



Marina
KOVAČEVIĆ
LEPOJEVIĆ

je naučni saradnik u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu i istraživač na projektima Centra za pozitivan razvoj dece i omladine (CEPORA). Doktorirala je 2018. godine na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu sa temom *Povezanost roditeljskog nadzora i eksternalizovanih problema u ponašanju kod učenika srednjih škola*. Trenutno, njen istraživački fokus leži u ispitivanju različitih faktora koji utiču na probleme u ponašanju kod učenika, akademsko postignuće i psihološko blagostanje, sa posebnim interesovanjem za istraživanje modela socioemocionalnog učenja (SEL) u okviru paradigme pozitivnog razvoja mladih. U poslednjih pet godina učestvovala je u projektima: Multikulturalna procena pismenosti mentalnog zdravlja (IER i Fakultet za obrazovanje i psihologiju u Portu, Portugal); Mentalno zdravlje u školskoj klupi (IER); Revolucija različitosti: od vrednosti do prakse (IER, CEPORA, Uniamoci Onlus (Palermo, Italija) i Škola Dante Alighieri (Izola, Slovenija); Prevencija diskriminacije i zločina mržnje (CEPORA); Procena socioemocionalnog statusa učenika beogradskih srednjih škola (IER), i drugi. Članica je Evropskog udruženja za istraživanje adolescencije (EARA). Marina Kovačević Lepojević je član uređivačkog odbora časopisa *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja* i *Beogradska defektološka škola*.

ISBN 978-86-7447-168-5



9 788674 471685

ŠKOLSKA VASPIITNA PRAKSA: STANJE U SRBIJI I KLJUČNI POJMOVI

Marina
KOVAČEVIĆ
LEPOJEVIĆ

ŠKOLSKA VASPITNA PRAKSA: STANJE U SRBIJI I KLJUČNI POJMOVI

ipi

Beograd, 2024. godina

BIBLIOTEKA
„PEDAGOŠKA TEORIJA I PRAKSA“

55



Marina KOVAČEVIĆ LEPOJEVIĆ
**ŠKOLSKA VASPITNA PRAKSA:
STANJE U SRBIJI I KLJUČNI POJMOVI**

Izdavač

Institut za pedagoška istraživanja
11000 Beograd, Dobrinjska 11/III

Za izdavača

Nikoleta GUTVAJN

Lektura

Milena ŠEĆEROVIĆ

Tehničko uređivanje

Mladen RADULOVIĆ

Grafičko oblikovanje knjige

Branko CVETIĆ

Programski prelom i štampa

Kuća štampe plus www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-168-5

URL

<https://www.ipisr.org.rs/images/publikacije/skolska-vaspitna-praksa.pdf>

Tiraž

100

COPYRIGHT © 2024 INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Publikacija može da se koristi u skladu sa licencom Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International CC BY-NC-ND.



INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Marina
**KOVAČEVIĆ
LEPOJEVIĆ**

**ŠKOLSKA
VASPITNA
PRAKSA:
STANJE U SRBIJI
I KLJUČNI POJMOVI!**

Beograd, 2024. godina

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Recenzenti

Prof. dr Branislava POPOVIĆ-ĆITIĆ

Dr Ljeposava ILIJIĆ

Prof. dr Milica KOVAČEVIĆ

.....
...dat kritički pregled stanja školske vaspitne prakse u Srbiji predstavlja dobar osnov za razumevanje samog konteksta u kome se vaspitna funkcija realizuje... autorka procenjuje koji kapaciteti za razvoj vaspitne prakse u školi se koriste, ko su ključni realizatori i kako se mere rezultati...

Dr Ljeposava ILIJIĆ,

viši naučni saradnik

Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Beograd

...autorka se bavi relevantnim izazovima sa kojima se suočavaju svi oni koji učestvuju u školskom životu, definiše ih precizno, daje podatke o zastupljenosti problema i prognozi... i izdvaja ključne parametre negativne školske klime... bavi se prikazom aktuelnih modela koji predstavljaju važan aspekt promocije pozitivnog razvoja i prevencije problema...

Prof. dr Milica KOVAČEVIĆ

Univerzitet u Beogradu,

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

...osim za naučnu zajednicu monografija može biti od koristi svim učesnicima školskog života (menadžment u obrazovanju, nastavnici, roditelji)...

Prof. dr Branislava POPOVIĆ-ĆITIĆ

Univerzitet u Beogradu,

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
.....

Napomena. Monografija je nastala kao rezultat rada u okviru Programa rada Instituta za pedagoška istraživanja koji finansira Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. ugovora 451-03-66/2024-03/ 200018).

Sve reči upotrebljene u muškom rodu podjednako se odnose na muški i ženski pol.



SADRŽAJ

UVOD	9
------------	---

ŠKOLSKA VASBITNA PRAKSA U STRATEŠKIM I DRUGIM RELEVANTNIM PROPISIMA REPUBLIKE SRBIJE..... 11

Propisi kojima se neposredno regulišu vaspitni procesi u školi	12
<i>Jačanje vaspitne uloge škole kao prioritet?</i>	12
<i>Koji načini su predviđeni za ostvarivanje vaspitne uloge škole?</i>	14
<i>Pitanje ekspertize</i>	17
<i>Pitanje istraživačkih kapaciteta za procenu školske vaspitne prakse</i>	19
<i>Uloga odeljenskog starešine</i>	20
<i>Vannastavne i slobodne nastavne aktivnosti</i>	21
<i>Saradnja sa roditeljima</i>	23
<i>Planiranje školske vaspitne prakse na nivou škole</i>	25
Propisi kojima se posredno regulišu vaspitni procesi u školi	26

STRATEŠKI OKVIR ŠKOLSKJE KLIME 33

Direktori i nastavnici kao promotori kolaborativne školske kulture	35
--	----

ISTRAŽIVANJA ŠKOLSKJE KLIME 37

Karakteristike škola sa većim stepenom ispoljavanja problema u ponašanju i delinkvencije	37
Nastavnici kao promotori pozitivne školske klime	39
Školska klima u domaćim školama	41

ISTRAŽIVANJA EKSTERNALIZOVANIH**I INTERNALIZOVANIH PROBLEMA KOD UČENIKA..... 45**

Zastupljenost eksternalizovanih i internalizovanih problema	45
Razlike u zastupljenosti eksternalizovanih i internalizovanih problema po polu	50
Razvoj eksternalizovanih i internalizovanih problema	57
Evaluacija školskih programa prevencije	64

ŠKOLSKA VASPIITNA PRAKSA – REČNIK PROBLEMA 67

Antisocijalno ponašanje	68
Agresivno ponašanje.....	68
<i>Direktno i indirektno agresivno ponašanje</i>	<i>70</i>
Agresivno ponašanje i ponašanja kojima se krše pravila	71
Akademski stres.....	72
Anksioznost i depresivnost	73
Bihevioralna i uzrasna klasifikacija problema u ponašanju	78
Celoživotno perzistentno, adolescencijom limitirano i antisocijalno ponašanje sa nespecifikovanim početkom	79
Delinkvencija	80
Dimenzionalni i kategorijalni sistemi procene problema	81
Druženje sa vršnjacima koji ispoljavaju probleme u ponašanju	83
Eksternalizovani i internalizovani problemi	85
Internet zavisnost.....	87
Opoziciono ponašanje	89
Opoziciono-prkosni poremećaj	90
Odbacivanje od strane vršnjaka.....	90
Poremećaj ponašanja.....	92
Ponašanje kojima se krše pravila	92
Prisustvo bezobzirno-bezosečajnog interpersonalnog i afektivnog stila	94
Problemi u ponašanju.....	94

Vršnjačko nasilje.....	95
Zloupotreba supstanci.....	96
ŠKOLSKA VASBITNA PRAKSA – REČNIK REŠENJA.....	99
Prevenzijska nauka	99
Pozitivan razvoj mladih	101
Bioekološki model ljudskog razvoja.....	102
Perspektiva relacionih razvojnih sistema.....	103
Lernerov 5 Cs model pozitivnog razvoja	104
Bensonov model razvojnih prednosti	105
Model fokusiran na odnose koje mladi ljudi imaju sa svojim okruženjem (Developmental Relationships Framework)	106
Dejmonov model svrhe.....	107
Katalanov petnaestofaktorski model.....	107
Paradoks prevencije	108
Univerzalni, selektivni i indikovani programi prevencije	109
Protektivni i promotivni faktori	110
Socioemocionalno učenje	112
Socioemocionalne kompetencije.....	113
Transformativno socioemocionalno učenje	114
Model socioemocionalnih i interkulturalnih kompetencija SEI	115
Nastavne disciplinske prakse	116
Model prosocijalne učionice.....	119
Nastavne prakse kojima se promoviše socioemocionalni razvoj učenika	120
Pristup usmeren na snage	122
Pristup usmeren na celu školu	123
Pristup usmeren na celovit razvoj deteta.....	124
Pozitivno obrazovanje.....	124
Subjektivno blagostanje učenika	125

Kognitivna, bihejvioralna i afektivna angažovanost učenika u školi	126
Prosocijalno ponašanje	127
Pozitivna školska kultura	128
Pozitivna školska klima.....	129
LITERATURA.....	131
INDEKS AUTORA.....	167



UVOD

Može se reći da je termin *vaspitanje* jedan od izraza za koje svi „znamo“ šta znače, a da ih nije jednostavno definisati. Posebno, kada se vezuje za okvir obrazovanja i školske prakse. Od države do države koriste se različiti termini za označavanje vaspitnih procesa u obrazovanju, na primer: socioemocionalno učenje (Irska), lično i socijalno obrazovanje (Češka), obrazovanje karaktera (Danska), socijalno učenje (Austrija i Nemačka), lični razvoj i zdravstveno obrazovanje (Finska), socioemocionalno obrazovanje (Grčka i Španija) (Cefai et al., 2018). Pregledom literature uočava se da se u Srbiji koriste termini socioemocionalno učenje (na primer, Tošić & Pešikan, 2017; Kovačević Lepojević et al., 2021) i moralno vaspitanje (Jelić et al., 2022). Uvažavajući primedbe na račun posrbljavanja stranih izraza i zanemarivanja „srpske pedagoške terminologije“ (Potkonjak, 2017:9), treba preispitati adekvatnost termina u upotrebi.

U Vodiču za zaposlene u ustanovama osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja – *Vaspitanje u funkciji dobrobiti i celovitog razvoja dece* vaspitna uloga škole se realizuje kroz različite sadržaje, oblike i metode rada i u redovnoj nastavi i u vannastavnim i slobodnim aktivnostima, ali pre svega kroz odnos zaposlenih prema deci, roditeljima i kolegama (CIP - Centar za interaktivnu pedagogiju i Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2023). Prema tome, u širem smislu, školska vaspitna praksa bi se mogla odrediti kao socioemocionalno obrazovanje koje je širi pojam od socioemocionalnog učenja, sa akcentom na uslove i procese

koji doprinose razvoju socioemocionalnih kompetencija, uključujući i nastavne i vannastavne aktivnosti na nivou odeljenja, kao i cele škole (Cooper & Cefai, 2009), inkluzivnu školsku klimu, uključenost roditelja, kao i socioemocionalne kompetencije nastavnika (Cefai et al., 2018). Socioemocionalno učenje, smatra se integralnim delom obrazovanja za celovit razvoj deteta (Whole Child Education) (Willette, 2021). Definiše se kao razvojno i kulturno prikladno učenje i primena naučenog u svakodnevnim situacijama, sa ciljem razvoja veština prepoznavanja i upravljanja emocijama, uvažavanja perspektive drugih, postavljanja pozitivnih ciljeva, donošenja odgovornih odluka i ovladavanja interpersonalnim odnosima (Greenberg et al., 2003:468).



ŠKOLSKA VASPITNA PRAKSA U STRATEŠKIM I DRUGIM RELEVANTNIM PROPISIMA REPUBLIKE SRBIJE

Pre svega, uočava se da je vaspitna funkcija škole prepoznata u domaćim propisima kojima se uređuje obrazovna politika, život mladih, mentalno zdravlje i drugi domeni koji se tiču dobrobiti učenika. Drugo, u pojedinim propisima eksplicitno se upućuje na značaj vaspitne uloge škole, dok je u drugim tema vaspitanja regulisana posredno. Treće, pojam vaspitanja u svim relevantnim domaćim propisima tretiran je u širem smislu, tako da uključuje i vannastavne aktivnosti i aktivnosti u saradnji sa zajednicom i svim akterima obrazovno-vaspitnog procesa. Četvrto, predviđeni indikatori za praćenje ostvarenosti cilja *jačanje vaspitne uloge škole*, pretežno se tiču broja obuka zaposlenih i drugih učesnika u obrazovno-vaspitnom procesu od strane eksternih stručnjaka, koje posredno utiču na školsku vaspitnu praksu (na primer, prevencija nasilja, antidiskriminacija). Peto, u ključnim dokumentima je primetan nedostatak istraživačkih kapaciteta za praćenje ostvarenosti ciljeva u vezi sa realizacijom vaspitne uloge škole, što čini nepouzdanim procenu potreba kao i evaluaciju efekata primenjenih programa. Šesto, prema predviđenim propisima primetno je opterećenje odeljenskih starešina kao nosilaca vaspitne funkcije škole.

Propisi kojima se neposredno regulišu vaspitni procesi u školi

Među dokumentima koji neposrednije regulišu vaspitne procese u školi su: *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (Službeni glasnik RS, 63/2021), *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (Službeni glasnik RS, 88/2017, 27/2018 – drugi zakon, 10/2019, 6/2020, 129/2021, i 92/2023), Vodič za zaposlene u ustanovama osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja - *Vaspitanje u funkciji dobrobiti i celovitog razvoja dece* (CIP-Centar za interaktivnu pedagogiju i Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2023), *Opšte uputstvo za jačanje vaspitne uloge škole kroz unapređivanje vannastavnih aktivnosti u osnovnim i srednjim školama* (ZUOV, 2023).

Jačanje vaspitne uloge škole kao prioritet?

U sklopu Posebnog cilja 1.1 *Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (Službeni glasnik RS, 63/2021), pod nazivom *Unapređeni nastava i učenje u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju* stoji da je neophodno reafirmisati i ojačati vaspitnu ulogu škola. Prema interpretaciji donosioca Strategije "Ostvarivanju ovog prioriteta treba da doprinesu aktivnosti razvoja i osnaživanja kapaciteta zaposlenih u obrazovanju u oblastima koje treba da dovedu do razvijanja školskog ambijenta koji afirmiše vrednosti savremenog demokratskog društva, međusobno poštovanje i uvažavanje, nenasilje i antidiskriminaciju, negovanje i razvijanje nacionalne kulture i kulturnog nasleđa, kulture nacionalnih manjina i svetske kulturne baštine. Pristupiće se izradi kodeksa etičkog ponašanja zaposlenih u obrazovanju i formiranju etičkog odbora, razvijanju i ostvarivanju programa obuke i priručnika koji će služiti osnaživanju

predstavnik obrazovno-vaspitnih ustanova za sprovođenje preventivnih i interventnih aktivnosti u oblasti zaštite od nasilja i diskriminacije, očuvanja mentalnog zdravlja i prevencije rizičnih oblika ponašanja, a osnaživaće se i učenici i roditelji da učestvuju u navedenim aktivnostima". U sklopu istog posebnog cilja (1.1.) Strategije spominje se jačanje vaspitne uloge škole zasnovano na postulatima interkulturalnog obrazovanja. U sklopu posebnog cilja Strategije 1.4 pod nazivom *Unapređeni dostupnost, pravednost i otvorenost preduniverzitetskog obrazovanja i vaspitanja* predviđeno je "povećanje procenta osnovnih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Podrška učenicima; povećanje procenta osnovnih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Etos; povećanje procenta srednjih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Podrška učenicima; povećanje procenta srednjih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Etos; povećanje broja škola i predškolskih ustanova sa pedagoškim asistentom; povećanje broja škola koje primenjuju sistem za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja i pružanje podrške učenicima; smanjenje procenta odraslih polaznika koji se osipaju iz sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih; broj uspostavljenih funkcionalnih resurs-centara za dodatnu podršku deci, učenicima, roditeljima i zaposlenima u obrazovno-vaspitnim ustanovama". Mere koje su predviđene u tu svrhu pretpostavljaju uspostavljanje novih i unapređivanje postojećih mehanizama podrške obrazovno-vaspitnim ustanovama u ostvarivanju otvorenosti, pravednosti i dostupnosti, podsticanje interkulturalnosti u obrazovanju (Službeni glasnik RS, 63/2021).

Među obrazovno-vaspitnim ciljevima koji su predviđeni članom 8. *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (Službeni glasnik RS, 88/2017, 27/2018 – drugi zakon, 10/2019, 6/2020, 129/2021, i 92/2023) nalaze se i oni ciljevi koji se pretežno mogu nazvati vaspitnim

(na primer, cilj 2: obezbeđivanje podsticajnog i bezbednog okruženja za celoviti razvoj deteta, učenika i odraslog; razvijanje nenasilnog ponašanja i uspostavljanje nulte tolerancije prema nasilju; cilj 8: pun intelektualni, emocionalni, socijalni, moralni i fizički razvoj svakog deteta, učenika i odraslog, u skladu sa njegovim uzrastom, razvojnim potrebama i interesovanjima; cilj 13: razvijanje osećanja solidarnosti, razumevanja i konstruktivne saradnje sa drugima i negovanje drugarstva i prijateljstva i drugi). Među predviđenim ishodima broj 5 (član 9) podrazumeva se da učenik radi efikasno sa drugima kao član tima, grupe, organizacije i zajednice, odgovorno i efikasno upravlja sobom i svojim aktivnostima (broj 10); efikasno i konstruktivno učestvuje u svim oblicima radnog i društvenog života, poštuje ljudska prava i slobode, komunicira asertivno i nenasilno, posebno u rastućoj raznolikosti društava i rešavanju sukoba (broj 11). Od međupredmetnih kompetencija koje su predviđene članom 12, za kraj obaveznog osnovnog i srednjeg obrazovanja izdvajaju se: komunikacija, odgovoran odnos prema okolini, odgovoran odnos prema zdravlju, rešavanje problema, saradnja i drugo. Članom 79 koji reguliše prava deteta i učenika, predviđena je: podrška za svestrani razvoj ličnosti, podrška za posebno iskazane talente i njihovu afirmaciju (stav 3), zaštita od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja (stav 4).

Koji načini su predviđeni za ostvarivanje vaspitne uloge škole?

Akcionim planom za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u periodu od 2020. do 2023. predviđeni su sledeći pokazatelji za realizaciju mere 1.1.3 Podrška obrazovno-vaspitnim ustanovama u jačanju vaspitne funkcije: broj novih akreditovanih obuka u oblasti zaštite od nasilja i diskriminacije i prevencije rizičnih oblika ponašanja; broj novoobučanih predstavnika obrazovno-vaspitnih ustanova u oblasti

zaštite od nasilja i diskriminacije i prevencije rizičnih oblika ponašanja; broj informisanih učenika i roditelja koji su pristupili sadržajima iz oblasti zaštite od nasilja i diskriminacije, očuvanja mentalnog zdravlja i prevencije rizičnih oblika ponašanja; broj akreditovanih obuka za jačanje kapaciteta učenika za ostvarivanje aktivnosti koje se odnose na održivi razvoj i kolektivnu dobrobit; broj akreditovanih obuka za jačanje kapaciteta predstavnika škola za realizaciju vaspitnog delovanja za odgovorno građanstvo; broj novih akreditovanih programa obuke, akreditovanih prezentacija za sprovođenje aktivnosti profesionalne orijentacije i karijernog vođenja i savetovanja učenika osnovnih i srednjih škola; broj promocija *Pravilnika o standardima usluga karijernog vođenja i savetovanja* (Službeni glasnik RS, 43/2019); broj učenika koji učestvuju u školskim opštinskim sportskim takmičenjima, broj akreditovanih programa obuka za predstavnike škola za realizaciju aktivnosti usmerenih na razvoj preduzetničke i finansijske kompetencije učenika, broj registrovanih učeničkih zadruga u ustanovama obrazovanja i vaspitanja i drugo. Među planiranim aktivnostima izdvajaju se: izrada Kodeksa etičkog ponašanja zaposlenih u obrazovanju i vaspitanju i formiranje Etičkog odbora; razvijanje i ostvarivanje programa obuke i priručnika za osnaživanje predstavnika škola za sprovođenje preventivnih i interventnih aktivnosti u oblasti zaštite od nasilja i diskriminacije, očuvanja mentalnog zdravlja i prevencije rizičnih oblika ponašanja; analiziranje različitih istraživanja u vezi sa stavovima učenika o drugima i drugačijima i drugo (Službeni glasnik RS, 63/2021). U *Izveštaju o realizaciji Akcionog plana za 2021. i 2022. godinu* ukazuje da su pokazatelji predviđeni za praćenje mere 1.1.3. *Podrška obrazovno-vaspitnim ustanovama u jačanju vaspitne funkcije* u nivou očekivanog, negde čak i "premašeni" kako se u dokumentu navodi. Za obe godine, delimično su ostvareni pokazatelji za broj novih akreditovanih obuka u oblasti zaštite od nasilja, zlostavljanja, zanemarivanja, diskriminacije, unapređivanja rodne ravnopravnosti, očuvanja mentalnog zdravlja, zaštite reproduktivnog zdravlja, zdravih stilova

života i prevencije rizičnih oblika ponašanja dece i mladih. Izdvojene su tri obuke za koje je predviđeno da budu na listi obuka od javnog značaja do kraja 2022. godine i koje su u trenutku pisanja izveštaja bile u završnoj fazi akreditacije, i to: Primena Pravilnika o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje, Unapređivanje rada SOS savetnica za prijavu nasilja u školama i Primena priručnika „Ka sigurnom i podsticajnom školskom okruženju“. Registrovan je predviđeni broj obuka predstavnika obrazovno-vaspitnih ustanova i „uveliko premašen“ kako se spominje u tekstu Izveštaja (preko 23.000 hiljade učesnika, koji se svodi na 5.000 onih koji su obuku završili do kraja, podrazumevajući i zadatke koji su tim putem predviđeni). Ukupan broj učesnika onlajn obuke „Da nam antidiskriminacija bude inspiracija – prevencija i prevazilaženje diskriminacije u vrtiću i školi“ je 500. Ukupan broj stručnih saradnika koji su prošli obuku „Jake porodice“ u saradnji sa UNODC je bio 68 u 17 školskih uprava. Ukupan broj stručnih saradnika i nastavnika koji su prošli obuku za primenu programa „Promena normi vezanih za nasilje u školama“ je 20. Edukaciju „Prevencija i borba protiv trgovine ljudima u Srbiji“ je pohađalo 20 prosvetnih savetnika. Pored navedenih aktivnosti, u okviru istoimenog projekta, realizovane su dve dvodnevne obuke u maju 2022. godine za 50 savetnika spoljnih saradnika za zaštitu od nasilja i diskriminacije iz 17 školskih uprava u cilju upoznavanja sa revidiranim indikatorima za trgovinu ljudima za sistem obrazovanja i pružanja podrške školama za prevenciju i zaštitu učenika od trgovine ljudima. Putem platforme „Čuvam te“, od aprila 2021. godine (od kada je platforma počela sa radom) do trenutka pisanja izveštaja, obuke je pohađalo/pristupilo sadržajima koji se odnose na zaštitu od nasilja i diskriminacije 34.804 zaposlenih u ustanovama obrazovanja i vaspitanja, 2.864 roditelja i 4.855 učenika. Izdvojeni su i indikatori vezani za učešće učenika u sportskim aktivnostima, razvoj finansijskih i preduzetničkih kompetencija učenika i karijernog vođenja i slično, ali nisu bili predmet ovog prikaza (Prvi godišnji izveštaj o implementaciji

akcionog plana za ostvarivanje *Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* – period izveštavanja jun 2021–jun 2022). Prema *Akcionom planu za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine za period od 2023 do 2026.* (Službeni glasnik RS, 96/2023) ciljani broj obuka – u oblasti zaštite od nasilja, zlostavljanja, zanemarivanja, diskriminacije, unapređivanja rodne ravnopravnosti, očuvanja mentalnog zdravlja, zaštite reproduktivnog zdravlja, zdravih stilova života i prevencije rizičnih oblika ponašanja dece i mladih za učesnike u obrazovno-vaspitnom procesu – bio je u 2023. godini 4.800, u 2024.-5.200, u 2025.-5.700, i u 2026.-6.200. Predviđen pristup platformi “Čuvam te” od strane roditelja i učenika bio je za 2023.-2.500, 2024.-3.000, 2025.-3.500, i 2026.-4.000.

Pitanje ekspertize

Ukoliko vaspitnu ulogu škole – po konceptu *Akcionog plana za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. za period od 2023 do 2026.* (Službeni glasnik RS, 96/2023) za praćenje indikatora ostvarivanja vaspitne uloge škole – posmatramo kroz broj i sadržaj obuka koje su učesnici školskog života u relevantnom periodu prošli, možemo dobiti odgovor i na gore postavljeno pitanje ekspertize. Naime, na sajtu Zavoda za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja (ZUOV, 2023a) može se naći popis svih obuka za učesnike školskog života sa ključnim temama: empatija, tolerancija, drugarstvo, filantropija, timski rad, kreativnost, optimizam, poštenje, zahvalnost, samokontrola, razvoj nenasilnog ponašanja, celoviti razvoj deteta. Od izdvojene 23 obuke uočava se da je 6 edukacija posvećeno unapređivanju veština komunikacije i prevenciji vršnjačkog nasilja, četiri edukacije su posvećene uvažavanju različitosti i interkulturalnosti, tri edukacije upućuju na razvijanje timskog

rada, po dve se bave saradnjom sa roditeljima, podsticanjem kritičkog i kreativnog mišljenja, dok se ostalih nekoliko može podvesti pod ostalo (fizičko vaspitanje i drugo). U popisu obuka koje imaju status Programa od javnog interesa (i uglavnom se bave prevencijom nasilja) nalaze se: 1) Koraci ka dobroj primeni elektronskih uređaja i nenasilnoj komunikaciji u onlajn okruženju 2) Kreativna ekologija i razvoj ekološke svesti kod dece i učenika u predškolskim ustanovama i osnovnim školama 3) Obuka za nastavnike i stručne saradnike u oblasti bezbednosti dece na internetu i prevencije digitalnog vršnjačkog nasilja 4) Prevencija nasilnog ekstremizma i radikalizacije 5) „Da nam antidiskriminacija bude inspiracija” – prevencija i prevazilaženje diskriminacije u vrtiću i školi 6) Program prevencije nasilja Zdravi izbori za decu – nivo 2 – napredni nivo 7) ŠKOLA BEZ NASILJA, modul: Prevencija rodno zasnovanog nasilja 8) I komunikacija se uči 9) Pružanje psihosocijalne podrške u školama i 10) „Pokrenimo našu decu” uz slogan: „Da svaki dan bude aktivan” (ZUOV, 2023a).

Imajući u vidu prethodni prikaz plana i realizacije obuka (barem onih koje se broje kao indikatori za unapređivanje vaspitne funkcije škole – kako je predviđeno u *Strategiji razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. za period od 2023 do 2026* (Službeni glasnik RS, broj 63 od 23. juna 2021. godine) – važnu ulogu u strukturiranju školske vaspitne prakse imaju eksterni stručnjaci, omladinski radnici i drugi praktičari.

Dodatno, stručnjaci iz oblasti mentalnog zdravlja nedavno su realizovali obuku namenjenu stručnim saradnicima u školama. Više od 2.170 stručnih saradnika svih osnovnih i srednjih škola, tokom maja i juna meseca 2024., završili su drugu fazu programa obuke „Unapređivanje kompetencija zaposlenih u sistemu obrazovanja u oblasti zaštite mentalnog zdravlja mladih“, koju realizuje Ministarstvo prosvete je u saradnji sa Institutom za mentalno zdravlje i Zavodom za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja¹.

¹ <https://prosveta.gov.rs/vesti/vise-od-2-170-strucnih-saradnika-proslo-obuke-u-oblasti-mentalnog-zdravlja/>, 17.7.2024.

Ono što se u akademskoj i stručnoj javnosti dodatno primećuje jesu učestale podele oko toga ko je nadležan za vaspitanje u školama, od nivoa donosioca odluka, sve do praktičara na terenu. Na primer, između pedagoga i psihologa obrazovanja, kao reakcija na prethodno važeću strategiju – Strategija razvoja obrazovanja do 2020. (Službeni glasnik RS, 107/2012) oko „previda“ vaspitanja (Potkonjak, 2017). Bilo bi poželjno objediniti doprinose svih onih kojih se vaspitna praksa tiče, direktno ili indirektno. Specijalni pedagozi u duhu razvojno-preventivne perspektive (Popović-Čitić, 2010), prepoznaju svoj doprinos vaspitnoj funkciji najčešće u sklopu vannastavnih aktivnosti i domenu uvažavanja različitosti u školi i podsticanja pozitivne školske klime. U radu sa vulnerabilnim kategorijama u domenu socijalne zaštite, socijalni radnici svoj doprinos daju u pravcu smanjenja socijalnih razlika i ostvarivanju prava na učešće u obrazovno-vaspitnim procesima, čija uloga (Beljanski & Malčić, 2020) u okviru saradnje sa roditeljima može biti dragocena. Dečiji psihijatri u saradnji sa psiholozima daju svoj doprinos u kontekstu mentalnog zdravlja u školama (Aleksić Hil et al., 2023), u planiranju i realizaciji specijalizovanih indikovanih intervencija.

Pitanje istraživačkih kapaciteta za procenu školske vaspitne prakse

Pregledom Akcionog plana za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine za period od 2023. do 2026. (Službeni glasnik RS, 96/2023), a posebno Akcionog plana Strategije za mlade (Službeni glasnik RS, 30/18) i Akcionog plana za sprovođenje Programa o zaštiti mentalnog zdravlja u Republici Srbiji za period 2019. do 2026. (Službeni glasnik RS, 84/19) uočava se potreba za proširenjem istraživačkih kapaciteta koji bi doprineli razvoju preciznih indikatora

za praćenje mera koje se, neposredno i posredno, tiču unapređivanja vaspitne funkcije škole.

Iako u sklopu predviđenih aktivnosti stoji analiziranje različitih istraživanja u vezi sa stavovima učenika o drugima i drugačijima uključujući i PISA (Programme for International Student Assessment – PISA 2018) i rezultate drugih međunarodnih evaluativnih obrazovnih studija (Akcioni plan za sprovođenje *Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* za period od 2023 do 2026., Službeni glasnik RS, 96/2023), temeljnija evaluacija školske vaspitne prakse doprinela bi boljem sagledavanju problema i izgradnji adekvatnih modela podrške.

Uloga odeljenskog starešine

U sklopu propisa kojima se direktno regulišu vaspitanje i kompetencije nastavnika, primetno je da se vaspitna uloga škole prilično „oslanja“ na ulogu odeljenskog starešine i to u okviru odeljenske zajednice radi razvijanja i negovanja moralnih vrednosti kod učenika, tolerancije, empatije, ekološke svesti i međupredmetnih kompetencija (Stručno uputstvo za pedagoški rad odeljenskog starešine, 2023). U Vodiču za zaposlene u ustanovama osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja – *Vaspitanje u funkciji dobrobiti i celovitog razvoja dece* navodi se da planiranje vaspitnog rada u konkretnoj odeljenskoj zajednici zahteva da odeljenski starešina ima u vidu sledeće: potrebe i interesovanja učenika, roditelja i drugih saradnika; sadržaje, aktivnosti i načine rada koji odgovaraju uzrastu, razvoju i potencijalima učenika; oblike, vreme, mesto i resurse za organizovanje vaspitnog rada i stalno vrednovanje i unapređenje vaspitnog rada, koje podrazumeva praćenje i analizu efekata, kao i planiranje mera za unapređivanje (CIP-Centar za interaktivnu pedagogiju i Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2023). Kao najvažniji pedagoški

zadaci navode se: uspostavljanje poverenja sa učenicima, pružanje dodatne podrške učeniku u okviru Tima za pružanje dodatne podrške, praćenje napredovanja i ocenjivanja učenika, preventivni rad sa učenicima i roditeljima, postupanje u situacijama zaštite od nasilja i diskriminacije, i pojačan vaspitni rad sa učenicima (Uputstvo za pedagoški rad odeljenskog starešine, 2023). U *Smernicama za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi u školskoj 2023/2024. godini* predviđeno je da odeljenski starešina bude i nosilac slobodnih nastavnih aktivnosti (filozofija sa decom, životne veštine, vrline i vrednosti, i drugo). *Pravilnikom o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (Službeni glasnik RS, 11/2024) stoji da je odeljenski starešina zadužen za procenu i intervencije prvog i drugog nivoa nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja (član 4.2).

Vannastavne i slobodne nastavne aktivnosti

Kroz realizaciju vannastavnih aktivnosti prema *Opštem uputstvu za jačanje vaspitne uloge škole kroz vannastavne aktivnosti* (ZUOV, 2023) ostvaruje se: razvoj različitih aspekata ličnosti (kognitivni, moralni, estetski, fizički, socijalni, emocionalni...); povezivanje, proširivanje i produbljivanje znanja, razvoj veština i navika stečenih u školi i svakodnevnom životu (posebno razvoj opštih i međupredmetnih kompetencija); pravilan odnos prema radu i podsticanje profesionalnog razvoja; bolji odnos prema školi, školskim obavezama, učeničkom kolektivu, nastavnicima; bolja uključenost i prihvaćenost učenika; svrsishodnije korišćenje slobodnog vremena; podsticanje učeničkih potencijala i zadovoljavanje njihovih interesovanja; osposobljavanje za komunikaciju, interakciju i saradnju; participaciju, inicijativnost, preduzimljivost; prevenciju nepoželjnih oblika ponašanja i upoznavanje drugih i drugačijih, jačanje tolerancije na različitost.

Vannastavne aktivnosti se, pored dobrobiti za učenika, prepoznaju i kao prilika za saradnju sa roditeljima i širom zajednicom kako pri predlaganju, tako i kreiranju i realizaciji (ZUOV, 2023).

Slobodne nastavne aktivnosti predstavljaju još jedan modalitet rada kroz koji škola ostvaruje svoju vaspitnu funkciju. Od 2021. godine – uz programe slobodnih nastavnih aktivnosti koje je pripremio ZUOV („Vežbanjem do zdravlja“, „Životne veštine“, „Medijska pismenost“, „Preduzetništvo“, „Moja životna sredina“ i „Umetnost“) – dodati su i programi koje su pripremila različita stručna društva („Domaćinstvo“, „Crtanje slikanje i vajanje“, „Čuvari prirode“, „Muzikom kroz život“, „Sačuvajmo našu planetu“, „Filozofija sa decom“). „Vrline i vrednosti kao životni kompas I i II“ uvedene su 2023. godine nakon majskih tragedija, sa ciljem osnaživanja ličnog razvoja učenika i podsticanje razvoja vrednosti i vrlina kao glavnih oslonaca i vodiča u životu za dobrobit pojedinca i društva, kao i razvoj socijalnih veština značajnih za prosperitet, fizičko i mentalno zdravlje i život u atmosferi uzajamnog uvažavanja i brige jednih za druge. Glavne teme koje se obrađuju u okviru ovih slobodnih nastavnih aktivnosti su: životne vrednosti (obrazovanje, zajedništvo), ljudske vrline (hrabrost, pravednost), socijalne veštine (prosocijalno ponašanje, kritičko mišljenje) i dobročinstvo (Programi slobodnih nastavnih aktivnosti i njihova svrha, 2023). Kurikulum *Vrline i vrednosti kao životni kompas* podseća na Kurikulum ljudskog dostojanstva (Human Dignity Curriculum-HDC, 2024) koji se primenjuje u zemljama širom sveta, pri čemu postoje podaci da se od školske 2018-19. primenjuje i u Hrvatskoj (WYA, 2004; HDC, 2004). Prve evaluacije programa su nedavno objavljene (Law, 2024). Uvidom u rezultate uočava se da su i nastavnici bili mnogo zadovoljniji zato što promotivni mehanizmi – na primer, pozivanje na postupanje sa dostojanstvom – imaju mnogo bolje efekte na pozitivne ishode kod studenata od onih u okviru preventivne paradigme (na primer, prevencija vršnjačkog nasilja). Nevezano za kvalitet obuka, novih kurikuluma i svega

što je zamišljeno za unapređivanje školske vaspitne prakse, poželjno je pre primene dobiti saglasnost nastavnika i svih onih kojih se promene tiču. Bez prethodnog dijaloga i uvažavanja perspektive, pre svega nastavnika, onih od kojih se očekuje da predviđeni program i realizuju, možemo očekivati primedbe na reforme koje će doživljavati kao nešto što im je nametnuto poput: „suština je zamenjena formom“, „treba promeniti težište sa gradiva na učenike“, „gleda se samo ocena i prosek“, „kriza vrednosti u društvu utiče i na školstvo“ (Habib et al., 2017).

Saradnja sa roditeljima

Saradnja sa roditeljima regulisana je članom 84 *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (Službeni glasnik RS, 88/2017, 27/2018 – drugi zakon, 10/2019, 6/2020, 129/2021, i 92/2023). Među tačkama o odgovornosti roditelja prepoznata je i odgovornost roditelja da na poziv škole uzme aktivno učešće u svim oblicima vaspitnog rada sa učenikom (u realizaciji operativnog plana zaštite i plana pojačanog vaspitnog rada) (stav 6). Prema *Prvom godišnjem izveštaju o implementaciji Akcionog plana za ostvarivanje Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine – period izveštavanja jun 2021-jun 2022*, ukupan broj stručnih saradnika koji su prošli obuku „Jake porodice“ u saradnji sa UNODC je bio 68 u 17 školskih uprava. Prema Akcionom planu za sprovođenje *Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* za period od 2023. do 2026. (Službeni glasnik RS, 96/2023) ciljani broj zaposlenih za koje je predviđeno da prođu obuku u cilju podrške porodicama za jačanje roditeljskih kompetencija i prevladavanje stresa u 2023. bio je 170, 2024. -270, 2025.-370 i 2026.-470. Prema Pravilniku o postupanju ustanove u slučaju sumnje ili utvrđenog diskriminatorskog ponašanja ili vređanja ugleda, časti ili dostojanstva

ličnosti (Službeni glasnik RS, 65/2018) roditelj je dužan da „u najboljem interesu deteta i učenika: sarađuje sa ustanovom; učestvuje u merama i aktivnostima koje se planiraju, pripremaju i sprovode radi sprečavanja diskriminatornog ponašanja; uvažava i poštuje ličnost i sve aspekte identiteta svog deteta, druge dece, učenika, odraslih, drugih roditelja, zaposlenih i trećih lica. Roditelj deteta i učenika ne sme svojim ponašanjem u ustanovi da podstiče, pomaže, izazove ili na bilo koji način doprinese diskriminaciji i vređanju ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti.” Prema listama obuka koje se primenjuju u obrazovno-vaspitnim ustanovama, dva projekta se tiču saradnje sa roditeljima, i to: „Dvosmerna komunikacija zaposlenih u obrazovanju i roditelja” (u realizaciji Obrazovno-kreativnog centra, Bor) i „Savladavanje mekih veština u relaciji nastavnik-učenik-roditelj unutar ustanova” (u realizaciji Obrazovno-kreativnog centra, Bor). Predviđeno je da, u saradnji sa roditeljima, odeljenski starešina realizuje savetodavno-edukativni rad, preventivno-vaspitni i pojačan vaspitni rad, dok je u odnosu sa roditeljima i učenicima dužan da neguje profesionalni odnos i komunikacije, da svojim ponašanjem ne podstiče situacije u kojima može doći do zloupotrebe poverenja i viktimizacije i drugo (Uputstvo za pedagoški rad odeljenskog starešine, 2023). U Vodiču za odeljenske starešine *Korak napred u saradnji škole i roditelja* (Radosavljević et al., 2016) nalaze se precizna uputstva za rad odeljenskog starešine, primeri dobre prakse, kao i oni primeri koje su izdvojili sami nastavnici, a tiču se roditelja i to su: zajednički izleti, posete kulturnim manifestacijama, obeležavanje rođendana, školski turniri, edukativna okupljanja uz druženje, predavanja roditelja i drugo. Dati su i tipovi roditelja uz preporuke za saradnju (na primer: prebrižni roditelj, prestrogi roditelj, preambiciozni roditelj, prezaposleni roditelj i demokratski tip roditelja). U priručniku *Mentalno zdravlje u školama* (Aleksić Hil et al., 2024) nastavnicima se preporučuje u razgovoru sa roditeljima: izražavanje empatije; korišćenje otvorenih pitanja i aktivno slušanje; razumevanje potencijalne frustracije

ili zabrinutosti roditelja; izbegavanje svađe; pomoć roditelju ili staratelju da razume zabrinutost nastavnika i uvidi prednosti i nedostatke promene; smiren i samouveren govor; fokusiranje na problem, a ne na ličnost; razumevanje otpora roditelja; optimističnost; pokazivanje poštovanja; poštovanje kulturnih razlika. Od publikacija koje su preporučene za roditelje od strane Ministarstva prosvete izdvajamo brošuru Prevencija, zaštita i postupanje u slučajevima diskriminacije u obrazovanju (Vuković et al., 2020), kao i Život u demokratskoj porodici – priručnik za roditelje adolescenata 15 do 19 godina (Golob & Lazić, 2021), Odrastanje u demokratskoj porodici – priručnik za roditelje sa odeljcima o uzrastu 6-10 i 11-14 godina (Golob & Lazić, 2021a).

Planiranje školske vaspitne prakse na nivou škole

Planiranje vaspitnog rada škole i razvijanje socioemocionalnih kompetencija učenika treba da bude prepoznato i u strateškom opredeljenju škole kroz razvojni plan ustanove (CIP-Centar za interaktivnu pedagogiju i Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2023). U školskom programu treba da se vide specifičnosti svake škole i načini na koje škola odgovara na prepoznate potrebe učenika, roditelja i zajednice, posebno u programima koji se odnose na zaštitu od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, u programu sprečavanja diskriminacije i programima prevencije drugih oblika rizičnog ponašanja, u programu vannastavnih aktivnosti, programu saradnje sa porodicom i sl. Godišnji plan rada škole donosi se u skladu sa razvojnim planom i školskim programom i u njemu su operacionalizovane aktivnosti, definisani načini ostvarivanja, nosioci aktivnosti, mesto i vreme (CIP-Centar za interaktivnu pedagogiju i Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2023).

Propisi kojima se posredno regulišu vaspitni procesi u školi

Posredno, vaspitni procesi u školi regulisani su i u propisima poput *Nacionalne strategije za mlade za period od 2022. do 2030. godine* (Službeni glasnik RS, broj 30/18), *Zakona o mladima* (Službeni glasnik RS, 50/2011, 116/2022), *Programa o zaštiti mentalnog zdravlja u Republici Srbiji za period od 2019-2026.* (Službeni glasnik RS, 84/2019), *Akcionog plana za sprovođenje Programa o zaštiti mentalnog zdravlja u Republici Srbiji za period 2019. do 2026.* (Službeni glasnik RS, 84/19), *Pravilnika o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (Službeni glasnik RS, 11/2024), *Pravilnika o bližim kriterijumima za prepoznavanje oblika diskriminacije od strane zaposlenog, deteta, učenika ili trećeg lica u ustanovi obrazovanja i vaspitanja* (Službeni glasnik RS, 22/2016) i drugi.

Od osnovnih principa *Nacionalne strategije za mlade za period od 2022. do 2030. godine* (Službeni glasnik RS, 30/18) izdvajaju se Podrška ličnom i društvenom osnaživanju (1) i Društvena odgovornost i Solidarnost (6). Kako stoji u tekstu Strategije (Službeni glasnik RS, 30/18) podstiče se i razvija odgovornost lica koja rade sa mladima, kao i odgovornost mladih u odnosu na njihove obaveze u društvu. Navodi se da „mladi treba aktivno da doprinose izgradnji i negovanju društvenih vrednosti i razvoju svoje zajednice, naročito putem različitih oblika volonterskih aktivnosti i da izražavaju međugeneracijsku solidarnost i aktivno rade na stvaranju uslova za jednako i puno učešće u svim aspektima društvenog života mladih osoba sa invaliditetom, pripadnika nacionalnih manjina i svih drugih lica i društvenih grupa koje mogu biti u riziku od diskriminacije, odnosno diskriminatornog postupanja". Razvija se međugeneracijska solidarnost i prepoznaje uloga mladih u izgradnji demokratskog građanskog društva zasnovanog na kulturi nenasilja i toleranciji. Ako pogledamo deo Strategije (Službeni glasnik RS, 30/18) koji se bavi analizom efekata uočava se

da mnogi indikatori nisu precizno mereni ili da nedostaju podaci koji bi potkrepili polaznu tačku razvoja. Na primer, to je slučaj sa sledećim pokazateljima: Pokazatelj efekata 5. pod nazivom *Udeo mladih koji svoju društvenu angažovanost ocenjuju kao dobru ili veoma dobru*; Pokazatelj efekata 3. *Broj mladih koji je učestvovao u programima/projektima/uslugama finansiranim iz javnih sredstava koje su organizovane od strane sertifikovanih omladinskih radnika*; Pokazatelj efekata 2: *Stvoreni uslovi u fizičkom i virtuelnom prostoru za dobijanje besplatne stručne podrške i za učešće mladih u programima prevencije mentalnog zdravlja (posebnog cilja 5 Stvoreni uslovi za dobro zdravlje, bezbedno okruženje i socijalno blagostanje mladih)*. U sklopu Mere 5.1 *Podrška programima koji doprinose razvoju zdravih stilova života i mentalnom zdravlju mladih* – Razvoj zdravih stilova života je jedan od osnovnih osmišljenih načina preventivnog delovanja na planu psihofizičkog zdravlja u radu sa mladima. Predviđeno je da ova mera doprinese razvoju kompetencija mladih za upražnjavanje zdravih stilova života, te se ističe da će se posebno podržavati programi i projekti usmereni ka smanjenju predrasuda i stigmatizacije vezane za mentalno zdravlje i povećanju dostupnih, besplatnih usluga za mlade kroz različita savetovališta i u omladinskim prostorima u kojima bi stručnjaci radili sa mladima. U okviru Mere 5.2. *Podrška postojećim i novim programima unapređenja bezbednosti mladih* predviđeno je sprovođenje programa prevencije svih oblika nasilja, kako u fizičkom, tako i u virtuelnom prostoru. Poseban fokus stavljen je na razvijanje mreže vršnjačke podrške mladima koji su žrtve nasilja ili su izloženi rizicima da to postanu, kao i na razvijanju onlajn alata za rano signaliziranje situacije rizika u cilju blagovremene podrške. Takođe, predviđeno je angažovanje na programima prevencije i izradi alata za suzbijanje nasilja u školama, prevenciji svih oblika diskriminacije, jačanja tolerancije i interkulturalnog razumevanja. U cilju pružanja jednake šanse svim mladima stoji da će se razviti i primenjivati programi resocijalizacije (Službeni glasnik RS, 30/18).

U okviru *Zakona o mladima* (Službeni glasnik RS, 50/2011, 116/2022) kao jedno od osnovnih načela ističe se da *Načelo odgovornosti i solidarnosti mladih* (član 9) gde se kaže: „Mladi treba da aktivno doprinose izgradnji i negovanju društvenih vrednosti i razvoju svoje zajednice, naročito putem različitih oblika volonterskih aktivnosti i da izražavaju međugeneracijsku solidarnost i aktivno rade na stvaranju uslova za jednako i puno učešće u svim aspektima društvenog života mladih osoba sa invaliditetom, pripadnika nacionalnih manjina i svih drugih lica i društvenih grupa koje mogu biti u riziku od diskriminacije, odnosno diskriminatornog postupanja”.

U *Akcionom planu za sprovođenje Programa o zaštiti mentalnog zdravlja u Republici Srbiji za period 2019. do 2026.* (Službeni glasnik RS, 84/19) u sklopu aktivnosti koje su predviđene za realizaciju mere *Unapređivanje mentalnog zdravlja dece i mladih kroz prevenciju mentalnih poremećaja* (1.2.), predviđeno je unapređivanje mentalnog zdravlja kroz obrazovni sistem (1.2.1.2.). Međutim, u *Izveštaju o sprovođenju Akcionog plana za period 2019.–2022.*, u stavci Praćenje date aktivnosti stoji obrazloženje: „Izveštaj nije usmeren specifično na oblast prevencije, te nije postojalo dovoljno informacija da bi se adekvatno izvestilo o aktivnostima usmerenim na unapređenje zaštite mentalnog zdravlja dece i mladih na nivou prevencije, a u okviru primarne zdravstvene zaštite, obrazovnog sistema i putem oblika masovnih komunikacija”. S obzirom na to da je *Akcionim planom za sprovođenje Programa o zaštiti mentalnog zdravlja u Republici Srbiji za period 2019. do 2026.* (Službeni glasnik RS, 84/19) predviđen period važenja do 2022. godine, koliko je poznato ne postoji aktuelni Akcioni plan za sprovođenje programa. U Priručniku *Mentalno zdravlje u školi – zašto je važno, kako prepoznati probleme i kako reagovati*, vaspitni procesi se razmatraju u sklopu poglavlja o promociji mentalnog zdravlja (Aleksić Hil et al., 2024).

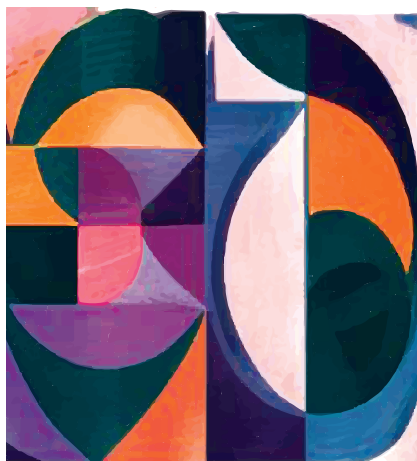
Prema *Pravilniku o bližim kriterijumima za prepoznavanje oblika diskriminacije od strane zaposlenog, deteta, učenika ili trećeg lica*

u ustanovi obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS, 22/2016), diskriminaciju i diskriminatorско postupanje u obrazovanju i vaspitanju, čini svako neopravdano pravljenje razlike ili nejednako postupanje, odnosno propuštanje (isključivanje, ograničavanje ili davanje prvenstva) u odnosu na lice ili grupe lica, kao i na članove njihovih porodica ili njima bliska lica na otvoren ili prikriven način, a koji se zasniva na rasi, boji kože, precima, državljanstvu, statusu migranta, odnosno raseljenog lica, nacionalnoj pripadnosti ili etničkom poreklu, jeziku, verskim ili političkim ubeđenjima, polu, rodnom identitetu, seksualnoj orijentaciji, imovnom stanju, socijalnom i kulturnom poreklu, rođenju, genetskim osobenostima, zdravstvenom stanju, smetnji u razvoju i invaliditetu, bračnom i porodičnom statusu, osuđivanosti, starosnom dobu, izgledu, članstvu u političkim, sindikalnim i drugim organizacijama i drugim stvarnim, odnosno pretpostavljenim ličnim svojstvima u ustanovi – kojom se neopravdano pravi razlika ili daje prvenstvo. Prema *Pravilniku o postupanju ustanove u slučaju sumnje ili utvrđenog diskriminatorског ponašanja ili vređanja ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti* (Službeni glasnik RS, 65/2018) u ustanovi se interveniše u slučajevima sumnje ili utvrđenog vređanja ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti i diskriminatornog ponašanja iz rasističkih, seksističkih, homofobičnih, ksenofobičnih, islamofobičnih, antisemitskih, anticiganističkih ili drugih oblika diskriminatornog ponašanja prema licu, a naročito mlađem, slabijem, sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, prema rodnom identitetu, polu, seksualnoj orijentaciji, rasi, boji kože, verskoj i nacionalnoj pripadnosti, jeziku, imovnom stanju, socijalnom i kulturnom poreklu i drugim i pretpostavljenim ili stvarnim ličnim svojstvima. Tim za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja interveniše u slučaju sumnje na diskriminatorно ponašanje i to, kada se ono priprema, dešava ili se dogodilo između: učesnika u obrazovanju (dete-dete, učenik-učenik, odrasli-odrasli; učesnik u obrazovanju-zaposleni; učesnik u obrazovanju-roditelj; učesnik u obrazovanju-treće lice u ustanovi);

zaposlenog (zaposleni-učesnik u obrazovanju, zaposleni-roditelj, zaposleni-zaposleni, zaposleni-treće lice); roditelja (roditelj-učesnik u obrazovanju, roditelj-roditelj, roditelj-zaposleni, roditelj-treće lice); treće lice (treće lice-učesnik u obrazovanju, treće lice-roditelj, treće lice-zaposleni; treće lice-treće lice).

Prema *Pravilniku o obavljanju društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada u ustanovama obrazovanja i vaspitanja* (Službeni glasnik RS, 10/2024), definiše društveno-korisni, odnosno humanitarni rad koji obuhvata aktivnosti čijim se ostvarivanjem razvija društveno odgovorno ponašanje učenika (član 2). Članom 5 definisana je svrha društveno-korisnog rada, koji ima preventivnu funkciju i doprinosi razvijanju empatije, solidarnosti i saradnje, aktivizma, kao i osnovnih moralnih vrednosti i, uz unapređivanje međupredmetne kompetencije, odgovorno učešće u demokratskom društvu. Planom zaštite od nasilja predviđene su aktivnosti društveno-korisnog rada u koje se uključuju učenici, zaposleni i roditelji, odnosno drugi zakonski zastupnici, u okviru ustanove ili u saradnji sa lokalnom zajednicom i drugim ustanovama. U *Pravilniku o Protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (Službeni glasnik RS, 11/2024) piše da je ustanova dužna da obezbedi uslove za sigurno i podsticajno odrastanje i razvoj deteta i učenika, zaštitu od svih oblika nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja i socijalnu reintegraciju deteta i učenika koje je izvršilo, odnosno bilo izloženo nasilju, zlostavljanju ili zanemarivanju. Među aktivnostima koje su svrstane u deo koji se bavi *Prevencijom nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja* nalaze se i preporuke za razvijanje socioemocionalnih kompetencija dece i učenika, roditelja i zaposlenih (svest o sebi, svest o drugima, samoregulacija, odgovorno donošenje odluka i dr.). Pravilnikom je predviđena zaštita i zaposlenih gde stoji da kada je učenik počinilac nasilja prema zaposlenom, direktor je dužan da odmah obavesti roditelja i centar za socijalni rad; da pokrene vaspitno-disciplinski postupak i da izrekne vaspitno-disciplinsku meru, u

skladu sa zakonom za učenike starosti do 14 godina, a za učenike iznad 14 godina, osim navedenih aktivnosti i da obavesti nadležno javno tužilaštvo i policiju. Prema tome, ukoliko roditelj ili treće lice na društvenim mrežama omalovažava, vređa, preti ili poziva na nasilje prema zaposlenom, a u vezi sa profesionalnom ulogom zaposlenog, ustanova je dužna da o tome obavesti nadležno javno tužilaštvo u propisanom roku.





STRATEŠKI OKVIR ŠKOLSKE KLIME

Prema *Pravilniku o standardima kvaliteta rada ustanove* (Službeni glasnik RS, 14/2018, 1/2024), Etos (5) je jedna od šest oblasti kvaliteta rada škole koja obuhvata sledeće standarde:

Uspostavljeni su dobri međuljudski odnosi – U školi postoji dosledno poštovanje normi kojima je regulisano ponašanje i odgovornost svih; za diskriminatorско ponašanje u školi dosledno se primenjuju mere i sankcije; za novopridošle učenike i zaposlene u školi primenjuju se razrađeni postupci prilagođavanja na novu školsku sredinu; u školi se koriste različite tehnike za prevenciju i konstruktivno rešavanje konflikata.

Rezultati učenika i nastavnika se podržavaju i promovišu – Uspeh svakog pojedinca, grupe ili odeljenja prihvata se i promoviše kao lični uspeh i uspeh škole; u školi se primenjuje interni sistem nagrađivanja učenika i zaposlenih za postignute rezultate; u školi se organizuju različite aktivnosti za učenike u kojima svako ima priliku da postigne rezultat/uspeh i učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom učestvuju u različitim aktivnostima ustanove.

U školi funkcioniše sistem zaštite od nasilja – U školi je vidljivo i jasno izražen negativan stav prema nasilju; u školi funkcioniše mreža za rešavanje problema nasilja u skladu sa Protokolom o zaštiti dece/učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama; škola organizuje aktivnosti za zaposlene u školi, učenike i roditelje koje su direktno usmerene na prevenciju nasilja; škola organizuje

posebne aktivnosti podrške i vaspitni rad sa učenicima koji su uključeni u nasilje (koji ispoljavaju nasilničko ponašanje, trpe ga ili su svedoci).

U školi je razvijena saradnja na svim nivoima – U školi je organizovana saradnja stručnih i savetodavnih organa; škola pruža podršku radu učeničkog parlamenta i drugim učeničkim timovima; u školi se podržavaju inicijative i pedagoške autonomije nastavnika i stručnih saradnika; roditelji aktivno učestvuju u životu i radu škole; nastavnici, učenici i roditelji organizuju zajedničke aktivnosti u cilju jačanja osećanja pripadnosti školi.

Škola je centar inovacija i vaspitno-obrazovne izuzetnosti – Škola je prepoznatljiva kao centar inovacija i vaspitno-obrazovne izuzetnosti u široj i užoj lokalnoj i stručnoj zajednici; nastavnici kontinuirano preispituju sopstvenu vaspitno-obrazovnu praksu, menjaju je i unapređuju; nastavnici nova saznanja i iskustva razmenjuju sa drugim kolegama u ustanovi i van nje; rezultati uspostavljenog sistema timskog rada i partnerskih odnosa na svim nivoima škole predstavljaju primere dobre prakse; škola razvija inovativnu praksu i nova obrazovna rešenja na osnovu akcionih istraživanja.

U dokumentu *Smernica za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi u školskoj 2023/2024. godini* navodi se da godišnjim planom rada škole treba uvesti samovrednovanje rada u oblastima kvaliteta – Podrška učenicima i Etos treba da budu uključeni. Navodi se da učenike treba upoznati sa realizacijom slobodnih nastavnih aktivnosti, istaći značaj realizacije svih, a naročito realizaciju dve nove slobodne nastavne aktivnosti – Vrline i vrednosti kao životni kompas I, II. Dalje je navedeno da do kraja prvog polugodišta treba jasno istaći viziju razvoja škole i na osnovu nje u participativnom procesu definisati moto (identitet) škole.

Direktori i nastavnici kao promoteri kolaborativne školske kulture

Model kolaborativne školske kulture (Waldron & McLeskey 2010), kako se po samom nazivu pretpostavlja, neguje tzv. „inter-nezavisnost“ među profesionalcima, uz saradnju, bez narušavanja lične autonomije. Iako rezultati istraživanja ukazuju na to da domaće škole neguju kolegijalnost i kolaboraciju, razmenu mišljenja i ideja, formalno i neformalno kontaktiraju, tragaju za inovacijama, fokusirane su na produktivnost, posvećenost i kontinuirano usavršavanje, neguju pozitivnu nasuprot „toksičnoj atmosferi“, može se reći da je delimično prisutna tradicionalna kultura po kojoj se neguje autonomija, nezavisnost nastavnika kao deo „profesionalne diskrecije“ (Popović-Čitić et al., 2021). *Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja* (Službeni glasnik RS, 38/2013) u izvesnoj meri predviđa uspostavljanje kolaborativne, demokratične kulture rukovođenja i funkcionisanja u obrazovno-vaspitnoj ustanovi. U okviru standarda razvoja kulture učenja, među indikatorima kojima se procenjuje rad direktora/direktorki osnovnih i srednjih škola predviđeno je da treba da: prati savremena kretanja u razvoju obrazovanja i vaspitanja i kontinuirano se usavršava; motiviše i inspiriše zaposlene i učenike i učenice na kritičko prihvatanje novih ideja i proširivanje iskustva; stvara uslove da učenici i učenice participiraju u demokratskim procesima i donošenju odluka; podstiče saradnju i razmenu iskustava i širi dobre prakse u školi i zajednici. Uvidom u *Standarde kompetencija za procenu kompetencija nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (Službeni glasnik RS, 5/2011) predviđeno je da nastavnik usklađuje svoju praksu sa inovacijama u obrazovanju i vaspitanju, poštuje univerzalne ljudske i nacionalne vrednosti i podstiče učenike da ih usvoje, podržavajući međusobno razumevanje i poštovanje, toleranciju, uvažavanje različitosti, saradnju i druženje, ličnim primerom deluje na formiranje sistema vrednosti

i razvoj pozitivnih osobina učenika i drugo. U sklopu predviđenih standarda kompetencija iz oblasti Komunikacija i saradnja, detaljno se predviđaju smernice za određeni kvalitet saradnje sa učenicima, roditeljima i timski rad.



ISTRAŽIVANJA ŠKOLSKE KLIME

Karakteristike škola sa većim stepenom ispoljavanja problema u ponašanju i delinkvencije

Na osnovu pregleda istraživačkih studija, autori uočavaju da je u određenim školama učestalije ispoljavanje problema u ponašanju (Gottfredson et al., 2005; Rutter, 1982; Parks, et al., 2020). Postavlja se pitanje po čemu su te škole drugačije od onih sa nižom stopom prestupništva. Autori izdvajaju sledeće karakteristike: veći stepen nepoverenja između učenika i nastavnika, slaba posvećenost školi, nejasna i nekonzistentna školska pravila i druge razlike u vezi sa organizacijom rada škole i školskom klimom (Farrington & Welsh, 2008). U studiji koja je rađena na uzorku od 12 srednjih škola, otkriveno je da su škole sa višom stopom delinkvencije bile karakteristične po većem broju neopravdanih izostanaka, niskom socioekonomskom statusu porodica, pri čemu je kod majki bila učestalije evidentirana psihijatrijska dijagnoza, a kod očeva ispoljavanje antisocijalnog ponašanja i drugo (Rutter, 1982). Socioekonomski status, udružen sa faktorom veće rezidencijalne mobilnosti i izražene društvene dezorganizacije objašnjavaju najveći deo varijanse strukturiranih problema u ponašanju koji pretpostavlja i kršenje zakona (Parks et al., 2020). Kontrolisanjem socioekonomskog statusa i ključnih aspekata inteligencije, utvrđeno je da još neki školski faktori (poput velike zastupljenosti kažnjavanja i slabe zastupljenosti pohvala i nagrađivanja) određuju školu kao pogodnu

sredinu za veću stopu problema kod učenika (Rutter, 1982). Istraživanjem koje je rađeno na reprezentativnom nacionalnom uzorku u 254 američke srednje škole, sa ciljem ispitivanja povezanosti organizacionih aspekata škola i školskog kriminala i nereda, došlo se do podataka da je u školama u kojima su pravila pravednija i jasnija manje ispoljavanje delinkventnog ponašanja i viktimizacije studenata, ali ne i viktimizacije nastavnika. S druge strane, u školama u kojima vlada pozitivna školska klima i manja viktimizacija nastavnika, ali ne i učenika, delinkventno ponašanje nije manje zastupljeno (Gottfredson et al., 2005). Takođe, uočava se da je siromaštvo, kao karakteristika socijalne sredine u kojoj se škola nalazi, u korelaciji sa viktimizacijom nastavnika u školi, kao i sa samoizveštavanjem učenika o ispoljavanju delinkventnog ponašanja i viktimizaciji (Gottfredson et al., 2005). Uočava se da pojedini aspekti školske klime mogu poslužiti kao moderator uticaja negativnih individualnih faktora pri ispoljavanju problema u ponašanju kod srednjoškolaca (Kuperminc et al., 2001; Loukas & Murphy, 2007). U longitudinalnoj studiji na uzorku od oko 500 njujorških srednjoškolaca oba pola sa ujednačenim strukturalnim karakteristikama – pozitivna školska klima prepoznata je kao moderator negativne samokritičnosti učenika pri ispoljavanju eksternalizovanih i internalizovanih problema (Kuperminc et al., 2001). Osim jasnih školskih pravila i osećanja da se prema svim učenicima postupa na isti način, kao indikator pozitivne školske klime uzet je i odnos između učenika i nastavnika i međusoban odnos učenika (Kuperminc et al., 2001). Vršnjački pritisak prepoznaje se kao jedan od značajnih faktora delinkvencije (Omopolne, 2023). U longitudinalnoj studiji na uzorku od 488 američkih srednjoškolaca ispitivana je moderacija pojedinih aspekata školske klime (kohezija, takmičarski duh, zadovoljstvo odeljenjem i podeljenost učenika) pri razmatranju uticaja niske voljne kontrole i poremećaja ponašanja (Loukas & Murphy, 2007). Utvrđeno je da viđenje školske kohezije kao dobre – moderira uticaj niske voljne kontrole pri ispoljavanju poremećaja ponašanja kod učenika oba

pola, a zadovoljstvo odeljenjem moderira rizik od niske voljne kontrole, ali samo kod devojčica (Loukas & Murphy, 2007).

Nastavnici kao promoteri pozitivne školske klime

Kvalitet međusobnih odnosa u školi smatra se ključnim za pozitivnu školsku klimu (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). Prihvatanje i briga od strane odraslih, posebno nastavnika, prepoznaje se kao centralni aspekt podrške škole. Na uzorku od 315 učenika srednjih škola ispitivano je koliko elementi školske strukture i podrške utiču na napuštanje školovanja, potvrđena je teorija autoritativne discipline i utvrđeno je da kada učenici imaju podršku od strane nastavnika i kada su akademska očekivanja visoka, manja je stopa napuštanja školovanja (Jia et al., 2015). Da podrška vršnjaka nije manje važna za akademski uspeh učenika dokazano je u istraživanju sa preko osamdeset hiljada učenika srednjih i viših škola, gde je potvrđeno da je autoritativna disciplina (i struktura i podrška) povezana sa većom angažovanošću, višim ocenama i akademskom aspiracijom učenika (Cornell et al., 2016). Osim povoljnog uticaja podrške i strukture na akademski i socioemocionalni status učenika, istraživački nalazi ukazuju na to da su učenici bezbedniji i imaju povoljnije akademske i razvojne ishode. Naime, kada učenici osećaju da su njihovi nastavnici brižni i puni podrške, verovatnije je da će tražiti pomoć u slučaju problema. Rezultat studije koja je realizovana u školama u Švedskoj, na uzorku od četrdeset hiljada petnaestogodišnjaka, ukazuje na to da je održavanje reda i poštovanje pravila, kao i svest o primeni intervencija protiv vršnjačkog nasilja u školama koje su inicirali odrasli u najsnažnijoj negativnoj vezi sa vršnjačkim nasiljem (Låftman et al., 2017).

Nastavnici se prepoznaju kao potencijalni promoteri pozitivne klime različitosti u školama (Schachner, 2019). Istraživači sve više prepoznaju

i izdvajaju ulogu nastavnika u izgradnji socioemocionalno interkulturalne klime u odeljenju. Relaciona komponenta u modelu koji je proistekao iz projekta „Ruka u ruci“, promovise se kroz razvoj SEI kompetencija i kao nezavisan konstrukt koji se tiče profesionalaca (na primer, nastavnici, stručni saradnik, direktor) (Kozina et al., 2020). Ova komponenta definiše se kao profesionalna sposobnost da “vide” pojedinačno dete u njegovim sopstvenim okvirima i prilagode svoje ponašanje tome, bez prepuštanja rukovođenja, kao i sposobnost da se bude autentičan u kontaktu sa detetom. Relaciona kompetencija ne tiče se samo veštine komunikacije već i dijaloga koji se zasniva na iskrenoj želji i kompetencijama odraslih da reaguju otvoreno (Kozina et al., 2020). Hamre i saradnici (2013) nude model koji uključuje emocionalnu podršku, organizaciju učionice i podršku u učenju. Svaki od tri konstrukta je dalje razbijen na nekoliko različitih aspekata. Emocionalna podrška uključuje pozitivnu klimu, negativnu klimu, osetljivost nastavnika i uvažavanje učeničkih perspektiva i preteranu kontrolu. Organizacija učionice se sastoji od upravljanja ponašanjem, instrukcije u okviru različitih formata učenja, produktivnost. Nastavna podrška obuhvata razvoj koncepta, kvalitet povratnih informacija, jezičko modelovanje i bogatstvo nastavnih metoda (Hamre et al., 2013).

Na primeru čitalačke pismenosti može se videti da je veoma značajno preispitivanje vrste podrške koju nastavnik pruža učenicima kako bi se smanjile nejednakosti među učenicima. Naime, rezultati istraživanja poslednjeg PISA testiranja, koje u fokus stavlja značaj podrške nastavnika u tumačenju povezanosti kulturnog kapitala i čitalačke pismenosti, sugerišu da je ta povezanost moderirana podrškom nastavnika (Radulović et al., 2022). Ispostavilo se da je u obrazovnim sistemima gde je ova korelacija između kulturnog kapitala i čitalačke pismenosti najniža, prosečna ocena podrške nastavnika od strane učenika visoka i može poslužiti za smanjenje nekih nejednakosti, jer je evidentno da su učenici sa niskim kulturnim kapitalom imali koristi od visoke podrške nastavnika. Sa druge strane,

u obrazovnim sistemima u kojima je korelacija između kulturnog kapitala i čitalačke pismenosti učenika najveća, podrška nastavnika doprinosi većim nejednakostima. Naime, učenici sa niskim kulturnim kapitalom koji su prijavili veću podršku nastavnika pokazali su slabu čitalačku pismenost. Autori sugerišu da bi dalje istraživanje oblika podrške nastavnika imalo veoma važne praktične implikacije (Radulović et al., 2022). Rezultati Teaching and Learning International Study (TALIS) (OECD, 2019) studije u nordijskim zemljama (Danska, Finska, Island, Norveška, Švedska) sugerišu da ako su nastavnici generalno kompetentni i njihovo iskustvo je takvo da oni mogu da podnesu većinu tipičnih situacija u odeljenju (opšta samoefikasnost), bolje će se snaći u okruženju i sebe će smatrati sposobnima da se adekvatno nose sa različitim okolnostima (Bjornsson, 2020). Godine nastavnika se nisu pokazale značajnim za ovaj odnos, osim u Finskoj gde povećana starost (time i iskustvo) ostvaruje pozitivan efekat.

Školska klima u domaćim školama

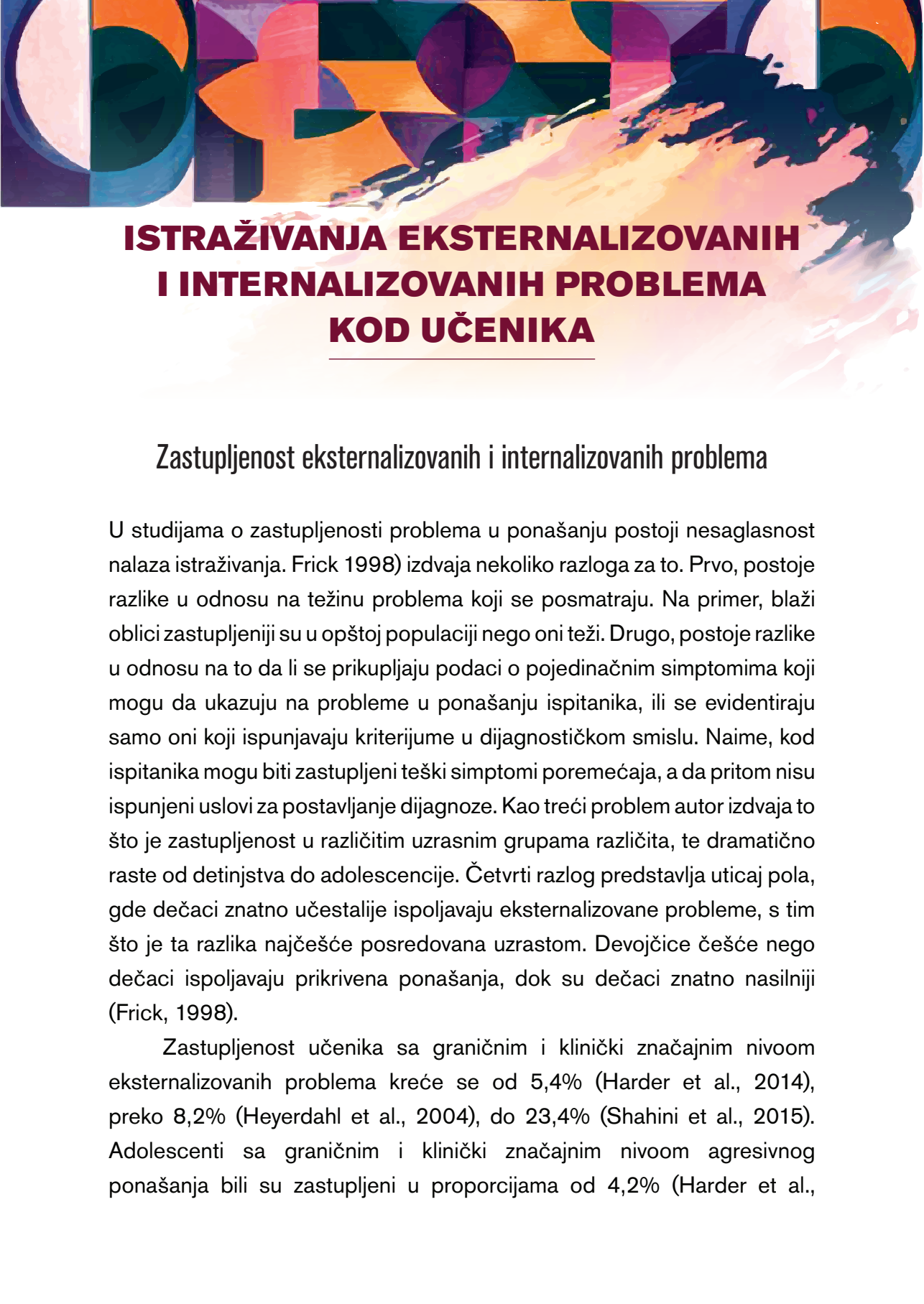
Rezultati istraživanja opažanja školske klime od strane nastavnika i učenika ukazuju na to da postoji značajan raskorak u percepciji, tako da nastavnici vide kao pozitivnije skoro sve aspekte školske klime, a posebno kada je u pitanju njihov međusobni odnos (učenik-nastavnik) (Popović-Ćitić et al., 2021:47). Učenici u većoj meri u odnosu na nastavnike izveštavaju o postojanju vršnjačkog nasilja, diskriminacije i govora mržnje u školi. Prisutan je nesklad u opažanju bezbednosti i sigurnosti, gde 95% nastavnika školu označava kao sigurno mesto, dok se 25% učenika i učenica (i to više učenica nego učenika) ne oseća bezbedno, a svaki treći učenik nema razvijen osećaj pripadnosti školi. Dodatno, jedna trećina učenika i učenica ističe da nema osobu od poverenja među školskim osobljem kojoj bi mogla da se obrati ukoliko se potencijalno

suoči sa problemom. U ispitivanim školama učenice se češće ponašaju prosocijalno i iskazuju odgovorno ponašanje, ali se i češće osećaju drugačije od većine učenika u školi. Sa druge strane, učenici imaju veći osećaj ponosa na svoju školu i više ostvarenih prijateljskih odnosa u školi i angažovanja u više školskih aktivnosti (Popović-Ćitić et al., 2021:47). Slaba angažovanost učenika za postizanje uspeha, loši vršnjački odnosi i nepoštovanje pravila koja postavljaju škola i nastavnici, može objasniti veću zastupljenost kršenja normi, nasilnog ponašanja, viktimizacije, te procenu školske sredine kao nebezbedne (Tadić, 2023). Osećaj pripadnosti školi se učestalo izdvaja kao jedan od ključnih faktora školske klime koji posreduje i u odnosu prema akademskom postignuću (Gutvajn et al., 2021; Kovačević Lepojević et al., 2024), a i aspektima dobrobiti učenika i vrnjačkog nasija (Kovačević Lepojević et al., 2024a). Prema rezultatima istraživanja, samoprocena osećaja pripadnosti školi, u odnosu na ostale ispitivane elemente školske klime (naglasak škole na akademskom postignuću učenika i percepcija škole iz perspektive roditelja), najviše utiče na motivaciju učenika za učenje matematike i prirodnih nauka, kao i na matematičko i naučno samopouzdanje (Gutvajn et al., 2021). Prema rezultatima u okviru PIRLS 2021 studije, osećaj pripadnosti školi se pokazao kao najvažniji faktor motivacije učenika iz domena čitanja (Kovačević Lepojević et al., 2024). Posredovanje osećaja pripadnosti školi potvrđeno je u odnosu nastavničkog stila upravljanja odeljenjem sa jedne i zadovoljstva učenika školom i vršnjačkim nasiljem sa druge strane (Kovačević Lepojević et al., 2024a). Podrška nastavnika i školskog osoblja – generalno prepoznata u okviru međunarodnih dokumenata iz oblasti obrazovanja, poput Vingspredske deklaracije o povezanosti sa školom (Wingspread Declaration on School Connections, 2004), prema kojoj se povezanost sa školom ostvaruje posredstvom: podrške odraslih (školsko osoblje posvećuje svoje vreme, interesovanje i pažnju učenicima i pruža im emocionalnu podršku); pripadnosti vršnjačkoj grupi koja ima pozitivan

stav prema obrazovanju; posvećenosti obrazovanju, što podrazumeva percepciju škole kao važne za budućnost učenika i gledanje na odrasle u školi kao na one koji ulažu u njihovo obrazovanje i pomažu im tokom procesa učenja i aktivno učestvuju u školskim aktivnostima i školska sredina, u kojoj fizičko okruženje i socioemocionalna klima – predstavljaju osnov za pozitivnu percepciju škole (Wingspread Declaration on School Connections, 2004).

U našem kontekstu nedostaju istraživanja školske kulture (tj. školske klime ukoliko uključimo pojam odeljenske klime u razmatranje). Prema Popović-Čitić i saradnici (2021), na osnovu istraživanja koje je rađeno u svim srednjim školama na teritoriji beogradske opštine Stari grad, većina nastavnika i nastavnica percipira da se u njihovim školama neguju pozitivne norme, koje, prikazano kroz izjave, glase: „Okrenut/Okrenuta sam ka inovacijama.“; „Prihvatam odgovornost“. „Ponosim se svojom školom“. „Trudim se da budem od pomoći kolegama i koleginicama“. „Kontinuirano se usavršavam“. „Moj/Moja direktor/direktorka postavlja primer svojim ponašanjem“. „Očekivanja od strane direktora/direktorke su jasna“. „Direktor/Direktorka organizuje poslove koji treba da se obave“. „Stalo mi je do moje škole“. „U našoj školi pratimo nova dostignuća“. Međutim, ne mali broj nastavnika izvestio je o pojedinim negativnim normama u njihovim školama. „Moji ciljevi nisu kompatibilni sa ciljevima moje škole“. „Nemamo svi isto mišljenje o tome šta je važno za našu školu“. „Ne zanima me šta kolege i kolegice rade na svojim časovima“. „Ne radim nikada sa svojim kolegama, u poslu se oslanjam samo na sebe“. „Direktor/Direktorka nas ne uključuje u donošenje odluka“. „Direktor/Direktorka ne diskutuje sa nama i drugim školskim osobljem pre nego što donese neku odluku“. Globalno gledano, kao najrazvijenije dimenzije školske kulture su Strukturirano rukovodstvo, Podržavajuće rukovodstvo i Organizaciona posvećenost nastavnika i nastavnica. Sa druge strane, Orijentacije ka ciljevima, Neformalni odnosi između nastavnika i nastavnica i Učešće

u donošenju odluka – dimenzije su koje su nešto niže ocenjene. Mlađi nastavnici i oni sa kraćim radnim stažom u obrazovanju nešto češće vide svoje rukovodstvo kao podržavajuće u odnosu na svoje iskusnije kolege, te se izjašnjavaju o većoj uključenosti u donošenje odluka, da su nešto više zainteresovani za inovacije, fleksibilniji, više prate društvene promene i dostignuća i ispoljavaju nešto veću posvećenost školi (više im je stalo do sudbine škole, ponosni su i srećni što u njoj rade, dele vrednosti sa školom, škola ih inspiriše da daju svoj maksimum, i govore drugima o školi kao sjajnom mestu za rad) (Popović-Ćitić et al., 2021:25-26).



ISTRAŽIVANJA EKSTERNALIZOVANIH I INTERNALIZOVANIH PROBLEMA KOD UČENIKA

Zastupljenost eksternalizovanih i internalizovanih problema

U studijama o zastupljenosti problema u ponašanju postoji nesaglasnost nalaza istraživanja. Frick 1998) izdvaja nekoliko razloga za to. Prvo, postoje razlike u odnosu na težinu problema koji se posmatraju. Na primer, blaži oblici zastupljeniji su u opštoj populaciji nego oni teži. Drugo, postoje razlike u odnosu na to da li se prikupljaju podaci o pojedinačnim simptomima koji mogu da ukazuju na probleme u ponašanju ispitanika, ili se evidentiraju samo oni koji ispunjavaju kriterijume u dijagnostičkom smislu. Naime, kod ispitanika mogu biti zastupljeni teški simptomi poremećaja, a da pritom nisu ispunjeni uslovi za postavljanje dijagnoze. Kao treći problem autor izdvaja to što je zastupljenost u različitim uzrasnim grupama različita, te dramatično raste od detinjstva do adolescencije. Četvrti razlog predstavlja uticaj pola, gde dečaci znatno učestalije ispoljavaju eksternalizovane probleme, s tim što je ta razlika najčešće posredovana uzrastom. Devojčice češće nego dečaci ispoljavaju prikrivena ponašanja, dok su dečaci znatno nasilniji (Frick, 1998).

Zastupljenost učenika sa graničnim i klinički značajnim nivoom eksternalizovanih problema kreće se od 5,4% (Harder et al., 2014), preko 8,2% (Heyerdahl et al., 2004), do 23,4% (Shahini et al., 2015). Adolescenti sa graničnim i klinički značajnim nivoom agresivnog ponašanja bili su zastupljeni u proporcijama od 4,2% (Harder et al.,

2014), preko 6,3% (Heyerdahl et al., 2004), do 15,4% (Shahini et al., 2015). Proporcija adolescenata sa graničnim i klinički značajnim nivoom ponašanja kojima se krše pravila kreće se od 1,2% (Harder et al., 2014), preko 8,7% (Shahini et al., 2015), do 21,3% (Heyerdahl et al., 2004). Veća zastupljenost eksternalizovanih problema i agresivnog ponašanja kod kosovskih adolescenata albanske nacionalnosti uzrasta 11–17 godina može se tumačiti kao posledica ratnih iskustava i post-traumatskog stresnog sindroma (Shahini et al., 2015). Nešto veća zastupljenost adolescenata sa graničnim i klinički značajnim nivoom ponašanja kojim se krše pravila utvrđena je na multietničkom uzorku od 2.647 norveških adolescenata uzrasta 15–18 godina (s tim da je u uzorku bilo dva puta više učenika uzrasta 17–18 godina), a može se objasniti visokim skorovima na ajtemima koji se odnose na bežanje iz škole i zloupotrebu alkohola i droga (Heyerdahl et al., 2004). Uočava se manja proporcija adolescenata sa graničnim i klinički značajnim nivoom ponašanja kojim se krše pravila na kenijском uzorku od 301. adolescenta uzrasta 11–18 godina (od kojih šestinu čini klinički uzorak) (Harder et al., 2014). Poput albanskih, i kenijски mladi su bili izloženi ratnim iskustvima, s tim što je u albanskom kontekstu on posredniji jer su direktne posledice rata trpeli roditelji anketirane dece (Shahini et al., 2015). U skladu sa nalazima istraživanja, internalizovani problemi, koji se u velikoj meri povezuju sa ratnim iskustvima i siromaštvom, predviđaju eksternalizovane probleme u narednoj generaciji (Kim et al., 2009). Prema tome, može se pretpostaviti neposredan uticaj ratne traume na internalizovane probleme, a indirektan na eksternalizovane probleme. Nalazi istraživanja svedoče o efektima i uticajima kulture i društva koji su se pokazali značajnijim u kontekstu ispoljavanja ponašanja kojim se krše pravila nego agresivnog ponašanja u odnosu na pol i uzrast (Rescorla et al., 2007; Verhulst et al., 2003). U skladu sa polaznom pretpostavkom, rezultati studije u kojoj su procenjivani problemi u ponašanju u delinkventnoj i normativnoj populaciji pokazali su da su osuđeni maloletni prestupnici

pokazali značajno više rezultate na skalama koje mere eksternalizovane probleme u ponašanju, kao što su kršenje pravila i agresivno ponašanje, u poređenju sa nedelinkventnom grupom. Grupa maloletnih delinkvenata je, suprotno očekivanjima, pokazala viši skor na skali sindroma povučenost/depresivnost. Komorbiditet internalizovanih i eksternalizovanih problema povezuju se sa većim rizikom za recidivom u odrasloj dobi (Semel, 2020).

Rezultati istraživanja novijeg datuma upućuju na to da je u poslednje dve decenije značajno porastao broj prijavljivanih internalizovanih problema kod učenika (Askari et al., 2023; Danielson et al., 2021; Hunduma et al., 2024; Pace et al., 2023). U nacionalno reprezentativnoj studiji (Askari et al., 2023) od 304.542 adolescenata koji pohađaju školu u SAD, simptomi internalizovanih problema su se značajno povećali dok su se simptomi eksternalizovanih problema smanjili. Povezanost između internalizovanih i eksternalizovanih simptoma smanjena je za 22,3% u periodu 2010–2018, što upućuje na pretpostavku da su različiti osnovni mehanizmi koji su doveli do povećanja internalizovanih simptoma i smanjenja eksternalizovanih simptoma (Askari et al., 2022). Izveštaj o stanju dece u svetu za 2021. godinu se fokusirao na emocionalne i bihevioralne probleme kod dece i mladih. U njemu stoji da je anksioznost prepoznata kao jedan od najučestalijih poremećaja mentalnog zdravlja u populaciji adolescenata od 10-19 godina, dok je obuhvat onih sa poremećajima ponašanja bio 20%. Samoubistvo je peti najčešći uzrok smrti kod adolescentnih dečaka i devojčica uzrasta 10–19 godina. Za devojčice uzrasta 15–19 godina, to je treći najčešći uzrok smrti, a četvrti za dečake u ovoj starosnoj grupi posle povreda na putu, tuberkuloze i nasilja (The State of the World's Children, UNICEF, 2021). Na osnovu rezultata iz 31 evropske zemlje, skoro 17 miliona mladih ljudi (19,8%) imalo je probleme sa mentalnim zdravljem ili je upotrebljavalo psihoaktivne supstance u 2019. (Castelpietra et al., 2022). Anksiozni poremećaji su bili najčešći poremećaj kod uzrasta od 15 do 19. godine. Generalno,

prevalencija problema mentalnog zdravlja porasla je od 1990. do 2019. godine, dok je incidencija samopovređivanja smanjena za više od 20% kod oba pola. Među poremećajima mentalnog zdravlja, najveći porast je zabeležen kod poremećaja u ishrani (15%), ADHD-a (6%) i anksioznosti (5%) (Castelpietra et al., 2022). Među učenicima u Etiopiji identifikovano je 24,17% (17,2% klinički opseg) populacije sa internalizovanim problemima i 11,93% (8,18% klinički opseg) sa eksternalizovanim problemima (Hunduma et al., 2024). Visok procenat internalizovanih problema tumačen je većim brojem učenica u uzorku, velikom upotrebom alkohola, niskim socioekonomskim statusom, neadekvatnom školskom klimom (Hunduma et al., 2024). Prema podacima na nacionalnom uzorku britanskih adolescenata, oko 15% ispoljava poremećaje koje je potrebno tretirati, od kojih 75% učenika nije dobilo nikakvu vrstu podrške u školi (Wright et al., 2020). Rezultati istraživanja zastupljenosti emocionalnih i bihejvioralnih problema u četiri američka okruga, po proceni nastavnika i učenika, sugerišu da 15–33% učenika ispunjava dijagnostičke kriterijume za eksternalizovane ili internalizovane probleme, sa značajnom varijabilnošću procena između zajednica. Najčešći detektovani poremećaji su poremećaj anksioznosti, opoziciono ponašanje i ADHD bili su najčešći poremećaji u školama u svakom od procenjivanih okruga, dok je malo učenika ispunjavalo kriterijume za generalizovanu anksioznost, panični poremećaj, opsesivno-kompulzivni poremećaj, agorafobiju, PTSP i maniju/hipomaniju (Danielson et al., 2021). Na uzorku učenika u 36 norveških osnovnih škola (učenici i nastavnici) simptomi internalizovanih problema kod učenika po izveštavanju nastavnika i depresivni simptomi koje su učenici prijavili, bili su povezani sa lošim akademskim uspehom i školskom adaptacijom, za razliku od simptoma anksioznosti koje su učenici prijavili (Pedersen et al., 2019). Simptomi depresije, kako su učenici procenili, bili su povezani sa simptomima internalizovanih problema koje su prijavljivali nastavnici, za razliku od simptoma anksioznosti (Pedersen

et al., 2019). Na uzorku norveških adolescenata koji su praćeni od 10. do 19. godine, otkrivena je prevalencija napada panike tokom života od 19,8% (bar jedan napad panike) i panični poremećaj od 1,2% (Mathyseek et al., 2012). Roditeljska procena sindroma – Anksioznost/depresivnost, Socijalni problemi, Somatske pritužbe, Internalizovani problemi i Totalni problemi – predviđala je prvi početak napada panike u adolescenciji. Svih osam skala YSR sindroma koje su učenici sami prijavili, kao i skale internalizovanih, eksternalizovanih i totalnih problema, predviđale su početak napada panike. Nakon kontrole zajedničke varijanse između osam skala sindroma i među skalama za internalizovane i eksternalizovane problema u multivarijantnim analizama, otkriveno je da sindromi socijalnih problema, problema mišljenja i eksternalizovanih problema predviđaju početak napada panike kod adolescenata (Mathyseek et al., 2012).

Iako nije bilo studija o zastupljenosti eksternalizovanih i internalizovanih problema na reprezentativnom uzorku dece i adolescenata u Srbiji, na nivou Ekspertske grupe Ministarstva zdravlja i Ministarstva prosvete, na uzorku od 1.123 srednjoškolaca i 557 studenata identifikovana je jedna trećina adolescenata sa graničnim i klinički značajnim nivoom eksternalizovanih i internalizovanih problema (Ćurčić, 2005). Na uzorku od 541 učenika mlađih razreda beogradskih osnovnih škola utvrđeno je da 10,5% ispoljava klinički nivo ukupnog skora internalizovanih i eksternalizovanih problema, dok 6,7% čine učenici sa graničnim nivoom problema (Đurišić, 2020). U istraživanju nastavničkih percepcija problema koji su se pojavili u školama nakon otvaranja u toku i nakon pandemije COVID-19, na uzorku od 819 nastavnika iz 86 škola na teritoriji Srbije, 38% nastavnika su prepoznali emocionalne probleme kao probleme koji su se kod učenika povećali (odmah posle problema sa koncentracijom, motivacijom, prekomerne upotrebe interneta i niske posvećenosti školi) (Popović-Čitić i et al., 2021a).

Razlike u zastupljenosti eksternalizovanih i internalizovanih problema po polu

Achenbach (1966) je uočio – na osnovu pregleda po 300 istorija bolesti dece muškog i ženskog pola koja su se lečila u Psihijatrijskoj bolnici na Univerzitetu u Minesoti – povezanost između prisutnih simptoma i izvršio faktorsku analizu za svaki pol posebno. Poštovani su strogi kriterijumi za uključivanje dece u uzorak studije: javili su se na lečenje posle 4. i pre 16. godine, nisu institucionalizovani duže od 2 godine, nemaju organsko oštećenje, koeficijent inteligencije im je veći od 75 i drugo. I kod dečaka i kod devojčica je utvrđeno da su se simptomi grupisali u faktore koji su se dalje kretali prema dva pola: *eksternalizovani* problemi kao izraz antisocijalnog ponašanja i *internalizovani* problemi kao izraz unutrašnjih problema (Achenbach, 1966). Kod oba pola uočeni su sledeći faktori: somatske pritužbe, opsesivno ponašanje, kompulsivno ponašanje, fobije, ponašanja kojima se krše pravila, agresivno ponašanje, hiperaktivnost, šizoidno razmišljanje i ponašanje. Samo je kod dečaka identifikovan faktor nazvan seksualno ponašanje. Isključivo kod devojčica otkriveni su faktori: depresija, anksioznost, neurotično i ponašanje kojim se krše pravila, eneureza i gojaznost (Achenbach, 1966). Agresivno ponašanje i ponašanje kojim se krše pravila kod oba pola grupišu se kao eksternalizovani problemi, dok se somatske pritužbe i opsesivno ponašanje kod oba pola i anksioznost kod devojčica grupišu kao internalizovani problemi. Nije otkrivena konzistentnost u odnosu na vezu ostalih faktora sa eksternalizovanim ili internalizovanim problemima (Achenbach, 1966). Ukoliko je više od 60% simptoma u ponašanju pojedinca imalo eksternalizovani karakter, ponašanje je bilo određeno kao eksternalizovano. S druge strane, ukoliko je više od 60% simptoma u ponašanju pojedinca imalo internalizovani karakter, ponašanje je bilo određeno kao internalizovano. Istraživači su dalje, pomoću simptoma koji su izdvojeni u prethodnoj

studiji (Achenbach, 1966), anketirali 450 roditelja u vezi sa kliničkom slikom njihove dece u pogledu prisustva navedenih problema kod oba pola različitog uzrasta (6–11 i 12–16), te ponovo izdvojili faktore koji se i kod dečaka i kod devojčica u obe uzrasne grupe grupišu na dva pola, kao eksternalizovani i internalizovani problemi u ponašanju (Achenbach & Edelbrock, 1978). Kod oba pola i obe uzrasne grupe identifikovani su sledeći faktori: somatske pritužbe, povlačenje, hiperaktivnost, agresivnost i ponašanja kojima se krše pravila. Depresivnost i anksioznost jedino nisu registrovani kod dečaka od 12–16 godina. U obe uzrasne grupe samo je kod dečaka identifikovana nekomunikativnost, a kod devojčica okrutnost. Samo na uzorku dečaka od 12–16 godina identifikovana je nezrelost, a kod devojčica mlađeg uzrasta seksualni problemi. Međutim, kod devojčica starije uzrasne grupe uočen je faktor nezrelost – hiperaktivnost (Achenbach & Edelbrock, 1978). Na osnovu analize više desetina studija iz više izvora (klinička praksa, roditelji, nastavnici), autori su izdvojili sindrome koji se dalje grupišu kao: eksternalizovani problemi, odnosno nekontrolisana ponašanja i internalizovani problemi, odnosno preterano kontrolisana ponašanja i patološka otuđenost (Achenbach & Edelbrock, 1978). Patološki deatačment je registrovan samo u četiri studije, i to ne u odnosu na sve izvore podataka (Achenbach & Edelbrock, 1978).

Veći broj istraživačkih studija ukazuje na to da su eksternalizovani problemi generalno više zastupljeni kod dečaka, a internalizovani problemi kod devojčica. Prema nalazima nekoliko internacionalnih studija, dečaci su učestalije ispoljavali eksternalizovane probleme od devojčica (Rescorla et al., 2007; Verhulst et al., 2003). Izveštavanje o učestalijem ispoljavanju eksternalizovanih problema kod dečaka utvrđeno je i prema izveštavanju roditelja i adolescenata (Verhulst et al., 2003). O višem nivou eksternalizovanih problema kod dečaka u odnosu na devojčice izveštavaju i autori studija u Hrvatskoj (Rudan et al., 2005) i na Kosovu (Shahini et al., 2015). Međutim, iako su eksternalizovani problemi bili, prema izveštavanju

nastavnika i oba roditelja, zastupljeniji kod hrvatskih dečaka na uzrastu od 12 do 18 godina, prema izveštavanju adolescenata nisu utvrđene razlike prema polu (Rudan et al., 2005). Postoji više objašnjenja za veće učešće dečaka u ispoljavanju eksternalizovanih problema. To može biti zbog toga što devojčice tokom adolescencije održavaju bolje odnose sa vršnjacima i roditeljima, što može poslužiti kao protektivni faktor (Leadbeater et al., 1999; Scaramella et al., 1999). Sa druge strane, nalazi istraživanja ukazuju da nema statistički značajnih razlika u ispoljavanju eksternalizovanih problema prema polu (Abad et al., 2002; Broberg et al., 2001; Harder et al., 2014; Heyerdahl et al., 2004; Janssen et al., 2004; Rudan et al., 2005; Steinhausen et al., 1997). To može biti zbog toga što roditelji i nastavnici nisu dovoljno osetljivi u vezi sa identifikovanjem problema kod devojčica, a to pokazuju i nalazi istraživanja koja uključuju sva tri izvora informacija (Rudan et al., 2005).

Uticajne epidemiološke studije o zastupljenosti eksternalizovanih problema u populaciji dece i adolescenata ukazuju da su dečaci učestalije ispoljavali agresivno ponašanje u odnosu na devojčice (Rescorla et al., 2007). S druge strane, veliki broj istraživačkih studija ne nalazi statistički značajne razlike prema polu pri ispoljavanju agresivnog ponašanja (Abad et al., 2002; Broberg et al., 2001; Janssen et al., 2004; Rudan et al., 2005; Shahini et al., 2015; Steinhausen et al., 1997; Verhulst et al., 2003). To što nisu pronađene statistički značajne razlike prema polu pri ispoljavanju agresivnog ponašanja može da bude zbog toga što agresivno ponašanje kod dečaka u detinjstvu, iako zastupljenije nego kod devojčica, brže opada nego kod devojčica, te do kasne adolescencije dečaci i devojčice zapravo ispoljavaju isti nivo agresivnog ponašanja (Bongers et al., 2003; Bongers et al., 2004). Treba imati u vidu da se, u zavisnosti od izvora informacija, o agresivnom ponašanju različito izveštava. Na primer, dok se prema izveštavanju roditelja u hrvatskoj studiji ne nalaze polne razlike pri ispoljavanju agresivnog ponašanja, prema izveštavanju

nastavnika agresivno ponašanje češće vrše dečaci, a prema izveštavanju adolescenata, devojčice (Rudan et al., 2005). Nalazi iz finske studije, koja je sprovedena na više od sedam hiljada adolescenata, ukazuju na to da devojčice učestalije ispoljavaju agresivno ponašanje (Hurtig et al., 2005). Autori smatraju da se takav rezultat može pripisati faktorima skandinavske kulture i socijalizacije, gde su, prvo, žene dosta slobodnije u ispoljavanju osećanja u odnosu na ostatak sveta, a drugo, pokazale su se kao mnogo iskrenije od muškaraca, čak i u anonimnim istraživanjima (Hurtig et al., 2005). Prema finskoj studiji, devojčice su imale više skorove na stavkama: raspravlja se, traži pažnju, neposlušnost, tvrdoglavost, promene raspoloženja, sumnjičavost, napadi besa, vrištanje, vika i drugo (Hurtig et al., 2005). Međutim, dečaci su svakako češće ispoljavali nasilničko ponašanje i učestalije kršili zakon (Hurtig et al., 2005). Autori sugerišu da su devojčice, za razliku od dečaka, sklone ispoljavanju agresivnosti više prema sebi nego prema drugima (Hurtig et al., 2005).

Nalazi istraživanja epidemioloških studija ukazuju da dečaci češće izvršavaju ponašanja kojima se krše pravila u odnosu na devojčice (Rescorla et al., 2007; Verhulst et al., 2003). To je utvrđeno nezavisno od izvora informacija, i prema izveštavanju roditelja i adolescenata (Verhulst et al., 2003). Rezultati istraživačkih studija takođe ukazuju na veću zastupljenost ponašanja kojim se krše pravila kod adolescenata u odnosu na adolescentkinje (Abad et al., 2002; Broberg et al., 2001; Heyerdahl et al., 2004; Janssen et al., 2004; Rudan et al., 2005; Shahini et al., 2015). Prema izveštavanju sve tri grupe (roditelja, nastavnika i adolescenata), potvrđeno je da dečaci češće ispoljavaju ponašanja kojima se krše pravila (Rudan et al., 2005). Takvi nalazi potvrđeni su i u holandskoj (Janssen et al., 2004) i švajcarskoj (Steinhausen et al., 1997) studiji. U istraživanju koje je rađeno na uzorku od 1.342 katalonskih adolescenata iz Barselone kršenje pravila je bilo statistički značajno učestalije samo kod adolescenata mlađe uzrasne grupe, od 11–14 godina (Abad et al., 2002). Objašnjenja za češće

ispoljavanje ponašanja kojim se krše pravila kod dečaka mogu biti različita. Jedno od njih upućuje na genetske razlike u etiologiji, gde kod dečaka nasleđe u većem procentu varijanse objašnjava ispoljavanje ponašanja kojim se krše pravila nego kod devojčica (Bartels et al., 2003). Međutim, pošto se sredina svakako smatra prikladnijim objašnjenjem (Burt, 2009) i pošto je već ukazano da porodična sredina svakako predstavlja značajniji protektivni faktor za devojčice (Leadbeater et al., 1999), ukazaće se na polne razlike u vršnjačkoj socijalizaciji. Naime, dečaci koji ispoljavaju ponašanja kojim se krše pravila u većoj meri se druže sa antisocijalnim vršnjacima, za razliku od devojčica (van Lier et al., 2005). Zatim, iako dečaci koji ispoljavaju ponašanja kojim se krše pravila podjednako kao i devojčice bivaju odbačeni od vršnjaka, to se dešava iz potpuno različitih razloga. Na primer, dečaci nisu prihvaćeni od prosocijalnih vršnjaka zbog nasilničkog ponašanja, a devojčice zbog manjka socijalnih kompetencija (van Lier et al., 2005). Rezultati finske studije upućuju na to da su devojčice generalno bile sklonije da se druže sa starijim društvom, beže od kuće i iz škole, krađu od kuće, upotrebljavaju alkohol i droge (Hurtig et al., 2005). Objašnjenje se, kao i kod agresivnog ponašanja, pronalazi u faktorima kulture i društva i ženske emancipacije s tim u vezi (Hurtig et al., 2005). Nisu pronađeni nalazi kojima se ne prepoznaju polne razlike u ispoljavanju ponašanja kojima se krše pravila. U domaćoj studiji nalaze se razlike po polu u ispoljavanju eksternalizovanih problema i ponašanja kojima se krše pravila, dok nisu utvrđene razlike u ispoljavanju agresivnog ponašanja (Kovačević Lepojević, 2018).

Veća zastupljenost internalizovanih problema u pojedinim studijama neretko se tumači kao posledica većeg broja devojčica u uzorku (Hunduma et al., 2024). Rezultati poljske studije na uzorku učenika u ranoj adolescenciji ukazuju na to da su devojčice imale više skorove klinički zastupljenih problema na skalama svih merenih sindroma, na skalama grupisanih u internalizovane probleme i eksternalizovane probleme, kao i

na skali ukupnih problema (Babicka-Wirkus et al., 2023). Najveće razlike uočene su kod sindroma *problemi mišljenja* gde je procenat kliničke zastupljenosti problema kod devojčica 39,4%, a kod dečaka 7,4%; anksioznost/depresivnost, gde je klinički nivo problema kod devojčica zabeležen u 30,7%, a kod dečaka u 2,7%; somatski problemi sa kliničkim skorom kod devojčica 17,4% i kod dečaka 5,8% i na ukupnom skoru internalizovanih problema gde je zastupljenost kod devojčica 17,1%, a dečaka 1,9%. Najmanje razlike po polu u kliničkim skorovima identifikovane su na skalama sindroma *problemi pažnje* (6,1% devojčica i 3,5% dečaka) i *povlačenja* (9,6% devojčica i 8,6% dečaka). Male razlike uočene su u kliničkim skorovima između devojčica (3,8%) i dečaka (3,5%) (Babicka-Wirkus et al., 2023). Sa druge strane, istraživački rezultati upućuju na to da nisu primećene razlike po polu, osim za anksioznost/depresivnost (što je učestalije kod devojčica), u istraživanjima koristeći Ahembahov sistem empirijski bazirane procene (Pace i drugi, 2023). Rezultati Pitsburške studije (Pittsburgh Girls Study) koja je pratila 2.500 devojčica od pete godine do 17. godine pokazali su da su rezultati delimično podržali i delimično opovrgli polaznu hipotezu da je, na uzrastu od 13 do 16 godina, teška depresija predviđala veće šanse za konzumiranje najmanje jednog alkoholnog pića u narednoj godini. Međutim, u dobi od 14 i 16 godina, upotreba alkohola predviđala je izvesno smanjenje težine depresije u narednoj godini; između težine anksioznosti i upotrebe alkohola nisu detektovane konzistentne međusobne veze tokom vremena (Schleider et al., 2019). Na podacima od 3.227 učenika iz Centralne Etiopije utvrđeno je da, iako devojčice imaju viši skor kada je ispoljavanje emocionalnih problema u pitanju (17,42% naspram 13,43%), dečaci imaju veći ukupan skor internalizovanih problema (24,6% naspram 23,8%) (Hunduma et al., 2024). U izveštaju UNICEF (The State of the World's Children, 2021) navodi se veća zastupljenost anksioznosti i depresivnosti kod devojčica od 10-19 godina 56,3% (kod dečaka 31,4%), dok je kod dečaka bila

veća zastupljenost problema sa pažnjom 26,7% (15,5% kod devojčica), i poremećaja ponašanja 24,3 % (15,2% kod devojčica). U Britanskoj nacionalnoj studiji o mentalnom zdravlju učenika (Wright et al., 2020) utvrđeno je da su kod devojčica bili više zastupljeni emocionalni problemi, dok su kod dečaka učestalije prijavljivani poremećaji ponašanja i problemi sa pažnjom. U domaćoj studiji u kojoj su mereni internalizovani i eksternalizovani problemi kod učenika mlađih razreda, po izveštavanju učitelja, razlike po polu su primećene u skoro svim sindromima, tako da su kod dečaka bili više izraženi eksternalizovani problemi i ponašanja kojima se krše pravila, a kod devojčica agresivnost, problemi mišljenja, problemi pažnje, socijalni problemi i povučenost-depresivnost (Đurišić, 2020). Veća zastupljenost internalizovanih problema kod devojčica (takođe i nezvezano za pol) može biti posledica suočavanja sa globalnim izazovom pandemije COVID-19 (Green et al., 2023). U istraživanju u kome se pratio tok internalizovanih simptoma kod 271 adolescenta iz Ontarija tokom prve godine pandemije (mart 2020.–april 2021.) utvrđeno je da su simptomi internalizacije adolescenata bili relativno stabilni i generalno niski tokom prve godine pandemije, sa vrhuncem u februaru i aprilu 2021. Devojčice su u proseku pokazale više simptoma i veću interindividualnu varijabilnost simptoma. Simptomi depresije kod roditelja predviđali su interindividualnu varijabilnost anksioznih i depresivnih simptoma adolescenata. Simptomi adolescenata su bili stabilni i generalno ispod kliničkih granica (75%–90%). Pokazalo se da su adolescenti čiji su roditelji imali više simptoma depresije bili najranjiviji na uticaj pandemije (Green et al., 2023). U istraživanju (Kovačević Lepojević et al., 2024c) na uzorku beogradskih srednjoškolaca, koje je sprovedeno neposredno nakon otvaranja škola tokom pandemije COVID-19, utvrđeno je da su uzrast, pol, negativna životna iskustva (gubitak posla roditelja, preseljenje, promena škole, bolest ili smrt člana porodice ili prijatelja i drugo), zadovoljstvo adolescenata sobom i porodicom, kao i optimizam u pogledu svoje budućnosti, objasnili

23% varijanse internalizovanih problema u ponašanju i 25% varijanse u ispoljavanju eksternalizovanih problema i 34% varijanse u objašnjavanju kvaliteta pozitivnog razvoja. Rezultati istraživanja upućuju na direktnu pozitivnu vezu između negativnih životnih iskustava i internalizovanih i eksternalizovanih problema. Zadovoljstvo porodicom posredovalo je u odnosu između negativnih životnih događaja i internalizovanih i eksternalizovanih problema, istovremeno upućujući na protektivnu ulogu porodice (Kovačević Lepojević et al., 2024c). Prema tome, simptome internalizovanih i eksternalizovanih problema ne treba tumačiti izolovano od drugih značajnih faktora. U australijskoj nacionalnoj studiji Young Mind Matters devojčice (12-17 godina) su bile više pogođene vršnjačkim nasiljem, samopovređivanjem i samoubistvom nego dečaci. Depresija je posredovala u korelaciji između vršnjačkog nasilja, samopovređivanja i samoubistva i kod dečaka i kod devojčica, dok je anksioznost uticala samo na viktimizirane devojke da dožive samopovređivanje i izvrše samoubistvo (Islam et al., 2022). Faktori odnosa nasleđa i sredine – u vezi između simptoma depresije i simptoma ranog anksioznog poremećaja, fobija i separacione anksioznosti – ispitivani su u blizanačkoj studiji devojčica uzrasta od 8 do 17 godina u sklopu studije o razvoju adolescenata u Virdžiniji. Rezultati istraživanja su potvrdili pretpostavke o genetskim uticajima na depresiju koji se posle 14. godine odražavaju na ispoljavanje anksioznog poremećaja i fobije kao i da sredinski faktori, nezavisno od uzrasta, doprinose razvoju separacione anksioznosti i fobije (Silberg et al., 2001).

Razvoj eksternalizovanih i internalizovanih problema

Većina istraživačkih studija govori u prilog većeg ispoljavanja eksternalizovanih i internalizovanih problema sa uzrastom. Multikulturalna

istraživačka studija ukazuje na porast eksternalizovanih problema sa uzrastom (Verhulst et al., 2003). Generalni porast eksternalizovanih problema beleži se u katalonskoj (Abad et al., 2002), kosovskoj (Shahini et al., 2015) i holandsko-turskoj (Janssen et al., 2004) studiji. Nalazi istraživanja ukazuju da uticaj porodice u ispoljavanju eksternalizovanih problema opada sa uzrastom, pri čemu se otvaraju nove mogućnosti za biranje društva vršnjaka u skladu sa interesovanjima (Harden et al., 2015). Istraživanja ukazuju na porast agresivnog ponašanja sa uzrastom (Abad et al., 2002; Verhulst et al., 2003). Rezultati na turskim, ali ne i holandskim adolescentima (gde nisu utvrđene uzrasne razlike), ukazuju na to da su stariji adolescenti češće ispoljavali agresivno ponašanje (Janssen et al., 2004). S druge strane, istraživanja ukazuju na opadanje agresivnog ponašanja tokom adolescencije nezavisno od vrste informanata. Preciznije, na uzorku od 1.122 holandskih adolescenata uzrasta 11–18 godina agresivno ponašanje sa uzrastom raste, dostiže svoj maksimum oko 15. godine, a od 16. godine opada (Van der Ende & Verhulst, 2005). Veliki broj studija prepoznaje da su razlike po uzrastu najuočljivije pri ispoljavanju ponašanja kojim se krše pravila u odnosu na agresivno ponašanje i eksternalizovane probleme (Broberg et al., 2001; Janssen et al., 2004; Verhulst et al., 2003). Kod katalonskih adolescenata sa uzrastom se, kod oba pola, beleži porast ponašanja kojim se krše pravila (Abad et al., 2002). Uočenu tendenciju o učestalijem ispoljavanju u starijim uzrasnim grupama potvrđuju i nalazi longitudinalnog istraživanja sa ciljem utvrđivanja specifičnosti razvoja eksternalizovanih problema u opštoj populaciji dece i adolescenata, koje je rađeno na uzorku od 2.076 dece uzrasta 4–18 godina, pri čemu je utvrđeno da ponašanje kojim se krše pravila raste sa uzrastom (Bongers et al., 2003). Istraživački nalazi iz švedske populacione studije o trendovima u zastupljenosti internalizovanih problema od detinjstva do adolescencije, pokazalo je da je, po percepciji devojčica i dečaka, zabeležen trend porasta internalizovanih problema,

dok je po percepciji roditelja taj trend ispraćen samo za devojčice (Durbeej et al., 2019). Trend povećanja anksioznosti (klinički skor) primećen je, za razliku od depresivnosti, na uzrastu dečaka i devojčica u švedskoj populacionoj studiji (Durbeej et al., 2019). Praćenje trendova anksioznosti u populaciji američkih adolescenata od 2012. do 2018. godine pokazalo je porast anksioznosti od 29% (Parodi et al., 2022). Istraživačke studije u kojima su podaci prikupljeni na osnovu više različitih informanata potvrđuju učestalije ispoljavanje ponašanja kojim se krše pravila sa starijim uzrastom, s tim da je prijavljivanje od adolescenata bilo učestalije (Van der Ende & Verhulst, 2005). Rezultat se može objasniti nedovoljno dobrim uvidom roditelja u ponašanje adolescenata (posebno težih oblika) (Bongers et al., 2004) i internalizovanih problema kod dečaka (Durbeej et al., 2019). Međutim, autori smatraju da se percepcije ponašanja dece od strane roditelja u detinjstvu mogu smatrati adekvatnim (Durbeej et al., 2019). Jedno od objašnjenja za učestalije ispoljavanje ponašanja kojim se krše pravila kod starijih adolescenata pretpostavlja porast uticaja nasleđa sa uzrastom, i to u funkciji promena koje se dešavaju ulaskom u pubertet (Harden et al., 2015). Prema tome, porast ponašanja kojima se krše pravila više se može smatrati posledicom promena u hormonskom statusu nego uzrasta (Harden et al., 2015). Porast internalizovanih problema kod devojčica i dečaka može se objasniti povećanim akademskim pritiskom u adolescenciji, posredovano konfliktnim odnosima sa roditeljima (Jiang et al., 2022), ranim sazrevanjem (Barendse et al., 2022), nedostatkom sna (Guldner et al., 2023) i drugo.

Posmatrano u odvojenim skupovima dečaka i devojčica, beleže se iste (Bongers et al., 2003; Niv et al., 2013; Durbeej et al., 2019) ili različite (Abad et al., 2002; Steinhausen et al., 1997) putanje. Istraživanja razvojnih trajektorija upućuju na opadanje agresivnog ponašanja i porast ponašanja kojim se krše pravila sa uzrastom kod adolescenata oba pola (Bongers et al., 2003; Niv et al., 2013). Opadanje agresivnog ponašanja objašnjava

se promenama koje nastaju u mozgu, dok se porast ponašanja kojim se krše pravila tumači porastom impulsivnosti (Niv al., 2013). S druge strane, beleži se opadanje u ispoljavanju eksternalizovanih problema i agresivnog ponašanja kod dečaka, a kod devojčica porast ponašanja kojim se krše pravila (Steinhausen et al., 1997). Porast internalizovanih problema beleži se i kod dečaka i kod devojčica (Durbbeej et al., 2019; Parodi et al., 2022), i to anksioznosti kod oba pola, a depresije samo kod devojčica. Na uzorku od 1.964 švajcarske dece i adolescenata utvrđeno je da dečaci uzrasta 6–11 godina imaju statistički značajno više skorove na skalama koje mere eksternalizovane probleme i agresivno ponašanje nego dečaci uzrasta od 12 do 17 godina (Steinhausen et al., 1997). Devojčice uzrasta od 12 do 17 godina imaju statistički značajno više skorove na skali koja meri ponašanje kojim se krše pravila nego devojčice uzrasta od 6 do 11 godina. Nema statistički značajnih razlika u ispoljavanju eksternalizovanih problema i agresivnog ponašanja kod devojčica različitog uzrasta (Steinhausen et al., 1997). S tim u vezi, nalazi istraživanja ukazuju na to da – iako eksternalizovani problemi i ponašanja kojim se krše pravila rastu sa uzrastom kod oba pola – kod agresivnog ponašanja beleži se stabilnost na uzrastu od oko 14. godine kod dečaka, dok kod devojčica nastavlja da raste (Abad et al., 2002). Postoje studije koje ukazuju da je kod adolescentkinja porast ponašanja kojim se krše pravila izraženiji, bez obzira na veću zastupljenost dečaka (Scaramella et al., 1999). Istraživanja ukazuju da – iako se putanje agresivnog ponašanja kod dečaka i devojčica vrlo razlikuju – od 16. godine nema razlika u skorovima agresivnog ponašanja (Van der Ende & Verhulst, 2005).

Nalazi istraživanja sugerišu homotipičnu predikciju kod ponašanja kojim se krše pravila koja su predikovala eksternalizovane, a heterotipičnu predikciju agresivnog ponašanja koje je predviđalo internalizovane probleme (Reef et al., 2009). Ovakvi nalazi impliciraju da bi potencijalni programi prevencije eksternalizovanih problema u odraslom dobu trebalo

da obuhvate adolescente sa isključivo eksternalizovanim problemima, a programi prevencije internalizovanih problema trebalo bi da obuhvate adolescente i sa eksternalizovanim i internalizovanim problemima. Sve četiri kategorije ponašanja – agresija, opoziciono ponašanje, imovinski i statusni prestupi – generalno predviđaju agresivno ponašanje i ponašanje kojim se krše pravila u odraslom dobu (Reef et al., 2010). Međutim, utvrđeno je da nedestruktivna ponašanja, poput statusnih prestupa i opozicionog ponašanja, u većoj meri predviđaju probleme u ponašanju nego što to čine destruktivna ponašanja (agresija i imovinski prestupi). Pokazalo se da adolescenti koji ispoljavaju visok nivo eksternalizovanih problema u adolescenciji, u odraslom dobu ispoljavaju i eksternalizovane i internalizovane probleme (Reef et al., 2010). Prema tome, pokazao se presudnim nivo izmerenih eksternalizovanih problema u odnosu na rast/opadanje putanje. Bez obzira na to, čak i nizak nivo agresije i imovinskih prestupa predviđao je ispoljavanje eksternalizovanih problema u odraslom dobu (Reef et al., 2010). Identifikovana je i grupa adolescenata čiji su eksternalizovani problemi – pretežno manifestovani putem statusnih prestupa – bili ograničeni samo na adolescenciju. Važna napomena je da u ovoj studiji nije kontrolisana grupa dece koja ispoljavaju i eksternalizovane i internalizovane probleme.

Nalazi istraživanja ukazuju da prisustvo eksternalizovanih problema u adolescenciji predikuje antisocijalno ponašanje i mentalne poremećaje u odraslom dobu (Burt et al., 2011; Ferdinandet al., 1995; Hofstra et al., 2001; Reef et al., 2009). Postoje razlike u prognozi kod onih koji ispoljavaju agresivno ponašanje i ponašanje kojim se krše pravila (Hofstra et al., 2001; Reef et al., 2009). Kao izraz homotipične predikcije, i ponašanje kojim se krše pravila i agresivno ponašanje u adolescenciji pokazali su se kao značajni prediktivni faktori ponašanja kojim se krše pravila, odnosno agresivnog ponašanja u odraslom dobu (Ferdinandet al., 1995; Hofstra et al., 2001). Agresivno ponašanje se pokazalo važnim prediktivnim faktorom

zloupotrebe alkohola, i to kod žena, za razliku od muškaraca (Hofstra et al., 2001). Istraživanja ukazuju da je ponašanje kojim se krše pravila predikovalo antisocijalno ponašanje u odraslom dobu (Burt et al., 2011; Hofstra et al., 2001), s tim da se ono vezuje samo za muškarce (Hofstra et al., 2001).

Prema dostupnim podacima, internalizovani problemi su rizičniji za devojčice u odnosu na dečake, iako u trendu porasta i za dečake i za devojčice, o čemu svedoče različite populacione studije širom sveta (Durbeej et al., 2019; Parodi et al., 2022). Prema Milenijumskoj studiji Ujedinjenog Kraljevstva (UK Millennium Cohort Study) ($n = 17.206$, 49% žena) – u kojoj su ispitivane klinički značajne putanje internalizovanih problema (koje su prijavili roditelji dece u uzrastu dece od 3. do 14. godine), prediktori i ishodi kod adolescenata – primećena je rastuća putanja internalizovanih problema i za dečake i za devojčice, pokazujući povećanu verovatnoću problema koji su nastavili da rastu kod devojčica, dok je kod dečaka zabeležena stabilnost od 11. godine (Gutman & Codirolu McMaster, 2020). Dečaci i devojčice sa rastućom trajektorijom internalizovanih problema češće su prijavljivali niz problematičnih ishoda, samopovređivanje, nisko psihološko blagostanje, simptome depresije i nisku akademsku motivaciju u odnosu na druge grupe. Devojke na rastućoj putanji su takođe prijavljivale veću upotrebu cigareta i kanabisa i ranu seksualnu aktivnost sa 14 godina u poređenju sa devojčicama na nižoj putanji (Gutman & Codirolu McMaster, 2020). Na uzorku pitsburških devojčica koje su praćene od detinjstva do kasne adolescencije otkrivena je značajna putanja između razvoja internalizovanih problema i upotrebe alkohola, nezavisno od efekata problema u ponašanju – koji se dosledno javljaju kao povezani i sa anksioznošću i depresijom kod adolescenata (Schleider et al., 2019). Naime, rezultati istraživanja upućuju i na neobičan nalaz uticaja upotrebe alkohola na smanjenje težine depresije tokom godina, s tim da se on ne može izolovano tumačiti već u sadejstvu mnogih

drugih relevantnih faktora, posebno vršnjačkih (Schleider et al., 2019). U sklopu (Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC)) studije na uzorku od 6.000 adolescenata, gde je ispitivan genetski uticaj na razvoj depresije u intervalu od 10. do 24. godine, otkriveno je da se tokom godina dosledno ostvaruje uticaj na povećanje nivoa depresije tokom cele adolescencije i ranog odraslog doba, s tim da su pronađeni naučni dokazi da se taj uticaj sa godinama povećava. Registrovan je i genetski uticaj na razvoj anksioznosti i šizofrenije, ali nije tako stabilan (Kwong et al., 2021). Prema podacima francuske TEMPO studije, čiji je cilj ispitivanje povezanosti negativnih životnih događaja i internalizovanih problema – mereno Ahenbahovim sistemom empirijski bazirane procene u 1991, 1999. i 2009. – došlo se do saznanja da negativna životna iskustva povećavaju verovatnoću ispoljavanja internalizovanih problema, koji se održavaju i do odrasle dobi (usled kumulacije tri ili više negativnih životnih događaja) (Melchior et al., 2014). U odnosu na vršnjake koji nisu imali negativnih životnih događaja (ili imali ih manje od tri), adolescenti sa tri ili preko tri negativna životna događaja imali su 8,9 puta veću šansu da ispolje internalizovane probleme i 5,5 puta veću verovatnoću da njihov nivo bude veoma visok. Sa održavanjem internalizovanih problema najviše su povezani specifični negativni životni događaji, poput problema u školovanju, roditeljskog stresa, ozbiljne bolesti i socijalne izolacije (Melchior et al., 2014).

Iako mnogi strateški dokumenti naglašavaju značaj istraživanja i edukacije (na primer Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine (Službeni glasnik RS, 63/2021), koliko je autoru poznato, do danas ne postoje podaci o mentalnom zdravlju i blagostanju dece i adolescenata na reprezentativnom uzorku u Srbiji, te zapravo nemamo precizne podatke o zastupljenosti problema. Posledično, nemamo razvijene instrumente procene, što znači i da nemamo razvijenu

strukturu za evaluaciju programa koji bi se potencijalno bavili prevencijom problema.

Evaluacija školskih programa prevencije

Na osnovu pregleda studija koje su uključivale programe prevencije problema u ponašanju, autori (Kovačević Lepojević et al., 2022) izdvajaju zaključke:

- prisutna je terminološka neusaglašenost u pogledu odabira kriterijuma za pregled školskih programa (kriterijum mentalnog zdravlja, pristupa koji je usmeren na celu školu, da li se intervencije primenjuju od strane nastavnika, da li su fokusirane na rezilijentnost učenika, ili se zapravo radi o razvojno-preventivnim programima koji se primenjuju u školi);
- efektivni programi bazirani su na poboljšanju socioemocionalnog statusa učenika i pozitivnom disciplinovanju (empatija, samoregulacije, veštine rešavanja problema, kooperacija i drugo);
- uspešni programi u osnovi obuhvataju kognitivne, emocionalne i bihejvioralne intervencije; većina programa inkorporirana je u nastavne sadržaje;
- većinu uspešnih programa primenjuju nastavnici tokom svojih redovnih nastavnih aktivnosti;
- programi su uspešniji sa populacijom koja ispoljava više socioemocionalnih problema;

- uspešnost intervencija zavisi od kvaliteta primene i resursne podrške;
- za procenu problema pri praćenju efekata programa, korišćeni su oni koji pored procene problema uključuju i procenu snaga (na primer, Achenbahov sistem empirijski bazirane procene (Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)), Upitnik snaga i teškoća (Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)), i drugi (Kovačević Lepojević et al., 2022).

Na osnovu pregleda sistematskih analiza naučnih rezultata intervencija pozitivnog razvoja mladih koje su realizovane u školskom okruženju utvrđeno je da – bez obzira na to da li se pratilo okruženje primene programa, realizatori ili preventivni i promotivni ishodi primenjenih intervencija – može se zaključiti da je socioemocionalno učenje jedan od najznačajnijih mehanizama koji dovodi do promotivnih ishoda kod mladih, efekti ovih intervencija se najduže zadržavaju, najuspešnije su kod niskorizičnih učenika, kao i da je poželjno intervenciju primenjivati u još nekom okruženju pored školskog (Kovačević Lepojević et al., 2021). Nema podataka o primeni i evaluaciji posebnih programa zasnovanih na modelu socioemocionalnog učenja kod nas, dok su istraživači sporadično procenjivali kapacitete za primenu socioemocionalnog učenja od strane nastavnika i socioemocionalne kompetencije učenika (Popović Ćitić et al., 2021) i nastavnika (Bukvić et al., 2021). Nastavnici izveštavaju o učestalijoj primeni tehnika socioemocionalnog učenja u odnosu na učenike. Učenici kao najučestaliju tehniku prepoznaju učenje odgovornosti za svoje ponašanje, te su odgovori na toj stavki najpribližniji onima koji su dobijeni od nastavnika. Kod ostalih stavki učenici su u oko 65%, a nastavnici u oko 80% izveštavali o tome da se učenici i učenice podučavaju kontrolisanju svog ponašanja, da učestvuju u odlučivanju, da se uče da razumeju šta drugi misle i kako se osećaju i kako da rešavaju konflikte. Nisu utvrđene razlike u proceni

nastavnika o primeni tehnika socioemocionalnog učenja prema polu, dok mlađi nastavnici, kao i nastavnici sa kraćim stažom u obrazovanju primenu tehnika socioemocionalnog učenja opažaju intenzivnijom i učestalijom. Učenice u odnosu na učenike i mlađi učenici se češće izjašnjavaju o primeni tehnika socioemocionalnog učenja u njihovim školama (Popović-Ćitić et al., 2021). Istraživački rezultati pokazuju da izrazito visok procenat nastavnika ocenjuje svoje socioemocionalne kompetencije kao razvijene (preko 80%). Međutim, bez obzira na to, polovina nastavnika prepoznaje i potrebu i prostor za edukacijom u oblasti socioemocionalnog učenja (Bukvić et al., 2021). Socioemocionalno kompetentniji nastavnici češće primenjuju prakse poput discipline usredsređene na učenika, prilagođen jezik u komunikaciji sa učenicima, odgovornost i izbore, i toplinu i podršku (Kovačević Lepojević et al., 2024b).

Na osnovu dve prikazane studije, gde se u jednoj pošlo od analize preventivnih programa u školskom kontekstu (Kovačević Lepojević et al., 2022), a u drugoj se, suprotno tome, pošlo od analize školskih razvojno promotivnih programa (Kovačević Lepojević et al., 2021), može se uočiti da su se zapravo susrele u zaključcima. Tačka susreta je socioemocionalno učenje koje je prepoznato kao mehanizam kojim se ostvaruju i promotivni i preventivni ciljevi.



ŠKOLSKA VASBITNA PRAKSA – REČNIK PROBLEMA

Izazovi vaspitne prakse u Srbiji tradicionalno su se kretali u pravcu spuštanja problema na nivo pojedinca, koji bi u sklopu paradigme deficita trebalo da bude „popravljen“ ili „odstranjen“. Poput tretiranja termina vaspitne prakse i njeni „izazovi“ su se različito definisali. U različitim naučnim disciplinama upotrebljavaju se različiti termini kojima se označavaju potencijalni problemi u ponašanju. Na primer, u kriminologiji i sociologiji dominira termin delinkvencija, u kliničkoj psihologiji, dečijoj i adolescentskoj psihijatriji – poremećaj ponašanja, u razvojnoj psihologiji – agresivno ponašanje (Farrington, 2004). U oblasti obrazovanja dominira izraz vršnjačko nasilje, te se u sklopu konteksta pojavljuje kao konstrukt kojim se istraživači bave (Mullis et al., 2023; Mullis et al., 2020).

Kada su problemi ponašanja kod dece i adolescenata u pitanju, u ne tako davnoj prošlosti dominantna istraživanja iz ove oblasti rađena su u okruženju ustanova za mentalno zdravlje (na primer, Achenbach, 1966; Frick et al., 1994), popravnih zavoda i slično. Zatim, u skladu sa tendencijom destigmatizacije i depatologizacije, prešlo se na proučavanje problema ponašanja u populaciji dece i adolescenata najčešće u školskom okruženju, pri čemu se krenulo sa tendencijom da se pored problema mere i kompetencije učenika (na primer, SDQ (Goodman, 1997) ili DAP (Benson et al., 2003).

Antisocijalno ponašanje

Antisocijalno ponašanje se najčešće tumači kao izraz koji objedinjuje poremećaje ponašanja (agresivno ponašanje i delinkvenciju) kao neka vrsta kišobran ili krovnog termina. Prema definiciji, ono odražava neuspeh pojedinca da svoje ponašanje uskladi sa očekivanjima neke figure autoriteta (npr. roditelj ili nastavnik), društvenim normama ili pravima drugih ljudi (Frick, 1998:9). Na primer, neposlušnost ili raspravljavanje sa drugima predstavljaju odraz konflikata sa autoritetom, bežanje iz škole ili od kuće izraz kršenja društvenih normi, a krađe, silovanje ili vandalizam predstavljaju kršenje ljudskih prava (Frick, 1998). Prepoznaje se međusobna zavisnost i povezanost aspekata antisocijalnog ponašanja (Hyde et al., 2015). Na primer, oni koji su u konfliktu sa autoritetom neretko ozbiljno povređuju ljudska prava. Iz navedenog se uočava da su antisocijalna ponašanja dovoljno širok pojam, koji uključuje poremećaje ponašanja, eksternalizovane probleme, delinkvenciju i kriminalitet odraslih. Sa druge strane, prema Rutteru i saradnicima (1998), korišćenje termina antisocijalno ponašanje uvedeno je iz potrebe da se proučavanje delinkvencije proširi i na decu koja su izvršila krivično delo, a da su ispod granice krivične odgovornosti. Pojam antisocijalno ponašanje obuhvata i takozvana rizična ponašanja, koja su u odnosu na delinkvenciju zastupljenija kod adolescenata i mogu imati tendenciju daljeg strukturiranja (Pozuelo et al., 2022).

Agresivno ponašanje

Agresivno ponašanje se odnosi na različite oblike opozicionog ponašanja (neposlušnost, tvrdoglavost, prkosno ponašanje, sumnjičavost, ljutnja i drugo) i otvorene agresije (vikanje, prepiranje, pretnje, tuče i drugo) (Achenbach & Rescorla, 2001). Agresivno ponašanje definiše se kao izraz

otvorene, direktne, fizičke agresije prema ljudima i stvarima (Bushman & Anderson, 2001; Smeets et al., 2017). S tim u vezi, razmatraju se i pitanja uključivanja u definiciju namere da se bol nanese i motivacije da se bol izbegne (Bushman & Anderson, 2001). Problematičnim se smatra utvrđivanje namere kod dece, kao i kod agresivnog ponašanja ispoljenog/pretrpljenog u kontekstu emocija besa i straha (Tremblay, 2000). Otkrivena ponašanja upućuju na simptome opoziciono-prkosnog poremećaja i fizičku agresiju (Loeber & Schmaling, 1985). Ponašanja koja objedinjuju sindrom agresivnog ponašanja su otkrivena, s tim što mogu biti destruktivna (agresivno ponašanje) i nedestruktivna (opoziciono ponašanje) (Frick et al., 1993). Učestalost agresivnog ponašanja u određenom vremenskom periodu, namera da se nanese šteta, odnosno povredi žrtva, kao i težina posledice agresivnog ponašanja po žrtvu najčešće se uzimaju kao odvojeni parametri u teorijskim razmatranjima i istraživanju agresivnog ponašanja (Burt, 2012; Tremblay, 2010). Tremblay (2000) nalazi da će sud, kao i roditelji i nastavnici, težim oblikom agresivnog ponašanja svakako smatrati fizičku agresiju. Ozbiljnost povrede se najčešće uzima kao kriterijum da li se neki akt fizičke agresije, na primer deteta prema odrasloj osobi ili vršnjaku, može smatrati agresivnim ponašanjem (npr. ujed koji prouzrokuje telesne povrede i sl.) (Tremblay, 2000). Priroda samog agresivnog postupka može se uzeti kao indikator težine; na primer, udaranje je manje ozbiljno od ubadanja. Isto tako, uzrast agresora može biti presudan za tumačenje težine; na primer, ako je adolescent agresor i odojče kao žrtva (Burt, 2012) ili ukoliko se agresivno ponašanje ponavlja. U Pravilniku o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje (Službeni glasnik RS, 11/2024) stoji da se ponavljanja postupaka klasifikovanih kao prvi nivo nasilja, smatraju drugim nivoom nasilja (član 4.1.). Ponavljanje simptoma jedan je od kriterijuma u dijagnostičkoj proceduri (na primer u petoj verziji Dijagnostičko-statističkog priručnika (DSM-5) Američkog udruženja psihijatara (APA, 2013)).

Simptomi agresivnog ponašanja prema Achenbahovom sistemu procene izraženi su kroz izjave: „mnogo se svađam“, „zao sam prema drugima“, „nastojim da dobijem mnogo pažnje od drugih“, „uništavam svoje stvari“, „uništavam tuđe stvari“, „neposlušan sam prema roditeljima“, „neposlušan sam u školi“, „često se potučem“, „fizički napadam druge osobe“, „mnogo vrištim“, „tvrdoglav sam“, „često menjam raspoloženje“, „sumnjičav sam“, „često zadirkujem druge“, „lako se razljutim“, „pretim drugima da ću ih povrediti“ i „glasniji sam od drugih vršnjaka“ (Achenbach & Rescorla, 2001). U literaturi se, na osnovu različitih kriterijuma, sreće nekoliko tipologija agresivnog ponašanja: reaktivna–proaktivna, hostilna–instrumentalna, direktna–indirektna, fizička–socijalna, otkrivena–pokrivena, verbalna–neverbalna i druge (Crick & Grotpeter, 1995; Crick & Dodge, 1996; Poulin & Boivin, 2000; Vitaro et al., 2006).

Direktno i indirektno agresivno ponašanje

U studiji koja je rađena sa ciljem identifikovanja podtipova sindroma agresivnog ponašanja, na uzorku od 7.449 parova blizanaca oba pola, izdvojene su relaciona i direktna agresija (Ligthart et al., 2005). Simptomi *direktne* agresije izraženi kroz izjave su: „preti drugima da će ih povrediti“, „fizički napada druge osobe“, „često se potuče“, „uništava tuđe stvari“, „uništava svoje stvari“ i „zao je prema drugima“. Simptomi *relacione* agresije izraženi su kroz izjave: „mnogo se svađa“, „hvali se i pravi važan“, „zahteva mnogo pažnje“, „neposlušan je kod kuće“, „neposlušan je u školi“, „ljubomoran je“, „mnogo vrišti“, „razmeće se i glupira“, „tvrdoglav je, namršten i razdražljiv“, „često menja raspoloženje“, „previše priča“, „često zadirkuje druge“, „ima napade besa ili nezgodnu narav“ i „neobično je glasan“ (Ligthart et al., 2005). Uočava se da simptomi *relacione* agresije ne uključuju manipulativna ponašanja, čije bi prepoznavanje svakako bilo

problematično kada su u pitanju roditelji ili nastavnici kao izvori informacija. U odnosu na relaciju, direktna agresija je manje zastupljena u ponašanju dece i adolescenata (Lighthart et al., 2005).

Agresivno ponašanje i ponašanja kojima se krše pravila

Agresivno ponašanje i ponašanja kojima se krše pravila konkretno su razdvojeni prvi put, polovinom prošlog veka, pri čemu su identifikovana dva sindroma: nesocijalizovani agresivni i socijalizovani delinkventni poremećaj (Hewitt & Jenkins, 1946, as cited in Burt, 2012). Naglašavanjem dimenzije socijalizovanosti pravi se razlika između onih koji ispoljavaju agresivno ponašanje, i to najčešće sami, i onih koji ispoljavaju delinkventno ponašanje, a dobro su integrisani u vršnjačku grupu. Istraživačke studije podržale su klasifikaciju antisocijalnog ponašanja gde se, s jedne strane, izdvajaju raspravljanja sa drugima, tuče, napadi besa i sl. kao deo otkrivenih ponašanja i, s druge strane, krađa, bežanje iz škole, podmetanje požara i sl. kao deo prikrivenih ponašanja (Loeber & Schmaleng, 1985). Prikrivena i otkrivena dimenzija antisocijalnog ponašanja potvrđena je i u studiji koja je sprovedena u laboratorijskim uslovima, i to tako da su krađa i uništavanje imovine faktor koji se razlikuje od fizičke ili verbalne agresije (Hinshaw et al., 1995).

Sprovedena je metaanaliza, u koju su uključene 44 studije sa 60 faktorskih analiza i uzorak od preko 28 hiljada dece i adolescenata. Rezultat je da su, pored već prepoznate prikrivene i otkrivene dimenzije problema u ponašanju, otkrivene i destruktivna i nedestruktivna dimenzija (Frick et al., 1993). Drugim rečima, podela na agresivno ponašanje i ponašanje kojim se krše pravila dodatno se usložnjava izdvajanjem četiri podtipa: agresivno ponašanje, opoziciono ponašanje, statusni i imovinski prestupi. Agresivno ponašanje obuhvata opoziciono i agresivno ponašanje, a ponašanje

kojim se krše pravila obuhvata imovinske i statusne presteupe. Opoziciono i agresivno ponašanje smatraju se otkrivenim ponašanjem, s tim što se agresivno ponašanje, za razliku od opozicionog, smatra destruktivnim ponašanjem. U otkriveno destruktivna ponašanja (agresivno ponašanje) spadaju: tuče, zlostavljanje drugih, napadi na druge, okrivljavanje drugih za svoje greške, okrutnost i zlonamernost. U otkriveno nedestruktivna (opoziciona ponašanja) spadaju: ljutnja, uznemiravanje drugih, tvrdoglavost, raspravljavanje, osetljivost, neposlušnost i napadi besa (Frick et al., 1993). Prikrivenim, ali i destruktivnim, smatraju se imovinski prestupi, dok su statusni prestupi prepoznati kao prikriveni i nedestruktivni. U prikriveno destruktivna ponašanja (imovinski prestupi) spadaju: vandalizam, krađe, podmetanje požara, laganje i okrutnost prema životinjama. U prikriveno nedestruktivna ponašanja spadaju: kršenje pravila, zloupotreba psihoaktivnih supstanci, psovanje, bežanje od kuće i iz škole (Frick et al., 1993).

Akademski stres

Akademski stres je pojam oko koga postoje brojne nepreciznosti u definisanju i konceptualizaciji. Nije najjasnija razlika u odnosu na pojmove testovne anksioznosti sa akcentom na okidač procene (Roos et al., 2020), akademskog pritiska sa akcentom na doživljeni nivo stresa (Jiang et al., 2022) ili akademskog sagorevanja sa akcentom na iscrpljenost i gubitak entuzijazma (Liu et al., 2023). Neki autori predviđaju kontinuitet izloženosti stresu (Zhang et al., 2022), drugi ne (Pascoe et al., 2020). Definicije najčešće opisuju i kontekst i posledice, neke uključuju mentalni poremećaj kao posledicu (Batish et al., 2021 as cited in Yuda et al., 2022), a neke samo subjektivni osećaj uznemirenosti. Autori akademski stres određuju kao koncept koji je širi od testovne anksioznosti, smatraju ga procesom

u kojem subjekti sebe vide kao preopterećene akademskim zadacima, teško pritisnute da ispune akademske zahteve i ostvare akademski uspeh (Frenzel et al., 2016). Autori (Pascoe et al., 2020; Jagiello et al., 2024) češće percipiraju akademski stres kao prolazno iskustvo pritiska, anksioznosti ili uznemirenosti, koji je u vezi sa postizanjem akademskih ciljeva i može da dovede do mentalnih poremećaja i brojnih drugih posledica. Iz pregleda literature možemo uočiti da se akademski stres povezuje sa mnogim negativnim razvojnim ishodima kod studenata na svim nivoima školovanja (osnovna, srednja škola i fakultet). Na primer, povezuje se sa depresijom, zavisnošću od mobilnih telefona, kvalitetom sna (Zhang et al., 2022), mentalnim poremećajima, upotrebom supstanci, slabijim postignućem, gojaznošću, napuštanjem školovanja (Pascoe et al., 2020) i drugo. Rezultati sistematske analize programa (Jagiello et al., 2024) – koji su se primenjivali na srednjoškolskom uzrastu u cilju redukovanja akademskog stresa – izdvajaju kognitivno-bihevioralne programe kao najefektivnije i to najviše kod učenika kod kojih su se već manifestovali simptomi, sa nešto slabijim rezultatima kada su primenjivani na opštoj populaciji učenika. Iako postoje preliminarni dokazi za programe koji koriste druge metode (npr. sistematska desenzitizacija, ekspresivno pisanje), potrebno je više istraživanja da bi se pouzdano utvrdila njihova efikasnost (Jagiello et al., 2024).

Anksioznost i depresivnost

Agresivnost i depresivnost često se opisuju kao komorbidna stanja (Danneel et al., 2020; Back, & Brady, 2008; Achenbach & Rescorla, 2001), te će i ovde biti predstavljeni zajedno. Autori, pokušavajući da objasne komorbiditet između ova dva problema (rečnikom empirijskog pristupa) ili poremećaja mentalnog zdravlja (rečnikom kategorijalnog

pristupa) došli su do rezultata da bi dva rizična faktora (stresni životni događaji i problemi u vršnjačkim odnosima) mogla da objasne ovaj komorbiditet, dok su pronađene indikacije da prosocijalno ponašanje može predstavljati protektivni faktor (Konac et al., 2021). Istraživači upućuju na sličnosti između simptoma u zavisnosti od kriterijuma procene. Na primer, usamljenost i mržnja prema sebi povezuju se sa simptomom anksioznosti u vezi sa brigom o prošlosti (Konac et al., 2021) ili ruminacijom i depresijom (Flett et al., 2020). Kada se kod adolescenata sa primarnim anksioznim poremećajem na ranom stadijumu javi prekomerno plakanje, nisko samopoštovanje, loše akademsko postignuće, poremećaj apetita, to može igrati važnu ulogu u patogenezi depresivnih poremećaja i može voditi komorbiditetu anksioznosti i depresivnosti (Dobson et al., 2021).

Prema DSM-5-TR (APA, 2022) *Generalizovani anksiozni poremećaj* (*Generalized anxiety disorder*) (APA, 2022:251-252) karakteriše prisustvo preterane brige o raznim stvarima, događajima i aktivnostima tokom najmanje šest meseci, uglavnom svakodnevno. Brigu je, osim što je preterana, teško kontrolisati. I kod dece i kod odraslih prisutan je trend lakog prebacivanja sa jedne teme i oblasti brige na drugu. Kod dece je za postavljanje dijagnoze potrebno ispuniti jedan od navedenih kriterijuma (kod odraslih 3): nervoza ili nemir, lako zamaranje (češće nego obično), teškoće u koncentraciji uz osećaj praznine u glavi, razdražljivost, bol u mišićima ili pojačana osetljivost, poteškoće sa spavanjem (zbog problema da se san započne ili da se zadrži, nemira ili nezadovoljavajućeg sna) (APA, 2022:251-252). Nekoliko karakteristika razlikuje generalizovani anksiozni poremećaj od nepatološkog nivoa anksioznosti (APA, 2022:252). Prvo, brige povezane sa generalizovanim anksioznim poremećajem su preterane i tipično je da značajno ometaju psihosocijalno funkcionisanje, dok brige svakodnevnog života nisu preterane i percipiraju se kao lakši za upravljanje i mogu se odložiti kada se pojave hitnije stvari. Drugo, brige povezane sa generalizovanim anksioznim poremećajem su sve prisutnije, izraženije i

uznemirujuće, imaju duže trajanje i često se javljaju bez povoda. Što je veći raspon životnih okolnosti o kojima osoba brine (npr. finansije, bezbednost dece, radni učinak), veća je verovatnoća da će njegovi ili njeni simptomi ispuniti kriterijume za generalizovani anksiozni poremećaj. Treće, mnogo je manje verovatno da će svakodnevne brige biti praćene fizičkim simptomima (na primer, nemir ili osećaj uznemirenosti ili na „ivici“). Pojedinci sa generalizovanim anksioznim poremećajem prijavljuju subjektivni stres kao rezultat stalne brige i povezanih posledica u socijalnim, profesionalnim ili drugim važnim oblastima funkcionisanja (APA, 2022:252). Generalizovani anksiozni poremećaj kod dece je veoma komorbidan (Back & Brady, 2008), dok je briga najčešće fokusirana na zdravlje drugih (Gale & Millichamp, 2016). Iako se generalizovani poremećaj javlja kod dece, tipičan poremećaj za njih je socijalni anksiozni poremećaj. Kod socijalnog anksioznog poremećaja briga je takođe preterana i nekontrolisana, ali koncentrisana oko socijalnih odnosa (oko javnog nastupa, upoznavanja novih ljudi). Da bi se dijagnostikovao *Socijalni anksiozni poremećaj (Social anxiety disorder)* (APA, 2022:230-231), anksioznost mora da traje preko 6 meseci i da bude dosledno prisutna u sličnim okruženjima (npr. deca su zabrinuta kad god da imaju prezentaciju u učionici, a ne samo povremeno), pri čemu se mora pojaviti u okruženju vršnjaka, a ne samo tokom interakcije sa odraslima. Istraživanja ukazuju na to da je socijalni anksiozni poremećaj u bliskoj vezi sa viktimizacijom od strane vršnjaka, te se preporučuje da se pri dijagnostifikovanju prethodno proveriti da li postoji takav slučaj (Pontillo et al., 2019). Nedovoljna prihvaćenost od strane vršnjaka se smatra faktorom rizika za razvoj socijalne anksioznosti kod devojčica (Pickering et al., 2020). Generalizovan anksiozni poremećaj i socijalni anksiozni poremećaj karakteriše homotipična predikcija. Istraživački rezultati ukazuju na strukturiranje anksioznosti sa uzrastom (Grieshaber, 2024). Na primer, deca koja su od treće do 6. godine ispoljavala simptome anksioznosti, u periodu od 7. do 15. godine su u 50,4% ispunjavala kriterijume za

dijagnozu (Grieshaber, 2024). *Veliki depresivni poremećaj* (*Major depressive disorder*) se ređe prepoznaje kod dece i adolescenata, pri čemu istraživanja ukazuju na to da se 50% ne dijagnostifikuje pre odrasle dobi (Zuckerbrot et al., 2018). Za dijagnozu (APA, 2022:183), bar jedan od ponuđenih simptoma treba da bude ispunjen veći deo dana skoro svakog dana tokom određenog perioda od 2 nedelje: oseća se tužno ili percipira da ga drugi smatraju tužnim (npr. plačljivim) ili razdražljivim (kod dece i adolescenata); gubi interesovanja ili zadovoljstva u skoro svim aktivnostima (često se izražava kao duboka dosada). Pored toga, mora biti prisutno preko četiri simptoma od sledećih: smanjenje telesne težine (kod dece, neuspeh u ostvarivanju očekivanog povećanja telesne težine) ili smanjenje ili povećanje apetita; nesanica ili hipersomnija; psihomotorni problemi koje primećuju drugi (nije sam prijavljeni); umor ili gubitak energije; smanjena sposobnost razmišljanja, koncentracije i donošenja izbora; ponavljano razmišljanje o smrti (ne samo strah od umiranja) i/ili samoubilačke ideje ili planovi; osećaj bezvrednosti (tj. osećaj odbačenosti i nevolje) ili preterane ili neprikladne krivice (APA, 2013, 2022:183). *Perzistentni depresivni poremećaj* (*Persistent depressive disorder* (APA, 2022:193-194)) je uporno depresivno ili razdražljivo raspoloženje koje traje veći deo dana u većini dana, minimum godinu dana (kod dece), pri čemu treba da budu ispunjena bar dva simptoma od navedenih: slab apetit ili prejedanje; nesanica ili hipersomnija; slaba energija ili umor; nisko samopoštovanje; loša koncentracija; osećaj beznadežnosti. Nije lako dijagnostifikovati poremećaj, upravo zato što se simptomi kod dece veoma razlikuju u odnosu na one kod odraslih. Autorka (Dopheide, 2006) je klasifikovala simptome kliničke slike depresije kod dece i adolescenata prema uzrastu na sledeći način: na uzrastu od 3. do 5. godine dete ima problem u verbalizaciji osećanja, pad interesovanja za igru, obezvređivanje ili misli o samoubistvu, pri čemu simptomi ne moraju biti prisutni 2 nedelje. Od 6. do 8. godine prisutni su simptomi u vezi sa verbalizacijom osećanja,

somatske pritužbe, iznenadni napadi besa ili plakanje, razdražljivost bez povoda, nesposobnost da se doživi zadovoljstvo. Za decu od 9. do 12. godine karakteristično je nisko samopouzdanje, krivica, beznadežnost, povećana dosade, osećanje da želi da pobegne, strah od smrti. Za decu uzrasta od 13. do 18. godine karakteristični su: iznenadna razdražljivost, impulsivnost, promene u ponašanju, slabljenje akademskog postignuća, problemi sa snom i apetitom, suicidalnost, jačanje genetskog uticaja i veća verovatnoća za ispoljavanje hroničnog poremećaja. U uzrastu preko 19. godine simptomi su slični kao kod odraslih (Dopheide, 2006). Uočeno je da adolescentkinje ispoljavaju više depresivnog raspoloženja i problema sa spavanjem, dok adolescenti imaju više problema sa koncentracijom i psihomotorne teškoće (Crocket et al., 2020). Autori sve više skreću pažnju na subkliničke forme depresije i anksioznosti, kao i drugih poremećaja, što preporučuje njihovu upotrebu s obzirom na probleme u dijagnostifikovanju poremećaja kod dece (Crocket et al., 2020), da oni kod kojih je ona uočena imaju mnogo više sličnosti sa onima koji ispunjavaju kriterijume za dijagnozu nego sa kontrolnom grupom (Noyes et al., 2022).

Disruptivni poremećaj disregulacije raspoloženja (Disruptive Mood Dysregulation Disorder) uveden je u DSM-5 (APA, 2013) u sklopu kategorije depresivnih poremećaja za postavljanje dijagnoze deci od 6 do 18 godina, onda kada su prisutni teški i ponavljani napadi besa, nesrazmerni sa situacijom u intenzitetu ili trajanju, iritabilnost i razdražljivost koji se javljaju u najmanje dva konteksta (na primer, u kući, u školi i sa vršnjacima) tri ili više puta nedeljno, sa teškom kliničkom slikom u najmanje jednom kontekstu. Uslov za postavljanje dijagnoze predstavlja trajanje simptoma od godinu dana u kome periodu je, najmanje tri meseca ili duže, bilo ispoljavanja simptoma u datoj težini. Predviđeni početak javljanja simptoma je pre 10. godine, a ukoliko dete ispuni kriterijume za postavljanje dijagnoze opoziciono prkosnog poremećaja i disruptivnog poremećaja disregulacije raspoloženja treba mu dijagnostifikovati samo disruptivni

poremećaj disregulacije raspoloženja (APA, 2022:178-179). Istraživački rezultati upućuju na prevalenciju od 5,26 % u populaciji adolescenata od 13-18 godina (National Comorbidity Survey - Adolescent Supplement (NCS-A) (Althoff et al., 2016)

Bihevioralna i uzrasna klasifikacija problema u ponašanju

U prilog povezanosti navedenih klasifikacija govore rezultati istraživačkih studija (Burt et al., 2011; Hyde et al., 2015). Naime, na uzorku od 268 ispitanika niskog socioekonomskog statusa, koji su praćeni od adolescencije do odraslog doba, ispitivano je preklapanje različitih klasifikacija: uzrast na kojem se problemi javljaju, prisustvo agresivnih simptoma ili simptoma ponašanja kojim se krše pravila i prisustvo/odsustvo bezobzirno-bezosećajnog interpersonalnog i afektivnog stila i njihova prediktivna vrednost (Hyde et al., 2015). Utvrđeno je da su ispitanici sa rano ispoljenim problemima pokazivali karakteristike visoke zastupljenosti agresivnog ponašanja, ali ne i bezobzirno-bezosećajnog interpersonalnog i afektivnog stila. Nalazi istraživanja ukazuju na to da je, bez obzira da li je prisustvo bezobzirno-bezosećajnog interpersonalnog i afektivnog stila utvrđeno kod tipa sa početkom u detinjstvu ili sa početkom u adolescenciji, praćeno agresivnim ponašanjem (Frick et al., 2014). U blizanačkoj studiji adolescenata od 11–24 godine, utvrđena je povezanost klasifikacije na agresivno ponašanje i ponašanje kojim se krše pravila i klasifikacije u odnosu na uzrast kada su se simptomi javili. Iako su tipovi s početkom u detinjstvu i adolescenciji bili u vezi s ispoljavanjem antisocijalnog ponašanja u odraslom dobu, ta veza kontrolisanjem agresivnog ponašanja i ponašanja kojim se krše pravila gubi na značaju (Burt et al., 2011). Prema tome, bihevioralna klasifikacija na agresivno ponašanje i ponašanje kojim se krše pravila smatra se superiornijom u odnosu na uzrasnu klasifikaciju.

Autori zaključuju da kriterijum koji se tiče ponašanja, odnosno ispoljavanja agresivnog ponašanja s jedne, i onog kojim se krše pravila, s druge strane, ima više opravdanja od kriterijuma u vezi sa uzrastom na kojem se javljaju prvi simptomi antisocijalnog ponašanja (Burt et al., 2011). Naime, uzrast kada su se problemi pojavili nije se pokazao toliko značajnim pokazateljem antisocijalnog ponašanja u odraslom dobu kao što se pretpostavljalo. To što se, na primer, prvi simptomi javljaju rano, samo po sebi nije prediktivni faktor antisocijalnog ponašanja u odraslom dobu, već je to agresivno ponašanje. Specifičan oblik antisocijalnog ponašanja, na primer učestalo ispoljavanje fizičke agresije, pre nego javljanje problema u detinjstvu utiče na ishod antisocijalnog ponašanja u odraslom dobu. Štaviše, savremena saznanja upućuju na to da se sa antisocijalnim problemima koji su započeli u detinjstvu može prekinuti u adolescenciji, kao i da se problemi koji su se prvi put uočili u adolescenciji mogu održati i u odraslom dobu (Burt et al., 2011; Moffitt et al., 2002; Roisman et al., 2010). Autori zaključuju da je podela prema kriterijumu uzrasta na kojem se javljaju prvi problemi samo drugi način diferencijacije za onu koja je zasnovana na kriterijumu koji se tiče vrste simptoma (Burt et al., 2011). Prema poslednjoj verziji Dijagnostičko-statističkog priručnika (DSM-5), izdvaja i tip sa nespecifičnim početkom, kod koga vreme pojavljivanja prvih simptoma nije poznato. Pored apstinencata, istraživači su naknadno prepoznali i tip kod koga se antisocijalno ponašanje na niskom nivou ispoljava tokom celog života (Moffitt et al., 2002; Roisman et al., 2010).

Celoživotno perzistentno, adolescencijom limitirano i antisocijalno ponašanje sa nespecifikovanim početkom

U sklopu uzrasne klasifikacije prepoznaje se tip kod koga se antisocijalno ponašanje javlja u detinjstvu i onaj kod koga se javlja u adolescenciji

(DSM-IV (APA, 1994); DSM-5 (APA, 2013), odnosno celoživotno perzistentni i adolescencijom limitirani (Moffitt, 1993). Smatra se da su problemi započeli rano ako se jave na uzrastu do 10 godina. Međutim, prema poslednjoj verziji Dijagnostičko-statističkog priručnika (DSM-5, (APA, 2013) i DSM-5-TR (APA, 2022), izdvaja se i tip sa nespecifičnim početkom, kod koga vreme pojavljivanja prvih simptoma nije poznato (DSM-5-TR (APA, 2022:531)).

Pored *apstinenata*, istraživači su naknadno prepoznali i *tip kod koga se antisocijalno ponašanje na niskom nivou ispoljava tokom celog života* (Moffitt et al., 2002; Roisman et al., 2010). Opoziciona ponašanja se manifestuju na najranijem uzrastu i praćena su agresivnim ponašanjem. Zatim se, od prikrivenih ponašanja, javljaju imovinski, pa statusni prestupi (Frick et al., 1993). Razlog što se otkrivena ponašanja javljaju na ranijem uzrastu može biti upravo to što je za ispoljavanje prikrivenih ipak potreban izvestan nivo kognitivnog razvoja (Tremblay, 2010).

Delinkvencija

Delinkvencija je u užem smislu ono što je zakonom definisano (Rubin, 1949). Odnosno, postupci koji bi da su učinjeni od odraslih mogli biti smatrani kriminalnim, nazivaju se delinkventnim (Bloch & Flym, 1967, as cited in Schlebusch, 1979:14). Međutim, u širem smislu, to ne mora isključivo obuhvatati kriminalitet koji su izvršili maloletnici. U maloletničku delinkvenciju neretko spadaju i postupci koji se smatraju kršenjem pravila koja nemaju kriminalnu pozadinu (Schlebusch, 1979). Na primer, to mogu biti statusni prestupi, poput bežanja iz škole ili od kuće. Prema tome, *delinkvencija pretpostavlja opseg ponašanja učinjenih od adolescenata kojima se krši zakon i zahteva pravni odgovor zajednice* (Marte, 2008:2). Evidentno je da je delinkvencija pravna, socijalna kategorija, dok su

poremećaji ponašanja dijagnostička kategorija, pri čemu deca koja se mogu smatrati delinkventnim ne moraju ispunjavati kriterijum za dijagnozu poremećaja ponašanja (Liabø & Richardson, 2007). Iako su problemi mentalnog zdravlja u tesnoj vezi sa vršenjem krivičnih dela, postoje izvršioci koji ne ispunjavaju kriterijume za psihopatološke dijagnoze (Farrington, 2003).

Dimenzionalni i kategorijalni sistemi procene problema

Istraživanja upućuju na konzistenciju u proceni putem Achenbahovog sistema empirijski zasnovane procene i DSM dijagnostičkih kategorija (Achenbach et al., 2001; Achenbach et al., 2003). Razvijeni su posebni sistemi za premošćavanje jaza između ova dva sistema procene, odnosno preračunavanje simptoma i skorova izmerenih putem CBCL, YSR, TRF u kriterijume date u DSM klasifikaciji (Achenbach et al., 2001; Krol et al., 2006). Nalazi istraživanja upućuju na to da agresivno ponašanje i ponašanje kojima se krše pravila korespondiraju sa dijagnozama poremećaja ponašanja i opoziciono-prkosnog poremećaja (Achenbach et al., 2003). Ponašanja kojima se krše pravila snažno su povezana sa poremećajem ponašanja, a agresivno ponašanje sa opoziciono-prkosnim poremećajem (Achenbach et al., 2003; Lacalle et al., 2012). Metaanalitičke studije ukazuju na bolju relijabilnost i validnost dimenzionalnih sistema procene u odnosu na kategorijalne (Markon et al., 2011). S obzirom na to da upotrebom kategorijalnih sistema procene psihopatologije dece i adolescenata u velikoj meri ostaju neprepoznati oni koji se nalaze između dva ekstrema (nema i ima izvestan poremećaj), autori apeluju na to da se dimenzionalni i kategorijalni sistem povežu (Achenbach, 2014; Hudziak et al., 2007). Naime, svakako da bi značajniji podatak od zbrajanja simptoma bilo njegovo rangiranje, na primer od nula do dva, kako bi se dobile

informacije o težini, odnosno učestalosti simptoma (Achenbach, 2014). Autori naglašavaju razlike između devojčice koja, na primer, ispoljava dva simptoma poremećaja ponašanja i nema dijagnozu i devojčice koja ispoljava tri simptoma i kojoj je uspostavljena dijagnoza, kao i između njih dve i dečaka koji ispunjava svih 15 simptoma za postavljanje dijagnoze (Hudziak et al., 2007). Tu je i pitanje varijacija u ispoljavanju simptoma prema uzrastu, polu i tipu informanata na nacionalnim uzorcima i uvid u kontinuitet u ispoljavanju poremećaja ponašanja (Hudziak et al., 2007). To bi moglo imati značajne implikacije za prevenciju i tretman poremećaja ponašanja. Proporcija adolescenata sa graničnim i klinički značajnim nivoom ponašanja kojima se krše pravila kreće se od 1,2 (Harder et al., 2014), preko 8,7 (Shahini et al., 2015), do 21,3% (Heyerdahl et al., 2004). U istraživanju koje je rađeno na uzorku od preko 55 hiljada dece uzrasta 6–16 godina iz 31 zemlje, a prema izveštavanju roditelja, utvrđeno je da su, posmatrano po pojedinačnim simptomima, od eksternalizovanih problema adolescenti imali najviše skorove na aitemima sindroma agresivnog ponašanja: „mnogo se svađam”, „nastojim da dobijem mnogo pažnje od drugih”, „neposlušan sam prema roditeljima”, „više volim da budem u društvu starijih od mene nego sa svojim vršnjacima”, „tvrdoglav sam” (Rescorla et al., 2007). Najniži skorovi izmereni su na aitemima sindroma agresivnog ponašanja – „uništavam svoje stvari” i „uništavam tuđe stvari” i na aitemima sindroma ponašanja kojim se krše pravila – „bežim od kuće”, „kradem van kuće”, „suviše često mislim na seks” i „koristim lekove koje mi nije propisao lekar” (Rescorla et al., 2007).

Druženje sa vršnjacima koji ispoljavaju probleme u ponašanju

Druženje sa vršnjacima koji ispoljavaju probleme u ponašanju neposredno je povezano sa odbacivanjem od strane vršnjaka, kao i sa samim ispoljavanjem problema u ponašanju. Rezultati istraživačke longitudinalne studije o uticaju dinamike vršnjačkih interakcija na razvoj antisocijalnog ponašanja kod američkih srednjoškolaca, upućuju na to da su se učenici sa niskim nivoom ispoljavanja antisocijalnog ponašanja, koji su bili odbacivani od strane vršnjaka u prvom merenju, u narednom merenju češće družili sa vršnjacima koji ispoljavaju probleme u ponašanju (Kornienko et al., 2019). Za razliku od onih koji su odbacivani od strane vršnjaka, učenici koji nisu odbacivani su se družili sa drugim učenicima sa sličnim nivoom antisocijalnog ponašanja (Kornienko et al., 2019). U longitudinalnoj studiji, koja je rađena na uzorku od oko 400 dece i adolescenata sa ciljem ispitivanja povezanosti između odbacivanja od strane vršnjaka u srednjem detinjstvu i druženja sa vršnjacima koji ispoljavaju eksternalizovane probleme u ranoj adolescenciji u kontekstu razvoja eksternalizovanih problema – utvrđeno je da što je odbacivanje od vršnjaka bilo učestalije, to su eksternalizovani problemi bili zastupljeniji (Laird et al., 2001). Prve dve putanje čine oni koji su imali visok stepen zastupljenosti eksternalizovanih problema u detinjstvu. Više o polovine dece koja su ispoljavala visok stepen eksternalizovanih problema u detinjstvu ostalo je u kategoriji onih koji imaju eksternalizovane probleme u ranoj adolescenciji. Oko dve trećine onih koji su ispoljavali eksternalizovane probleme u detinjstvu i ranoj adolescenciji prijavilo je odbacivanje od vršnjaka, dok se jedna trećina u ranoj adolescenciji družila sa antisocijalnim vršnjacima. Autori smatraju da druženje sa antisocijalnim vršnjacima u velikoj meri opredeljuje da li će dete u adolescenciji nastaviti da ispoljava eksternalizovane probleme (Laird et al., 2001). Istraživanje koje je deo Oregonske studije, rađeno na

uzorku od 206 dece i adolescenata uzrasta od 10–18 godina, pokazalo je da druženje sa antisocijalnim vršnjacima u 14. godini u 72% varijanse objašnjava „trening devijantnosti” (pojam objedinjuje nivo spremnosti za devijantno ponašanje, vreme provedeno sa devijantnim vršnjacima i nivo devijantnosti pripadajuće vršnjačke mreže) četiri godine kasnije, što u 53% varijanse predviđa upuštanje u zloupotrebu psihoaktivnih supstanci, rizično seksualno ponašanje i hapšenje (Patterson et al., 2000). Drugu putanju čine oni koji su ispoljavali eksternalizovane probleme u detinjstvu, dok se u ranoj adolescenciji beleži redukovanje eksternalizovanih problema, kao i odbacivanje vršnjaka i druženja sa antisocijalnim vršnjacima u odnosu na prethodno analiziranu grupu. Treću putanju čine oni čiji su eksternalizovani problemi bili zastupljeniji u ranoj adolescenciji u odnosu na detinjstvo, s tim što su odbacivanje vršnjaka i druženje sa vršnjacima koji se antisocijalno ponašaju manje zastupljeni u odnosu na one kod kojih postoji stabilnost u ispoljavanju eksternalizovanih problema. Naime, utvrđeno je da je kod trećine za eskalaciju problema kao okidač poslužilo odbacivanje od vršnjaka, dok je kod polovine izazvana druženjem sa antisocijalnim vršnjacima. Poslednju grupu čine oni koji nisu prijavili odbacivanje od vršnjaka ni druženje sa antisocijalnim vršnjacima, ali su sporadično ispoljavali eksternalizovane probleme u ponašanju. Prema tome, pomenuti nalazi ukazuju na presudan uticaj iskustva sa vršnjacima u razvoju eksternalizovanih problema (Laird et al., 2001). Odbacivanje od vršnjaka i druženje sa vršnjacima koji se antisocijalno ponašaju predstavljaju faktore koji značajno doprinose strukturiranju antisocijalnog ponašanja od detinjstva do adolescencije (Patterson et al., 1990).

Eksternalizovani i internalizovani problemi

Još u prvoj polovini 20. veka ustanovljena je podela problema na one koji se odnose na LIČNOST i one koji se odnose na PONAŠANJE. Ponašanje je konceptualizovano duž kontinuuma od prikrivenih do otkrivenih simptoma, od inhibicije do akcije, od unutra ka spolja (Serafica & Vargas, 2006). Ackerson (1942, prema Cicchetti & Toth, 2014) je, na osnovu studije o problemima u ponašanju na uzorku od 2.113 dečaka i 1.181 devojčica od šest do osamnaest godina, identifikovao tri ponašanja koja odstupaju od socijalno prihvatljivog: problemi koji su usmereni na ličnost, problemi koji upućuju na ponašanje i oni u vezi sa hapšenjem maloletnika ili pojavljivanjem pred sudom. Predmet ove studije bila je analiza povezanosti između navedenih problema u ponašanju. Autor je izdvojio „skor ličnosti”, sa simptomima: psihološki konflikti, promena raspoloženja, depresija, neraspoloženje, čudno ponašanje i „skor ponašanja”, sa simptomima: napuštanje škole, neposlušnost, destruktivnost, okrutnost, laganje, psovanje, krađa i ostajanje kasno noću (Ackerson, 1942, prema Cicchetti & Toth, 2014). Empirijske studije iz druge polovine 20. veka registruju simptome organizovane oko sindroma koji se dalje prepoznaju kao eksternalizovani i internalizovani problemi u ponašanju (Achenbach, 1966; Achenbach & Edelbrock, 1978). Achenbach i Rescorla (2001) identifikovali su ukupno osam sindroma sa simptomima koji se udruženo javljaju, a to su: anksioznost/depresivnost, povučenost/depresivnost, somatske pritužbe, socijalni problemi, problemi mišljenja, problemi pažnje, ponašanje kojim se krše pravila i agresivno ponašanje. Ovi sindromi su dalje klasifikovani u dve šire grupe – internalizovani i eksternalizovani problemi. Prema tome, internalizovani problemi usmereni su pretežno na individuu i pretpostavljaju anksioznost, depresivnost, povučenost i somatske pritužbe. Eksternalizovani problemi u ponašanju adolescenata pretpostavljaju sukobe sa okruženjem – drugim ljudima, pravilima ponašanja i obuhvataju

ponašanja kojima se krše pravila i agresivno ponašanje. U odnosu na one sa internalizovanim problemima, ispoljavanje eksternalizovanih problema karakterišu otvoreni sukobi sa okolinom, slabija socijalna kompetencija i manja prijemчивost za tretman u službama mentalnog zdravlja (Achenbach & Edelbrock, 1978). Socijalni problemi i problemi mišljenja podjednako su povezani i sa internalizovanim i sa eksternalizovanim problemima, dok se kod problema pažnje beleži snažnija veza sa eksternalizovanim. S tim u vezi, nije neobično da su eksternalizovani problemi ranije uključivali i probleme pažnje, impulsivno ponašanje i probleme hiperaktivnosti (Achenbach & Edelbrock, 1978). Autori smatraju da je za decu i adolescente koji ispoljavaju internalizovane probleme (posebno simptome socijalne anksioznosti i inhibicije) protektivni faktor od ispoljavanja eksternalizovanih problema to što se usled povlačenja, izolovanja od svojih vršnjaka, i ne druže sa delinkventnim vršnjacima (Oland & Shaw, 2005). S druge strane, negativan afekat i neuroticizam izazivaju odbacivanje od vršnjaka, konfliktne odnose sa vršnjacima, roditeljima i nastavnicima i mogu voditi priključivanju delinkventnoj grupi (Fanti & Henrich, 2010; Oland & Shaw, 2005). Imajući to u vidu, nije neuobičajeno da simptomi eksternalizovanih problema mogu maskirati internalizovane probleme, kao i da se oni mogu međusobno pojačavati. Rezultati istraživanja ukazuju na to da trećina onih koji ispoljavaju hronično visok nivo internalizovanih problema, ispoljava inicijalno visok nivo eksternalizovanih problema koji značajno opada. S druge strane, trećina onih koji su sa eksternalizovanim problemima započeli u adolescenciji, ispoljavaju hronično visok nivo internalizovanih problema (Korhonen et al., 2014).

Internet zavisnost

Termini koji se u literaturi koriste za prekomernu, kompulsivnu, problematičnu upotrebu interneta su: zavisnost od interneta (*Internet addiction*), kompulsivna upotreba interneta (*Compulsive Internet use*), zloupotreba interneta (*Internet misuse*), patološka upotreba interneta (*Pathological Internet use*), prekomerna upotreba interneta (*Internet over-use*) i drugo (Kovačević Lepojević, 2011). Početak izučavanja internet zavisnosti vezuje se za rad profesorke Fakulteta za biznis i menadžment St. Bonaventure univerziteta Kimberli Jang (Young, 1996), koja je ukazala na postojanje problema internet zavisnosti, obrasce upotrebe interneta kod zavisnika, posledice problematične upotrebe interneta i moguće puteve adekvatnog tretiranja problema. Jangova je, služeći se kriterijumima Četvrtog izdanja Dijagnostičkog i statističkog priručnika DSM-IV za patološko kockanje (koje se smatralo najbližijim pojavi internet zavisnosti), razvila test za procenu internet zavisnosti (*IAT – Internet Addiction Test*). Prema tome, da bi se neka osoba nazvala internet zavisnikom potrebno je da ispuni pet ili više od osam navedenih kriterijuma u trajanju od šest meseci (Young, 2004): Okupiranost objektom zavisnosti; Tolerancija na upotrebu interneta (smanjeno zadovoljstvo vremenom koje se obično provodi na internetu, potreba za stalnim povećanjem vremena na internetu); Pojava simptoma apscinencijalne krize pri pokušaju smanjenja upotrebe ili pri lišavanju interneta (anksioznost, depresija, razdražljivost); Nemogućnost kontrole nad upotrebom interneta (neuspeli pokušaji da se smanji vreme ili prekine upotreba interneta); Na internetu se ostaje duže ili mu se pristupa češće nego što je planirano; Pojava problema u socijalnim odnosima, u školi, na poslu, usled upotrebe interneta; Skrivanje realnog vremena koje se provodi na internetu (obmanjuje se porodica, kolege, terapeut); i Percipiranje interneta kao načina da se pobjegne od problema (anksioznost, tuga, krivica i slično). Preostala dva kriterijuma data za patološko kockanje nisu

mogla biti primenjena jer objektivno nisu mogla biti adaptirana na problem internet zavisnosti (Young, 1996). Reč je o kriterijumima koji se odnose na oslanjanje kockara na druge da bi obezbedili novac za kockanje i kompeticija sa sopstvenim gubicima (APA, 1994:671). Iako je internet zavisnost trebalo da uđe u narednu klasifikaciju Američkog udruženja psihijatara (APA, 2013) u skladu sa najavama (Block, 2008), to se nije desilo, što je ispraćeno brojnim kontroverzama u naučnoj javnosti (Weinstein et al., 2014). Patološko igranje internet igara je uključeno u DSM-5 dodatak poremećaja radi daljeg razmatranja i proučavanja (APA, 2013), da bi u daljoj reviziji DSM-5-TR (APA, 2022:913) bio prepoznat pod nazivom *Poremećaj igranja internet igara* (Internet gaming disorder) i definisan je kao trajna i ponavljajuća upotreba interneta radi igranja igara, često sa drugim igračima, koja dovodi do klinički značajnog otežanog funkcionisanja ili emocionalne patnje. Da bi se dijagnoza postavila, potrebno je ispuniti bar pet od navedenih devet grupa simptoma koji su se manifestovali u poslednjih godinu dana: Preokupiranost igrama; apstinencijalni simptomi kada igranje igara nije dostupno; tolerancija u vezi sa količinom vremena za igru; neuspešni pokušaji kontrole pri igranju; nedostatak interesovanja za ranije vidove zabave; kontinuirana preterana upotreba video igara uprkos svesti o problemima; obmanjivanje članova porodice, terapeuta i drugih ljudi u pogledu obima igranja video igara; upotreba video igara u cilju bekstva od negativnog raspoloženja ili olakšanja u odnosu na njega; gubitak ili ugroženost značajnih interpersonalnih odnosa, posla, ili obrazovnih i profesionalnih prilika usled igranja video igara. Iako naziv poremećaja u bukvalnom značenju podrazumeva upotrebu interneta, autori klasifikacije su predvideli i igranje igara van interneta, isključili su dijagnostifikovanje u slučaju internet kockanja, korišćenja interneta u profesionalne ili rekreativne svrhe i slično (APA, 2022:914). U ICD-11 (WHO, 2018) ne spominje se izraz „internet” u nazivu poremećaja (*gaming disorder*) gde su data i samo tri kriterijuma za procenu poremećaja: Otežana kontrola

nad ponašanjima vezanim za igranje igrice (npr. započinjanje, frekvencija, intenzitet, trajanje, obustavljanje, kontekst); ponašanja vezana za igranje igrice dobijaju na prioritetu u tolikoj meri da se postavljaju ispred drugih i igranje igara se nastavlja ili eskalira uprkos negativnim posledicama (po porodične odnose, obrazovanje, zdravlje...).

Opoziciono ponašanje

Opoziciono ponašanje tipično za period detinjstva, opada sa uzrastom, te se može smatrati delom normativnog razvoja. Kao i kad je u pitanju fizička agresija, dečaci ga češće ispoljavaju u detinjstvu, dok u adolescenciji gotovo da nema razlika po polu (Bongers et al., 2004). Loeber sa saradnicima (1993) u svojoj teoriji razvoja problematičnog ponašanja i delinkvencije ukazuje na putanju konflikta sa autoritetom, koja počinje tvrdoglavošću, pružanjem otpora i sukobima sa autoritetom, što se nastavlja i u drugoj i trećoj fazi. Ta putanja najviše odgovara dečacima do 12 godina. Nalazi istraživanja ukazuju da konflikt sa autoritetom predstavlja osnovu za razvoj i otkrivene (fizička agresija) i prikrivene (imovinski i statusni prestupi) putanje (Loeber et al., 1997). Istraživanja upućuju na to da je, bez obzira na opadanje opozicionog ponašanja tokom razvoja, u adolescenciji ono ipak učestalije od agresivnog ponašanja, statusnih i imovinskih prestupa (Bongers et al., 2004). Opoziciona ponašanja se manifestuju na najranijem uzrastu i praćena su agresivnim ponašanjem. Zatim se, od prikrivenih ponašanja, javljaju imovinski, pa statusni prestupi (Frick et al., 1993). Razlog što se otkrivena ponašanja javljaju na ranijem uzrastu može biti upravo to što je za ispoljavanje prikrivenih ipak potreban izvestan nivo kognitivnog razvoja (Tremblay, 2010).

Opoziciono-prkosni poremećaj

Opoziciono-prkosni poremećaj predstavlja obrazac ljutitog i razdražljivog raspoloženja, svađalačkog i prkosnog ponašanja ili osvetoljubivosti u trajanju od najmanje šest meseci i podrazumeva prisustvo najmanje četiri simptoma koji se ispoljavaju tokom interakcija sa najmanje jednom osobom, koja nije brat ili sestra. Osam simptoma smešteno je u tri kategorije: ljutito i razdražljivo raspoloženje (npr. često gubljenje strpljenja), svađalačko i prkosno ponašanje (npr. često raspravljanje sa figurama autoriteta) i osvetoljubivost (npr. ispoljavanje zlonamernosti ili osvetoljubivosti najmanje dva puta tokom poslednjih šest meseci). Težina poremećaja određuje se u odnosu na to da li se navedeni simptomi ispoljavaju u jednom (blagi), dva (umereni) ili u tri i više okruženja (teški). Navodi se da nije neobično za opoziciono-prkosni poremećaj ispoljavanje simptoma samo kod kuće, odnosno samo u prisustvu članova porodice (APA, 2013:462; APA, 2022:522-523).

Odbacivanje od strane vršnjaka

Problemi u vršnjačkim odnosima na različite načine utiču na razvoj internalizovanih i eksternalizovanih problema kod adolescenata. Na osnovu istraživanja odbacivanja od vršnjaka u predškolskoj i školskoj sredini, autori su izdvojili 32 oblika odbacivanja, koje su grupisali u šest kategorija. Odbacivanje vršnjaka kreće se od prikrivenih formi, poput isključivanja iz socijalnih interakcija i njihovog prekidanja, uskraćivanja pristupa vršnjačkim mrežama, do otkrivenih, poput direktne agresije prema detetu, moralnog diskreditovanja deteta, širenja priča koje povređuju odbačeno dete pred drugom decom i odbačenim detetom (Asher et al., 2001). Prema Oregonskoj studiji na uzorku od 206 dečaka, odbacivanje od vršnjaka

na uzrastu od 9–10 godina predikovalo je antisocijalno ponašanje na uzrastu od 23–24 godine. Veza između vršnjačkog odbacivanja i kasnijeg antisocijalnog ponašanja ostaje stabilna i nakon kontrolisanja faktora poput rane inicijacije poremećaja ponašanja i školskog uspeha (Nelson & Dishion, 2004). Istraživanja ukazuju da odbačena deca pogrešno tumače informacije koje dobijaju iz socijalnih interakcija, pri čemu svaku nejasnu situaciju pogrešno procesuiraju tumačeći je kao neprijateljsku. Naime, nalazi istraživanja ukazuju da način na koji deca procesuiraju informacije iz socijalnih interakcija na mlađem uzrastu delimično posreduje u objašnjenju kasnijeg uticaja odbacivanja od vršnjaka na ispoljavanje eksternalizovanih problema (Dodge et al., 2003). Rezultati istraživanja ukazuju na to da osim odbacivanja od strane vršnjaka, i pojačana osetljivost na odbacivanje od strane vršnjaka nezavisno takođe utiče na razvoj eksternalizovanih (na primer, agresivno ponašanje) i internalizovanih problema (na primer, depresivnost) kod adolescenata, kao i da je ta veza bidirekciona (Beeson et al., 2020). Privrženost vršnjacima je negativno povezana i sa emocionalnim i sa bihejvioralnim problemima kod adolescenata, dok pozitivno utiče na razvoj empatije i prosocijalnog ponašanja (Schoeps et al., 2020). U Pravilniku o Protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje (Službeni glasnik RS, 11/2024), među primerima za razvrstavanje različitog nasilja prema nivoima vršnjačkog nasilja, a u okviru socijalnog nasilja na prvom nivou, predviđeni su: dobacivanje, podsmevanje, isključivanje iz grupe ili zajedničkih aktivnosti, favorizovanje na osnovu različitosti, širenje glasina i sl.; na drugom nivou su: spletkarenje, uskraćivanje pažnje od strane grupe (ignorisanje), neuključivanje, neprihvatanje, manipulisanje, iskorišćavanje i sl.

Poremećaj ponašanja

Poremećaj ponašanja se definiše kao uporno i ponavljano ugrožavanje osnovnih prava drugih ljudi (npr. krađa, agresivnost), ili kršenje socijalnih normi ili pravila prikladnih za uzrast (npr. sukobi sa autoritetima i drugo), koje se manifestuje prisustvom najmanje tri od 15 kriterijuma u proteklih 12 meseci, od kojih je bar jedan prisutan u poslednjih šest meseci (APA, 2013:469; APA, 2022:531). Simptomi su razvrstani u četiri kategorije: agresija prema ljudima i životinjama (npr. često izazivanje tuča), uništavanje imovine (npr. namerno uništavanje tuđe imovine), obmanjivanje i krađe (često laganje da bi se pribavile stvari ili usluge ili izbegle obaveze) i teško kršenje pravila (često izostajanje iz škole pre navršene 13. godine). U zavisnosti od uzrasta u kom su se pojavili simptomi, razlikuju se tri tipa: poremećaj ponašanja sa početkom u detinjstvu, poremećaj ponašanja sa početkom u adolescenciji i poremećaj ponašanja s nespecifičnim početkom. U odnosu na težinu razlikuju se laki, umereni i teški (APA, 2013:469-471; APA, 2022:531).

Ponašanje kojima se krše pravila

Sindrom ponašanja kojim se krše pravila obuhvata: laganje, varanje, krađe, druženje sa problematičnim društvom, bežanje od kuće i iz škole, podmetanje požara, vandalizam, zloupotrebu psihoaktivnih supstanci i drugo (Achenbach & Rescorla, 2001). Simptomi ovog ponašanja izraženi su kroz izjave: „pijem alkohol bez odobrenja roditelja“, „ne osećam krivicu ako uradim nešto loše“, „kršim pravila ponašanja kod kuće, u školi i na drugim mestima“, „družim se sa problematičnim društvom“, „lažem i varam druge“, „više volim da budem u društvu starijih od mene, nego sa svojim vršnjacima“, „bežim od kuće“, „podmećem požare“, „kradem od ukućana“,

„kradem van kuće”, „psujem i govorim ružne reči”, „suviše često mislim na seks”, „pušim”, „bežim sa časova ili izostajem iz škole”, „koristim lekove koje mi nije propisao lekar” (Achenbach & Rescorla, 2001). Ponašanja koja objedinjuju sindrom ponašanja kojim se krše pravila su prikrivena, s tim što mogu biti destruktivna (imovinski prestupi) i nedestruktivna (statusni prestupi) (Frick et al., 1993). Autori ističu da postoje problemi u definisanju ponašanja kojim se krše pravila (Tremblay, 2010). Pretpostavlja se da bi majka, kada bi bila upitana da li dete krši pravila, bila zbunjena, i to ne zbog toga što deca ne ispoljavaju ponašanja kojima se krše pravila, već zato što to čine stalno. Kako šaljivo zapaža autor, deca beže od roditelja čim prohodaju, izbegavaju školske obaveze kad god im se za to ukaže prilika (Tremblay, 2010). Pri proučavanju ponašanja kojim se krše pravila, učestalost ispoljavanja se smatra jednim od ključnih indikatora, namera se podrazumeva, dok pitanje težine problema zahteva složeniju analizu (Burt, 2012). Autor zapaža da je učestalost ispoljavanja ponašanja kojim se krše pravila primarni fokus za većinu studija. Jedan broj simptoma, poput laganja i psovanja, mogu se smatrati benignim, dok se drugi simptomi, poput krađe, zloupotrebe psihoaktivnih supstanci i drugo, smatraju ozbiljnim i neretko čak predstavljaju kršenje zakona (Burt, 2012). Kod ponašanja kojim se krše pravila uzrast se razmatra na značajnijem nivou nego kod agresivnog ponašanja. To može biti iz razloga što, za razliku od ponašanja kojim se krše pravila, agresivno ponašanje beleži stabilnost (Burt et al., 2009). Naime, retki su oni koji prestanu sa ispoljavanjem agresivnog ponašanja u adolescenciji, dok je ponašanje kojim se krše pravila u adolescenciji postalo toliko učestalo da se sve češće posmatra kao deo normativne razvojne krize (Roisman et al., 2010). Ispoljavanje određenog oblika ponašanja kojim se krše pravila, na primer krađa od drugih ili ukućana, smatra se mnogo ozbiljnijim u adolescenciji nego u detinjstvu (Burt, 2012). Međutim, bežanje iz škole se smatra ozbiljnijim simptomom ukoliko se registruje sa 10–11 godina, nego sa 15–16 godina

(Tremblay, 2010). Ono što takođe unosi konfuziju jeste to da se, u izvesnom smislu, ponašanje kojim se krše pravila može smatrati manje ili više delom normativnog razvoja, poput laganja (Burt, 2012).

Prisustvo bezobzirno-bezosećajnog interpersonalnog i afektivnog stila

Prisustvo bezobzirno-bezosećajnog interpersonalnog i afektivnog stila predstavlja nedostatak krivice i kajanja, neosetljivosti za osećanja drugih, površno izražavanje emocija i nedostatak brige za izvođenje važnih aktivnosti (Frick, 2009, as cited in Frick et al., 2014). Prisustvo/odsustvo bezobzirno-bezosećajnog interpersonalnog i afektivnog stila, preciznije prisustvo/odsustvo limitiranih prosocijalnih emocija, uključeno je u poslednju verziju Dijagnostičko-statističkog priručnika za mentalne bolesti DSM-5 i DSM-5-TR radi specifikacije dijagnoze poremećaja ponašanja (APA, 2013, 2022). Da bi se posebno specifikovalo prisustvo limitiranih prosocijalnih emocija potrebno je da tokom 12 meseci dete u različitim kontekstima ispolji bar dva od četiri navedena ponašanja: nedostatak krivice ili kajanja, nedostatak empatije, ravnodušnost prema učinku (u školi, na poslu) i površna ili deficijentna osećanja (APA, 2022:532). Poremećaj ponašanja bilo koje težine može biti praćen prisustvom limitiranih prosocijalnih emocija, s tim da je to najčešće teška forma (APA, 2022:533).

Problemi u ponašanju

Problemi u ponašanju predstavljaju izraz koji se koristi u studijama rađenim na generalnoj populaciji za pojam koji obuhvata obrazac aktivnosti koje

su suprotstavljene socijalno prihvatljivim normama i specifične su za period adolescencije. Sledstveno tome, problemi u ponašanju obuhvataju agresivno ponašanje, delinkvenciju, zloupotrebu psihoaktivnih supstanci, seksualni promiskuitet i drugo. Prema Jessor & Jessor (1997, as cited in Marte, 2008:3), problemi u ponašanju se ne definišu kao neki vrednosni sud, već kao set ponašanja adolescenata koji su generalno suprotstavljani socijalnim normama, koje društvo vidi kao razlog za zabrinutost i provociraju odgovor šire društvene zajednice u pravcu adekvatne kontrole. Prema tome, problemi u ponašanju mogu se sinonimno tumačiti sa šire shvaćenim pojmom delinkvencije.

Vršnjačko nasilje

Vršnjačko nasilje je jedan od glavnih indikatora negativne školske klime. Vršnjačko nasilje podrazumeva ponavljanu nameru da se žrtva povredi, uz prisutnu neravnotežu moći između agresora i žrtve (Olweus, 1994). Neravnoteža moći procenjuje se na nivou fizičke snage, socijalnog statusa u grupi, ili određenog oblika vulnerabilnosti (na primer, izgled, teškoće u učenju, porodična situacija, lične osobine) (Menesini & Salmivalli, 2017). Teorija društvene dezorganizacije (Shaw & McKay, 1942), teorija socijalne kontrole (Hirschi, 1969), model identifikacije i participacije (Finn, 1989) koriste se kao referentni okviri za analizu odnosa između vršnjačkog nasilja i školske klime (Winnaar et al., 2018; Wang et al., 2013). Prema navedenim teorijama, prisustvo dezorganizacije i manjak kontrole u školama ohrabruje pojavu vršnjačkog nasilja. Model identifikacije i participacije objedinjuje značaj bihejvioralnih i emocionalnih komponenata koje se tiču angažovanosti učenika tokom školovanja i identifikovanja sa ključnim školskim vrednostima. Prema ovom modelu, učesnici vršnjačkog nasilja nemaju razvijen osećaj pripadnosti školi, nastavnici i vršnjačka

grupa im pružaju manju podršku, što dovodi do opadanja motivacije za učešće u obrazovno-vaspitnom procesu (Winnaar et al., 2018). Učešće učenika u vršnjačkom nasilju negativno je povezano sa odnosom učenika i nastavnika, podrškom vršnjaka, osećajem pripadnosti školi i bezbednošću i fer ponašanjem (Petrie, 2014). Istraživački napori da se utvrdi preciznija veza između razmatranih pojmova pokazuju da vršnjačko nasilje posreduje u odnosu između školske klime i kognitivne i bihejvioralne angažovanosti učenika (Gutvajn et al., 2021; Yang et al., 2018). Naime, viktimizacija vršnjačkim nasiljem će se snažnije odraziti na angažovanost učenika u školama u kojima je školska klima pozitivnija. Prema tome, zaključuje se da su učenici u školama sa pozitivnijom klimom osetljiviji na neprijateljske postupke svojih vršnjaka nego u školama sa slabijom klimom, gde odnosi među učenicima nisu toliko podržavajući (Yang et al., 2018).

Zloupotreba supstanci

Termin *zloupotreba* supstanci predstavlja upotrebu supstanci u velikim dozama ili na neprikladan način, koje dovodi do zdravstvenih ili socijalnih posledica, trenutno ili tokom vremena, dok prolongirano, ponavljano uzimanje supstanci u velikim dozama i/ili učestalo uzimanje može da dovede do *poremećaja* upotrebe supstanci (McLeLLan, 2017). Jedanaest kriterijuma za ispunjavanje dijagnoze poremećaja upotrebe supstanci (Substance use disorder) (APA, 2022:544-553) grupisano je u 4 kategorije (fizička zavisnost, rizična ponašanja, socijalni problemi i nemogućnost kontrole): Uzimanje supstance u većim količinama ili duže nego što je predviđeno; neuspevanje, i pored želje, da se smanji ili prestane sa korišćenjem supstance; trošenje mnogo vremena na dobijanje, korišćenje ili oporavak od upotrebe supstance; žudnja i porivi za upotrebom supstance; neuspeh u obavljanju onoga što bi trebalo na

poslu, kod kuće ili u školi usled upotrebe supstanci; nastavak upotrebe, čak i kada izaziva probleme u socijalnim odnosima; odustajanje od važnih društvenih, profesionalnih ili rekreativnih aktivnosti zbog upotrebe supstanci; korišćenje supstanci iznova i iznova, čak i kada to dovodi osobu u opasnost; nastavak upotrebe, čak i kada je osvešćen fizički ili psihički problem koji bi mogao biti uzrokovan ili pogoršan supstancom; potrebno je više supstance da bi se postigao željeni efekat (tolerancija) i razvoj simptoma usled prekida ili smanjenja unošenja, koji se mogu ublažiti uzimanjem veće količine supstance. Prisustvo dva ili tri simptoma karakteriše blagi tip poremećaja, četiri ili pet simptoma srednje težak tip i veoma težak tip sa šest ili više simptoma. Prepoznate su sledeće vrste supstanci koje mogu da provociraju poremećaj: alkohol, kofein, kanabis, halucinogeni, inhalanti, opiodi, sedativi, hipnotici, stimulansi, anksiolitici i duvan, uz napomenu da i druge supstance mogu proizvesti poremećaj. Pored poremećaja upotrebe supstanci izdvajaju se poremećaji, koji su provocirani upotrebom supstanci, poput mentalnih poremećaja (APA, 2022:544-553). Rezultati istraživanja ukazuju da nisu sve osobe podjednako vulnerabilne za razvoj ovog poremećaja (Lloyd, 1998; Nawi et al., 2021). Kao rizični faktori prepoznaju se: roditelji ili braća i sestre sa problematičnom upotrebom droga, slaba afektivna vezanost, loša komunikacija sa roditeljima, iskustvo zlostavljanja, slabo akademsko postignuće, izostajanje iz škole, poremećaj ponašanja u detinjstvu, mentalni poremećaj (posebno depresija i suicidalnost tokom adolescencije), problemi u socijalnim odnosima (Lloyd, 1998), visoka impulsivnosti, buntovništvo, poremećaj emocionalne regulacije, niska religioznost, katastrofalan bol, ukupno vreme pred ekranom i aleksitimija, iskustvo maltretiranja ili autoritarnog vaspitanja; problemi u ponašanju i veliki depresivni poremećaj, prethodna izloženost e-cigaretama, bihejvioralna zavisnost, dostupnost droga, prenatalno pušenje majke, loša psihološka kontrola majke, nisko obrazovanje roditelja, slab roditeljski nadzor, članovi porodice koji koriste supstance, druženje

sa vršnjacima koji zloupotrebljavaju drogu i drugo (Nawi et al., 2021). Utvrđeni protektivni faktori su individualne crte optimizma, visok nivo pune svesnosti, socijalna fobija, čvrsta uverenja protiv zloupotrebe supstanci, želja za očuvanjem zdravlja, visok osećaj pripadnosti školi, jaka verska uverenja i drugo (Nawi et al., 2021). Na osnovu sistematskog pregleda 70 studija utvrđeni su obrasci upotrebe supstanci kod adolescenata, i to raspoređeno u podgrupe: generalno nizak nivo upotrebe (generalno najveći broj adolescenata nalazi se u ovoj grupi), upotreba jedne ili dve supstance (samo alkohol, kanabis sa alkoholom i duvan sa i bez alkohola), umerena upotreba preko dve supstance i visoka upotreba više od dve supstance (adolescenti starijeg uzrasta i niskog socioekonomskog statusa) (Halladay et al., 2020).



ŠKOLSKA VASPITNA PRAKSA – REČNIK REŠENJA

Prevenicijska nauka

Prevenicijska nauka (*Prevention science*) je zasnovana na okviru koji identifikuje empirijski verifikovane prekursore (strukturalni, porodični, vršnjački, školski, individualni) koji utiču na verovatnoću nastanka neželjenih razvojnih ishoda i protektivne faktore koji posreduju u ili direktno smanjuju verovatnoću nastanka problema (Catalno et al., 2012; O'Connell et al., 2009; Sanson et al., 2011). Prevenicijska nauka ima svoje korene u javnom zdravlju i počinje sa posvećenošću prevenciji koja je zasnovana na razvojnoj epidemiologiji specifičnih zdravstvenih ili socijalnih problema (Welsh & Tremblay, 2021). Nastaje na temelju nezadovoljstva naučnika ograničenjima koje nosi preventivni pristup, koji je bio baziran na razvijanju intervencija koje su usmerene na specifičan problem. Mladi koji eksplicitno ne pripadaju grupi dece „sa problemom” (na primer, nisu zavisnici od droga, nisu mladi roditelji, niti su u zatvoru, niti napustili školovanje), sa jedne strane smatraju se mladima „bez problema”, dok sa druge strane mogu da im nedostaju veštine, stavovi i znanja da bi bili dobri članovi porodice, produktivni radnici i korisni zajednici (Weissberg & Greenberg, 1997). Autori izdvajaju prevenicijsku nauku kao jedan od dva ključna pravca razvoja razvojne prevencije (pored nauke zasnovane na dokazima) (Welsh & Tremblay, 2021). Prema rečima autora (Dodge, 2001:63, as cited in Walsh & Tremblay, 2021), prevenicijska nauka je obezbedila most

između razumevanja kako se hronično nasilje razvija i kako programi prevencije mogu da prekinu taj proces. Prevencijska nauka je zaslužna za obilje istraživačkih dokaza o relevantnim rizičnim i protektivnim faktorima, međusobnoj povezanosti različitih problema, kao i teorijskim okvirima koji podržavaju dobijene nalaze u ranim intervencijama (Catalano et al., 2011; Hawkins et al., 1992; Hemphill et al., 2005). Uvažava razvojnu perspektivu, nudeći istraživačke dokaze o interpretaciji uticaja određenog rizičnog ili protektivnog faktora na različitim uzrastima sa različitim putanjama (Catalano et al., 2012). U okviru prevencijske nauke daju se i perspektive uticaja različitih elemenata ekološkog sistema (Sanson et al., 2011). Tendencije u prevencijskoj nauci su da se elementi promocije mentalnog zdravlja i psihološke dobrobiti mladih sve više uključuju u dizajn preventivnih programa (O'Connell et al., 2009). Istraživači koji uvažavaju principe prevencijske nauke uviđaju da se školskim programima koji su usmereni na unapređivanje kognitivnih, emocionalnih i socijalnih veština putem kurikuluma postiže prevencija agresivnog ponašanja, kriminala i zloupotrebe psihoaktivnih supstanci, seksualnog rizičnog ponašanja, neželjene trudnoće, problema mentalnog zdravlja, kao i napuštanja školovanja, pri čemu se efekti održavaju od jedne do petnaest godina (Catalano et al., 2012). Naglasak na celovitom razvoju deteta, holističkom pristupu – gde su svi aspekti funkcionisanja deteta podržani i tretirani – sastavni je deo preventivnih programa (Kofman et al., 2009). Ovakvi pristupi u prevenciji zahtevaju međusektorsku i interdisciplinarnu saradnju (Sanson et al., 2011). O manjkavosti ove vrste strukturalnih problema u Srbiji diskutovano je u prvom delu monografije.

Pozitivan razvoj mladih

Perspektiva pozitivnog razvoja mladih nastala je na kritici modela deficita, koji je u fokus stavljao proučavanje „patologije“ života. Tokom protekle tri decenije perspektiva pozitivnog razvoja prepoznata je kao inovativan i obećavajući pristup u razumevanju razvoja mladih u različitim okruženjima. Prepoznaju se tri glavne karakteristike koje su uticale na teoriju i praksu pozitivnog razvoja, i to: oslanjanje na snage, relativna plastičnost ljudskog razvoja i koncept rezilijentnosti (Lerner et al., 2013). Dodatno, popularnost pozitivne psihologije (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000 as cited in Buenconsejo & Datu, 2022) doprinela je razvoju perspektive pozitivnog razvoja mladih. Perspektiva pozitivnog razvoja pravi otklon od prethodno dominantnog pristupa koji je fokusiran na deficit, gde se pozitivnim smatralo samo odsustvo problema, i ima primarnu orijentaciju na snage za adaptivna ponašanja kako bi se prevenirali negativni razvojni ishodi. Ova perspektiva predstavlja protivtežu takozvanoj negativnoj i reaktivnoj školskoj kulturi. Teoretičari pozitivnog razvoja ukazuju na to da potencijal za promene predstavlja glavnu snagu ljudskog razvoja, sa posebnim akcentom na dinamiku perioda adolescencije kao kontekstom u kome dolazi do interakcije relevantnih faktora. Skreće se pažnja na to da promene na bolje ili gore odlikuju svaku razvojnu trajektoriju i, bez obzira na to, uvek postoji potencijal za sistematsku promenu („plastičnost“) u ponašanju i razvoju (Lerner et al., 2015; Lerner et al., 2010). Da bi bile efikasne, intervencije u okviru paradigme pozitivnog razvoja mladih treba da ispunjavaju sledeće principe: promovisanje razvoja u cilju pozitivnih razvojnih ishoda kod mladih; „nekategorisanje“ problema, već usmerenost na celo dete; fokusiranje na razvojno specifična dostignuća; fokusiranje na interakciju sa porodicom, školom, zajednicom; širi socijalni i kulturni kontekst (O'Connell et al., 2002). Autori nude brojne dokaze da su preventivna nauka i perspektiva pozitivnog razvoja mladih komplementarne perspektive (Catalano et al.,

2002; Schwartz et al., 2010). Modeli paradigme pozitivnog razvoja među onima koji nalaze empirijsku potvrdu su: Lernerov model 5 Cs (Lerner et al, 2005), Bensonov model razvojnih prednosti (Benson et al., 2003), Dejmonov model svrhe (Damon, 2008) i model Katalana i saradnika (2004) o 15 konstrukata u efektivnim programima za mlade. Na osnovu zaključaka da se empirijski potvrđeni modeli perspektive pozitivnog razvoja teorijski i statistički znatno preklapaju, beleže se napori ka uvođenju integrativne paradigme PYD (Buenconsejo & Datu, 2022). Na primer, u studiji (Buenconsejo & Datu, 2022), reklasifikovane su dimenzije razvoja postojećih modela pozitivnog razvoja u: intrapersonalno-neposredne indikatore, interpersonalno-proksimalne indikatore i ekološko-distalne indikatore. Zalaganjima za integraciju pomenutih modela, pridružujemo i nastojanja da se socioemocionalno učenje vidi kao jedan od modela kojim se operacionalizuje pozitivan razvoj mladih (na primer, Shek et al., 2019; Tolan et al., 2016, Kozina, 2021). Nedostaju studije iz slabije razvijenijih zemalja, kolektivističkih kultura, mada postoje neke indicije o empirijskoj potvrdi pristupa pozitivnog razvoja mladih u nezapadnim kulturama (Catalano et al., 2019; Shek & Zhu, 2020).

Bioekološki model ljudskog razvoja

Bioekološki model ljudskog razvoja predstavlja dinamičan teorijski sistem za istraživanje razvoja tokom vremena, uz uvažavanje složenosti interakcija subjektivnih i objektivnih faktora okruženja (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Autori u poslednjoj verziji modela donose koncept proksimalnih procesa koji predstavljaju transfer razmene, koja se odvija na relaciji između pojedinca i drugih ljudi, objekata i simbola u neposrednoj okolini. Navode: da, u svrhu razvoja, osoba mora biti uključena u aktivnost; da bi aktivnost bila efektivna mora da se odvija redovno tokom dužeg perioda;

da se procesi značajni za razvoj ne odvijaju se samo u jednom smeru, već je potreban određen nivo reciprociteta da bi se odvila razmena; proksimalni procesi se ne odnose samo na interakciju među ljudima, nego i sa objektima i simbolima; intenziviranje proksimalnih procesa sa razvojem kapaciteta učenika i širenje kruga osoba sa kojima imaju interakcije sa uzrastom. Kao ishodi proksimalnih procesa izdvajaju se kompetencija i disfunkcija (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Perspektiva relacionih razvojnih sistema

Perspektiva relacionih razvojnih sistema temelji se na četiri komponente: promena i relativna plastičnost; relacionizam i integrisanost nivoa organizacije; istorijska utemeljenost i temporalnost i granice generalizacije, različitosti i individualnih razlika (Lerner, 2002). Promena i relativna plastičnost razvojnih sistema naglašava fokus na razvojnoj promeni, u slučaju da potencijal za promenu postoji. Ovaj fokus je neophodan zbog verovanja da potencijal za promene postoji tokom životnog veka i u višestrukim nivoima organizacije koji čine ekologiju ljudi. Ovi nivoi se kreću od bioloških, preko individualnih/psiholoških i proksimalnih društvenih odnosa (npr. koji uključuje dijadne odnose, vršnjačke grupe i drugo), do sociokulturnog makro nivoa (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Razvojna teorija sistema ide dalje od uprošćene podele na izvore razvoja u varijabli ili procese koji se odnose na prirodu i negovanje; vidi više nivoa organizacije koja postoji u okviru ekologije ljudskog razvoja kao deo neraskidivo spojenog razvojnog sistema (Lerner et al., 2006). Svi nivoi organizacije unutar razvojnog sistema su integrisani sa istorijskim promenama, gde istorija kao nivo organizacije – iako kontinuirano stopljen sa svim ostalim nivoima – predstavlja najširi okvir sistema. Nešto što je u jednom istorijskom trenutku prepoznato kao značajno

za odnose među nivoima sistema ljudskog razvoja u drugom trenutku može biti sasvim beznačajno. Individualne razlike neminovno proizilaze iz delovanja razvojnog sistema, pomeraju sistem na način koji dalje neguje različitost, čini pojedince istovremeno i sličnijim nekim drugim ljudima i jedinstvenim (kao ni jedna druga osoba) (Lerner et al., 2006). Ono što je zajedničko za sve navedene modele pozitivnog razvoja jeste fokus na razvoj pozitivnih ličnih kompetencija, socijalnih veština, uverenja i drugo. Kao zajednički imenitelj prepoznaje se metateorija relacionog razvojnog sistema (Overton, 2015; Lerner et al., 2015), odnosno ključ razvoja vidi se u interakciji pojedinca sa svim sistemima u kojima funkcioniše. Prepoznaje se potreba za integracijom perspektive pozitivnog razvoja i prevencijske nauke. Naime, isti kontekstualni faktori koji se u perspektivi pozitivnog razvoja prepoznaju kao promotivni, koji povećavaju verovatnoću pozitivnog razvojnog ishoda, rečnikom prevencijske nauke, nazivaju se protektivni faktori. Osim toga, istraživački nalazi koji pokazuju da su rizična ponašanja u manjoj ili većoj meri prisutna i među mladima koji razvijaju funkcionalna pozitivna ponašanja dodatno ukazuju na značaj integracije preventivnog i promotivnog fokusa razvoja (Lerner et al., 2012).

Lernerov 5 Cs model pozitivnog razvoja

Lernerov 5 Cs model pozitivnog razvoja zasnovan je na konceptu da zdravu mladu osobu čine: veštine (akademske, socijalne, veštine važne za izbor profesije i očuvanje zdravlja, kao i finansijska pismenost); samopouzdanje (pozitivno samovrednovanje i samoefikasnost); karakter (poštovanje socijalnih i kulturnih normi, standarda za ispravno ponašanje; razlikovanje dobra i zla (moralni kompas) i integritet); povezanost (pozitivni odnosi sa roditeljima i drugim članovima porodice, vršnjacima, nastavnicima, trenerima, mentorima, sveštenicima i drugim predstavnicima zajednice),

briga za druge i osećaj za socijalnu pravdu (Lerner et al., 2005). Kao šesta kompetencija prepoznat je doprinos ličnom razvoju, porodici, zajednici i društvu (Lerner et al., 2015). 7Cs model proširuje 6C indikatore PYD-a (kompetentnost, samopouzdanje, karakter, brižnost, povezanost i doprinos) kako bi uključio „kreativnost” – zamišljenu kao novu i prilagodljivu sposobnost rešavanja problema, značajnu u društvenim i kulturnim kontekstima (Dimitrova et al., 2021). Razvojem kompetencija povećava se mogućnost za davanje doprinosa svom ekološkom sistemu, ali i smanjuje mogućnost rizičnog ponašanja (Lerner et al., 2012). Među svim modelima pozitivnog razvoja, Lernerov 5 C model ima najviše empirijske podrške (Petersen et al. 2017). U domaćem kontekstu postoje podaci o povezanosti 5 C kvaliteta pozitivnog razvoja i eksternalizovanih i internalizovanih problema (Kovačević Lepojević et al., 2024c) i zadovoljstva životom u različitim kontekstima (Kovačević Lepojević et al., 2023).

Bensonov model razvojnih prednosti

Bensonov model razvojnih prednosti pretpostavlja da posedovanje prednosti omogućava pojedincu da dosegne pozitivne razvojne ishode, odnosno da se ne ponaša rizično, da usvaja napredne mehanizme reagovanja i pokazuje rezilijentnost u teškim situacijama. Razvojne prednosti definisane su kao značajni odnosi sa drugima, veštine, mogućnosti i vrednosti koje omogućavaju mladoj osobi da ostvari pozitivne razvojne ishode, i to zasnovano na razvojnim procesima povezanosti, kompetencije, podrške i efikasnosti (Benson et al., 2003; Benson et al., 2011). Na osnovu empirijskih studija definisan je model razvojnih prednosti kojim se grupiše 40 „prednosti“ i u četiri kategorije smešta 20 *unutrašnjih* (posvećenost učenju, pozitivne vrednosti, socijalne veštine, socijalna kompetencija, pozitivan identitet) i 20 *spoljašnjih* prednosti (podrška,

osnaživanje, granice i očekivanja, konstruktivno provođenje slobodnog vremena) (Benson et al., 2003; Benson et al., 2011). Razvojne prednosti imaju kumulativni efekat, što podrazumeva da više razvojnih prednosti upućuje na bolje razvojne ishode, a propratno i redukovanje rizika. Profil razvojnih prednosti je instrument (Developmental Assets Profile – DAP) koji je razvijen u svrhu procene razvojnih prednosti (Search Institute, 2005, 2014, 2016) i do sada je korišćen u preko 50 istraživanja iz 31 zemlje sa uključivanjem preko 25 hiljada mladih ljudi od 9. do 31. godine (Scales et al., 2017).

Model fokusiran na odnose koje mladi ljudi imaju sa svojim okruženjem (Developmental Relationships Framework)

Pod okriljem Search Institute, pored Modela razvojnih prednosti, razvijen je i Model fokusiran na odnose koje mladi ljudi imaju sa svojim okruženjem (Developmental Relationships Framework), koji obuhvata 20 specifičnih postupaka kojima se podržavaju mladi, a koji su svrstani u pet domena: izražavanje brige („pokaži mi da sam ti važan“), podržavanje razvoja („podstiči me da budem sve bolji i bolji“), pružanje podrške („pomozi mi da ostvarim ciljeve i zadatke“), širenje mogućnosti („poveži me sa ljudima i mestima da proširim svoje vidike“) i deljenje moći („postupaj sa mnom sa poštovanjem i dozvoli da budem pitan“). Od kritične važnosti za pozitivan razvoj mladih je razvoj odnosa mladih sa neposrednim okruženjem, pravično okruženje i inkorporiranje socioemocionalnog učenja u rad institucija koje rade sa mladima (Search Institute Report, 2020).

Dejmonov model svrhe

Vilijam Dejmon kao centralni indikator pozitivnog razvoja mladih vidi pojam „svrhe“, koji predstavlja stabilnu i generalizovanu nameru za postizanje cilja koji je značajan za osobu, a posledično i na svet koji je okružuje (Damon, 2008). Prema ovom modelu svrha pored komponente smislenosti, mora imati i komponentu angažovanosti u zajednici (pomaganje drugim ljudima, otkrića, ne nužno prosocijalni motivi) (Damon et al., 2003). Tako, svrha je internalizovana i predstavlja glavno obeležje identiteta mlade osobe. Istraživači ukazuju na to da je osećaj svrhe nezavisan u odnosu na druge karakterne kvalitete poput zahvalnosti, saosećanja i hrabrosti (Malin et al., 2017). Razvoj svrhe beleži razlike u odnosu na kulturološke faktore, a na nacionalnom nivou u odnosu na to da li je kultura kolektivistička ili individualistička, na kom je nivou ekonomskog razvoja dato društvo, i koliko je razvijen obrazovni sistem (Damon & Malin, 2020). Podaci iz longitudinalnih studija sugerišu da je veća verovatnoća da će mladi u kasnim 20-im godinama iskazati punu svrhu. Do 30. godine, negde između 40% i 50% mladih odraslih ljudi imaju razvijen osećaj svrhe (Damon & Bundick, 2017 as cited in Damon & Malin, 2020). Na liniji između onih koji imaju visoko razvijen osećaj svrhe i onih koji to uopšte nemaju nalaze se mladi koji imaju visoke aspiracije a nisku angažovanost i oni sa visokom angažovanošću ali sa niskim aspiracijama (Malin et al., 2017).

Katalanov petnaestofaktorski model

Katalanov petnaestofaktorski model (2004) je dat za opštu populaciju dece od 6 do 20 godina na osnovu opsežnog pregleda efektivnih programa pozitivnog razvoja (programi prevencije delinkvencije, zloupotrebe droga i tretman problema mentalnog zdravlja) (Catalano et al., 2002), u okviru

kog je identifikovano 15 ključnih kvaliteta pozitivnog razvoja: razvijanje privrženosti (unapređivanje dobrih odnosa na porodičnom nivou i u širem kontekstu), povećavanje rezilijentnosti (razvoj sposobnosti adaptacije na promene i stresne događaje na zdrave i fleksibilne načine), socijalna kompetencija, emocionalna kompetencija, kognitivna kompetencija, bihjevioralna kompetencija (efektivna verbalna, neverbalna komunikacija i postupanje), moralna kompetencija (razvijanje sposobnosti da se situaciji pristupi u skladu sa principima socijalne pravde), samodeterminacija (podržavanje razvoja lične autonomije, veština samozastupanja), spiritualnost, samoefikasnost (razvijanje sposobnosti ostvarivanja željenih ciljeva), jasan i pozitivan identitet, pozitivna percepcija budućnosti, priznanje za pozitivno ponašanje (od strane socijalne sredine), povećavanje mogućnosti za prosocijalno angažovanje i razvoj prosocijalnih normi (Catalano et al., 2004).

Paradoks prevencije

Paradoks prevencije je prvi uočen od strane britanskog epidemiologa Rouza (Rose, 1981) na primeru kardiovaskularnih oboljenja, a koji se sastoji u zapažanju da se epidemiološki veća dobrobit postiže ako u široj populaciji redukujemo niži nivo rizika, nego ako u delu populacije redukujemo veći nivo rizika. To bi, preneseno iz medicine na kontekst obrazovanja, moglo da znači da je veća verovatnoća da, ukoliko primenimo intervenciju na opštoj populaciji učenika, postizemo bolje rezultate nego kada bismo je primenili na populaciji koju smo selektovali na osnovu određenih kriterijuma (na primer, školski neuspeh i problemi ponašanja). Paradoks je zapravo u tome da intervencija, zapravo, više doprinosi u populaciji sa umerenim rizikom u odnosu na populaciju visokog rizika. Podaci o tome da se najbolji efekti postižu u grupi posebno rizičnih učenika, o čemu je

diskutovano i u prvom delu monografije, navode autore na pitanje da li je ovaj paradoks prevencije, zapravo paradoks nejednakosti, uz apel da se intervencije na nivou populacije dopune specijalizovanih intervencijama za vulnerabilne grupe (Allebeck, 2008). Moglo bi se desiti da veliki procenat učenika iz opšte populacije, koji prvobitno nisu bili procenjeni kao rizični, napusti školovanje, kao i da oni koji su prvobitno ispunjavali kriterijume za napuštanje školovanja redovno završe školu (Greenberg et al., 2017).

Univerzalni, selektivni i indikovani programi prevencije

Školski programi prevencije problema u ponašanju primenjuju se na tri nivoa – univerzalnom, selektivnom i indikovanom. Istraživački nalazi ukazuju na to da od 10% do 25% učenika ispoljava potrebu za dodatnom podrškom u školi, s tim da od 4% do 8% zahteva najintenzivniji tretman (Fuchs & Fuchs, 2017). Gordon (Gordon, 1983) – želeći da istakne populaciju na kojoj se određene javno-zdravstvene aktivnosti primenjuju – dao je klasifikaciju na univerzalne, selektivne i indikovane preventivne mere. Univerzalne mere, prema tome imaju najširu primenu, s obzirom da mogu biti primenjene na „bilo koga“. Na primeru školske populacije, univerzalne preventivne mere/programi primenjuju se na nivou celog odeljenja. Selektivne mere, primenjuju se na podgrupu koja se od ostale populacije izdvaja po određenoj karakteristici koja ih čini posebno rizičnim. Visoko rizični učenici prepoznaju se kao oni kojima je potrebna dodatna podrška i najčešće se izdvajaju tokom primene univerzalnog školskog programa. Indikovane preventivne mere primenjuju se kod pojedinaca koji se nalaze u dovoljno velikom riziku (na primer, ispoljavaju prve simptome) (Gordon, 1983). Evaluacione studije školskih programa upućuju na naučne dokaze o snažnijim efektima selektivnih i indikovanih programa u odnosu na univerzalne (Sanchez et al., 2018). Međutim, i sami autori

se u interpretaciji nalaza ograđuju na fenomen da bez obzira na zvanične podatke o efektivnosti, univerzalni programi ostvaruju promene kod šire populacije, te su u krajnjem slučaju efekti značajniji (Sanchez et al., 2018). Druga prednost univerzalnih programa je što nema stigmatizacije učesnika, s tim da najčešće predviđaju učešće roditelja i zajednice (Sanchez et al., 2018). Treće, veća korist od univerzalnih programa može se pripisati lakšoj generalizaciji usvojenih veština u vršnjačkom okruženju. Autori učestalo upućuju na to da bi preventivni programi trebalo da se oslone na „efekat vršnjaka“ u pravcu usvajanja pozitivnih razvojnih ishoda (Florić et al., 2020).

Protektivni i promotivni faktori

Koncept rezilijentnosti (otpornost) tiče se pitanja zdravog razvoja uprkos visokorizičnom statusu (npr. odrastanje u multiproblemskom okruženju); održavanje dobrobiti pod određenim stresorima (npr. suočavanje sa razvodom roditelja); ili oporavka od teške traume (npr. zlostavljanje dece) (Loesel & Farrington, 2012).

Pored rizičnih faktora koji predstavljaju povećanu verovatnoću javljanja problema, protektivnih koji predstavljaju smanjenu verovatnoću nastanka problema (direktno ili posredno), promotivni faktori redukuju rizike tako što stimulišu niži, tj. funkcionalniji kraj rizičnog faktora, kao da gledamo rizični faktor u ogledalu, gde jedna varijabla ima dva pola/imena (Loeber et al., 2008; Farrington et al., 2016). Za razliku od protektivnih faktora koji imaju „preventivni efekat“, kod promotivnih faktora ne razmatra se interakcija sa rizičnim faktorima, koji štite dete od budućeg upuštanja u rizične aktivnosti i čine ga rezilijentnijim (Walters, 2019). Kada je protektivni faktor prisutan, verovatnoća prestupništva se ne povećava u prisustvu rizičnih faktora, dok, kada je protektivni faktor odsutan, verovatnoća prestupništva se povećava

u prisustvu faktora rizika (Farrington et al., 2016). Direktni protektivni faktori predviđaju malu verovatnoću budućih problema u ponašanju bez uzimanja u obzir ostalih faktora. S druge strane, protektivni faktori mogu da predvide nisku verovatnoću ispoljavanja problema u ponašanju u prisustvu rizičnih faktora, tako što moderiraju njihov uticaj. Na osnovu pregleda velikog broja istraživačkih studija prepoznaju se i direktni i indirektni efekat istog protektivnog faktora na primer natprosečne inteligencije (Loesel & Farrington, 2012). Da bi istražili faktore rizika i promotivne faktore u sklopu Pitsburške studije o delinkvenciji (Loeber et al., 2008), varijable su podeljene na: „najgoru” četvrtinu (npr. nisko školsko postignuće), srednju polovinu i „najbolju” četvrtinu (npr. uspeh u srednjoj školi). Proučavali su faktore rizika upoređujući verovatnoću problema u najgorem kvartalu u odnosu na srednju polovinu, a promotivne faktore su proučavali upoređujući verovatnoću problema u srednjoj polovini u odnosu na najbolju četvrtinu. Ako je prediktor linearno povezan sa delinkvencijom, tako da je procenat delinkventa nizak u najboljem kvartalu, a visok u najgorem kvartalu, ta varijabla se može smatrati i rizičnim i promotivnim faktorom. Međutim, ako je procenat delinkventa visok u najgorem kvartalu, ali nije nizak u najboljem kvartalu, ta varijabla se može smatrati samo rizičnim faktorom. Nasuprot tome, ako je procenat delinkventa nizak u najboljem kvartalu, ali nije visok u najgorem kvartalu, ta varijabla bi se mogla smatrati samo promotivnim faktorom (Loeber et al., 2008). Postoje indicije da se protektivni faktori razlikuju prema polu, na primer odnosi sa okruženjem predstavljaju značajniji protektivni faktor za devojčice, natprosečna inteligencija za dečake (Loesel & Farrington, 2012), kao i da su devojčice generalno rezilijentnije (Newsome et al., 2019). Akumulacija protektivnih faktora ima jači razvojni potencijal u odnosu na dejstvo pojedinačnih protektivnih faktora, te bi sa praktične strane u dizajn preventivnih programa bilo dobro uključiti što više protektivnih faktora. Od protektivnih faktora izdvajaju se: natprosečna inteligencija, niska impulsivnost, pozitivna percepcija

porodice i škole, bliski odnosi sa bar jednim članom porodice, visok socioekonomski status, adekvatan roditeljski nadzor, pozitivna percepcija obrazovanja od strane roditelja, pozitivno roditeljstvo, pripadnost školi, podrška od strane nastavnika, pozitivna školska klima, druženje sa prosocijalnim vršnjacima, neformalna socijalna kontrola i drugi (Loesel & Farrington, 2012; Farrington et al., 2016). Od promotivnih faktora izdvajaju se: nizak neuroticizam i imanje nekoliko prijatelja (Farrington et al., 2016), visoko akademsko postignuće, nizak ADHD, nisko fizičko kažnjavanje, adekvatan roditeljski nadzor, veća uključenost u porodične aktivnosti, život u dobrom komšiluku i drugi (Loeber et al., 2008). Vršnjačka delikvencija i mnogočlana porodica delovali su kao rizični faktori (Loeber et al., 2008).

Socioemocionalno učenje

Ne postoji univerzalna definicija socioemocionalnog učenja. Jedna od najprihvaćenijih je definicija grupe istraživača okupljenih oko organizacije koja se bavi istraživanjem i promocijom socioemocionalnog učenja Kolaboracija za socijalno i emotivno učenje (eng. Collaborative for Social and Emotional Learning – CASEL), a koja je 2020. godine dopunjena (26 godina po prepoznavanju koncepta socioemocionalnog učenja) i po kojoj ono predstavlja proces kojim svi mladi i odrasli usvajaju i primenjuju znanje, veštine i stavove kako bi razvili zdrave identitete; upravljaju emocijama i postižu lične i kolektivne ciljeve; osećaju i pokazuju empatiju za druge; uspostavljaju i održavaju podržavajuće odnose i donose odgovorne odluke (CASEL, 2020).

Tradicionalno, SEL u najužem smislu (kao vid integracije sa nastavnim sadržajima) primarno ima cilj većeg akademskog postignuća, sa sekundarnim razvojnim ishodima u poboljšanju školske klime, dobrobiti učenika i nastavnika i mentalnom zdravlju (Mirra, 2018). Međutim, rezultati

istraživanja na reprezentativnom uzorku američkih škola, upućuju na to da je akademsko postignuće u pozitivnoj korelaciji sa socio-emocionalnim razvojem učenika, s tim da su pronađene korelacije između njih bile skromne, što upućuje na slabu komplementarnost u razvoju ova dva različita aspekta dobrobiti. Takođe, utvrđeno je da su škole, koje su se pokazale kao akademski ekikasne, a socioemocionalno neefikasne, u proseku imale neznatno više prednosti u odnosu na one koje su ocenjene kao neefikasne u oba domena (Lee et al., 2021).

Sumirajući rezultate 12 meta-analiza, koje su zasnovane na stotinama studija sa šest kontinenata, Greenberg (2023) je utvrdio da postoji dosledan, pouzdan efekat testiranih, na dokazima zasnovanih programa socioemocionalnog učenja – na socijalne, emocionalne, bihevioralne i akademske rezultate učenika na svim nivoima i nezavisno za pol, etničku pripadnost, socioekonomski statusa i druge demografske varijable. Programe su sprovodili nastavnici tokom redovne nastave, veličine efekata su osrednje do snažne, umnogome zavisno od kvaliteta primene (Greenberg, 2023).

Socioemocionalne kompetencije

Kao ključne socioemocionalne kompetencije izdvajaju se (Weissberg et al., 2015): svest o sebi, samoupravljanje (intrapersonalno), socijalna svest i socijalne veštine (interpersonalno) i stav da odgovorno donošenje odluka donosi određene promene. Na primer, svest o sebi pretpostavlja sposobnost prepoznavanja sopstvenih emocija i misli te njihovog uticaja na ponašanje i odnedavno pozitivan način razmišljanja. Samoregulacija podrazumeva sposobnost regulacije sopstvenih emocija, misli i ponašanja, uspešno i u različitim situacijama. Pored veština upravljanja stresom, kontrole impulsa, motivacije i rada ka ličnim i akademskim ciljevima, samoregulacija uključuje

i sposobnost da se zadovoljstvo odloži upornošću bez obzira na izazove. Svest o drugima je sposobnost usvajanja perspektive drugih, empatije i saosećanja sa njima. Razložena je razumevanjem razlika između empatije i saosećanja. Veštine uspostavljanja i održavanja zdravih i ispunjenih odnosa sa različitim pojedincima i grupama uključuju jasnu komunikaciju, aktivno slušanje, saradnju, odolevanje društvenom pritisku, konstruktivno rešavanje konflikata, traženje i nuđenje pomoći kada je to potrebno, uključuje ponašanje koje je u skladu sa važećim društvenim normama (npr. sa onim što je tim normama određeno kao dobro). Odgovorno donošenje odluka se odnosi na tačnu procenu rizika, donošenje odluka na osnovu razmatranja svih faktora koji utiču na tu odluku i najverovatnijih posledica alternativnih radnji ili odluka (Weissberg et al., 2015).

Transformativno socioemocionalno učenje

Tradicionalni SEL pristup, čak i kada se nudi svim učenicima, obično podstiče kompetencije koje im omogućavaju da postignu pozitivne ciljeve, razumeju emocije, osećaju i pokažu empatiju prema drugima, uspostavljaju pozitivne odnose i donose odgovorne odluke; svakako, nudi i pozitivne rezultate za društvo uopšte, međutim, ne ublažava rasprostranjene predrasude, rasizam i diskriminaciju. Primarno ograničenje koje se navodi u planovima i programima socioemocionalnog učenja je nedostatak razumevanja proživljenih iskustava učenika različitog porekla (kako raditi sa osećanjima koja su povezana sa predrasudama i diskriminacijom?) (McCall et al., 2022) Postoje tri različita pristupa kojima se u sklopu socioemocionalnog učenja adresiraju kultura i jednakost: lična odgovornost (promovisanjem individualnih kvaliteta do opšteg dobra), participacija (angažovanje u aktivnostima koje su fokusirane na svest o drugima) i transformacija (menjanje sistema ka većoj pravičnosti)

(McCall et al., 2022). Najveća korist za društvo zapravo nije pomoć detetu da tu emociju (usled predrasuda, diskriminacija) obradi, već bavljenje širim društvenim procesom koji je pokrenuo emocionalni odgovor kod deteta – transformativno socioemocionalno učenje. Transformativno socioemocionalno učenje (Jagers et al., 2018) ima za cilj preraspodelu moći kako bi se potpunije angažovali mladi i odrasli u radu ka pravičnim školama i zajednicama. Naglašava razvoj identiteta, delovanja, pripadnosti, radoznalosti i zajedničkog rešavanja problema u okviru CASEL okvira. Identitet sugeriše samorefleksiju i samopoštovanje, angažovanje gradi nadu i samousmeravanje, pripadnost povećava sopstvenu vrednost, radoznalost daje prednost informisanom donošenju odluka i otvorenosti, a zajedničko rešavanje problema vodi ka promovisanju kolektivnih prava i odgovornosti. Identitet je od posebnog interesa jer je refleksivna samosvest i društvena svest, a prožima i druge kompetencije. Zalaganje predstavlja sposobnost da se promene vrše kroz svrsishodnu akciju. Pripadnost je ključna među kompetencijama društvene svesti i praćena je iskustvom prihvatanja, poštovanja i uključivanja u grupu ili zajednicu. Zajedničko rešavanje problema, kao i radoznalost među kompetencijama odgovornog donošenja odluka, najvažnije je među kompetencijama veština odnosa (Jagers et al., 2018).

Model socioemocionalnih i interkulturalnih kompetencija SEI

Model socioemocionalnih i interkulturalnih kompetencija SEI iznedren je u okviru projekta *Hand in Hand: Social and Emotional Skills for Tolerant and Non-discriminative Societies (A Whole School Approach)* (Ruka u ruci: socioemocionalne veštine za tolerantnije i nediskriminativno društvo (pristup usmeren na celu školu) (Erasmus+ poziv: EACEA/34/2015; Tema: Promovisanje fundamentalnih vrednosti kroz obrazovanje i programe

koji su usmereni na uvažavanje različitosti u školskoj sredini (Promoting fundamental values through education and training addressing diversity in the learning environment) (Kozina et al., 2020). Nositelj projekta bio je Institut za pedagoška istraživanja (Educational Research Institute – project leader (ERI) iz Slovenije u saradnji sa drugim ustanovama iz evropskih zemalja (Hrvatska, Nemačka, Švedska, Danska). Cilj projekta je bio unapređivanje socioemocionalnih i interkulturalnih (SEI) kompetencija učenika i školskog osoblja u okviru pristupa koji je usmeren na celu školu. Temeljni konstrukti koji su obrađivani u okviru ovog projekta su: samosvest, svest o drugima, upravljanje sobom, veštine uspostavljanja i održavanja odnosa i odgovorno donošenje odluka. Osim socioemocionalnih kompetencija koje su grupisane od strane CASEL i interkulturalnih/transkulturalnih kompetencija, uključena je još jedna dimenzija za školsko osoblje koja se tiče odnosa sa učenicima – relacionalna komponenta. Iako se preklapa sa nekoliko dimenzija, SEI donosi i humanističku orijentaciju bacajući svetlost na važnost odnosa učenik-nastavnik i sve što se događa u okviru tog odnosa (Kozina et al., 2020).

Nastavne disciplinske prakse

Teorija autoritativne discipline (Baumrind, 1996; Bear, 2010; Gregory & Cornell, 2009) i teorijski pristup školske klime Stokarda i Mejberija (Stockard & Mayberry, 1992) prepoznaju se kao teorijski okvir za primenu koncepta autoritativne školske klime (Bear et al., 2016). Traganje za idealnom kombinacijom roditeljskih postupaka, koje je rezultiralo prepoznavanjem autoritarnog stila roditeljstva (Baumrind, 1996), poslužilo je kao osnov za istraživanje najefektivnijeg stila disciplinovanja u školi. Prema tome, najuspešniji disciplinski stil pretpostavlja ravnotežu između dve široke komponente responsivnost i zahtevnost (prema Baumrind,

1996) ili podrška i struktura (Gregory & Cornell, 2009) ili socijalna akcija i red (Stockard & Mayberry, 1992). Zapravo visok nivo i podrške i strukture odražava autoritativni roditeljski stil (Gregory & Cornell, 2009). Responsivnost (socijalna podrška) predstavlja nivo do kog su odrasli u školskoj zajednici responsivni (toplina, prihvatanje, briga) u vezi sa socioemocionalnim potrebama učenika. Zahtevnost (struktura) predstavlja nivo do kog odrasli jasno prezentuju očekivanja u pogledu ponašanja, uspostavljaju i primenjuju fer pravila, konzistentno i u fer maniru i superviziraju i vrše nadzor nad ponašanjem učenika (Gregory & Cornell, 2009). Responsivnost i zahtevnost, u zdravom balansu, osnova su za razvoj samodiscipline. U slučaju problema u ponašanju, najveća razlika između autoritarnog i autoritativnog pristupa nije kazna po sebi, već način na koji je ona primenjena (Bear, 2010). Pozitivni efekti školske strukture (percepcija jasnih i pravičnih pravila) odražavaju se na bezbednost u školskoj sredini i to nezavisno od razlika (na primer, socioekonomskih) u strukturi uzorka (Gottfredson et al., 2005). Istraživački rezultati upućuju na to da elementi autoritativne školske discipline predstavljaju značajnu protivtežu politici „nulte tolerancije“, koja blagotvorno doprinosi rešavanju disciplinskih problema, nezavisno od kulturnih i etničkih razlika (Heilbrun et al., 2017). Rezultati istraživanja, koje je sprovedeno 2021. godine u 10 beogradskih srednjih škola, upućuju na potrebu za većom primenom pozitivnog disciplinovanja i socioemocionalnog učenja u srednjim školama (Popović-Čitić et al., 2021). Radi se o pristupima koji su prihvaćeni kao komplementarni, gde snaga jednog pristupa kompenzuje slabosti drugog. I jedan i drugi pristup imaju promotivni i preventivni potencijal, s tim što se razlikuju tehnike kojim se navedeni ciljevi ostvaruju. U cilju razvoja samodiscipline i ostalih kompetencija, socioemocionalno učenje se fokusira na učenike, s tim da se primenjuju strategije usmerene i na nastavnike u manjoj meri, dok je situacija sa pozitivnim disciplinovanjem obrnuta. Na primer, svedoči se o većoj primeni pohvala u odnosu na

nagrade kod socioemocionalnog učenja, nagrada u odnosu na pohvale pri pozitivnom disciplinovanju (Bear, 2010). Komplementarnom primenom socioemocionalnog učenja i pozitivnog disciplinovanja postiže se: razvoj samodiscipline, prevencija problema u ponašanju, korekcija problema u ponašanju, i procena aktuelnih rizika za razvoj problema u ponašanju (Bear, 2005, 2008, as cited in Bear, 2010). Dva su značenja koja pridajemo disciplinovanju u školi, jedno koje se tiče upotrebe širokog spektra tehnika kojim se upravlja i kontroliše, odnosno koriguje ponašanje učenika (fokusirano na nastavnike) i drugo fokusirano na razvoj samodiscipline učenika (usmeren na učenike) (Bear, 2010). Upotreba kažnjavanja učestalo se koristi u tradicionalno orijentisanim školama i odražava politiku nulte tolerancije i učestalo korišćenje suspenzija i isključivanja iz škole u funkciji rešavanja bihejvioralnih problema. Nasuprot tome, pozitivne bihejvioralne tehnike primenjuju se u savremeno orijentisanim školama u kojima se učestalo primenjuju pristupi poput pozitivne bihejvioralne podrške na nivou cele škole – (School Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBS) – uključujući i pozitivne bihejvioralne intervencije i podršku (Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)) (Bradshaw et al., 2009; George et al., 2009; Noltemeyer et al., 2019). U školama u kojima se primenjuju pozitivne bihejvioralne intervencije učenici dobijaju opipljive nagrade (poput ulaznica na primer), socijalno priznanje, verbalno pohvaljivanje kao izraz priznanja, pohvala zbog pozitivnog ponašanja i podsticanje učenika da koriste novousvojene veštine (George et al., 2009). Iako se pozitivne bihejvioralne intervencije najčešće posmatraju kao univerzalno preventivna školska intervencija, istraživanja pokazuju da one podstiču kvalitet organizacione klime koja se potom sagledava kao potencijalno veoma važan medijator u unapređivanju akademskog uspeha (Bradshaw et al., 2009). Pozitivna školska klima kompatibilna je sa primenom pozitivnih intervencija u školi. Veća upotreba pozitivnih intervencija je praćena „pozitivnijim“ ponašanjem od strane učenika, s

tim da postoji više dokaza o pozitivnim promenama na „ponašajnom“ u odnosu na „akademski“ plan (Noltemeyer et al., 2019). Govoreći o propasti punitivnog disciplinovanja autori ukazuju na vezu sa negativnom školskom klimom, akademskim neuspehom i problemima u ponašanju (Gregory & Cornell, 2009).

Model prosocijalne učionice

Model prosocijalne učionice objašnjava u kojoj meri socioemocionalne kompetencije i dobrobit nastavnika utiču na prosocijalnu atmosferu u odeljenju i ishode učenika (Jennings & Greenberg, 2009). Prvo, socioemocionalne kompetencije nastavnika smatraju se veoma važnim za razvoj odnosa između nastavnika i učenika. Nastavnik koji prepoznaje emocije pojedinačnog učenika, razume kognitivne procese koji mogu biti povezani sa tim emocijama i koje motivišu ponašanje učenika, može uspešno odgovoriti na individualne potrebe učenika. Na primer, ako nastavnik razume da učenikovo buntovničko ponašanje i problemi samoregulacije proizlaze iz problema s kojima se susreće kod kuće, mogu pokazati veću zabrinutost i empatiju i biti u mogućnosti da pomognu učeniku da unapredi samoregulaciju umesto da pribegava kažnjavanju. Model prosocijalne učionice objašnjava vezu između socioemocionalnih kompetencija nastavnika i ishoda koje posmatramo na nivou odeljenja. Socioemocionalne kompetencije nastavnika utiču na kvalitet odnosa nastavnik-učenik; nastavnik služi kao model za usvajanje socioemocionalnih kompetencija učenika; i socioemocionalne kompetencije nastavnika utiču na upravljanje odeljenjem. Nastavnici sa razvijenim socioemocionalnim veštinama lakše se nose sa dnevnim izazovima i neometano izvode nastavu, i obrnuto (Jennings & Greenberg, 2009). Evaluacijom programa CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education model)

usmerenog na profesionalni razvoj nastavnika (unapređivanje dobrobiti, upravljanja odeljenjem, prevenciji sagorevanja i drugo) potvrđen je model prosocijalne učionice (Jennings et al., 2013). Učesnici su prijavili visok nivo zadovoljstva programom, bolje odnose sa učenicima, efektivnije upravljanje razredom, i bolju odeljensku klimu, dobrobit nastavnika je bila viša – što je sve pozitivno uticalo na razvojne i akademske ishode kod učenika (Jennings et al., 2013). Pokazalo se da CARE najbolje rezultate donosi u izazovnim setinzima (Jennings et al., 2011).

Nastavne prakse kojima se promoviše socioemocionalni razvoj učenika

Na uzorku od deset kalifornijskih srednjih škola (Allbright et al., 2019) utvrđeno je više strategija kojima se promoviše socioemocionalni razvoj učenika, u okviru šest širokih kategorija: 1. školska klima i odnosi (strategije koje promovišu pozitivnu školsku klimu i odnose), 2. podsticanje pozitivnog ponašanja (pozitivno disciplinovanje), 3. izborni predmeti i vannastavne aktivnosti (u okviru njih podsticanje socioemocionalnih veština), 4. odeljenske prakse koje promovišu socioemocionalno učenje (instrukcije i druge), 5. kadrovsko i stručno usavršavanje i 6. procena i evaluacija na nivou ustanove (Allbright et al., 2019).

U priručniku *Teaching the whole child: instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation framework* Nikolas Yoder (2014:11-18) identifikovane su prakse (10) koje nastavnici u svojim učionicama već primenjuju, a kojima se podstiče socioemocionalni razvoj učenika: 1. *Disciplinovanje fokusirano na učenika*. U sklopu ove prakse nastavnici koriste disciplinske strategije koje su razvojno prikladne za učenike i koje ih motivišu da biraju da se lepo ponašaju u učionici. Nastavnici ne usmeravaju preterano svoje učenike, niti koriste kazne. Štaviše, učenici

i nastavnici razvijaju zajednička pravila i vrednosti u učionici. Nastavnici donose proaktivne strategije upravljanja učionicom. Ukoliko se desi da učenik prekrši neko pravilo, posledice su logične u odnosu na pravilo koje je prekršeno; 2. *Jezik koji nastavnici koriste*. Nastavnici podstiču trud i rad učenika, ponavljajući šta je učenik postigao i šta taj učenik treba još da uradi da bi se postigao još više. Na primer, jezik nastavnika nije samo pohvala i ohrabrivanje učenika. Pored toga, „jezik nastavnika” podstiče učenike kako da prate i regulišu sopstveno ponašanje, a ne samo da upućuje učenike kako da se ponašaju (npr. „Koje smo strategije naučili kada naiđemo na problem za koji nismo sigurni kako da ga razrešimo?“); 3. *Odgovornost i izbor*. Ova praksa se odnosi na stepen do kog nastavnici dozvoljavaju učenicima da donose odgovorne odluke o svom radu u svojoj učionici. Nastavnik stvara okruženje u učionici gde se postavljaju demokratske norme i gde učenici daju smislen doprinos razvoju pravila i procedura u učionici, kao i akademskog sadržaja ili načina na koji se akademski sadržaj uči. Nastavnici učenicima daju kontrolisane i smislene izbore, koje učenici mogu da biraju tokom časova i aktivnosti, te se učenici smatraju odgovornim za svoje odluke; 4. *Toplina i podrška* (nastavnici i vršnjaci). Ova praksa upućuje na akademsku i socijalnu podršku koju učenici dobijaju od nastavnika i svojih vršnjaka. Nastavnik stvara klimu u učionici u kojoj učenici znaju da je nastavnicima stalo do njih. Nastavnici mogu da pokažu da im je stalo do svojih učenika na različite načine (prate učenike kada imaju problem ili su uznemireni, pričaju sopstvene anegdote i ponašaju se tako da učenici znaju da je postavljanje pitanja bezbedno u učionici). Pored toga, nastavnici obezbeđuju da se učenici osećaju uključenim i vrednovanim od strane vršnjaka i nastavnika. Nastavnici to mogu da urade kroz jutarnje sastanke, male trenutke tokom dana ili časa, ili projekte u kojima učenici imaju priliku da podele šta su naučili i slično; 5. *Kooperativno učenje*. Ova nastavna praksa podrazumeva stimulisanje zajedničkih aktivnosti učenika oko akademskog sadržaja na smislen

način. Ključni elementi kooperativnog učenja su: 1) pozitivna povezanost, 2) individualna odgovornost, 3) promovisanje uspeha, 4) socijalne veštine i 5) grupni rad. 6. *Grupna diskusija*. Diskusije u učionici se odnose na razgovore koje učenici i nastavnici vode oko predmetnih sadržaja. Tokom grupnih diskusija, nastavnici postavljaju otvorenija pitanja i traže od učenika da izlože svoja mišljenja; Dobro je da učenici imaju dovoljno znanja o sadržaju pre svega, kako bi grupna diskusija bila što uspešnija; 7. *Samorefleksija i samoprocena*; Nastavnici traže od učenika da procene svoj rad i mogućnosti za unapređenje. Da bi pomogli učenicima u ovom procesu, nastavnici razvijaju ciljeve i prioritete sa učenicima. Ako učenici ne znaju na čemu rade, kako da ostvare te ciljeve ili kada su ti ciljevi ostvareni, biće manje angažovani. Uz postavljanje ciljeva, učenici treba da nauče kako da prate napredak ka ostvarenju svojih ciljeva. Učenici treba da nauče kada i kako da traže pomoć i resurse; 8. *Uravnotežene instrukcije*. Nastavnik bi trebalo da uspostavi ravnotežu pri davanju instrukcija po tome koliko su one direktne, kao i koliko zahtevaju individualno i saradničko učenje. Većina programa socioemocionalnog učenja promoviše aktivne oblike nastave u kojima učenici komuniciraju sa sadržajem na više načina, uključujući igre, projekte i slično; 9. *Akademski podsticaj i očekivanja*. Učenici treba da osete da je akademsko postignuće važno, da nastavnik želi da oni ostvare uspeh i da moraju da ulože napor u izazovnom radu da bi uspeli; i 10. *Razvoj kompetencija - modelovanje, praktikovanje, povratna informacija i koučing* (Yoder, 2014).

Pristup usmeren na snage

Pristup usmeren na snage temelji se na sledećim principima: (a) sva deca imaju snage; (b) usredsređenost na snage umesto na slabosti utiče na bolju motivaciju i veće postignuće; (c) neuspeh u izvođenju

specifične veštine pre svega treba posmatrati kao priliku, umesto kao problem i (d) usredsređenost na snage pri predviđanju planova tretmana u oblasti mentalnog zdravlja, socijalne zaštite i obrazovanja utiče na veću prihvaćenost od strane ključnih aktera (Epstein & Sharma, 1998). Autori izdvajaju nekoliko perspektiva baziranih na snagama koje se smatraju značajnim za razumevanje procesa od značaja za marginalizovane populacije, na primer okvir kulturalnog bogatstva zajednice, socijalni kapital i fond znanja, validaciona teorija i drugo (Carales & López, 2020).

Pristup usmeren na celu školu

Pristup usmeren na celu školu ima za cilj integrisanje razvoja veština u svakodnevne interakcije i prakse uz zajednički napor nastavnika, porodice i dece. Prema definiciji Svetske zdravstvene organizacije o školama kao promoterima zdravlja (WHO, 1998), u okviru pristupa koji je usmeren na celu školu, školska zajednica tretira se kao jedinica promene i uključuje koordinirano delovanje između tri međusobno povezane komponente: (a) kurikulum, podučavanje i učenje; (b) školski etos i okruženje i (c) partnerstva porodice i društva. Sistem Kulturno responsivnih pozitivnih bihejvioralnih intervencija i podrške (Culturally Responsive Positive Behavior Intervention Supports (CRPBIS)), koji se primenjuje na nivou cele škole (Banks & Obiakor, 2015), definiše se kao sistem koji je okrenut uvažavanju kulturno i lingvistički različitim učenicima i potrebi da se „povežu“ sa bihejvioralnim i akademskim ciljevima u školi. Sistem predviđa: minimiziranje kulturnih mimoilaženja u bihejvioralnim očekivanjima; kreiranje „kulturnih naočara“ za uspostavljanje bihejvioralnih normi; afirmisanje različitosti u školskoj sredini; okružni i školski lideri bi trebalo da stave naglasak na pitanje jednakosti u obrazovnom kontekstu; zastupljenost učeničkih i porodičnih kulturnih praksi u primeni pozitivnih bihejvioralnih

intervencija i uspostavljanju školskih normi; povećavanje fonda znanja o različitim kulturama (i kod nastavnika i kod drugog osoblja škole) i drugo.

Pristup usmeren na celovit razvoj deteta

Pristup usmeren na celoviti razvoj deteta u obrazovanju promovišu organizacije kao što su Udruženje za superviziju i razvoj kurikuluma (ASCD) i Ministarstvo obrazovanja SAD. Koncept pretpostavlja: *Promovisanje razvoja dece koja su zdrava, bezbedna, angažovana, podržana i podsticana u okviru održivog pristupa obrazovanju i angažovanju u zajednici* (ASCD, 2007:3).

Pristup usmeren na celovit razvoj deteta generalno podrazumeva podršku za: (1) razvijanje zdravih ličnih odnosa, (2) ophođenje prema drugima s poštovanjem i dostojanstvom, (3) razvijanje kognitivnih kapaciteta za rešavanje problema i kreativno razmišljanje, (4) univerzitetsko obrazovanje i tržište rada, i (5) formiranje građanina koji doprinosi demokratskom društvu (Greenberg, 2023). Smatra se da je socioemocionalno učenje presudno za razvoj pomenutih kvaliteta, te se sve više apeli za razvoj ova dva pristupa daju zajedno (Congressional testimony, 2022). Potrebno je raditi na stvaranju sistema podrške za prosvetne radnike, porodice i članove zajednice u pravcu zaživljavanja pristupa usmerenog na celovitu ličnost deteta u praksi.

Pozitivno obrazovanje

Iako u svojoj osnovi pozitivno, obrazovanje pre svega obuhvata socioemocionalno učenje (Slemp et al., 2017), pretpostavlja širi okvir, koji uključuje aspekte funkcionisanja od moralnog razvoja do fizičkog zdravlja.

Primera radi, jedan od prvih praktičnih modela pozitivnog obrazovanja uključuje: pozitivne odnose (liderstvo, timski rad, empatičnost, socijalna inteligencija), pozitivne emocije (emocionalna inteligencija, samoregulacija), pozitivno zdravlje (fizička dobrobit, rezilijentnost), pozitivno angažovanje (kreativnost, fokusiranost, motivacija), pozitivno postignuće (donošenje odluka, orijentisanost na ciljeve, upornost, rezonovanje) i pozitivnu orijentaciju (razvoj karaktera, sistem vrednosti, svrsishodnost) (Norrish et al., 2013).

Subjektivno blagostanje učenika

Subjektivno blagostanje se najčešće tumači kao doživljavanje visokog nivoa pozitivnog afekta, niskog nivoa negativnog afekta i visokog stepena zadovoljstva svojim životom (Deci & Rian, 2008). Koncept subjektivnog blagostanja se često koristi kao sinonim za „sreću“, što znači da se maksimiziranje nečijeg blagostanja takođe posmatra kao maksimiziranje nečijeg osećanja sreće (Deci & Rian, 2008). Međutim, izveštaji ljudi da su srećni ne znače nužno da su psihološki dobro (Deci & Rian, 2008). Kao što je predstavljeno u modelu eudaimoničke aktivnosti (Eudaimonic Activity Model), eudaimonički i hedonistički aspekti blagostanja su usko povezani (Martela & Sheldon, 2019). Zadovoljstvo životom je jedan od najvažnijih indikatora blagostanja mladih i predstavlja njihovu kognitivnu procenu kvaliteta sopstvenog života (Gilman & Huebner, 2003). Konceptualizovan je kao indikator hedonističkog blagostanja koji se smatra posledicom atributa pozitivnog razvoja (PYD) (Martela & Sheldon, 2019).

Kognitivna, bihejvioralna i afektivna angažovanost učenika u školi

Fin (Finn, 1989), angažovanost opisuje uz pomoć procesa identifikacije i participacije, gde identifikacija ukratko podrazumeva osećaj pripadnosti školi, a participacija bihejvioralno angažovanje. Angažovanost učenika u školi je multidimenzionalni konstrukt koji uključuje afektivnu, kognitivnu i bihejvioralnu komponentu (Fredricks et al., 2004). Podrazumeva prihvatanje školskih vrednosti (afektivna dimenzija), zainteresovanost za lično učenje i napredovanje (kognitivna dimenzija) i učestvovanje u školskim aktivnostima (bihejvioralna dimenzija). Učestvovanje u školskim aktivnostima uključuje akademsku, socijalnu i angažovanost u vannastavnim aktivnostima i smatra se ključnim za postizanje pozitivnih akademskih ishoda i prevenciju napuštanja školovanja. Emocionalna angažovanost podrazumeva pozitivne i negativne reakcije na nastavnike, drugove iz odeljenja, školu – što je glavna pretpostavka za vezivanje za instituciju i spremnost za bihejvioralnu uključenost. Kognitivna uključenost bazirana je na ideji investiranja, uključuje promišljeno i dobrovoljno ulaganje napora potrebnog da se shvate složene ideje i savladaju zahtevne veštine (Fredricks et al., 2004). Autori prepoznaju kvalitativne razlike u svakom od oblika angažovanosti u školi, na primer, u situaciji kognitivne angažovanosti od prostog memorisanja do dubljeg razumevanja i ekspertize (Fredricks et al., 2004). Smatramo da se osećaj pripadnosti školi ne može izjednačiti sa afektivnom dimenzijom angažovanosti učenika u školi. Skloniji smo da smatramo da doprinosi angažovanosti u školi. Naime, prema određenju Skinnera i saradnika (Skinner et al., 1990; Skinner et al., 2009), angažovanost u školi uključuje inicijaciju aktivnosti, napor i upornost da se obavi školski zadatak, kao i emocionalno stanje tokom učenja. Istraživanja dosledno ukazuju na to da školska klima ostvaruje veoma važan uticaj na angažovanost učenika u školi (Lombardi et al., 2019; Fatou & Kubiszewski, 2018). Kao konstrukt koji

posreduje u objašnjenju navedenog uticaja izdvaja se iskustvo dobrobiti učenika u školi (Lombardi et al., 2019), s tim da su registrovane razlike u odnosu na aspekte školske klime i dimenzije angažovanosti (Fatou & Kubiszewski, 2018).

Prosocijalno ponašanje

Prosocijalno ponašanje je koncept koji je dosta odmakao od prostog antonima antisocijalnog ponašanja kako je prvobitno prepoznat (Batson, & Powell, 2003). Brojni su dokazi da prosocijalno ponašanja zapravo koegzistira sa agresivnim (Shin et al., 2019). Učestalo se meša sa altruizmom, što je zapravo samo jedan od izvora prosocijalnog ponašanja, pri čemu autori izdvajaju najuticajnije: kolektivizam i principijelnost (Batson & Powell, 2003). Postoji nesaglasnost autora oko definicije prosocijalnog ponašanja, posebno dela koji se tiče motiva prosocijalnog ponašanja, ali i slaganje da je reč o određenoj grupi ponašanja. Nensi Ajzenberg (Nancy Eisenberg, 1982:6) je pregledom velikog broja definicija izdvojila njihove zajedničke karakteristike: „Prosocijalno ponašanje obuhvata pozitivna ponašanja poput: deljenja, pomaganja, tešenja i drugo, koja su primarno usmerena na dobrobit drugih, dobrovoljni su i namerni, bez ekstrinzičnog potkrepljenja“. Istraživački nalazi govore u prilog tome da pozitivna školska klima podstiče prosocijalno ponašanje kod učenika (Luengo Kanacri et al., 2017; Manzano-Sánchez et al., 2021). Na primer, longitudinalna studija na uzorku kolumbijskih adolescenata je pokazala da se sa pozitivnijom školskom klimom u narednoj godini povećava prosocijalnost kod učenika. Takođe, pozitivniji pristup životu uticao je na povećanje prosocijalnog ponašanja u narednoj tački merenja upravo posredstvom pozitivne školske klime (Luengo Kanacri et al., 2017). Istraživanje na uzorku preko od 400 španskih adolescenata pokazalo je da unapređivanje školske klime dovodi

do unapređivanja prosocijalnog ponašanja i redukcije antisocijalnog i agresivnog ponašanja (Manzano-Sánchez et al., 2021).

Pozitivna školska kultura

Školska kultura jedna je od najzapostavljenijih aspekata funkcionisanja škole (Prosser, 1999). Još 1932. godine Vilard Valer (Willard Waller, 1932:96, as cited in Deal & Peterson, 2009). Ona ukazuje na to da škole imaju svoju kulturu, složene rituale u međusobnim odnosima, običaje, navike i sankcije, kao i moralni kodeks na kome su zasnovani. Imaju svoje igre koje su zapravo sublimirani ratovi, kao i set ceremonija s tim u vezi. Da se tamo nalaze tradicije i tradicionalisti koji biju svoje stare ratove protiv inovatora. Ruter i saradnici (Rutter et al., 1979) su zapravo postavili termin školske kulture (s tim što su oni koristili izraz „etos”) i povezali efektivnost srednjih škola sa školskom kulturom. Ruterova grupa je nagovestila da postoji snažan „uticaj” koji prevazilazi onaj koji ima bilo koji nastavnik, školsko pravilo ili bilo koja aktivnost. Ističe se da bilo koji napor koji se uloži u unapređivanje rada škole, a zanemari ovakav „totalni kvalitet” ima ograničene efekte (Stratford, 1990). Kao važne kvalitete školske atmosfere izdvojeni su: priroda školskih vrednosti i normi (očekivanja nastavnika, model koji nude i reakcija učenika), nivo do kog postoji konzistencija u primeni ovih pravila (podrška kompletnog osoblja) i, na kraju, nivo do kog su one prihvaćene od strane učenika (Rutter et al., 1979). Socijalna kultura definiše se kao: „Zajednička uverenja i vrednosti koje drže zajednicu na okupu” (Deal & Kennedy, 1982); „Školska kultura je mnogo više od obrazaca percepcija ili ponašanja, ona je zapravo *sistem* odnosa među učenim obrascima odnosa” (Gruenert & Whitaker, 2017); „Lepak koji drži sve na okupu u školi, snaga razvoja (Prosser, 1999).

Pozitivna ili „dobra” školska kultura podrazumeva atmosferu u kojoj se praktikuje profesionalni razvoj školskog osoblja i ohrabruje proces učenja (Engels et al., 2008:4). Dimenzije školske kulture u odnosu na nivo kohezije (Hargreaves, 1995) definisane su kao: *formalna (tradicionalna) kultura* (niska kohezija, visoka kontrola); *kultura blagostanja* (niska kontrola i visoka kohezija); *kultura drila* (pritiska) (visoka kontrola i visoka kohezija); i *kultura preživljavanja* (anomična kultura) (niska kontrola i niska kohezija). Prema tome, idealna škola bi trebalo da bude na optimalnoj poziciji dvaju kontinuuma – kontrole i kohezije. Zahtevi u pogledu nastave, učenja i postignuća su visoki, ali ne i nerazumni. Svi pripadnici školske zajednice mogu da očekuju podršku kao i priznanje postignuća. I za učenike i za nastavnike škola je zahtevno mesto, ali mesto kome se raduju (Hargreaves, 1995).

Pozitivna školska klima

Koenova definicija se izdvaja kao jedna od onih koja proizlazi iz holističkog pristupa školskoj klimi, koji objedinjuje i fizičke i socijalne karakteristike škole i relacije i vrednosne elemente i pedagošku klimu. Koen i saradnici (Cohen et al., 2009:10) definišu školsku klimu kao kvalitet i karakter školskog života, baziran na obrascima iskustva iz života škole, koji odražava norme, ciljeve, vrednosti, međuljudske odnose, nastavnu praksu i učenje, kao i organizacionu strukturu.

National School Climate Council (2007) definiše *pozitivnu školsku klimu* zasnovanu na obrascima iskustava učenika, roditelja i osoblja o školskom životu: pozitivna školska klima odražava norme, vrednosti i očekivanja koja čine da se ljudi osećaju socijalno, emocionalno i fizički bezbedno. Ljudi su angažovani i poštovani. Studenti, porodice i nastavnici rade zajedno na tome da razvijaju, žive i doprinose zajedničkoj viziji škole.

Nastavnici modeliraju i neguju stav koji naglašava dobrobit i zadovoljstvo koje stičemo učenjem. Svaka osoba doprinosi funkcionisanju škole i brizi o fizičkom okruženju.

Na osnovu uvida u veliki broj empirijskih studija identifikovani su ključni efekti pozitivne školske klime i to: povećanje motivacije za učenje i školsko postignuće; pozitivan razvoj dece i mladih; smanjenje osipanja učenika; zadržavanje nastavnog kadra, povećavanje povezanosti među akterima obrazovno-vaspitnog sistema; bolje mentalno zdravlje i dobrobit nastavnika; veći stepen inkluzije; bolja saradnja sa roditeljima i socioemocionalno učenje i smanjenje vršnjačkog nasilja (Cohen, 2014; Gray et al., 2017; Thapa et al., 2013).



LITERATURA

- 📖 Abad, J., Forns, M. & Gómez, J. (2002). Emotional and behavioral problems as measured by the YSR: gender and age differences in Spanish adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(2), 149-157.
- 📖 Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: a factor analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(7), 1-37. doi: 10.1037/h0093906
- 📖 Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- 📖 Achenbach, T. M., Dumenci, L. & Rescorla, L. A. (2001). *Ratings of Relations between DSM-IV Diagnostic Categories and Items of the CBCL/6-18, TRF and YSR*. Burlington, VT: University of Vermont.
- 📖 Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301. doi: 10.1037/0033-2909.85.6.1275
- 📖 Achenbach, T. M., Dumenci, L. & Rescorla, L. A (2003). DSM-oriented and empirically based approaches to constructing scales from the same item pools. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 32(3), 328-340. doi:10.1207/S15374424JCCP3203_02
- 📖 Achenbach, T. M. (2014). Developmental, quantitative, and multicultural assessment of psychopathology. In M. Lewis & K. D. Rudolph (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 67-85). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-9608-3_4

- 📖 Akcioni plan za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u periodu od 2020. do 2023. *Službeni glasnik*, 63/2021.
- 📖 Akcioni plan za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine za period od 2023 do 2026. *Službeni glasnik*, 96/2023.
- 📖 Akcioni plan za sprovođenje Programa o zaštiti mentalnog zdravlja u Republici Srbiji za period 2019. do 2026. *Službeni glasnik*, 84/19.
- 📖 Akcioni plan Strategije za mlade. *Službeni glasnik*, 30/18.
- 📖 Aleksić Hil, O., Kalanj, M., Košutić, M. et al. (2024). *Mentalno zdravlje u školama: zašto je važno, kako prepoznati probleme i kako reagovati*. Beograd: Institut za mentalno zdravlje.
- 📖 Allebeck, P. (2008). The prevention paradox or the inequality paradox?. *European Journal of Public Health*, 18(3), 215-215. doi: 10.1093/eurpub/ckn048
- 📖 Allbright, T. N., Marsh, J. A., Kennedy, K. E., Hough, H. J. & McKibben, S. (2019). Social emotional learning practices: Insights from outlier schools. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 35-52.
- 📖 Althoff, R. R., Crehan, E. T., He, J. P., Burstein, M., Hudziak, J. J. & Merikangas, K. R. (2016). Disruptive mood dysregulation disorder at ages 13–18: Results from the National Comorbidity Survey—Adolescent Supplement. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 26(2), 107-113. doi: 10.1089/cap.2015.0038.
- 📖 Askari, M. S., Rutherford, C. G., Mauro, P. M. et al. (2022). Structure and trends of externalizing and internalizing psychiatric symptoms and gender differences among adolescents in the US from 1991 to 2018. *Soc Psychiatry Epidemiol*, 57, 737–748. doi:10.1007/s00127-021-02189-4.
- 📖 APA (1994). *DSM-IV Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th Edition). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- 📖 APA (2013). *DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th edition). Washington, DC: American Psychiatric Association. doi: 10.1176/appi.books.9780890425596.

- APA (2022). DSM-5-TR *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). Washington, DC: American Psychiatric Association. doi: 10.1176/appi.books.9780890425787
- Asher, S. R., Rose, A. J. & Gabriel, S. W. (2001). Peer rejection in everyday life. In M. Leary (Ed.), *Interpersonal Rejection* (pp. 105-142). NY: Oxford University Press.
- Babicka-Wirkus, A., Kozłowski, P., Wirkus, Ł., & Stasiak, K. (2023). Internalizing and Externalizing Disorder Levels among Adolescents: Data from Poland. *Int J Environ Res Public Health*. 20(3), 2752. doi: 10.3390/ijerph20032752.
- Back, S. E. & Brady, K. T. (2008). Anxiety disorders with comorbid substance use disorders: diagnostic and treatment considerations. *Psychiatric Annals*, 38(11). doi:10.3928/00485713-20081101-01.
- Banks, T. & Obiakor, F. E. (2015). Culturally responsive positive behavior supports: Considerations for practice. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 83–90. doi: 10.11114/jets.v3i2.636.
- Barendse, M. E. A., Byrne, M. L., Flournoy, J. C. et al. (2022). Multimethod assessment of pubertal timing and associations with internalizing psychopathology in early adolescent girls. *Journal of Psychopathology and Clinical Science*, 131(1), 14–25. doi: 10.1037/abn0000721.
- Bartels, M., Hudziak, J. J., van den Oord, E. J. C. G., et al. (2003). Co-occurrence of aggressive behavior and rule-breaking behavior at age 12: multi-rater analyses. *Behavior Genetics*, 33(5), 607-621. doi:10.1023/A:1025787019702
- Batson, C. D. & Powell, A. A. (2003). Altruism and Prosocial Behavior. In T. Millon & Lerner, M. J. (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (pp. 463–484). Hoboken: New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-414.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. NY: Guilford Press.

- Beeson, C. M., Brittain, H. & Vaillancourt, T. (2020). The temporal precedence of peer rejection, rejection sensitivity, depression, and aggression across adolescence. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(5), 781-791. doi: 10.1007/s10578-020-01008-2.
- Beljanski, M. & Malčić, B. D. (2020). Izazovi voditelja slučaja u centrima za socijalni rad: implikacije za obrazovni sistem. *Annual Review of the Faculty of Philosophy*, 45(2), 43-56. doi: 10.19090/gff.2020.2.43-56.
- Benson, P. L., Scales, P. C. & Mannes, M. (2003). Developmental strengths and their sources: Implications for the study and practice of community-building. In: Lerner, R. M. Jacobs, F. & Wertlieb, D. (Eds.), *Handbook of applied developmental science. Vol. 1, Applying developmental science for youth and families: historical and theoretical foundations* (pp. 369–406). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Benson, P. L., Scales, P. C. & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 197-230. doi:10.1016/B978-0-12-386492-5.00008-7.
- Björnsson, J. K. (2020). Teaching culturally diverse student groups in the Nordic countries—what can the TALIS 2018 data tell us?. In *Equity, equality and diversity in the Nordic model of education* (pp. 75-97). Springer, Cham.
- Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet addiction. *American Journal of Psychiatry*, 165(3), 306-307. doi: 10.1176/appi.ajp.2007.07101556.
- Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J. & Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(2), 179-192. doi:10.1037/0021-843X.112.2.179.
- Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J. & Verhulst, F. C. (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Child Development*, 75(5), 1523-1537. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00755.x.
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A. & Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and

- supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science*, 10(2), 100-115. doi: 10.1007/s11121-008-0114-9.
- ☞ Broberg, A. G., Ekeröth, K., Gustafsson, P. A., et al. (2001). Self-reported competencies and problems among Swedish adolescents: a normative study of the YSR. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10(3), 186-193. doi: 10.1007/s007870170025.
- ☞ Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological model of human development. In Richard M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology- Volume 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 793–828). Hoboken: John Wiley & Sons.
- ☞ Buenconsejo, J. U. & Datu, J. A. D. (2022). Toward an integrative paradigm of positive youth development: Implications for research, practice, and policy. *Human Development*, 66(6), 381-396. doi: 10.1159/000527122.
- ☞ Bushman, B. J. & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108(1), 273-279. doi: 10.1037/00333-295X.108.1.273.
- ☞ Burt, S. A., Donnellan, M. B., Iacono, W. G. & McGue, M. (2011). Age-of-onset or behavioral sub-types? A prospective comparison of two approaches to characterizing the heterogeneity within antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(5), 633-644. doi: 10.1007/s10802-011-9491-9.
- ☞ Burt, S. A. (2012). How do we optimally conceptualize the heterogeneity within antisocial behavior? An argument for aggressive versus non-aggressive behavioral dimensions. *Clinical Psychology Review*, 32(4), 263-279. doi:10.1016/j.cpr.2012.02.006.
- ☞ Burt, S. A. (2009). Are there meaningful etiological differences within antisocial behavior? Results of meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(1), 163-178. doi: 10.1016/j.cpr.2008.12.004.
- ☞ Burt, S. A., Mikolajewski, A. J. & Larson, C. L. (2009). Do aggression and rule-breaking have different interpersonal correlates? A study of antisocial behavior subtypes, negative affect, and hostile perceptions of others. *Aggressive Behavior*, 35(6), 453-461. doi: 10.1002/ab.20324.

- ☞ Carales, V. D. & López, R. M. (2020). Challenging deficit views of Latinx students: A strengt based perspective. *New Directions for Community Colleges*, 190, 103-113. doi: 10.1002/cc.20390.
- ☞ CASEL (2020). CASEL deffinition of SEL (2020 update). Retrieved December 23, 2021 from www: <https://www.the74million.org/article/niemi-casel-is-updating-the-most-widely-recognized-definition-of-social-emotional-learning-heres-why/>
- ☞ Castelpietra, G., Knudsen, A. K. S., Agardh, E. E., et al. (2022). *The burden of mental disorders, substance use disorders and self-harm among young people in Europe, 1990–2019: Findings from the Global Burden of Disease Study 2019*. The Lancet Regional Health–Europe.
- ☞ Catalano, R. F., Fagan, A. A., Gavin, L. E. et al. (2012). Worldwide application of prevention science in adolescent health. *The Lancet*, 379 (9826), 1653–1664. doi: 10.1016/S0140-6736(12)60238-4.
- ☞ Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Hawkins, J. D. & Elgin, J. (2011). Prevention of substance use and substance use disorders: Role of risk and protective factors. In Y. Kaminer & K. C. Winters (Eds.), *Clinical Manual of Adolescent Substance Abuse Treatment* (pp. 25–63). American Psychiatric Publishing, Inc.
- ☞ Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., Pollard, J. A., & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 230-239. doi:10.1016/s1054-139x(02)00496-2.
- ☞ Catalano, R. F., Skinner, M. L., Alvarado et al. (2019). Positive youth development programs in low-and middle-income countries: A conceptual framework and systematic review of efficacy. *Journal of Adolescent Health*, 65(1), 15-31. doi: 10.1016/j.jadohealth.2019.01.024.
- ☞ Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98–124. doi: 10.1037//1522-3736.5.1.515a.

- ☞ Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V. & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/664439.
- ☞ Centar za interaktivnu pedagogiju i Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2023). *Vaspitanje u funkciji dobrobiti i celovitog razvoja dece* – vodič za zaposlene u ustanovama osnovnog srednjeg obrazovanja i vaspitanja. Accessed on May 12 2024. <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2024/02/Vodic-Vaspitanje-u-funkciji-dobrobiti-i-celovitog-rayvoja-dece-01.02.2024..pdf>
- ☞ Cicchetti, D. & Toth, S. L. (2014). A Developmental perspective on internalizing and externalizing disorders. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Internalizing and Externalizing Expressions of Dysfunction* (vol. 2, pp. 1-21). New York: Psychology Press.
- ☞ Cooper, P. & Cefai, C. (2009). Editorial: Introducing Emotional Education. *International Journal of Emotional Education*, 1(1), 1–7. Accessed on May 5 2024 <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/58521>
- ☞ Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, 2, 1-18, doi: 10.1177/2332858416633184.
- ☞ Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- ☞ Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.
- ☞ Crockett, M. A., Martínez, V. & Jiménez-Molina, Á. (2020). Subthreshold depression in adolescence: Gender differences in prevalence, clinical features, and associated factors. *Journal of Affective Disorders*, 272, 269-276. doi:10.1016/j.jad.2020.03.111.
- ☞ Ćurčić, V. (2005). Mental health of adolescents: risk and chance. *Psihijatrija Danas*, 37(1), 87-107.

- 📖 Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Holbrook, J. R. et al. (2021). Community-based prevalence of externalizing and internalizing disorders among school-aged children and adolescents in four geographically dispersed school districts in the United States. *Child Psychiatry & Human Development*, 52, 500-514. doi: 10.1007/s10578-020-01027-z.
- 📖 Danneel, S., Geukens, F., Maes, M. et al. (2020). Loneliness, Social Anxiety Symptoms, and Depressive Symptoms in Adolescence: Longitudinal Distinctiveness and Correlated Change. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 2246–2264. doi:10.1007/s10964-020-01315-w.
- 📖 Damon, W. (2008). *The path to purpose: How young people find their calling in life*. The Free Press.
- 📖 Damon, W., Menon, J. L. & Bronk, K. C. (2003). The Development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7, 119-128. doi: 10.1207/S1532480XADS0703_2 .
- 📖 Damon, W. & Malin, H. (2020). The development of purpose. In J.A. Lensen (Ed.), *The Oxford handbook of moral development: An interdisciplinary perspective* (pp. 1-22). doi: 10.1093/oxfordhb/9780190676049.013.8.
- 📖 Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11. doi: 10.1007/s10902-006-9018-1.
- 📖 Dimitrova, R., Fernandes, D., Malik, S., Suryani, A., Musso, P. & Wiium, N. (2021). The 7Cs and developmental assets models of positive youth development in India, Indonesia and Pakistan. In R. Dimitrova & N. Wiium (Eds.), *Handbook of Positive Youth Development* (pp. 17-33). Springer, Cham.
- 📖 Dobson, E. T., Croarkin, P. E., Schroeder, H. K. et al. (2021). Bridging anxiety and depression: a network approach in anxious adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 280, 305-314. doi: 10.1016/j.jad.2020.11.027.
- 📖 Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S. et al. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374-393. doi: 10.1111/1467-8624.7402004.

-
- ☞ Dopheide J. A. (2006). Recognizing and treating depression in children and adolescents. *Am J Health Syst Pharm*, 63(3), 233-243. doi: 10.2146/ajhp050264.
 - ☞ Durbeej, N., Sörman, K., Norén Selinus, E. et al. (2019). Trends in childhood and adolescent internalizing symptoms: results from Swedish population-based twin cohorts. *BMC Psychology*, 7, 1-10. doi: 10.1186/s40359-019-0326-8.
 - ☞ Đurišić, M. (2020). *Povezanost školske klime i problema u ponašanju kod učenika mlađih razreda osnovne škole* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
 - ☞ Epstein, M. H., Harniss, M. K., Robbins, V., Wheeler, L., Cyrulik, S., Kriz, M. & Nelson, J. R. (2003). Strength-based approaches to assessment in schools. In: Weist, M. D., Evans, S. W. & Lever, N. A. (Eds.), *Handbook of School Mental Health Advancing Practice and Research* (pp. 285–299). Springer, Boston, MA.
 - ☞ Fanti, K. A. & Henrich, C. C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. *Developmental Psychology*, 46(5), 1159. doi: 10.57709/1059907.
 - ☞ Farrington, D. P. (2004). Conduct disorder, aggression and delinquency. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 627-665). New Jersey: John Wiley & Sons.
 - ☞ Farrington, D. P. & Welsh, B. C. (2008). *Saving children from a life of crime: Early risk factors and effective interventions*. New York: Oxford University Press.
 - ☞ Farrington, D. P. (2005). The Importance of Child and Adolescent Psychopathy. *J Abnorm Child Psychol*, 33, 489–497 doi: 10.1007/s10802-005-5729-8.
 - ☞ Farrington, D. P., Ttofi, M. M. & Piquero, A. R. (2016). Risk, promotive, and protective factors in youth offending: results from the Cambridge study

- in delinquency development. *Journal of Criminal Justice*, 45, 63–70. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2016.02.014.
- ☞ Fatou, N. & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Soc. Psychol. Educ*, 21, 427–446. doi: 10.1007/s11218-017-9422-x.
- ☞ Ferdinand, R. F., Verhulst, F. C. & Wiznitzer, M. (1995). Continuity and change of self-reported problem behaviors from adolescence into young adulthood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(5), 680–690. doi: 10.1097/00004583-199505000-00020.
- ☞ Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. doi: 10.3102/%2F00346543059002117.
- ☞ Flett, G.L., Burdo, R. & Nepon, T. (2020). Mattering, Insecure Attachment, Rumination, and Self-Criticism in Distress Among University Students. *Int J Ment Health Addiction*, 19, 1300–1313. doi: 10.1007/s11469-020-00225-z.
- ☞ Florić, O. K., Pavlović, A. & Ninković, S. (2021). Peer preesure and academic achievement as predictors of adolescent risk behaviors. *Teme*, 45(4), 1123–1135. doi: 10.22190/TEME191106076K
- ☞ Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059.
- ☞ Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. et al. (2016). Measuring enjoyment, anger, and Anxiety during teaching: the teacher emotions scales (TES). *Contemporary Education Psychology*, 46, 148–163. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.05.003.
- ☞ Frick, P. J., O'Brien, B. S., Wootton, J. M. & McBurnett, K. (1994). Psychopathy and conduct problems in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(4), 700–707. doi:10.1037/0021-843X.103.4.700.
- ☞ Frick, P. J., Lahey, B. L., Loeber, R., et al. (1993). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: a meta-analytic review of factor analyses and cross-validation in a clinic sample. *Clinical Psychology Review*, 13(4), 319–340. doi: 10.1016/0272-7358(93)90016-F.

- Fricks, P. J. (1998). *Conduct Disorders and Severe Antisocial Behavior*. Springer Science & Business Media.
- Fricks, P. J., Ray, J. V., Thornton, L. C. & Kahn, R. E. (2014). Annual research review: a developmental psychopathology approach to understanding callous-unemotional traits in children and adolescents with serious conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 532-548. doi: 10.1111/jcpp.12152.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2017). Critique of the National Evaluation of Response to Intervention: A case for simpler frameworks. *Exceptional Children*, 83(3), 255–268. doi:10.1177/0014402917693580.
- Gale, C. K. & Millichamp, J. (2016). Generalised anxiety disorder in children and adolescents. *BMJ Clin Evid*. 1002.
- George, H.P., Kincaid, D. & Pollard-Sage, J. (2009). Primary-Tier Interventions and Supports. In: Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., Horner, R. (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support. Issues in Clinical Child Psychology* (pp. 375-394). Springer, Boston, MA. doi:10.1007/978-0-387-09632-2_16.
- Gilman, R. & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192–205. doi: 10.1521/scpq.18.2.192.21858.
- Gordon, Jr. R. S. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public Health Reports*, 98(2), 107-109.
- Golob, R. & Lazić, S. (2021). *Život u demokratskoj porodici – priručnik za roditelje adolescenata 15 do 19 godina*. Beograd: Savet Evrope.
- Golob, R. & Lazić, S. (2021a). *Odrastanje u demokratskoj porodici – priručnik za roditelje sa odeljcima o uzrastu 6-10 i 11-14*. Beograd: Savet Evrope.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. doi: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national

- study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412–444. doi: 10.1177/0022427804271931.
- 📖 Green, H. E., Daoust, A. R., Vandermeer, M. R., Liu, P., Stanton, K., Harkness, K. L. & Hayden, E. P. (2023). Characterizing and predicting Canadian adolescents' internalizing symptoms in the first year of the COVID-19 pandemic. *Canadian Journal of Behavioural science/Revue canadienne des sciences du comportement*. doi: 10.1111/sode.12674.
- 📖 Gregory, A. & Cornell, D. (2009). "Tolerating" adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory Into Practice*, 48(2), 106–113. doi: 10.1080/00405840902776327.
- 📖 Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. T., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466.
- 📖 Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. doi: 10.1353/foc.2017.0001.
- 📖 Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. doi: 10.54300/928.269
- 📖 Grieshaber, A., Silver, J., Bufferd, S. J. et al. (2024). Early childhood anxiety disorders: continuity and predictors in adolescence. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 33, 1817–1825. doi:10.1007/s00787-023-02287-5.
- 📖 Gruenert, S. & Whitaker, T. (2017). *School culture recharged: Strategies to energize your staff and culture*. ASCD. Alexandria, Virginia.
- 📖 Guldner, S., Sarvasmaa, A. S., Lemaître, H., et al. (2023). Longitudinal associations between adolescent catch-up sleep, white-matter maturation and internalizing problems. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 59, 101193. doi: 10.1016/j.dcn.2022.101193.
- 📖 Gutman, L. M. & Codioli McMaster, N. (2020). Gendered pathways of internalizing problems from early childhood to adolescence and associated

- adolescent outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48(5), 703-718. doi: 10.1007/s10802-020-00623-w.
- ☞ Gutvajn, N., Kovačević Lepojević, M. & Mišćević, G. (2021). Školska klima i motivacija za učenje matematike i prirodnih nauka: medijacija vršnjačkog nasilja. U: I. Đerić, N. Gutvajn, S. Jošić, & N. Šva (Ur.), *TIMSS 2019 u Srbiji* (107-123). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Habib, E., Spasenović, V. & Šaljić, Z. (2017). Funkcija(e) škole: vaspitanje I/ili obrazovanje. Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa "Susreti pedagoga" *VasPITANJE danas* (str. 10-19) (Beograd, 29. i 30. septembar 2017.).
- ☞ Hargreaves, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>.
- ☞ Halladay, J., Woock, R., El-Khechen, H. et al. (2020). Patterns of substance use among adolescents: A systematic review. *Drug and Alcohol Dependence*, 216, 108222. doi: 10.1016/j.drugalcdep.2020.108222.
- ☞ Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, R. C. et al. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. doi:10.6027/ANP2018-74210.1086/669616.
- ☞ Harden, P. K., Patterson, M. W., Briley, D. A., Engelhardt, L. E. Kretsch, N. Frank D. M., ... & Tucker-Drob, E. M. (2015). Developmental changes in genetic and environmental influences on rule-breaking and aggression: age and pubertal development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(12), 1370-1379. doi: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12419>.
- ☞ Harder, V. S., Mutiso, V. N., Khasakhala, L. I., Burke, H. M., Rettew, D. C., Ivanova, M. Y. & Ndeti, D. M. (2014). Emotional and behavioral problems among impoverished Kenyan youth: factor structure and sex differences. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(4), 580-590. doi: 10.1007/s10862-014-9419-0.
- ☞ Hawkins J. D., Catalano R. F. & Miller J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood:

- implications for substance abuse prevention. *Psychol Bull*, 112(1), 64-105. doi: 10.1037/0033-2909.
- ☞ Heilbrun, A., Cornell, D. & Konold, T. (2017). Authoritative school climate and suspension rates in middle schools: Implications for reducing the racial disparity in school discipline. *Journal of School Violence*, 17(3), 324–338. doi:10.1080/15388220.2017.1368395.
- ☞ Heyerdahl, S., Kvernmo, S. & Wichstrøm, L. (2004). Self-reported behavioural/emotional problems in Norwegian adolescents from multiethnic areas. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13, 64–72. doi: 10.1007/s00787-004-0359-1.
- ☞ Hemphill, S. A., Catalano, R. F. & Toumbourou, J. W. (2005). *Predictors of violence, antisocial behaviour and relational aggression in Australian adolescents: A longitudinal study*. Canberra, Australia: Criminology Research Council.
- ☞ Hinshaw, P., Simmel, C. & Heller, L. (1995). Multimethod assessment of covert antisocial behavior in children: laboratory observations, adult ratings, and child self-report. *Psychological Assessment*, 7(2), 209-219. doi: 10.1037/1040-3590.7.2.209.
- ☞ Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. New Jersey: Transaction publisher. (Ninth printing in 2009).
- ☞ Hofstra, M. B., van Der Ende, J. A. N. & Verhulst, F. C. (2001). Adolescents' self-reported problems as predictors of psychopathology in adulthood: 10-year follow up study. *The British Journal of Psychiatry*, 179(3), 203-209. doi:10.1192/bjp.179.3.203.
- ☞ Hudziak, J. J., Achenbach, T. M., Althoff, R. R. & Pine, D. S. (2007). A dimensional approach to developmental psychopathology. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 16(1), 16-23. doi: 10.1002/mpr.217.
- ☞ Hunduma, G., Dessie, Y., Geda, B. et al. (2024). Prevalence and correlates of internalizing and externalizing mental health problems among in-school adolescents in eastern Ethiopia: a cross-sectional study. *Sci Rep* 14, 3574. doi: 10.1038/s41598-024-54145-2.

- Human Dignity Curriculum (2024). Accessed on May 5. 2024. <https://humandignitycurriculum.org/>
- Hurtig, T., Taanila, A., Ebeling, H., Miettunen, J. & Moilanen, I. (2005). Attention and behavioural problems of Finnish adolescents may be related to the family environment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(8), 471-478. doi: 10.1007/s00787-005-0492-5
- Hyde, L. W., Burt, S. A., Shaw, D. S., Donnellan, M. B. & Forbes, E. E. (2015). Early starting, aggressive, and/or callous-unemotional? Examining the overlap and predictive utility of antisocial behavior subtypes. *Journal of Abnormal Psychology*, 124(2), 329-342. doi: 10.1037/abn0000029
- Islam, M.I., R. Khanam, E. & Kabir, E. (2022). Depression and anxiety have a larger impact on bullied girls than on boys to experience self-harm and suicidality: A mediation analysis. *J. Affect. Disorders*, 297, 250-258. doi: 10.1016/j.jad.2021.10.061.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D. & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. doi: 10.1080/00461520.2019.1623032.
- Jagiello, T., Belcher, J., Neelakandan, A. et al. (2024). Academic Stress Interventions in High Schools: A Systematic Literature Review. *Child Psychiatry Human Development*. 1-34. doi: 10.1007/s1057024-01667-5.
- Janssen, M. M., Verhulst, F., Bengi-Arslan, L., Erol, N., Salter, C. & Crijnen, A. M. (2004). Comparison of self-reported emotional and behavioral problems in Turkish immigrant, Dutch and Turkish adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(2), 133-140. doi:10.1007/s00127-004-0712-1.
- Jelić, M. M., Stojković, I. B. & Antonijević, R. M. (2022). Moralni razvoj i moralno vaspitanje učenika u školi. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 35(1), 17-32. doi: 10.5937/inovacije2201017J.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and

- classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. doi:10.3102%2F0034654308325693.
- 📖 Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. & Greenberg, M. T. (2013, September 9). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. doi: 10.1037/spq0000035.
- 📖 Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *The Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48.
- 📖 Jia, Y., Konold, T. & Cornell, D. (2015). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly*, 31, 289-303. doi:10.1037/spq0000139.
- 📖 Jiang, M. M., Gao, K., Wu, Z. Y. & Guo, P. P. (2022). The influence of academic pressure on adolescents' problem behavior: chain mediating effects of self-control, parent-child conflict, and subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 13, 954330. doi: 10.3389/fpsyg.2022.954330.
- 📖 Koffman, S., Ray, A., Berg, S., Covington, L., Albarran, N. M. & Vasquez, M. (2009). Impact of a comprehensive whole child intervention and prevention program among youths at risk of gang involvement and other forms of delinquency. *Children & Schools*, 31(4), 239-245.
- 📖 Konac, D., Young, K. S., Lau, J. et al. (2021). Comorbidity Between Depression and Anxiety in Adolescents: Bridge Symptoms and Relevance of Risk and Protective Factors. *J Psychopathol Behav Assess*, 43, 583–596. doi: 10.1007/s10862-021-09880-5.
- 📖 Kornienko, O., Ha, T. & Dishion, T. J. (2020). Dynamic pathways between rejection and antisocial behavior in peer networks: Update and test of confluence model. *Development and Psychopathology*, 32(1), 175-188. doi:10.1017/S0954579418001645.
- 📖 Korhonen, M., Luoma, I., Salmelin, R. K., Helminen, M., Kaltiala-Heino, R. & Tamminen, T. (2014). The trajectories of child's internalizing and externalizing

- problems, social competence and adolescent self-reported problems in a Finnish normal population sample. *School Psychology International*, 35(6), 561-579. doi: 10.1177/0143034314525511.
- 📖 Kovačević-Lepojević, M., Popović-Čitić, B. & Bukvić Branković, L. (2021). Preispitivanje odnosa socioemocionalnog učenja i pozitivnog razvoja mladih: sistematski pregled. *Inovacije u nastavi*, 34(3), 110-123. doi: 10.5937/inovacije2103110K.
- 📖 Kovačević Lepojević, M., Gutvajn, N. & Trajković, M. (2024). Školska klima i disciplina kao faktori motivacije učenika u domenu čitanja: moderacija pola. U N. Gutvajn, B. Randelović & M. Radulović (Ur.), *PIRLS 2021 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja razvoja čitalačke pismenosti u četvrtom razredu osnovne škole* (pp. 149-164). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Kovačević Lepojević M., Trajković M., Mijatović L., et al. (2024a) The relationship between teachers' disciplinary practices and school bullying and students' satisfaction with school: The moderated mediation effects of sex and school belonging. *Plos ONE*, 19(5), e0303466. doi: 10.1371/journal.pone.0303466.
- 📖 Kovačević Lepojević, M., Bukvić Branković, L., Popović-Čitić, B., Paraušić Marinković, A. & Trajković, M. (2024b). Where there is a will, there is a way: the social teaching practices of primary school teachers during the Covid-19 pandemic. *Teme*, 48(1), 19-34.
- 📖 Kovačević Lepojević, M., Trajković, M. i Gutvajn N. (2024). Stressful life experiences and adolescents' psychopathology: mediation of the perception of self, family and future. European Association for Research on Adolescence 25-28 Septembar "Promoting Adolescent Solidarity and Well-Being" (Accepted for publication).
- 📖 Kovačević Lepojević, M., Merdović, B. & Živaljević, D. (2022). The systematic review of school-based programs focused on externalising problems in students. *Teme*, 46(2), 361-375. doi: 10.22190/TEME210329023K.

- ☞ Kovačević-Lepojević, M., Gutvajn, N. & Tadić, V. (2023). Life satisfaction and positive youth development in Serbia. *Sociologija*, 65(2), 217-232. doi:10.2298/SOC220802008K.
- ☞ Kovačević Lepojević, M. (2018). *Povezanost roditeljskog nadzora i eksternalizovanih problema u predstavljanju kod učenika srednjih škola* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- ☞ Kovačević Lepojević, M. (2011). Concept and characteristics of internet addiction. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(4), 615-631.
- ☞ Kozina, A., Vidmar, M. & Veldin, M. (2020). Social, emotional and intercultural/transcultural learning in a European perspective: Core concepts of the HAND in HAND project. In A. Kozina (Ed.), *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: Relationships matter* (pp. 107-130). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- ☞ Kozina, A., Vidmar, M., Veldin, M., Pivec, T. & Peras, I. (2021). The role of emotional competencies in psychological responding to COVID-19 pandemic. *Psihologija*, 54(00), 6-6. doi:10.2298/PSI200723006K.
- ☞ Krol, N. P. C. M., De Bruyn, E. E. J., Coolen, J. C. & van Aarle, E. J. M. (2006). From CBCL to DSM: A Comparison of Two Methods to Screen for DSM-IV Diagnoses Using CBCL Data. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(1), 127-135. doi:10.1207/s15374424jccp3501_11.
- ☞ Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00059-0.
- ☞ Kwong, A. S., Morris, T. T., Pearson, R. M., Timpson, N. J., Rice, F., Stergiakouli, E. & Tilling, K. (2021). Polygenic risk for depression, anxiety and neuroticism are associated with the severity and rate of change in depressive symptoms across adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(12), 1462-1474. doi: 10.1111/jcpp.13422.
- ☞ Lacalle, M., Ezpeleta, L. & Doménech, J. M. (2012). DSM-Oriented Scales of the Child Behavior Checklist and Youth Self-Report in Clinically Referred

- Spanish Children. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 377-387. doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37344.
- 📖 Laird, R. D., Jordan, K. Y., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 13(2), 337-354. doi:10.1017/S0954579401002085.
- 📖 Låftman, S. B., Östberg, V. & Modin, B. (2017). School climate and exposure to bullying: A multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 153-164. doi:10.1080/09243453.2016.1253591.
- 📖 Law, M. A. (2024). Human Dignity Curriculum: Teachers' comfort, commitment, and perceived support teaching a new socioemotional learning curriculum. *Frontiers in Education*, 9, 1427079. doi: 10.3389/feduc.2024.1427079.
- 📖 Lee, J., Kim, T. & Su, M. (2021). Reassessing school effectiveness: Multi-objective value-added measures (MOVAM) of academic and socioemotional learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100972. doi: 10.1016/j.stueduc.2020.100972.
- 📖 Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J. & Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology*, 35(5), 1268-1282. doi:10.1037//0012-1649.35.5.1268.
- 📖 Lerner, R. M., Von Eye, A., Lerner, J. V. et al. (2010). Special Issue Introduction: The Meaning and Measurement of Thriving: A View of the Issues. *J Youth Adolescence*, 39, 707-719. doi: 10.1007/s10964-010-9531-8.
- 📖 Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. & Geldhof, G. J. (2015). Positive youth development and relational developmental systems. In: Overton, W. F. & Molenaar, P. C. (Eds.). *Theory and method. Volume 1 of the handbook of child psychology and developmental science* (7, pp. 607-651). Hoboken, NJ: Wiley. doi:10.1002/9781118963418.childpsy116
- 📖 Lerner, R. M., Agans, J., Albeit, M. R. et al. (2013). Resilience and Positive Youth Development: A Relational Developmental Systems Model. In:

- Goldstein, S., Brooks, R. (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 293–308). Springer, Boston, MA. doi: 10.1007/978-1-4614-3661-4_17
- 📖 Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B. et al. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings from the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71. doi:10.1177/0272431604272461.
- 📖 Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. & Theokas, C. (2006). Dynamics of individual context relations in human development: a developmental systems perspective", in J. C. Thomas, D. L. Segal, & M. Hersen (Eds.), *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology. Personality and Everyday Functioning*, Vol. 1 (pp. 23–43). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- 📖 Lerner, J. V. et al. (2012). Positive youth development: Processes, philosophies, and programs. In: R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks & J. Mistry (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology: Developmental Psychology*, 6, (365–392). New York: Wiley. doi:10.1002/9781118133880.hop206015.
- 📖 Lerner, R.M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3rd ed.). Mahwah: Erlbaum.
- 📖 Liabø, K. & Richardson, J. (2007). *Conduct Disorder and Offending Behaviour in Young People: Finding from Research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- 📖 Ligthart, L., Bartels, M., Hoekstra, R. A., Hudziak, J. J. & Boomsma, D. I. (2005). Genetic contributions to subtypes of aggression. *Twin Research and Human Genetics*, 8(5), 483–491. doi: 10.1375/twin.8.5.483.
- 📖 Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z. et al. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study. *BMC Med Educ*, 23, 317. doi: 10.1186/s12909-023-04316-y.
- 📖 Lloyd, C. (1998). Risk factors for problem drug use: identifying vulnerable groups. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 5(3), 217–232. doi: 10.3109/09687639809034084.

- ☞ Loeber, R., Keenan, K. & Zhang, Q. (1997). Boys' experimentation and persistence in developmental pathways toward serious delinquency. *Journal of Child and Family Studies*, 6(3), 321-357. doi: 10.1023/A:1025004303603.
- ☞ Loeber, R. & Schmaling, B. (1985). Empirical evidence for overt and covert patterns of antisocial conduct problems: a metaanalysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(2), 337-353. doi: 10.1007/BF00910652.
- ☞ Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M. & White, H. R. (2008). Introduction and key questions. In R. Loeber, D. Farrington, M. Stouthamer-Loeber & H. R. White (Ed.), *Violence and Serious Theft* (pp. 3-23). Routledge. doi: 10.4324/9780203933237.
- ☞ Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M. & Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: a study with high-school students. *Frontiers in Psychology*, 10, 2482. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02482.
- ☞ Lösel, F. & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2), S8-S23. doi: 10.1016/j.amepre.2012.04.029.
- ☞ Loukas, A. & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45(3), 293-309.
- ☞ Malin, H., Liauw, I. & Damon, W. (2017). Purpose and Character Development in Early Adolescence. *J Youth Adolescence*, 46, 1200-1215 doi: 10.1007/s10964-017-0642-3.
- ☞ Markon, K. E., Chmielewski, M. & Miller, C. J. (2011). The reliability and validity of discrete and continuous measures of psychopathology: a quantitative review. *Psychological Bulletin*, 137(5), 856-879. doi: 10.1037/a0023678.
- ☞ Marte, R. M. (2008). *Adolescent Problem Behaviors: Delinquency, Aggression, and Drug Use*. El Paso: LFB Scholarly Pub.
- ☞ Martela, F. & Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being. *Review of General Psychology*, 23(4), 458-474.

- 📖 Mathyssek, C. M., Olino, T. M., Verhulst, F. C., & van Oort, F. V. (2012). Childhood internalizing and externalizing problems predict the onset of clinical panic attacks over adolescence: the TRAILS study. *Plos ONE*, 7(12), e51564. doi:10.1371/journal.pone.0051564.
- 📖 Melchior, M., Touchette, E., Prokofyeva, E., Chollet, A., Fombonne, E., Elidemir, G. & Galéra, C. (2014). Negative events in childhood predict trajectories of internalizing symptoms up to young adulthood: an 18-year longitudinal study. *Plos ONE*, 9(12), e114526. doi: 10.1371/journal.pone.0114526.
- 📖 Menesini E. & Salmivalli C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240-253. doi: 10.1080/13548506.2017.1279740.
- 📖 McCall, C. S., Romero, M. E., Yang, W. & Weigand, T. (2023). A call for equity-focused social-emotional learning. *School Psychology Review*, 52(5), 586-607. doi:10.1080/2372966X.2022.2093125.
- 📖 McLellan, A. T. (2017). Substance Misuse and Substance use Disorders: Why do they Matter in Healthcare? *Trans Am Clin Climatol Assoc*, 128, 112-130.
- 📖 Mirra, N. (2018). *Educating for empathy: Literacy learning and civic engagement*. New York: Teachers Record Press.
- 📖 Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H. & Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14(01), 179-207. doi:10.1017/S0954579402001104.
- 📖 Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- 📖 Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/internationalresults/>

- ☞ Mullis, I.V.S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A. & Wry, E. (2023). PIRLS (2021). *Students' reading attitudes and behaviors. International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. doi: 10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342.
- ☞ Nacionalna strategija za mlade za period od 2022. do 2030. godine, *Službeni glasnik RS*, 30/18.
- ☞ Nawi, A.M., Ismail, R., Ibrahim, F. et al. (2021). Risk and protective factors of drug abuse among adolescents: a systematic review. *BMC Public Health*, 21, 2088. doi: 10.1186/s12889-021-11906-2.
- ☞ Nelson, S. E. & Dishion, T. J. (2004). From boys to men: Predicting adult adaptation from middle childhood sociometric status. *Development and Psychopathology*, 16(2), 441-459. doi: 10.1017/S0954579404044608.
- ☞ Newsome, J., Vaske, J. C., Gehring, K. S., & Boisvert, D. L. (2016). Sex differences in sources of resilience and vulnerability to risk for delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 730-745. doi: 10.1007/s10964-015-0381-2.
- ☞ Niv, S., Tuvblad, C., Raine, A. & Baker, L. A. (2013). Aggression and rule-breaking: Heritability and stability of antisocial behavior problems in childhood and adolescence. *Journal of Criminal Justice*, 41(5), 285-291. doi:10.1016/j.jcrimjus.2013.06.014.
- ☞ Noltemeyer, A., Palmer, K., James, A. G. & Wiechman, S. (2019). School-wide positive behavioral interventions and supports (SWPBIS): A synthesis of existing research. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(4), 253-262. doi: 10.1080/21683603.2018.1425169.
- ☞ Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-151. doi:10.5502/ijw.v3i2.2.
- ☞ Noyes, B. K., Munoz, D. P., Khalid-Khan, S., Brietzke, E. & Booij, L. (2022). Is subthreshold depression in adolescence clinically relevant?. *Journal of Affective Disorders*, 309, 123-130. doi: 10.1016/j.jad.2022.04.067.

- 📖 O'Connell, M. E., Boat, T. & Warner, K. E. (Eds.), (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. The National Academies Press.
- 📖 OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/1d0bc92a-en
- 📖 Oland, A. A. & Shaw, D. S. (2005). Pure versus co-occurring externalizing and internalizing symptoms in children: The potential role of socio-developmental milestones. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(4), 247-270. doi: 10.1007/s10567-005-8808-z.
- 📖 Olweus D. (1994). Bullying at School. In: Aggressive Behavior. Huesmann L.R, editor. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology. Boston, MA: Springer; 97-130. doi:10.1007/978-1-4757-9116-7_5.
- 📖 Omoponle, A. H. (2023). Delinquency among senior secondary school adolescents: Psycho-personological factors: Psycho-personological factors. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(3), 2145-2165.
- 📖 Overton, W. F. (2015). Process and relational developmental systems. In: W. F. Overton & P. C. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (pp. 9–62), 7th edition. Hoboken, NJ: Wiley (Editor in chief Richard M. Lerner).
- 📖 Pace, C. S., Muzi, S., Frigerio, A., Morganti, W., Bianchi, V. & Rogier, G. (2023). Twenty years of emotional-behavioral problems of community adolescents living in Italy measured through the Achenbach system of empirically based assessment (ASEBA): a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1161917. doi: 10.3389/fpsyt.2023.1161917.
- 📖 Parks, M. J., Solomon, R. J., Solomon, S., Rowland, B. C., Hemphill, S. A., Patton, G. C. & Toumbourou, J. W. (2020). Delinquency, school context, and risk factors in India, Australia, and the United States: Implications for prevention. *Journal of Research on Adolescence*, 30, 143-157. doi: 10.1111/jora.12455.
- 📖 Parodi, K. B., Holt, M. K., Green, J. G. et al. (2022). Time trends and disparities in anxiety among adolescents, 2012–2018. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 57, 127–137, doi: 10.1007/s00127-021-02122-9.

- ☞ Pascoe, M. C., Hetrick, S. E. & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence & Youth*, 25(1), 104–112. doi:10.1080/02673843.2019.1596823.
- ☞ Patterson, G. R., Dishion, T. J. & Yoerger, K. (2000). Adolescent growth in new forms of problem behavior: macro-and micro-peer dynamics. *Prevention Science*, 1(1), 3-13. doi: 10.1023/A:1010019915400.
- ☞ Patterson, G., Debaryshe, B. & Ransey, E. (1990). A Developmental perspectives on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- ☞ Pedersen, M. L., Holen, S., Lydersen, S. et al. (2019). School functioning and internalizing problems in young schoolchildren. *BMC Psychol*, 7, 88. doi: 10.1186/s40359-0190365-1.
- ☞ Petersen, A. C., Roller, S. H., Motti-Stefanidi, E. & Verma, S. (2017). *Positive Youth Development in Global Contexts of Social and Economic Change*. NY, London: Routledge.
- ☞ Petrie, K. (2014). The relationship between school climate and student bullying. *TEACH Journal of Christian Education*, 8(1), 26-35.
- ☞ Pickering, L., Hadwin, J.A. & Kovshoff, H. (2020). The Role of Peers in the Development of Social Anxiety in Adolescent Girls: A Systematic Review. *Adolescent Res Rev* 5, 341–362 doi: 10.1007/s40894-019-00117-x.
- ☞ Pontillo, M., Tata, M. C., Aversa, R. et al. (2019). Peer victimization and onset of social anxiety disorder in children and adolescents. *Brain Sciences*, 9(6), 132. doi:10.3390/brainsci9060132. Pontillo, M., Tata, M. C., Aversa, R. et al. (2019). Peer victimization and onset of social anxiety disorder in children and adolescents. *Brain Sciences*, 9(6), 132. doi:10.3390/brainsci9060132
- ☞ Popović-Ćitić, B. (2010). Teorijske osnove razvojne prevencije poremećaja ponašanja. U V. Žunić-Pavlović i M. Kovačević Lepojević (Ur), *Prevencija i tretman poremećaja ponašanja* (str. 65-91). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- ☞ Popović-Ćitić, B., Bukvić Branković, L., Kovačević-Lepojević, M., Paraušić, A., Stojanović, M. & Kovačević, M. (2021). *Promocija i uvažavanje različitosti*

i ravnopravnosti u školskom okruženju u cilju prevencije govora mržnje i diskriminacije kod mladih: slučaj beogradske opštine Stari grad. Beograd: CEPORA–Centar za pozitivan razvoj dece i omladine.

- 📖 Popović-Čitić, B., Paraušić, A., Stojanović, M., Bukvić, L., Kovačević-Lepojević, M. (2021a). Promene u ponašanju učenika nakon otvaranja škola: percepcija nastavnika. Nacionalna naučna konferencija „Specijalna edukacija i rehabilitacija u uslovima COVID-19 pandemije“. Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 23.12.2021.
- 📖 Potkonjak, N. (2017). Nedopustiva i neprihvatljiva jednostranost strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa “Susreti pedagoga” *VasPITANJE danas* (str. 2-10) (Beograd, 29. i 30. septembar 2017.).
- 📖 Poulin, F. & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12(2), 115-122. doi: 10.1037/1040-3590.12.2.115.
- 📖 Pozuelo, J. R., Desborough, L., Stein, A. & Cipriani, A. (2022). Systematic review and meta analysis: Depressive symptoms and risky behaviors among adolescents in low-and middle income countries. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 61(2), 255-276. doi: 10.1016/j.jaac.2021.05.005.
- 📖 Pravilnik o standardima usluga karijernog vođenja i savetovanja. *Službeni Glasnik RS*, 43/2019.
- 📖 Pravilniku o standardima kvaliteta rada ustanove. *Službeni glasnik RS*, 14/2018, 1/2024.
- 📖 Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje. *Službeni glasnik RS*, 11/2024.
- 📖 Pravilnik o bližim kriterijumima za prepoznavanje oblika diskriminacije od strane zaposlenog, deteta, učenika ili trećeg lica u ustanovi obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, 22/2016.
- 📖 Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, 38/2013.

- 📖 Pravilniku o postupanju ustanove u slučaju sumnje ili utvrđenog diskriminatorskog ponašanja ili vređanja ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti. *Službeni glasnik RS*, 65/2018.
- 📖 Pravilnik o obavljanju društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada u ustanovama obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, 10/2024.
- 📖 Program o zaštiti mentalnog zdravlja u Republici Srbiji za period od 2019-2026. *Službeni glasnik RS*, 84/2019.
- 📖 Prvi godišnji izveštaj o implementaciji Akcionog plana za ostvarivanje Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine – period izveštavanja jun 2021-jun 2022.
- 📖 Programi slobodnih nastavnih aktivnosti i njihova svrha (2023) Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja. Accessed on July 13. 2024. from <https://zuov.gov.rs/sna/#1693827824309-3e58a012-525f>.
- 📖 Radosavljević, B., Čelić, J., Čukuranović, G., et al. (2016). *Korak napred u saradnji škole i roditelja: vodič za odeljenske starešine*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- 📖 Radulović, M., Radulović, L. & Stančić, M. (2022). Can teacher support reduce inequalities in education? Re-examining the relationship between cultural capital and achievement. *British Journal of Sociology of Education*, doi: 10.1080/01425692.2022.2092449.
- 📖 Reef, J., Diamantopoulou, S., van Meurs, I., Verhulst, F. & van Der Ende, J. (2009). Child to adult continuities of psychopathology: a 24 year followup. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 120(3), 230-238. doi:10.1111/j.1600-0447.2009.01422.x.
- 📖 Reef, J., Diamantopoulou, S., van Meurs, I., Verhulst, F. & van der Ende, J. (2010). Predicting adult emotional and behavioral problems from externalizing problem trajectories in a 24-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(7), 577-585. doi: 10.1007/s00787-010-0088-6.

- 📖 Rescorla, L., Achenbach, T., Ivanova, M. Y. et al. (2007). Behavioral and emotional problems reported by parents of children ages 6 to 16 in 31 societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(3), 130-142.
- 📖 Roisman G. I., Monahan K. C., Campbell, S. B., Steinberg L. & Cauffman E. (2010). Is adolescence-onset antisocial behavior developmentally normative? *Development and Psychopathology*, 22(2), 295-311. doi: 10.1017/S0954579410000076.
- 📖 Roos, AL., Goetz, T., Voracek, M. et al. (2021). Test Anxiety and Physiological Arousal: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educ Psychol Rev*, 33, 579–618. doi: 10.1007/s10648-020-09543-z
- 📖 Rose, G. (1981). Strategy of prevention: lessons from cardiovascular disease. *British Medical Journal (Clinical Research ed.)*, 282(6279), 1847-1851. doi: 10.1136/bmj.282.6279.1847.
- 📖 Rubin, S. (1949). The legal character of juvenile delinquency. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 261(1), 1-8. doi: 10.1177/000271624926100102.
- 📖 Rudan, V., Begovac, I., Szivovica, L., Filipović, O. & Skočić, M. (2005). The child behavior checklist, teacher report form and youth self report problem scales in a normative sample of Croatian children and adolescents aged 7–18. *Collegium Antropologicum*, 29(1), 17-26.
- 📖 Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.
- 📖 Sanchez, A. L., Cornacchio, D., Poznanski, B., Golik, A. M., Chou, T. & Comer, J. S. (2018). The effectiveness of school-based mental health services for elementary-aged children: A meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(3), 153-165. doi: 10.1016/j.jaac.2017.11.022.
- 📖 Sanson, A. V., Havighurst, S. S. & Zubrick, S. R. (2011). The science of prevention for children and youth. *Australian Review of Public Affairs*, 10(1), 79-93.

-
- 📖 Scales, P.C., Roehlkepartain, E.C. & Shramko, M. (2017). Aligning Youth Development Theory, Measurement, and Practice Across Cultures and Contexts: Lessons from Use of the *Developmental Assets Profile*. *Child Ind Res*, 10, 1145–1178. doi:10.1007/s12187-016-9395-x.
 - 📖 Scaramella, L. V., Conger, R. D. & Simons, R. L. (1999). Parental protective influences and gender-specific increases in adolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Research on Adolescence*, 9(2), 111-141. doi: 10.1207/s15327795jra0902_1
 - 📖 Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1-17, doi: 10.1080/17405629.2017.1326378.
 - 📖 Schleich, L. (1979). *Conduct disorders in youth*. Durban: Butter worth & co (SA).
 - 📖 Schleider J. L., Ye F., Wang F., Hipwell, A.E., Chung T. & Sartor, C. E. (2019). Longitudinal Reciprocal Associations Between Anxiety, Depression, and Alcohol Use in Adolescent Girls. *Alcohol Clin Exp Res*. 43(1), 98-107. doi: 10.1111/acer.13913.
 - 📖 Schoeps K., Monaco E., Cotoi, A. & Montoya-Castilla, I. (2020). The impact of peer attachment on prosocial behavior, emotional difficulties and conduct problems in adolescence: The mediating role of empathy. *Plos ONE*, 15(1), e0227627. doi: 10.1371/journal.pone.0227627.
 - 📖 Schwartz, S. J., Phelps, E., Lerner, J. V. et al. (2010). Promotion as Prevention: Positive Youth Development as Protective against Tobacco, Alcohol, Illicit Drug, and Sex Initiation. *Applied Developmental Science*, 14(4), 197–211. doi: 10.1080/10888691.2010.516186.
 - 📖 Search Institute (2005, 2014, 2016). Developmental Assets Framework. Accessed on June 21. 2024. <https://searchinstitute.org/resources-hub/developmental-assets-framework>
 - 📖 Search Institute Report (2020). Developmental Relationships Framework. Accessed on May 18, 2024. <https://d2pck61xhq74q6.cloudfront.net/>

- Resources-Hub/Beyond-the-Classroom/DevRelationships_framework_english-1.pdf.
- 📖 Shin, H., Ryan, A. M. & North, E. (2019). Friendship processes around prosocial and aggressive behaviors: The role of teacher–student relatedness and differences between elementary-school and middle-school classrooms. *Merrill-Palmer Quarterly*, 65(2), 232-263. doi: 10.13110/merrpalmquar1982.65.2.0232.
 - 📖 Slemp et al. (2017). Positive Education in Australia: Practice, Measurement, and Future Directions. In: F. Frydenberg, A. Martin & A. Collie (Eds.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-3394-0_6.
 - 📖 Silberg, J. L., Rutter, M. & Eaves, L. (2001). Genetic and environmental influences on the temporal association between earlier anxiety and later depression in girls. *Biological Psychiatry*, 49(12), 1040-1049. doi: 10.1016/S0006-3223(01)01161-1.
 - 📖 Scaramella, L. V., Conger, R. D. & Simons, R. L. (1999). Parental protective influences and gender-specific increases in adolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Research on Adolescence*, 9(2), 111-141. Doi: 10.1207/s15327795jra0902_1.
 - 📖 Semel, A. (2020). Mean score comparisons on the ASEBA youth self-report between a sample of adjudicated delinquent youths evaluated for legal disposition and the normative sample of non-clinically referred male adolescents. *EC Psychol Psychiatry*, 9, 01-09.
 - 📖 Serafica, F. C. & Vargas, L. A. (2006). Cultural diversity in the development of child psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (vol. 1, second edition, pp. 588-626). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.
 - 📖 Shahini, M., Rescorla, L., Wancata, J. & Ahmeti, A. (2015). Mental health problems in Kosovar adolescents: results from a national mental health survey. *Neuropsychiatrie*, 29(3), 125-132. doi: 10.1007/s40211-015-0155-9.

- Shaw, C. R. & McKay, H.D. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Shek, D. T. L. & Zhu, X. (2020). Promotion of thriving among Hong Kong Chinese adolescents: Evidence from eight-wave data. *Research on Social Work Practice*, 30(8), 870–883. doi: 10.1177/1049731520947156.
- Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X. & Chai, W. (2019). Positive youth development: current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 10, 131–141. doi:10.2147%2FAHMT.S179946.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection. *Educ. Psychol. Meas.* 69, 493–525. doi: 10.1177/0013164408323233.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22–32.
- Smernice za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi u školskoj 2023/2024. godini. Accessed on June 8 2024. from https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2023/08/OSNOVNA-SKOLA_Smernice-za-organizaciju-i-realizaciju-OV-rada-2023_2024.pdf
- Smeets, C., Oostermeijer, S., Lappenschaar, M. et al. (2017). Are proactive and reactive aggression meaningful distinctions in adolescents? A variable- and person-based approach. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(1), 1–14. doi: 10.1007/s10802-016-0149-5.
- Standardi kompetencija za procenu kompetencija nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. *Službeni glasnik*, 5/2011.
- Steinhausen, H. C., Metzke, C. W., Meier, M. & Kannenberg, R. (1997). Behavioral and emotional problems reported by parents for ages 6 to 17 in a Swiss epidemiological study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 6(3), 136–141. doi: 10.1007/BF00538985.
- Stockard, J. & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park: Corwin Press.

- 📖 Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine. *Službeni glasnik RS*, 63/2021.
- 📖 Strategija razvoja obrazovanja do 2020. godine. *Službeni glasnik RS*, 107/2012.
- 📖 Tadić, V. (2023). *Školska klima i prosocijalno ponašanje kao faktori bezbednosti u srednjim školama* (doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu, Fakultet bezbednosti.
- 📖 Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. doi: 10.3102/0034654313483907
- 📖 Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N. & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science*, 20(3), 214–236. doi: 10.1080/10888691.2016.1146080.
- 📖 Tošić, R. M. N. & Pešikan, A. Ž. (2017). 'The missing piece' in the educational process: Social and emotional learning. *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 37-54. doi: 10.5937/nasvas1701037T.
- 📖 Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x.
- 📖 Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: what have we learned in the past century?. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141. doi: 10.1080/016502500383232.
- 📖 UNICEF (2021). *The State of the World's Children*. Accessed on June 5th 2024. from <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>.
- 📖 Uputstvo za pedagoški rad odeljenskog starešine (2023). Ministarstvo prosvete (broj: 601-00-00013/223-16).
- 📖 Van Lier, P. A., Vitaro, F., Wanner, B., Vuijk, P. & Crijnen, A. A. (2005). Gender differences in developmental links among antisocial behavior, friends' antisocial behavior, and peer rejection in childhood: results from

- two cultures. *Child Development*, 76(6), 841-855. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00881.x.
- ☞ Van Der Ende, J. & Verhulst, F. C. (2005). Informant, gender and age differences in ratings of adolescent problem behaviour. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(3), 117-126. doi: 10.1007/s00787-005-0438-y.
- ☞ Verhulst, F. C., Achenbach, T. M., van der Ende, J. et al. (2003). Comparisons of problems reported by youths from seven countries. *American Journal of Psychiatry*, 160(8), 1479-1485. doi: 10.1176/appi.ajp.160.8.1479.
- ☞ Vitaro, F., Brendgen, M. & Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 12-19. doi: 10.1177/0165025406059968.
- ☞ Vuković, S., Mihajlović, M., Skarep, A. & Kalezić Vignjević, A. (2020). *Brošura za roditelje – Prevencija, zaštita i postupanje u slučajevima diskriminacije u obrazovanju*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- ☞ Waldron, N. L. & McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74. doi: 10.1080/10474410903535364.
- ☞ Walters, G. D. (2020). Prosocial Peers as Risk, Protective, and Promotive Factors for the Prevention of Delinquency and Drug Use. *Journal of Youth and Adolescence* 49, 618-630, doi: 10.1007/s10964-019-01058-3.
- ☞ Wang, M. T. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. doi: 10.3102/0034654313483907.
- ☞ Wang, C., Berry, B. & Swearer, S. M. (2013). *The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. Theory Into Practice*, 52(4), 296-302. doi:10.1080/00405841.2013.829735.
- ☞ Weinstein, A., Feder, L. C., Rosenberg, K. P. & Dannon, P. (2014). Internet addiction disorder: Overview and controversies. *Behavioral Addictions*, 99-117. doi: 10.1016/B978-0-12-407724-9.00005-7.

- ☞ Weissberg R. P. & Greenberg M. T. (1997). School and community competence-enhancement and prevention programs. In: W. Damon (series Ed.), I. E. Sigel, K.A. Renninger (volume Eds.), *Handbook of Child Psychology, Volume 4. Child Psychology in Practice* (pp. 877–954), 5th Edition. New York: John Wiley & Sons.
- ☞ Welsh, B. C. & Tremblay, R. E. (2021). Early developmental crime prevention forged through knowledge translation: A window into a century of prevention experiments. *Journal of developmental and life-course criminology*, 7(1), 1-16. doi: 10.1007/s40865-020-00145-5.
- ☞ Willette, W. (2021). *Implementation of Social Emotional Learning To Service The Whole Child*. National College of Education, National Louis University, <https://digitalcommons.nl.edu/diss/678>
- ☞ Wingspread Declaration on School Connections. (2004). *Journal of School Health*, 74(7), 233-234. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08279.
- ☞ Winnaar, L., Arends, F. & Beku, U. (2018). Reducing bullying in schools by focusing on school climate and school socio-economic status. *South African Journal of Education*, 38(1), 1–10 (Article No. 1596). doi: 10.15700/saje.v38ns1a1596.
- ☞ Wright, B., Garside, M., Allgar, V., Hodkinson, R. & Thorpe, H. (2020). A large population-based study of the mental health and wellbeing of children and young people in the North of England. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 25(4), 877-890. doi: <https://doi.org/10.1177/1359104520925873>.
- ☞ World Health Organization (2018). International statistical classification of diseases and related health problems (11th Revision) – 6C51 Gaming Disorder. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1448597234>
- ☞ World Health Organization (1998). *Health Promoting evaluation: recommendations for Policy-Makers, report of the WHO European Working Group on Health Promotion Evaluation*. Copenhagen: WHO.
- ☞ World Youth Alliance (2024). <https://wya.net/new-spring-of-human-dignity-curriculum-in-croatia/>

- Yang H. K., Radišić, J., Liu, X. & Glassow, L. N. (2020). Exploring diversity in the relationships between teacher quality and job satisfaction in the Nordic countries—Insights from TALIS 2013 and 2018. In *Equity, equality and diversity in the Nordic model of education* (pp. 99-137). Springer, Cham.
- Yoder, N. (2014). *Teaching the whole child: Instructional practices that support social emotional learning in three teacher evaluation frameworks. Research-to-Practice Brief*. Center on Great Teachers and Leaders.
- Young, K. (1996). Internet addiction: the emergence of the new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1(3), 237-244. doi: 10.1089/cpb.1998.1.237.
- Young, K. S. (2004). Internet Addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402-415. doi: 10.1177/0002764204270278.
- Yuda, A. K., Resita, C., Nurwansyah, R., Gani, R. A., Németh, Z. & Setiawan, E. (2022). Confidence, Academic Stress, Coping Strategies as Predictors of Student Academic Achievement in Physical Education Classes During Covid-19. *Physical Education Theory and Methodology*, 22(2), 180-187. doi:10.17309/tmfv.2022.2.05.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS, 88/2017, 27/2018 – drugi zakon, 10/2019, 6/2020, 129/2021, i 92/2023.
- Zakon o mladima, *Službeni glasnik RS*, 50/2011, 116/2022.
- Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja – ZUOV (2023). *Opšte uputstvo za jačanje vaspitne uloge škole kroz unapređivanje vannastavnih aktivnosti u osnovnim i srednjim školama*.
- Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja – ZUOV (2023a). *Analiza kataloga obuka za nastavnike*. Accessed on May 17 2024. from <https://zuov.gov.rs/obrazovno-vaspitni-rad/>
- Zhang X., Gao F., Kang Z. et al. (2022). Perceived Academic Stress and Depression: The Mediation Role of Mobile Phone Addiction and Sleep Quality. *Front Public Health*. doi: 10.3389/fpubh.2022.760387.



Zuckerbrot, R. A., Cheung A., Jensen, P. S., Stein, R. E. K. & Laraque, D. (2018). Guidelines for Adolescent Depression in Primary Care (GLAD-PC): part I. Practice preparation, identification, assessment, and initial management. *Pediatrics*. e20174081. doi: 10.1542/peds.2017-4081.



INDEKS AUTORA

A

Abad, Judit 52, 53, 58, 59, 60
Achenbach, Thomas 50, 51, 65, 67, 68,
70, 73, 81, 82, 85, 86, 92, 93
Ackerson, Barry, 85
Askari, Melanie, 47
Aleksić Hil, Branimirka, 19, 24, 28
Allbright, Taylor, 120
Anderson, Craig, 69
Asher, Steven, 90

B

Babicka-Wirkus, Anna, 55
Back, Sudie, 73, 75
Banks, Tachelle, 123
Barendse, Marjolein, 59
Bartels, Meike 54
Batson, Daniel, 127
Baumrind, Diana, 116
Bear, Adam, 116, 117, 118
Beeson, Pelagie, 91
Beljanski, Mila, 19
Benson, Peter, 67, 102, 105, 106
Bjornsson, Gunar, 41
Block, Richard, 88
Bongers, Ilja, 52, 58, 59, 89
Boivin, Michel, 70

Brady, Kathleen, 73, 75
Broberg, Anders, 52, 53, 58
Bronfenbrenner, Urie, 102, 103
Buenconsejo, Jet, 101, 102
Bukvić, Lidija, 65, 66
Burt, Garry 54, 61, 62, 69, 71, 78, 79,
93, 94
Bushman, Brad, 69

C

Carales, Vincent, 123
Castelpietra, Giulio, 47, 48
Catalano, Richard 100, 101, 102, 107,
108
Cefai, Carmel, 9, 10
Cicchetti, Dante, 85
Cohen, Simon Baron, 129, 130
Codioli McMaster, Natasha, 62
Cooper, Paul, 10
Cornell, Dewery, 39, 116, 117, 119
Crick, Nicki, 70
Crocket, Marcelo, 77
Csikszentmihalyi, Mihaly, 101

Ć

Ćurčić, Vojislav, 49

D

Damon, William, 102, 107
 Danielson, Melissa, 47, 48
 Danneel, Sofie, 73
 Datu, Jesus Alfonso, 101, 102
 Deal, Terrence, 128
 Deci, Edward, 125
 Degol, Jessica L., 39
 Dimitrova, Radosveta, 105
 Dishion, Thomas, 91
 Dobson, Eric, 74
 Dodge, Kenneth, 70, 91
 Dopheide, Julie Ann, 76, 77
 Durbeej, Natalie 59, 60, 62

Đ

Đurišić, Maša, 49

E

Edelbrock, Craig, 51, 85, 86
 Eisenberg, Nancy, 127
 Epstein, Michael, 123

F

Fanti, Kostas, 86
 Farrington, David 37, 67, 81, 110, 111, 112
 Fatou, Nicolas, 126, 127
 Ferdinandet, Robert, 61
 Finn, Jeremy, 95, 126
 Flett, Gordon, 74
 Florić Knežević Olivera, 110
 Fredricks, Jennifer, 126
 Frenzel, Anne, 74
 Frick, Paul, 45, 67, 68, 69, 71, 72, 78, 80, 89, 93, 94

Fuchs, Douglas, 109

Fuchs, Lynn, 109

G

George, Login, 118
 Gilman, Rich, 125
 Golob, Rolf, 25
 Goodman, Robert, 67
 Gordon, Jr., 109
 Gottfredson, Gary, 37, 38, 117
 Gray, Steven, 130
 Green, Kayla, 56
 Greenberg, Mark, 10, 99, 109, 113, 119, 124
 Gregory, Ann, 116, 117, 119
 Grieshaber, Alexander, 75, 76
 Grotpeter, Jennifer, 70
 Gruenert, Steve, 128
 Gutman, Leslie, 62
 Gutvajn, Nikoleta, 42, 96

H

Habib, Emina, 23
 Halladay, Jilian, 98
 Hamre, Bridget, 40
 Harden, Paige, 58, 59
 Harder, David, 55, 56, 63, 97
 Harder, Valerie, 45, 46, 52, 82
 Hargreaves, David, 129
 Hawkins, David, 100
 Heilbrun, Kirk, 117
 Hemphill, Sheryl, 100
 Henrich, Christopher, 86
 Heyerdahl, Sonja, 45, 46, 52, 53, 82
 Hinshaw, Stephen, 71
 Hirschi, Travis, 95
 Hofstra, Marijke, 61, 62

Hudziak, James, 81, 82
 Huebner, Scott, 125
 Hunduma, Gary, 47, 48, 54, 55
 Hurtig, Tuula, 53, 54
 Hyde, Christine, 68, 78

J

Jagers, Robert, 115
 Jagiello, Tess, 73
 Janssen, Mijnke, 52, 53, 58
 Jelić, Marija, 9
 Jennings, Patricia, 119, 120
 Jessor, Richard, 95
 Jia, Yuane, 39
 Jiang, Mao-Min, 59, 72

K

Kanacri, Luengo, 127
 Kennedy, Allan, 128
 Kofman, Eleonore, 100
 Konac, Deniz, 74
 Korhonen, Maia, 86
 Kornienko, Victoria, 83
 Kovačević Lepojević, Marina 9, 42, 54,
 56, 57, 64, 65, 66, 87, 105
 Kozina, Ana, 4, 102, 116
 Kubiszewski, Violaine, 126, 127
 Kuperminc, Gabriel, 38
 Kwong, Alex, 63

L

Lacalle, Montserrat, 81
 Låftman, Sara Brolin, 39
 Laird, John, 83, 84
 Lazić, Svetlana, 24
 Leadbeater, Bonnie, 52, 54
 Lee, Lik Hang, 113

Lerner, Richard, 101, 102, 103, 104,
 105
 Liabø, Kristin, 81
 Ligthart, Lannie, 70, 71
 Liu, Zheng, 72
 Lloyd, Charlie, 97
 Loeber, Rolf, 69, 71, 89, 110, 111, 112
 Loesel, Friedrich, 110, 111, 112
 Lombardi, Elisabetta, 126, 127
 López, Ruth, 123
 Loukas, Aleksandra, 38, 39
 Luengo Kanacri, Bernadette Paula,
 127

M

Malčić, Borka, 19
 Malin, Heather, 107
 Manzano-Sánchez, David, 127, 128
 Markon, Kristian, 81
 Marte, Ricardo, 80, 95
 Martela, Frank, 125
 Mathyseek, Christina, 49
 Mayberry, Maralee, 116, 117
 McCall, Stephen, 114, 115
 McLellan, Thomas, 96
 McLeskey, James, 35
 Melchior, Maria, 63
 Menesini, Ersilia, 95
 Mirra, Nicole, 112
 Moffitt, Terrie, 79, 80
 Morris, Pamela, 102, 103
 Murphy, Jonna L., 38, 39

N

Nawi, Azmavati Mohamed, 97, 98
 Nelson, Sarah, 91
 Niv, Sharon, 60

Noltemeyer, Amity, 118, 119
Norrish, Jacolyn, 125
Noyes, Blake, 77

O

Obiakor, Festus, 123
O'Connell, Mary Ellen, 99, 100, 101
Oland, Alyssa, 86
Olweus, Dan, 95
Omopolne, Adewuyi Habeeb, 38
Overton, Willis, 104

P

Parks, Jordan M., 37
Parodi, Katharine, 59, 60, 62
Pascoe, Michaela, 72, 73
Patterson, Gerald, 84
Pedersen, Marit Løtveit, 48
Pešikan, Ana, 9
Petrie, Pat, 96
Pickering, Leanne, 75
Pontillo, Maria, 75
Popović-Čitić, Branislava, 19, 35, 42, 43, 44, 49, 117
Potkonjak, Nikola, 9, 19
Poulin, Francois, 70
Powell, Adam, 127
Pozuelo, Julia Ruiz, 68
Prosser, Michael, 128

R

Radosavljević, Biljana, 24
Radulović, Mladen, 40, 41
Reef, Joni, 60, 61
Rescorla, Leslie 46, 51, 52, 53, 68, 70, 73, 82, 85, 92, 93
Rian, Richard, 125

Richardson, Joanna, 81
Roisman, Glenn, 79, 80, 93
Rose, Terence, 108
Rubin, Sol, 80
Rudan, Vlasta, 51, 52, 53
Rutter, Michael, 37, 38, 68, 128

S

Salmivalli, Cristina, 95
Sanchez, Amanda, 109, 110
Sanson, An, 100
Scaramella, Laura, 52, 60
Schachner, Maja, 39
Schleider, Jessica, 55, 62, 63
Schmaling, Karen, 69, 71
Schoeps, Konstanze, 91
Seligman, Martin, 101
Semel, Robert, 47
Serafica, Felicisima, 85
Shahini, Mimoza, 45, 46, 51, 52, 53, 58, 82
Shaw, Clifford Robe, 95
Shaw, Daniel, 86
Shek, Daniel Ti, 102
Sheldon, Kennon, 125
Silberg, Judy, 57
Skinner, Ellen, 126
Slemp, Gavin, 124
Steinhausen, Hans-Christoph, 52, 53, 59, 60
Stockard, Jean, 116, 117

T

Thapa, Amrit, 39, 130
Tolan, Patrick, 102
Tošić Radev, Milica, 9
Toth, Sheree, 85

Tremblay, Richard, 69, 80, 89, 93, 94,
99

V

Van der Ende, Jan, 58, 59, 60
Van Lier, Pol, 54
Vargas, Luis, 85
Verhulst, Frank 46, 51, 52, 53, 58, 59,
60
Vitaro, Frank, 70
Vuković, Snežana, 25

W

Waldron, Nancy L., 35
Waller, Willard, 128
Walters, Glenn, 110
Wang, Cixin, 95

Wang, Ming-Te, 39, 95
Weissberg, Roger, 99, 113, 114
Welsh, Brandon, 37, 99
Whitaker, Todd, 128
Willette, Aaron, 10
Winnaar, Lolita, 95, 96
Wright, Daniel, 48, 56

Y

Yoder, Nikolas 120, 122
Young, Kimberly, 87, 88
Yuda, Aria Kusuma, 72

Z

Zhang, Xin, 72, 73
Zhu, Xiaoqin, 102
Zuckerbrot, Rachel, 76

.....
CIP CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.018.2
37.064.2
316.64-057.874
316.624-057.874

КОВАЧЕВИЋ-Лепојевић, Марина, 1980-

Školska vaspitna praksa : stanje u Srbiji i ključni pojmovi / Marina Kovačević Lepojević.
- Beograd : Institut za pedagoška istraživanja, 2024 (Beograd : Kuća štampe plus). -
171 str. : ilustr. ; 24 cm. - (Biblioteka Pedagoška teorija i praksa / [Institut za pedagoška
istraživanja] ; 55)

Tiraž 100. - Bibliografija: str. 131-166. - Registar.

ISBN 978-86-7447-168-5

а) Школско васпитање б) Наставници -- Ученици в) Ученици -- Понашање г)
Поремећаји понашања -- Ученици д) Безбедносна култура -- Ученици

COBISS.SR-ID 151444745
.....