

PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

Aleksandra Pavlović
Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju
Univerzitet u Novom Sadu

Primljen: 13. 12. 2021.
Prihvaćen: 20. 01. 2022.
UDC: 159.923.5-053.4
316.4.051.62-053.4
DOI: 10.19090/ps.2021.2.120-131
Originalni naučni rad

PONAŠANJE DECE PREDŠKOLSKOG UZRAŠTA U KONTEKSTU VRŠNJAKA U SVETLU RAZLIČITIH TEORIJSKIH PRISTUPA

Apstrakt

Deca započinju svoj život u društvenom svetu, pre svega svojih porodica, međutim, kako sazrevaju uvode se u društveni svet vršnjaka i sve više vremena provode sa decom istog uzrasta. Vrste veza koje formiraju sa vršnjacima razlikuju se od onih koje imaju sa roditeljima, braćom i sestrama i poučavaju ih jedinstvenim veštinama koje utiču na njihov razvoj. Odnosi sa vršnjacima su uravnoteženiji i partneri u ovom odnosu imaju slične nivoe sposobnosti, rasuđivanja i veština. Ipak, već u predškolskom uzrastu deca se suočavaju sa izazovima, kao što su stvaranje i održavanje prijateljstva, uklapanje u grupe vršnjaka, prihvatanje vršnjaka i izbegavanje neprijatnih situacija, a sve ove međuljudske veštine zahtevaju i složene veštine razmišljanja i ponašanja. Neke od veština koje deca uče kroz svoje vršnjačke odnose uključuju asertivnost, upravljanje konfliktima, kako zaslužiti poštovanje i kontrolisati agresiju. Sa ovim tezama slažu se mnoge teorije razvoja. Iako se neke više oslanjaju na unutrašnje snage deteta i prirodni tok njegovog razvoja, dok druge više naglašavaju kontekst tog razvoja i delovanje spoljašnje sredine. Većina teorijskih pristupa ne zanemaruje ljudske odnose, a naročito interakciju i odnos deteta sa vršnjacima. Neke od tih teorija su teorija socijalnog učenja, socio-kulturna teorija i teorija ekoloških sistema.

Ključne reči: vršnjaci, socijalno ponašanje, ekološka teorija, socio-kulturna teorija

Socijalno ponašanje u kontekstu vršnjaka

Tokom ranog i predškolskog detinjstva dete ostvaruje različite društvene kontakte koji se tokom odrastanja proširuju i imaju sve veću važnost, naročito kada govorimo o socijalnom razvoju, intrapersonalnim i interpersonalnim sposobnostima. Jurčević-Lozančić (2016) navodi da socijalna iskustva tokom prvih pet do šest godina života predstavljaju temelje na kojima se zasnivaju svi kasniji odnosi.

Grupe vršnjaka definišu se kao društvene grupe koje čine ljudi slične starosti, obrazovanja ili socijalnog statusa i koji se prevashodno sastoje od osoba koje imaju sličan ili isti status i uglavnom su gotovo iste starosti (Klarin, 2006). Na osnovu istraživanja vršnjačkih grupa, mnogi autori navode važan uticaj vršnjaka na socijalni razvoj deteta. Istraživanja vršnjačkih grupa pokazuju da vršnjačka igra ima vrlo važnu ulogu u socijalizaciji, ali i da nezadovoljavajuća veza sa vršnjacima u detinjstvu rezultira kasnijim društveno neprihvatljivim ponašanjem (Vaughn, Vollenweider, Bost, Azria-Evans, & Snider, 2003). Vršnjački odnosi mogu se sagledavati kroz dve osnovne dimenzije društvenog funkcionisanja osoba koje su na neki način i ogledalo dečijih socijalnih kompetencija, a to su popularnost i prijateljstvo (Klarin, 2006). Klarin (2006:56) popularnost definiše kao „generalni, grupno orijentisani i jednosmerni konstrukt koji je odraz odnosa vršnjaka prema pojedinom detetu” (pojedincu, adolescentu), dok je prijateljstvo „specifičan, uzajaman, pa prema tome i dvosmeran odnos koji je odraz iskustva između dva pojedinca” (Klarin, 2006:57). Za pojedinca su podjednako važna oba nivoa socijalnih interakcija. S jedne strane reč je o prihvaćenosti i poželjnosti od strane drugih (popularnost), dok, sa druge strane postoji potreba za bliskošću i intimnošću (prijateljstvo).

Problemi u ponašanju u detinjstvu, ali i kasnije, uključuju spektar antisocijalnog, agresivnog, devijantnog, delinkventnog, prkosnog i razornog ponašanja. Ova ponašanja mogu biti različita i mogu imati dalekosežne posledice za dete/mladu osobu i za pojedince, kako vršnjake, tako i odrasle, koji ga okružuju. Razvijene socijalne veštine predstavljaju osnovni preduslov za ostvarivanje pozitivnih socijalnih odnosa, a time i bolju prihvaćenost deteta od strane vršnjaka. U predškolskom uzrastu glavna pretpostavka koja pruža deci mogućnost da razviju socijalne kompetencije jeste omogućiti im da provode vreme sa drugom decom, da imaju mogućnost da sarađuju, uče od drugih, sagledavaju njihovu perspektivu i uče da prilagođavaju svoje ponašanje u skladu sa ponašanjem grupe ili onog drugog. Detetove socijalne interakcije sastoje se od međudejstva njegovih i akcija druge osobe, što podrazumeva određena pravila ponašanja i određenu strukturu koju treba slediti. Na taj način dete postupno uči da samostalno donosi odluke i da vlada složenim odnosom saradnje, a ponekad i suparništva na koje nailazi u svetu svojih vršnjaka.

Istraživanja o vršnjačkim odnosima u ranom detinjstvu uglavnom se oslanjaju na sociometrijske metode. Ove metode pokazuju da su neka deca prihvaćena od strane svojih vršnjaka, dok su druga ili aktivno odbačena ili ignorisana. Na vršnjačko pri-

hvatanje utiču mnogi faktori u detetovom životu. Međutim, na vršnjačko prihvatanje najviše direktno utiče sopstveno ponašanje dece. Studije pokazuju da visoko agresivna deca nisu prihvaćena od strane svojih vršnjaka. Takođe, vršnjačku odbačenost može prouzrokovati i odsustvo prosocijalnog ponašanja, iako ne postoji prisustvo agresije (Vaughn, et al., 2003).

Treba imati u vidu da je socijalna kompetencija veoma složen konstrukt, neka ponašanja (npr. agresija) koja podrazumevaju različite veštine socijalne interakcije, ipak ne zavise samo od detetovih kompetencija, već i od karakteristika određenog okruženja. Iz tog razloga detetovo ponašanje uvek je potrebno posmatrati u dinamičnom međuodnosu sa okruženjem u kojem odrasta. Svako detetovo ponašanje odraz je, kako njegovih karakteristika, tako i okoline.

Cilj ovog teorijskog rada odnosi se na analizu osnovnih ideja i objašnjenja ponašanja dece predškolskog uzrasta u kontekstu vršnjaka iz perspektive različitih teorijskih pristupa (teorije socijalnog učenja, socio-kulturne teorije i ekološke teorije), sa naglaskom na razumevanje međusobnog odnosa ponašanja deteta i konteksta u kojem se ono manifestuje.

Teorija socijalnog učenja

Teorija socijalnog učenja Alberta Bandure (Albert Bandura) zasniva se na ideji da se učenje odvija kroz interakciju sa drugima, u socijalnom kontekstu. Posmatrajući ponašanje drugih ljudi mi razvijamo slično ponašanje. Nakon posmatranja ponašanja drugih, ljudi asimiliraju i imitiraju to ponašanje, posebno ako su njihova iskustva posmatranja pozitivna ili uključuju nagrade vezane za posmatrano ponašanje (Nabavi, 2012).

Teorija socijalnog učenja naglašava važnost uticaja okoline za socijalni razvoj dece. Deca uče nova ponašanja posmatrajući druge ljude, uključujući odrasle (roditelje, nastavnike), ali i vršnjake, i na taj način razvijaju nove veštine i stiču nove informacije (Bandura, 1989). Karakteristika ovog učenja je da se događa spontano i zahteva postojanje uzorne osobe (roditelja, prijatelja, stvarnih ili fiktivnih osoba iz različitih medija..) čije ponašanje predstavlja osnovu učenja.

Za razliku od većine bihevorista i njegovih prethodnika, I. Pavlova, Dž. B. Votsona i B. F. Skinera (I. Pavlov, J. B. Watson, B. F. Skinner), Albert Bandura (Albert Bandura) je verovao da ljudsko učenje ne zahteva uvek vrstu direktnog i vidljivog pojačanja opisanog u, na primer, operativnom uslovljavanju. On smatra da je snažan prediktor dečijeg ponašanja to što su deca mogla direktno da posmatraju ponašanje druge dece ili odraslih. Takođe, Bandura je dodao značaj ličnih osećaja i povezanost između razmišljanja i posmatračkog učenja (Bandura, 1989). Dakle, iako je njegov pristup teoriji socijalnog učenja koristio temelje bihevorističkog razumevanja pojačanja, teorija je priznala veću složenost ljudske misli i ponašanja. Postupanja dece i

adolescenata objašnjena su stalnom interakcijom između poruka okoline, postojećih obrazaca ponašanja, ali i psiholoških procesa.

Neki autori (Muro & Jeffrey, 2008) ovu teoriju smatraju i mostom između biheviorističkih i kognitivnih teorija učenja, jer obuhvata pažnju, pamćenje i motivaciju. U tom smislu, Bandura (Bandura, 1989), za razliku od biheviorista, smatra da se direktno pojačanje ne može odnositi na sve vrste učenja. Iz tog razloga je njegovoj teoriji dodao društveni element, tvrdeći da ljudi mogu naučiti nove informacije i ponašanja posmatranjem drugih.

Pretpostavlja se da principi socijalnog učenja funkcionišu na isti način tokom čitavog života. Opservacijsko učenje može se odvijati u bilo kojoj dobi. Dokle god postoji izloženost novim uticajnim, moćnim modelima koji kontrolišu resurse kroz novo učenje, proces modeliranja je uvek moguć (Bandura, 2002). Takođe, prema ovoj teoriji ljudi uče jedni od drugih, putem: posmatranja, imitacije i modelovanja.

Učenje se može desiti bez promene u ponašanju. Drugim rečima, nasuprot bihevioristima koji kažu da učenje mora biti predstavljeno stalnom promenom u ponašanju, teoretičari socijalnog učenja navode da ljudi mogu učiti samim posmatranjem, njihovo učenje ne mora nužno biti prikazano manifestovanjem takvog ponašanja. Učenje može ili ne mora dovesti do promene u ponašanju (Bandura, 2006).

Socijalno kognitivna teorija Alberta Bandure (Albert Bandura) nastala je iz teorije socijalnog učenja istog autora. Zapravo, reč je o istoj teoriji, s tim da je Bandura pokazao da kognicija igra važnu ulogu u učenju i u proteklih 30 godina teorija socijalnog učenja postaje sve više kognitivna u interpretaciji ljudskog učenja. Do sredine osamdesetih, Bandurina istraživanja i analize su sklonije da daju sve sveobuhvatniji pregled ljudske spoznaje u kontekstu socijalnog učenja. Teorija koju je proširio iz teorije socijalnog učenja ubrzo je postala poznata kao socijalno kognitivna teorija. Potpuno razvijena socijalno kognitivna teorija ima mnogo više zajedničkog sa kognitivno-razvojnim teorijama nego sa biheviorizmom. Ova teorija pruža okvir za razumevanje, predviđanje i menjanje ljudskog ponašanja. U središtu socijalno kognitivne teorije je ideja da su ljudi sposobni za samoregulaciju svojih misli, emocije, motivacije i akcije. Samoregulacija se odnosi na proces u kojem ljudi kontrolišu i usmeravaju njihove postupke. Ona shvata pojedinca kao ciljno usmerenog i aktivnog učesnika u razvijanju funkcionalnih obrazaca razmišljanja i ponašanja kao odgovor da bi se postigli lični ciljevi (Nabavi, 2012).

Socijalno kognitivna teorija objašnjava kako ljudi stiču i održavaju određeni obrazac ponašanja, dok istovremeno pruža osnovu za strategije intervencije. Prema Banduri (Bandura, 2002) razvoj promene u ponašanju zavisi od sledećih faktora: sredine, ljudi i ponašanja. Ova tri faktora, stalno utiču jedni na druge. Ponašanje nije tako jednostavan rezultat okruženje i osoba, baš kao što okruženje nije samo rezultat osobe i ponašanja. Socijalno kognitivna teorija sugerise da je to mešavina bihevioralnih, kognitivnih i ekoloških faktora koji utiču na ponašanje. To jasno pokazuje da okruženje pruža modele ponašanja. Bandura (Bandura, 2002) navodi da se to učenje opažanjem

dešava kada osoba posmatra postupke druge osobe i podstičaje koje ona prima. Tako se posmatranje ili socijalno učenje fokusiraju na četiri elementa potrebna za oblikovanje i učenje ponašanja. To su pažnja, zadržavanje, proizvodnja ponašanja i motivacija. Pažnja podrazumeva da se mora voditi računa o glavnim komponentama modeliranog ponašanja kako bi se učilo iz opažanja; zadržavanje - da bi pojedinac mogao da uči od ponašanja, mora se zapamtiti modelirano ponašanje. Prema Banduri (Bandura, 2006), proizvodnja ponašanja stavlja posmatranje u performans ili ako se uzmu postupci koji se posmatraju i koriste se postepeno kako bi ih izmenili tako da odgovaraju modelu. Motivacija sugerše da je veća verovatnoća da će ljudi primeniti novo ponašanje ako ukazuje na to da će rezultirati pozitivnim ishodom.

Socio-kulturna teorija

Socio-kulturna teorija Lava Vigotskog (Lev Vygotsky) pripada ranim teorijama društvenog konstruktivizma prema kojima je za razvoj kognitivnih funkcija važno socijalno okruženje u kojem dete stiče iskustva. Fokus njegovog rada je interakcija pojedinca sa društvom, uticaj društvene interakcije, jezika i kulture učenja. Želeo je da objasni ulogu dijaloga u konstruisanju znanja i poreklo kognitivnih funkcija kao proizvod društvene interakcije. On naglašava važnost kognitivnih procesa za dečije socijalno ponašanje i socijalne interakcije, pri čemu dete uči nove socijalne i kognitivne veštine kroz interakciju sa odraslima, ali i vršnjacima i starijom decom (Brajša-Žganec, 2003). Rani obrasci socijalizacije, stečeni u porodici, utiču na budući kvalitet odnosa sa drugima u detetovom okruženju (Blažević, 2016), s obzirom da se kako dete raste proširuje i socijalni kontekst u kome deluje. Pojedinac ne može u potpunosti da održi svoje potencijale bez pomoći drugih, a odnosi sa vršnjacima posmatraju se u kontekstu olakšavanja učenja kroz iskustva posredovana od strane drugih ljudi (Soleša-Grijak, 2011). Stoga je od izuzetne važnosti da odrasli pruži deci podsticajno socijalno okruženje u kojem će moći da razmenjuju iskustva sa vršnjacima i da razvijaju svoje socijalne kompetencije. Okruženje u kome borave deca predškolskog uzrasta treba da doprinosi i promoviše socijalnu interakciju, da poziva na saradnju, među njima i između njih i odraslih (vaspitača).

Jedan od najvažnijih doprinosa teorije Vigotskog (Vygotsky) je razlika koju ona čini na trenutnom nivou i potencijalnom razvoju, ili takozvana „zona narednog razvoja“. Prema ovoj teoriji, interakcija između vaspitača i dece ima dinamičnu prirodu i učenje se dešava kao rezultat te interakcije. Socio-kulturna teorija podržava ideju da su uspešne interakcije one tokom kojih se deci pomaže da završe nove zadatke. Centralni momenat obrazovanja, za ovu teoriju, predstavlja mogućnost da se kroz takvu saradnju i interakciju mogućnosti i sposobnosti deteta podižu na viši nivo (Milutinović, 2008). Socio-kulturno okruženje suočava decu sa raznolikim setom zadataka i pitanja. U ranoj fazi dete je potpuno zavisno od drugih ljudi, naročito od roditelja, koji iniciraju njegove odluke istovremeno ga upućujući šta da radi, kako to da radi i šta ne treba da

radi. U početku se to realizuju kroz jezik, koji igra veliku ulogu u načinu na koji se dete prilagođava socijalnom bogaćenju. Dete usvaja znanje prvobitno u kontaktima i interakcijama sa ljudima, a zatim to znanje asimilira dodajući mu lične vrednosti. Ovaj prelazak sa društvenih na lične kvalitete nije jednostavna imitacija, već prenos onoga što smo naučili iz interakcije na lične vrednosti. Deca ne kopiraju samo ono što su im ponudili vaspitači, već ih i prenose tokom procesa učenja.

Mnogi teoretičari razvoja istraživali su ulogu kulture u društvenom i kognitivnom razvoju čoveka iz različitih perspektiva. Jedna od njih jeste i socio-kulturna teorija, koja je usredsređena uglavnom na proces prenošenja ili internalizacije kulturnih vrednosti sa međuljudskog ili društvenog nivoa na intrapersonalni ili psihološki nivo. Prema ovoj perspektivi, razvoj ljudskih mentalnih procesa posreduje psihološkim „alatima“ (npr. jezikom, konceptima, znakovima i simbolima) koji su proizvodi ljudske kulture. Tokom razvoja deca ovladavaju ovim alatima internalizacijom spoljnih znakova, zajedno sa njihovim kulturnim značenjima, tako da se na njih mogu osloniti u obavljanju različitih mentalnih procesa, poput sećanja (Karpov, 2005). Glavni mehanizam internalizacije je kolaborativno ili vođeno učenje u kojem iskusniji vršnjaci ili odrasli, kao veštiji predstavnici kulture, pomažu detetu da razume i reši zadatak. Opisi kulturoloških mehanizama i procesa u socio-kulturnim teorijama aktivnosti, kao što je „zona narednog razvoja“, učešće u kulturnim praksama i međuljudska saradnja, korisni su za razumevanje interakcije vršnjaka, posebno sa kompetentnijim vršnjacima koji mogu služiti kao ko-konstruktivisti (Chen, French, & Schneider, 2006).

Ekološka teorija

Ekološka teorija Juri Bronfenbrenera (Urie Bronfenbrenner) takođe naglašava važnost životne sredine za socijalni razvoj dece. U okviru ekološke teorije razvoja identifikovano je četiri nivoa uticaja okoline na dete: mikrosistemi (porodica, vrtić, škola), mezosistem (međusobno dejstvo različitih mikrosistema), egzosistem (šire okruženje) i makrosistem (odlike određene kulture: obrazovanje, religija, društveni sistem) (Brajša-Žganec, 2003). Bronfenbrenner (Bronfenbrenner) takođe naglašava da sveukupni kontekst u kome se dečiji razvoj odvija značajno utiče na tok i ishode razvoja, ne zanemarujući pojedinačne karakteristike deteta i verujući da je razvoj rezultat interakcije dečijih osobina i okruženja u kome ono raste i razvija se (Bronfenbrenner, & Ceci, 1994).

Mikrosistem (sistem u kome se odvija i vršnjačka interakcija) je malo, neposredno okruženje u kome dete živi. Dečiji mikrosistem obuhvata sve neposredne veze ili organizacije sa kojima dete komunicira, poput njegove uže porodice i škole ili vrtića. Kako ove grupe ili organizacije stupaju u interakciju sa detetom, imaće uticaj na tok i ishode razvoja, ali i to kako dete deluje ili reaguje na druge u određenom mikrosistemu, utićaće na to kako prema njemu postupaju (Bronfenbrenner, 1997). Dakle, svaki detetov individualan genetski i biološki uticaj, osobine ličnosti, ponašanje, ono što je poznato kao temperament, na kraju utiče na to kako se prema njemu postupa.

Uticaj koji na dete imaju njegove karakteristike i okolina može se podeliti na rizične i zaštitne faktore. Faktori rizika vezani za okolinu koji negativno utiču na dečiji razvoj mogu uključivati nedostatak reaktivnih i toplih odnosa sa vaspitačima ili vršnjacima (Commodari, 2013). Primeri zaštitnih faktora okoline su kontinuitet u pristupu najmanje jednoj osobi za koje je dete vezano (roditelj ili vaspitač), prihvaćenost od strane vršnjaka i odrastanje u sigurnoj zajednici. Pojedinačne karakteristike koje mogu biti zaštitni faktori razvoja su upornost i socijalna kompetencija, koje pozitivno utiču na dečiji razvoj. Ipak, neki individualni faktori rizika mogu imati za sobom poteškoće u ponašanju, što zauzvrat može imati negativan uticaj na kvalitet interakcije sa roditeljima, vaspitačima i vršnjacima (Bulotsky-Shearer, Bell, & Dominguez, 2012). Međutim, nijedan specifičan rizik ili zaštitni faktor izolovano ne utiče toliko snažno na dečiji razvoj. Umesto toga, ukupni akumulirani produkt rizika i zaštitnih faktora kojima je dete duži vremenski period izloženo, određuje putanju njegovog razvoja.

U ekološkom modelu pojedinac se posmatra kao proizvod i proizvođač sopstvenog razvoja. Stoga su odnosi vršnjaka važni i kao produkt i kao uticaj na razvoj. Oni se mogu posmatrati kao manifestacija društvene kompetencije koja je određena kulturom i takođe kao kontekst u kojem se događaju važni aspekti razvoja, poput sticanja kulturnološki odgovarajućih socijalnih i instrumentalnih veština ili akademskog dostignuća (Chen, 2003). Ova teorija predstavlja još jednu perspektivu istraživanja uloge kulture u socijalnom i kognitivnom razvoju, koja je fokusirana na kulturu kao kontekst ili komponentu socio-ekološke okoline. U ovoj kontekstualističkoj perspektivi, pretpostavlja se da na društvene interakcije i odnose utiču verovanja, vrednosti i prakse koje su tipično, ali ne uvek univerzalno podržane u jednoj kulturnoj grupi. Na vršnjačke odnose direktno utiču ta kulturna uverenja i vrednosti, jer se vršnjačke aktivnosti često zasnivaju na društvenim normama i interpersonalnim percepcijama, procenama i reakcijama vezanim za norme. Budući da odnosi s vršnjacima predstavljaju društvenu okolinu koja ima neposredan uticaj na dete, kulturna uverenja i vrednosti koje usmeravaju vršnjačke aktivnosti verovatno će se odraziti i u funkcionisanju i ponašanju pojedinca.

U mnogim savremenim društvima, predškolske ustanove pružaju deci osnovni kontekst za uticaj vršnjaka, jer okupljaju veliki broj dece, te ovakvo okruženje može biti preduslov za uspostavljanje velikih vršnjačkih grupa, ali i kontekst za sprovođenje različitih preventivnih intervencija usmerenih na vršnjake. Procesi društvene interakcije, poteškoće sa angažovanjem u socijalnim interakcijama i ponašanjem najčešće se i odvijaju u predškolskim ustanovama, to je jedan od mikrosistema koji ima direktan uticaj na razvoj i učenje dece. U ovom mikrosistemu na decu direktno utiču interakcije i aktivnosti u samom sistemu. Pored toga, deca direktno utiču na okruženje svojim izborom materijala i načinom na koji iniciraju ili reaguju u interakciji sa vršnjacima i vaspitačima. Na primer, hiperaktivno ponašanje deteta može negativno uticati na dečiju interakciju, što zauzvrat vodi izbegavanju od strane druge dece. Međutim, delovanje deteta i potreba za posebnom podrškom ne postoje u vakuumu, već u specifičnom

kontekstu gde uslovi na različitim nivoima doprinose razumevanju procesa u mikrosistemu (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

Važnost ekokulturnog konteksta za razumevanje ponašanja deteta u vršnjačkim odnosima

Kulturni kontekst igra važnu ulogu u razvoju individualnih, socijalnih i ponašajnih karakteristika deteta i odnosima među vršnjacima. Kao rezultat, deca u različitim kulturama mogu se uključiti u različite vrste društvenih interakcija i razviti različite vrste odnosa. Štaviše, kulturne vrednosti i uverenja, posebno ona koja se odnose na razvojne ciljeve i prakse socijalizacije, mogu uticati na funkciju i organizaciju odnosa sa vršnjacima. Konkretno, kulturne norme i vrednosti mogu poslužiti kao osnova za tumačenje određenog ponašanja (npr. agresije, društvenosti, sramežljivosti) i za procenu primerenosti tih ponašanja (Chen, et al., 2006). Interpretacija i evaluacija društvenog ponašanja zauzvrat može imati široke implikacije na procese vršnjačkih interakcija i formiranje dijadijskih i grupnih odnosa. Kulturološki aspekti vršnjačkih iskustava dece odražavaju se na način na koji utiču na tok i ishode razvoja.

Pored svojih direktnih efekata, kultura može uticati na vršnjačke interakcije i individualni razvoj kroz organizovanje različitih socijalnih okruženja, kao što su usluge u zajednici, škole i druge usluge namenjene deci. Kulturna verovanja o ciljevima i praksama socijalizacije mogu usmeravati lokalne vlasti i nadležne koji se bave ovim pitanjima da uspostave institucije, distribuiraju resurse i koordiniraju događaje u društvu tako da utiču na razvoj dece i adolescenata na sistematski i smislen način (Chen, et al., 2006).

Takođe, definisanje i odgovori na probleme ponašanja dece veoma zavise od konteksta iz kojih dolaze. Sva dečija ponašanja odvijaju se unutar određenog fizičkog i socijalnog stanja i dobijaju povratnu informaciju odraslog koja je oblikovana njegovim običajima i uverenjima. Dakle, dečiji razvoj se odvija kao transakcijski proces smešten u društvenom, ekološkom i kulturnom kontekstu (Bronfenbrenner, 1997). Ipak, često se nastavlja sa praksom čija je implicitna pretpostavka da se psihopatologije kod dece mogu identifikovati, razumeti i efikasno tretirati uz minimalno razmatranje detetovog konteksta. Kao rezultat toga, psihijatrijskim definicijama i postupcima često nedostaje razumljivost i relevantnost za lokalne probleme i susreću se sa ograničenom primenom u novim ekokulturnim kontekstima (Lau, 2006). Dok se istraživanja ove problematike uglavnom fokusiraju na razliku u nivou ili kvantitativnom broju dece koja imaju određenih problema sa ponašanjem između različitih konteksta, vrsta simptoma ili ponašanja koja su problematična u jednom ekološkom okruženju mogu imati potpuno drugačije značenje ili značaj u drugim sredinama (Burkey et al., 2016).

Relativno malo pažnje posvećuje se i ekokulturnom kontekstu roditeljstva i razvoja deteta, u kojem se ponašanje lokalnih grupa može različito definisati kao „normalno” ili problematično. Ovo je važno područje za istraživanje jer se najčešće koriste

one definicije, alati za kliničku procenu, i kliničke intervencije, koje su razvijene u zapadnim sredinama, ali se sve više primenjuju u krajnje različitim okruženjima. U prilog tome, Arnet (Arnett, 2008) navodi da sistematski pregledi pokazuju da je 94–96% objavljenih studija iz psihologije i psihijatrije sprovedeno u zapadnim zemljama sa visokim prihodima.

Nasuprot psihopatološkim modelima koji unutrašnje biološke faktore dece vide kao determinističke i „univerzalne“, ekološki i kulturno fokusirani pedagozi, razvojni psiholozi i antropolozi predlažu „dete u kontekstu“ kao prikladniji predmet proučavanja (Worthman, 2010). Zapravo, ekološki teoretičari smatraju da se biološke predispozicije neprekidno oblikuju, tokom čitavog razvoja deteta, makro-socijalnim faktorima koji deluju preko svog uticaja na bliže sisteme dečijeg razvoja.

Zaključak

Analizom navedenih teorijskih pristupa zaključujemo da je, nesumnjivo, svaki od njih dao doprinos u proučavanju, istraživanju i razumevanju problematike dečijeg ponašanja u kontekstu vršnjaka. Na primer, proces opservacionog učenja opisan od strane teorije socijalnog učenja je posebno relevantan za programe intervencije problema u socijalnom ponašanju zasnovane na vršnjacima koji deci i mladima pružaju priliku da posmatraju kako je ponašanje drugih prihvaćeno ili odbačeno od strane vršnjačke grupe. Očekivanja i vrednosni sudovi nastaju u odnosu na uočene koristi ponašanja na način koji je prihvatljiv za grupu. Ovo može izgraditi samopouzdanje dece u njihovu sposobnost da usvoje nova ponašanja i na kraju stvaraju osećaj lične kompetencije.

Ipak, jedan od zaključaka našeg rada jeste transakcijska priroda razvoja problema u ponašanju koja uključuje ciljeve, uloge i probleme koji su specifični za kontekst i koji mogu uticati na interpretacije i reakcije odraslih na ponašanje dece. Fizičke i društvene postavke mogu stvoriti mogućnosti ili prepreke za razvoj problema u ponašanju. Veća pažnja na ekokulturni kontekst razvoja u studijama dečijeg ponašanja u kontekstu vršnjaka može pomoći u usmeravanju razvoja koherentnijih definicija i prihvatljivijih i efikasnijih strategija intervencije.

U današnjem svetu, naročito u okruženjima u kojima deluje više etničkih, verskih i kulturnih grupa, čak i relativno izolovana mala društva sve više imaju uticaja na događaje i politiku u okruženju. Proučavanjem prirode i primene ovog uticaja moglo bi se proširiti razumevanjem tih procesa, sa značajnim implikacijama na preventivne intervencije, koji se ne mogu razmotriti bez široke perspektive koju pruža ekološki okvir.

Takođe, pružanjem podrške na nivou pojedinca ili mikrosistema nisu efikasne ako šire strukture u koje su ugrađene ne podržavaju intervenciju. Na primer, delovanje na nivou socijalnih politika koja je namenjena podršci porodici i deci verovatno bi se pokazala efikasnijom od intervencija na nivou pojedinca ili porodice. Poboljšanje

pristupa kvalitetnom obrazovanju, stabilnom zaposlenju, sigurnom okruženju i visokokvalitetnoj brizi o deci može se podržati pozitivan odnosa sa vršnjacima efikasnije od edukacije socijalnih veština.

BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF PEERS IN THE LIGHT OF DIFFERENT THEORETICAL APPROACHES

Abstract

Children begin their lives in the social world, primarily their families, as they mature, they are introduced to the social world of their peers and spend more time with children of the same age. The types of relationships they form with peers differ from those they have with parents, siblings, and teach them unique skills that influence their development. Relationships with peers are more balanced and partners in this relationship have similar levels of ability, judgment, and skills. However, in preschool activities, children face challenges, such as making and maintaining friendships, fitting in with peers, accepting peers, and avoiding unpleasant situations, and all these interpersonal skills require complex thinking and behavior competence. Some of the skills that children learn in peer relationships include assertiveness, conflict management, how to earn respect and control aggression. Many theories of development agree with these theses. Although some rely more on the inner strengths of the child and the natural course of his/her development, others emphasize the context of that development and the action of the external environment. Most theoretical approaches emphasize human relationships, especially the child's interaction and relationship with peers. Some of these theories are social learning theory, sociocultural theory, and ecosystem theory.

Keywords: peers, social behavior, ecological theory, sociocultural theory

Literatura

- Arnett, J. J. (2008). The neglected 95%: why American psychology needs to become less American. *American Psychologist*, 63(7), 602-614.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development - Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age.

- Blažević, I. (2016). Family, Peer and School Influence on Childrens Social Development. *World Journal of Education*, 6(2), 42-49.
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, J. S. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Bell, E. R., & Dominguez, X. (2012). Latent profiles of problem behavior within learning, peer, and teacher contexts: identifying subgroups of children at academic risk across the preschool year. *Journal of School Psychology*, 50(6), 775-798.
- Burkey, M. D., Ghimire, L., Adhikari, R. P., Wissow, L. S., Jordans, M. J. D., & Kohrt, B. A. (2016). The ecocultural context and child behavior problems: A qualitative analysis in rural Nepal. *Social Science & Medicine*, 159, 73-82.
- Chen, X. (2003). The peer group as a context: Mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, 74(3), 710-727.
- Chen, X., French, D. C., & Schneider, B. H. (2006). Culture and Peer Relationships. In X. Chen, D. C., French, & B. H. Schneider (Eds.), *Peer Relationships in Cultural Context* (pp. 3-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133.
- Jurčević-Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Karpov, Y. V. (2005). Psychological tools, internalization, and mediation: The NeoVygotskian elaboration of Vygotsky's notions. *The International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD) Newsletter*, 47(1), 4-7.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Zagreb: Naklada Slap.
- Lau, A. S. (2006). Making the Case for Selective and Directed Cultural Adaptations of Evidence-Based Treatments: Examples From Parent Training. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 13(4), 295-310.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svjetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Muro, M., & Jeffrey, P. (2008). A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. *Journal of environmental planning and management*, 51(3), 325-344.

- Nabavi, R. T. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1-24.
- Soleša-Grijak, Đ. (2011). *Razvojna psihologija: od začeca do adolescencije*. Novi Pazar: Državni univerzitet u Novom Pazaru.
- Vaughn, B. E., Vollenweider, M., Bost, K. K., Azria-Evans, M. R., & Snider, J. B. (2003). Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 245-278.
- Worthman, C. M. (2010). The ecology of human development: Evolving models for cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(4), 546–562.