncept prijateljstva podoben v različnih kulturah.

Obstoj in kvaliteta prijateljskih odnosov se povezuje s šolsko prilagojenostjo. Učenci, ki imajo več prijateljstev in katerih prijateljski odnosi so bolj stabilni, so v šoli bolj zadovoljni, imajo do šole iz leta v leto bolj pozitivna stališča in imajo manj prilagoditvenih težav. Pri učencih s konfliktnimi prijateljskimi odnosi pa prihaja tekom šolanja do upada učne angažiranosti in pozitivnih stališč do šole (Ladd, Kochenderfer in Coleman, 1996). Pri tem lahko značilnosti razreda vplivajo tako na prijateljske izbire kot na naravo prijateljskih odnosov. Tako je na primer v tradicionalno organiziranih razredih več učencev osamljenih in brez prijateljev, medtem ko prihaja v bolj odprto organiziranih razredih do večjega števila prijateljstev, ki so obenem tudi pogosteje vzajemna in bolj stabilna (Pellegrini in Blatchford, 2000).

## **::Merjenje prijateljskih odnosov**

### *:Ugotavljanje obstoja in števila prijateljstev*

Nekateri avtorji kot pokazatelj prijateljskih odnosov pojmujejo sociometrične izbire. Vendar pa izbir, podanih v "klasični" sociometrični preizkušnji (torej kadar učencem postavimo vprašanje, s kom se najraje/najmanj radi družijo), ter dejanskih prijateljskih odnosov v skupini ni upravičeno enačiti, čeprav gre najpogosteje za precejšnjo povezanost med obojima. Najpogosteje

pri aplikaciji sociometrične preizkušnje sprašujemo po sošolcih, s katerimi se učenec najraje oziroma najmanj rad druží, kar ni nujno povsem identično s tem, kdo so njegovi prijatelji. Še posebej to velja, kadar uporabimo hipotetični kriterij, torej sprašujemo po sošolcih, s katerimi bi se učenec rad družil in ne s kom se dejansko druží.

Če za ugotavljanje prijateljskih odnosov v razredu uporabljamo sociometrično preizkušnjo, se moramo zavedati nekaterih omejitev (Maxwell, 1990). Tako na primer nimamo zagotovila, da se bodo sociometrične izbire odražale tudi v dejanskih odnosih med člani skupine. Sociometrične izbire se lahko navezujejo na zelene odnose ali pa so vezane na zelo kratkotrajne odnose, npr. interakcije z nekim učencem na dan aplikacije sociometrične preizkušnje. Slednje še posebej velja za mlajše otroke. Druga pomembna omejitev je, da koncept priljubljenosti ne zajema dimenzij bližine in moči odnosa. Učenec je na primer lahko v razredu nepriljubljen, a kljub temu vzdržuje zadovoljujoč prijateljski odnos.

Najpogosteje se za ugotavljanje prijateljskih odnosov med učenci uporablja modifikacija sociometrične preizkušnje – učencem postavimo vprašanje, kdo v skupini so njihovi najboljši prijatelji in vzajemne izbire med člani skupine pojmujemo kot prijateljske odnose (Bierman, 2004; Gifford-Smith in Brownell, 2003). Enosmerne, nevzajemne izbire niso ustrezen pokazatelj prijateljstva, saj lahko učenci navajajo vrstnike, s katerimi si želijo biti prijatelji, pa dejansko niso. Težavo predstavlja tudi omejitev števila možnih izbir, ki jih lahko učenci izberejo, saj lahko v tem primeru podcenimo število dejanskih prijateljskih odnosov v razredu. Parker in Asher (1993) ugotavljata, da se pri uporabi tehnike imenovanja treh prijateljev v razredu pokaže, da je v povprečju 6 do 11 odstotkov učencev od 3. do 6. razreda brez prijateljev.

Prijateljske odnose je mogoče ugotavljati tudi na podlagi opazovanja vedenj, ki naj bi nakazovala prijateljstvo (npr. pogovor, bližina, vzajemno potrjevanje, sodelovanje, zaupljivost, konflikti ter njihovo reševanje). Prav tako so lahko vir informacij o prijateljskih odnosih med učenci učitelji ali starši. Pomanjkljivost vseh navedenih pristopov pa je, da prijateljstvo dihotomizirajo (vrstniki so ali niso prijatelji), pri čemer gre dejansko najverjetneje za kontinuum od občasnega prijateljstva preko dobrih do najboljših prijateljstev. Prav tako je problematična uporaba enake metode za ugotavljanje tako socialne sprejetosti kot prijateljstev. To še posebej velja, kadar je cilj primerjati koncepta prijateljstva in socialne sprejetosti (Gest in sod, 2001).

M. Gifford –Smith in C. Brownell (2003) kot najpogostejše vire informacij o obstoju in kvaliteti prijateljstev navajata samoporočanje ter ocene odraslih poročevalcev. V zvezi s tem K. Bierman (2004) poudarja, da je tako obstoj kot kvaliteto prijateljskih odnosov težko primerno oceniti, ne da bi upoštevali

perspektivo učencev, ki so vpleteni v te prijateljske odnose. To je mogoče razumeti kot priporočilo, da je za ugotavljanje obstoja in kvalitete prijateljskih odnosov smiselno v prvi vrsti ugotavljati na podlagi samoporočanja učencev, drugi viri podatkov pa lahko predstavljajo dopolnitev informacijam, ki smo jih dobili od učencev samih.

### *:Merjenje kvalitete prijateljstev*

Ko je jasno, kateri prijateljski odnosi obstajajo v določeni skupini, je smiselno preučiti tudi, kakšni so ti odnosi. S. Birch in Ladd (1996) poudarjata, da se lahko prijateljstva razlikujejo v številnih značilnostih, npr. v stopnji nudenja podpore in konfliktnosti. Informacije o kvaliteti prijateljskih odnosov je mogoče najbolj veljavno pridobiti z intervjuji.

Za ugotavljanje kvalitete prijateljskih odnosov obstajajo tudi različne lestvice, ki povečini temeljijo na samoporočanju otrok in mladostnikov. Različni vprašalniki merijo različne dimenzije prijateljskih odnosov, npr. bližino, zaupanje, podporo, konflikt (za pregled lestvic prijateljskih odnosov glej npr. Bierman, 2004). Ker predstavlja prijateljstvo diadni odnos, je za celotno oceno prijateljskega odnosa smiselno preučiti perspektivo obeh učencev, ki sta prijatelja (Bierman, 2004). V zvezi z merjenjem kvalitete prijateljskih odnosov Furman (1996) izpostavlja, da se pojmovanje in lastnosti prijateljstva s starostjo spreminjajo, zaradi česar vprašljivo, ali je to, kar merimo z lestvicami prijateljstva, primerljivo v različnih starostnih obdobjih.

### *:Socialne mreže*

Prijateljstva in socialni položaj v vrstniški skupini so vpeti v širše socialne mreže vrstniških odnosov in izkušenj. Kindermann in N. Sage (2001-2010) poudarjata, da predstavlja preučevanje socialnih mrež pristop, ki dopolnjuje pomanjkljivosti obeh prej omenjenih raziskovalnih tradicij (preučevanje socialnega položaja in prijateljskih odnosov). Raziskave socialnih mrež se za razliko od sociometričnih raziskav osredotočajo na odnose, ki jih otrok oblikuje z določenimi vrstniki ter na vpliv, ki ga imajo člani vrstniških skupin drug na drugega. Takšne analize na primer kažejo, da se učenci v skupine pogosto združujejo glede na sociometrični položaj v razredu – tako se v skupine npr. združujejo zavrtnjeni učenci, v druge priljubljeni učenci itd. (Cairns, Leung, Buchanan in Cairns, 1995).

Preučevanje socialnih mrež je metoda, ki jo je razvil Cairns s sodelavci v osemdesetih letih prejšnjega stoletja (Kinderman in Sage, 2001-2010) in torej predstavlja najmlajšega izmed omenjenih treh pristopov k ugotavljanju



vrstniških odnosov. Cilj tega pristopa je identificirati socialne mreže otrok ali mladostnikov, za katere je javno znano, da se v določenem kontekstu družijo med seboj (Cairns, Perrin in Cairns, 1985). Vir podatkov torej predstavlja večje število učencev, ki so uporabljeni kot strokovni opazovalci odnosov med vrstniki. Kindermann (1993) navaja, da so osnovne predpostavke analize socialnih omrežij naslednje: (1) da ima vrstniški kontekst, v katerem se učenci razvijajo, določeno strukturo; (2) da to strukturo večina učencev v razredu podobno zaznava ter (3) da ima ta struktura pomembne implikacije za razvoj posameznikov.

Standardna metoda za preučevanje socialnih mrež je pridobiti poročila s strani učencev o tem, kako se učenci v razredu družijo med seboj. Najpogostejši način pridobivanja teh informacij so individualni intervjuji z učenci, v katerih učenci poročajo o odnosih v njihovem razredu. Prednost te metode je, da ni potrebno pridobiti podatkov od vseh učencev v razredu (Kindermann in Sage, 2001-2010). Poleg tega je mogoče oceniti tudi konsistentnost poročanj učencev o vrstniških skupinah v razredu (Kindermann, McCollam in Gibson, 1996). Na podlagi na ta način pridobljenih podatkov je mogoče izdelati socialne karte, za kar obstajajo različni računalniški programi (za več informacij glej npr. Kindermann in N. Sage, 2001-2010).

### *:Odnos med različnimi merami odnosov z vrstniki*

Sociometrični položaj v vrstniški skupini, prijateljstva ter povezave v vrstniških mrežah predstavljajo različne vidike vrstniških izkušenj, vendar pa so med seboj tudi povezani. Veščine in značilnosti, ki so v ozadju socialne sprejetosti, so ključne tudi v oblikovanju pozitivnih prijateljskih odnosov. Prav tako je udeleženosť v vrstniških mrežah v določeni meri odvisna od posameznikove sposobnosti, da oblikuje in vzdržuje vzajemne odnose. Vendar pa M. Gifford-Smith in C. Brownell (2003) ugotavljata, da o povezanosti med vsemi tremi konstrukti vemo precej malo, saj so se te tri raziskovalne smeri razvijale precej neodvisno druga od druge.

Tako socialno sprejetost kot prijateljske odnose so raziskovalci preučevali tudi v odnosu do učnega in socioemocionalnega delovanja učencev v šoli (glej Ladd, 1999). Rezultati teh raziskav kažejo, da lahko oba konstrukta tako podobno kot različno prispevata k šolski prilagojenosti (Buhs in Ladd, 2001). Tako na primer sprejetost s strani vrstnikov konsistentno napoveduje pripravljenost otrok na šolo ter vključenost v razred (Ladd, Kochenderfer in Coleman, 1997). Zavrženost s strani vrstnikov se povezuje z negativnimi stališči do šole, z izogibanjem šoli in učno neuspešnostjo (Ladd, Birch in Buhs, 1999). Takšni izidi se v manjši meri povezujejo s prijateljstvom ali dru-

gimi položaji v vrstniški skupini (npr. s prezrtostjo; Wentzel in Asher, 1995). Rezultati raziskave Parkerja in Asherja (1993) kažejo, da socialna sprejetost in prijateljski odnosi neodvisno napovedujeta prilagojenost in zadovoljstvo učencev. Gest in sod (2001) ugotavljajo, da predstavljajo socialna sprejetost v vrstniški skupini ter prosocialno in agresivno vedenje boljše pridiktorje socialne kompetentnosti kot prijateljski odnosi.

## **::ZAKLJUČEK**

Vrstniški odnosi predstavljajo enega izmed ključnih dejavnikov šolske in socialne prilagojenosti šolskih otrok in mladostnikov ter postajajo s starostjo vse pomembnejši. Poznavanje njihove vloge, oblik ter načinov ugotavljanja se zdi ključno predvsem za strokovnjake, ki delajo z otroki in mladostniki in si želijo z njimi uspešno sodelovati – učitelje, šolske svetovalne delavce, vzgojitelje v dijaških domovih, organizatorje aktivnosti za mlade, vodje skupin in druge. Možnost vplivanja na razvoj pozitivnih vrstniških odnosov v skupini s strani za to usposobljene odrasle osebe je resda največja v začetnem obdobju šolanja, vendar pa ostaja tudi v kasnejših obdobjih šolanja, pri čemer je potrebno poglobljeno razumevanje narave vrstniških odnosov ter njihove povezanosti z učnimi spremenljivkami v različnih razvojnih obdobjih.

## ::LITERATURA

- Babad, E. (2001): "On the conception and measurement of popularity: more facts and some straight conclusions." V: *Social Psychology of Education*, 5, str. 3-30.
- Bell-Dolan, D. J., Foster, S. L. in Sikora, D. M. (1989): "Effects of sociometric testing on children's behavior and loneliness in school." V: *Developmental Psychology*, 25, str. 306-311.
- Berndt, T. J. (1999): "Friends' influence on students' adjustment to school." V: *Educational Psychologist*, 34, str. 15-28.
- Berndt, T. J. in Keefe, K. (1992): "Friends' influence on adolescents' perceptions of themselves at school." V: Schunk, D.H. in Meece, J.L. (ur.): *Student perceptions in the classroom*. New Jersey: LEA., str. 51-73.
- Berndt, T. J. in Keefe, K. (1995): "Friends' influence on adolescents' adjustment to school." V: *Child Development*, 66, str. 1312-1330.
- Berndt, T. J. in Keefe, K. (1996): "Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis." V: Juvonen, J. in Wentzel, K. R. (ur.): *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press, str. 248-278.
- Bierman, K. (2004): *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Bierman, K. L. in McCauley, E. (1987): "Children's descriptions of their peer interactions: Useful information for clinical child assessment." V: *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, str. 9-18.
- Bierman, K. L., Smooth, D. L. in Aumiller, K. (1993): "Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys." V: *Child Development*, 64, str. 139-151.
- Bierman, K. L. in Wargo, J. (1995): "Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected) and rejected (nonaggressive) status." V: *Development and Psychopathology*, 7, str. 669-682.
- Birch, S. H. in Ladd, G. W. (1996): "Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers." V: Juvonen, J. in Wentzel, K. R. (ur.): *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press, str. 199-225.
- Boivin, M. in Begin, G. (1989): "Peer status and self-perceptions among early elementary school children: The case of the rejected child." V: *Child Development*, 60, str. 591-596.
- Boivin, M., Dodge, K. A. in Coie, J. D. (1995): "Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revised." V: *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, str. 269-279.
- Boxer, P., Tisak, M. S. in Goldstein, S. E. (2004): "Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behavior subtypes in adolescence." V: *Journal of Youth and Adolescence*, 33, str. 91-100.
- Brown, B. B. (1999): "Measuring the peer environment of American adolescents." V: Friedman, S.L. in Wachs, T.L. (ur.). *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*. Washington: APA, str. 59-90.
- Buhs, E. S. in Ladd, G. W. (2001): "Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes." V: *Developmental Psychology*, 37, str. 550-560.
- Bukowski, W. M. in Newcomb, A. F. (1985): "Variability in peer group perceptions: Support for the "controversial" sociometric classification group." V: *Developmental Psychology*, 21, str. 1032-1038.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. in Hartup, W. W. (ur.) (1996): *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bukowski, W. M., Sippola, L., Hoza, B. in Newcomb, A. (2000): "Pages from a sociometric notebook: an analysis of nomination and rating scale measures of acceptance, rejection, and social preference." V: Cillessen, A. H. N. in Bukowski, W. M. (ur.): *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 11-26.
- Cadwallader, T. W. (2001): "Sociometry reconsidered: The social context of peer rejection in childhood." *International Journal of Action Methods*, 54, str. 99-118.

- Cairns, R. B., Perrin, J. in Cairns, B. D. (1985): "Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns." V: *Journal of Early Adolescence*, 5, str. 339-355.
- Cairns, R. B., Leung, M., Buchanan, L. in Cairns, B. D. (1995): "Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations." V: *Child Development*, 66, str. 1330-1345.
- Chen, X., Chang, L. in He, Y. (2003): "The peer group as a context: Mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children." V: *Child Development*, 74, str. 710-727.
- Cillessen, A. H. N. in Bukowski, W. M. (2000): "Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection." V: Cillessen, A. H. N. in Bukowski, W. M. (ur.): *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 3-10.
- Coie, J. D. in Dodge, K. A. (1988): "Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison." V: *Child Development*, 59, str. 815-829.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. in Coppotelli, H. A. (1982): "Dimensions and types of social status: A cross-age perspective." V: *Developmental Psychology*, 18, str. 557-569.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R. in Hyman, C. (1992): "Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection." V: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, str. 783-792.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. in Wright, V. (1991): "The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boys' play groups." V: *Child Development*, 62, str. 812-826.
- Cowen, E. L., Pederson, A., Babjian, H., Izzo, L. in Trost, M. A. (1973): "Long-term follow-up of early detected vulnerable children." V: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, str. 439-446.
- Crick, N. R. in Ladd, G. W. (1990): "Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the ends justify being mean?" V: *Developmental Psychology*, 26, str. 612-620.
- Dodge, K. A. in Newman, J. P. (1981): "Biased decision making processes in aggressive boys." V: *Journal of Abnormal Psychology*, 90, str. 375-379.
- Donohue, K. M., Perry, K. E. in Weinstein, R. S. (2003): "Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers." V: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, str. 91-118
- Dygon, J. A., Conger, A. J. in Keane, S. P. (1987): "Children's perceptions of the behavioral correlates of social acceptance, rejection, and neglect in their peers." V: *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, str. 2-8.
- Eccles, J. S. (2002): "Adolescence." V: Salkind, N.J. (ur.): *Child Development*. New York: Macmillan Reference.
- French, D. (1990): "The heterogeneity of peer rejected girls." V: *Child Development*, 61, str. 1770-1784.
- Frentz, C., Gresham, F. M. in Elliot, S. N. (1991): "Popular, controversial, neglected, and rejected adolescents: Contrasts of social competence and achievement differences." V: *Journal of School Psychology*, 29, str. 109-120.
- French, D. C., Jansen, E. A., Riansari, M. in Setiono, K. (2003): "Friendship in Indonesian children: Adjustment of children who differ in friendship presence and similarity between mutual friends." V: *Social Development*, 12, str. 606-621.
- Furman, W. (1996): "The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues." V: Bukowski, W.M., Newcomb, A.F. in Hartup, W.W. (ur.): *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 41-65.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A. in Hartup, W. W. (2001): "Peer experience: Common and unique features of number of friends, social network centrality, and sociometric status." V: *Social Development*, 10, str. 23-40.
- Gifford-Smith, M. E. in Brownell, C. A. (2003): "Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks." V: *Journal of School Psychology*, 41, str. 235-284.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. in Pettit, G. S. (1997): "Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years." V: *Child Development*, 68, str. 278-294.

- Harlow, H. F. (1969):** "Agemate or peer affectional system." V: Lehrman, D. S., Hinde, R. A. in Shaw E. (ur.) *Advances in the study of behavior*. New York: Academic, str. 333-383. **Harter, S. (1996):** "Teacher and classroom influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents." V: **Juvonen, J. in Wentzel, K. R. (ur.):** *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press, str. 11-42.
- Hayvren, M. in Hymel, S. (1984):** "Ethical issues in sociometric testing: impact of sociometric measures on interaction behavior." V: *Developmental Psychology*, 20, str. 844-849.
- Hornby, A. S. (2010):** *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoza, B., Bukowski, W. M. in Beery, S. (2000):** "Assessing peer network and dyadic loneliness." V: *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, str. 119-128.
- Jackson, L. D. in Bracken, B. A. (1998):** "Relationship between student's social status and domain-specific self-concepts." V: *Journal of School Psychology*, 36, str. 233-246.
- Juntilla, N. in Vauras., M (2005):** "The social and emotional loneliness of fourth and fifth graders." Prispevek predstavljena na 11. bialni konferenci EARLI, Nicosia, Ciper.
- Kindermann, T. A., McCollam, T. L. in Gibson, E. (1996):** "Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence." V: **Juvonen, J. in Wentzel, K.R. (ur.):** *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 279-312.
- Kindermann, T. A. in Sage, N. (2001-2010):** "Peer networks." *The Social Networks Research Group*. Povzeto 31.8.2010 s strani <http://www.sonet.pdx.edu/>
- Kochenderfer, B. in Ladd, G. W. (1996):** "Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?" V: *Child Development*, 67, str. 1305-1317.
- Košir, K. in Pečjak, S. (2004):** "Sociometry as a method for investigating peer relations: what does it actually measure?" *Educational Research*, 47, str. 127-145.
- Kupersmidt, J. B., Burchinal, M. in Patterson, C. J. (1995):** "Developmental patterns of childhood peer relations as predictor of externalising behavior problems." V: *Development and Psychopathology*, 7, str. 825-843.
- Ladd, G. W. (1999):** "Peer relationships and social competence during early and middle childhood." V: *Annual Review of Psychology*, 50, str. 333-359.
- Ladd, G. W, Birch, S. H. in Buhs, E. S. (1999):** "Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence?" V: *Child Development*, 70, str. 1373-1400.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. in Coleman, C. C. (1997):** "Classroom peer acceptance, friendship, and victimisation: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?" V: *Child Development*, 68, str. 1181-1197.
- LaFontana, K. M. in Cillessen, A. H. N. (1999):** "Children's interpersonal perceptions as a function of sociometric and peer perceived popularity." V: *The Journal of Genetic Psychology*, 160, 225-241.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A. in Axelrod, J. L. (2002):** "Children's constructions of popularity." *Social Development*, 11, str. 87-109.
- Maxwell, W. (1990):** "The nature of friendship in the primary school." V: **Rogers, C. in Kutnick, P. (ur.):** *The social psychology of the primary school*. London: Routledge.
- Milich, R. in Dodge, K. A. (1984):** "Social information processing patterns in child psychiatric populations." V: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, str. 471-490.
- Newcomb, A. F. in Bukowski, W. M. (1983):** "Social impact and social preference as determinants of children's peer group status." V: *Developmental Psychology*, 19, str. 856-867.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. in Pattee, L. (1993):** "Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status." V: *Psychological Bulletin*, 113, str. 99 - 128.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Burden, M. C. in Greene, R. W. (1992):** "Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study." V: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, str. 80-87.

- Parker, J. G. in Asher, S. R. (1993): "Friendship and friendship quality in middle school: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction." V: *Developmental Psychology*, 29, str. 611-621.
- Parkhurst, J. T. in Hopsmeier, A. (1998): "Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status." *Journal of Early Adolescence*, 18, str. 125-144.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002): Poglavlja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Pellegrini, A. D. in Blatchford, P. (2000): *The child at school. Interactions with peers and teachers. Texts in developmental psychology.* London: Arnold.
- Perry, J. C. (1979): "Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children." V: *Child Development*, 50, str. 1231-1234.
- Porter, L. (2000): *Behaviour in schools. Theory and practice for teachers.* Buckingham: Open University Press.
- Poulin, F., Cillessen, A. H. N., Hubbard, J. A., Coie, J. D., Dodge, K. A. in Schwartz, D. (1997): "Children's friends and behavioral similarity in two social contexts." V: *Social Development*, 6, str. 224-236.
- Qualter, P. in Munn, P. (2002): "The seperateness of social and emotional loneliness in childhood." V: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 233-244.
- Rubin, K. R., Bukowski, W. in Parker, J. G. (1998): "Peer interactions, relationships, and groups." V: Damon, W. in Eisenberg, N. (ur.): *Handbook of child psychology.* New York: John Willey & Sons.
- Rubin, K. H. in Stewart, S. L. (1996): "Social withdrawal." V: Mash, E. J. in Barkley, R. A. (ur.): *Child Psychopathology.* New York: The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Stewart, S. L. in Coplan, R. J. (1995): "Social withdrawal in childhood. Conceptual and empirical perspectives." V: Ollenick, T.H. in Prinz, R.J. (ur.): *Advances in Clinical Child Psychology, Volume 17.* New York: Plenum Press.
- Rudolph, K. D., Hammen, C. in Burge, D. (1995): "Cognitive representations of self, family, and peers in school-age children: Links with social competence and sociometric status." V: *Child Development*, 66, str. 1385-1402.
- Ryan, A. M. (2001): "The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement." V: *Child Development*, 72, str. 1135-1150.
- Terry, R. (2000): "Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques." V: Cillessen, A. H. N. in Bukowski, W. M. (ur.): *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system.* San Francisco: Yossey-Bass, str. 27-53.
- Schmuck, R. A. in Schmuck, P. A. (2000): *Group processes in the classroom.* Dubuque: William C. Brown.
- Steinberg, L. in Sheffield Morris, A. (2001): "Adolescent development." V: *Annual Review of Psychology*, 52, str. 83-110.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., Coie, J. D. (1999): "The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts." V: *Child Development*, 70, str. 169-182.
- Weiss, R. S. (1973): *Loneliness. The experience of emotional and social isolation.* Massachusetts: The MIT Press.
- Wentzel, K. R. in Asher, S. R. (1995): "Academic lifes of popular, average, and controversial children." V: *Child Development*, 66, str. 76-97.
- Williams, B. T. R. in Gilmour, J. D. (1994): "Annotation: Sociometry and peer relationships." V: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, str. 997-1013.
- Yoon, J. S., Hughes, J. N., Cavell, T. A. in Thompson, B. (2000): "Social cognitive differences between aggressive-rejected and aggressive-nonrejected children." V: *Journal of School Psychology*, 38, str. 551-570.