



INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA



UVAŽAVANJE
RAZLIČITOSTI
U FUNKCIJI
POZITIVNOG
RAZVOJA
DECE I MLADIH

Urednice

Rajka ĐEVIĆ
Nikoleta GUTVAJN

Biblioteka
PEDAGOŠKA
TEORIJA I
PRAKSA 46

Biblioteka
PEDAGOŠKA
TEORIJA I
P R A K S A 46



**UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI
U FUNKCIJI POZITIVNOG RAZVOJA DECE I MLADIH**

Izdavač

Institut za pedagoška istraživanja

Za izdavača

Nikoleta Gutvajn

Urednice

Rajka Đević i Nikoleta Gutvajn

Lektor

Jelena Stevanović

Prevodilac

Kler Zubac

Tehnički urednik

Sanja Grbić

Dizajn korica

Danko Polić

Programski prelom i štampa

Kuća štampe plus

www.stampanje.com

Tiraž

300

URL adresa

http://www.ipisr.org.rs/page/Uvazavanje_razlicitosti_u_funkciji_pozitivnog_razvoja_dece_i_mladih

ISBN

978-86-7447-140-1



INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI U FUNKCIJI POZITIVNOG RAZVOJA DECE I MLADIH

Urednice

Rajka **ĐEVIĆ**

Nikoleta **GUTVAJN**

BEOGRAD, 2018.



PROCENA RAZVOJNIH PREDNOSTI UČENIKA KOJI IMAJU TEŠKOĆE U EMOCIONALNOM I SOCIJALNOM RAZVOJU

Branislava Popović-Čitić

Lidija Bukvić

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd

Perspektiva pozitivnog razvoja dece i omladine, utemeljena na teoriji razvojnih sistema, kao i na premisi uvažavanja potencijala i kapaciteta mladih da ostvaruju lični uspeh, predstavlja savremenu konceptualnu orijentaciju koja ima značajne implikacije u oblasti prevencije nastajanja, razvijanja i održavanja emocionalnih i bihevioralnih problema dece i mladih. Za razliku od tzv. modela deficita u kojima su mladi sagledavani kroz probleme koje bi trebalo rešiti, a pozitivan razvoj je određivan isključivo u kontekstu odsustva negativnih ili rizičnih ponašanja, u paradigmi pozitivnog razvoja mladi se posmatraju kao resurs koji treba razvijati u pravcu ostvarivanja emocionalnog, socijalnog i intelektualnog napretka (Bowers et al., 2010). Koncipiranjem teorijskih modela koji promovišu kontinuirani razvoj kompetencija, snaga i prednosti mladih, stvoreni su preduslovi za kreiranje praktičnih strategija i intervencija koje su direktno u funkciji unapređivanja pozitivnih razvojnih ishoda i posledične redukcije aktuelnih i potencijalnih teškoća u emocionalnom i socijalnom razvoju. Primena ovih intervencija u školskom okruženju, primarno sa ciljem podsticanja opšteg uspeha i smanjenja razlike u postignućima različitih grupa učenika, uključujući i one koji imaju teškoće u razvoju – smatra se jednom od bazičnih pretpostavki efektivnosti inkluzivnog obrazovanja, kao modela u kome je ostvarena integracija emocionalnog, socijalnog i akademskog učenja zarad postizanja razvojnih ciljeva kod svih učenika (Scales, Benson, Roehlkepartain, Sesma & van Dulmen, 2006).

U konceptualnom smislu, modeli pozitivnog razvoja posmatraju razvojne ishode kao rezultat uspešnih relacija između pojedinca i okruženja, te insistiraju na uvažavanju značaja međusobne interakcije tri ključna konstrukta: razvojni kontekst, individua (ličnost) i razvojni uspeh (Lerner, 2003). Razvojni kontekst podrazumeva okruženje i odnose u zajednicama (porodica, škola, vršnjaci, susedstvo, lokalna

zajednica) koji imaju potencijal da pruže detetu podršku, mogućnosti i resurse za razvoj. Individualni aspekti odražavaju prirodu deteta u smislu urođenog kapaciteta za rast, napredak i aktivno učešće u podržavajućem kontekstu, sa jedne i razvojne snage deteta, uključujući veštine, kompetencije, vrednosti i dispozicije značajne za uspešno funkcionisanje u okruženju, sa druge strane. Razvojni uspeh uključuje dva komplementarna ishoda koji se odnose na redukovanje visoko rizičnih ponašanja i promociju napretka. Bidirekciono uticaji koji postoje između ova tri konstrukta odražavaju dinamičku prirodu međusobnih interakcija na relaciji pojedinac–okruženje, te se odnosi između pojedinca i njegovih ekoloških okruženja prema postavkama modela pozitivnog razvoja, smatraju osnovom varijacija u toku ljudskog razvoja (Lerner, Almerigi, Theokas, & Lerner, 2005).

U okvirima perspektive pozitivnog razvoja koncipirani su tokom poslednje tri decenije različiti modeli koji uvažavaju ove konstrukte. Jedan od najobuhvatnijih jeste Model razvojnih prednosti, razvijen devedesetih godina prošlog veka – koji postulira da deca koja imaju iskustvo visokog nivoa razvojnih prednosti ostvaruju značajno pozitivnije razvojne ishode u odnosu na decu kojoj su ova iskustva u manjoj ili većoj meri uskraćena (Benson, 2006). Razvojne prednosti definišu se kao značajni odnosi, veštine, mogućnosti i vrednosti koje pomažu mladima da izbegnu rizična ponašanja, ojačaju rezilijentost i unaprede svoj lični prosperitet, te u svojoj osnovi reflektuju fundamentalne razvojne procese povezanosti, kompetentnosti, podrške i efikasnosti (Benson, Scales & Mannes, 2003). Na osnovu rezultata empirijskih studija razvoja dece i adolescenata, uz uvažavanje saznanja vezanih za prevenciju, protektivne faktore i rezilijentnost, identifikovano je 40 razvojnih prednosti koje se raspoređuju duž osam konceptualno koherentnih kategorija, od kojih se četiri označavaju spoljašnjim, a četiri unutrašnjim prednostima. Kratak opis razvojnih prednosti, za adolescente uzrasta od 12 do 18 godina (Search Institute, 2007), dat je u Tabeli 1.

Tabela 1. Opis spoljašnjih i unutrašnjih razvojnih prednosti

Oznaka	Razvojna prednost	Opis
SP-P	Porodična podrška	Porodični život obezbeđuje visok nivo ljubavi i podrške.
SP-P	Pozitivna porodična komunikacija	Postojanje pozitivne komunikacije između članova porodice i spremnost da se potraži savet i pomoć od roditelja.
SP-P	Odnosi sa drugim odraslima	Primanje podrške od najmanje tri odrasle osobe koje nisu roditelji.

SP-P	Brižno susedstvo	Doživljavanje sopstvenog susedstva brižnim.
SP-P	Brižna školska klima	Škola obezbeđuje brižno i ohrabrujuće okruženje.
SP-P	Uključenost roditelja u školovanje	Roditelji su aktivno uključeni u pružanje pomoći detetu da ostvari uspeh u školi.
SP-O	Zajednica vrednuje mlade	Percepcija da odrasle osobe iz zajednice vrednuju mlade.
SP-O	Mladi kao resurs	Obavljanje korisnih uloga u zajednici.
SP-O	Usluge za druge	Dobrovoljno pružanje usluga u zajednici najmanje jedan sat nedeljno.
SP-O	Sigurnost	Osećanje sigurnosti u porodici, školi i susedstvu.
SP-GO	Granice u porodici	Porodica ima jasna pravila i posledice za nepoštovanje pravila, uz prateći monitoring i superviziju ponašanja deteta.
SP-GO	Granice u školi	Škola obezbeđuje jasna pravila i posledice kršenja pravila.
SP-GO	Granice u zajednici	Susedstvo preuzima odgovornost za monitoring ponašanja mladih.
SP-GO	Odrasli modeli	Roditelji i druge odrasle osobe modeluju pozitivno i odgovorno ponašanje.
SP-GO	Pozitivni vršnjački uticaji	Najbolji prijatelji deteta modeluju odgovorno ponašanje.
SP-GO	Visoka očekivanja	Roditelji i nastavnici podstiču mlade da napreduju.
SP-SV	Kreativne aktivnosti	Provesti tri sata ili više sati nedeljno u aktivnostima vezanim za muziku, pozorište i druge umetnosti.
SP-SV	Programi za mlade	Provesti tri sata ili više sati nedeljno u aktivnostima vezanim za sport, različite klubove ili organizacije u školi i zajednici.
SP-SV	Religijska zajednica	Provesti jedan sat ili više sati nedeljno u aktivnostima vezanim za religijske ustanove.
SP-SV	Vreme kod kuće	Provesti vreme sa prijateljima „ne radeći ništa posebno“ dve ili manje noći nedeljno.
UP-PU	Motivacija za postignućem	Motivisanost da se postigne što bolji uspeh u školi.
UP-PU	Angažovanje u školi	Aktivno angažovanje u učenju.
UP-PU	Domaći zadaci	Provesti najmanje jedan sat u učenju kod kuće svakog radnog dana.
UP-PU	Vežanost za školu	Mladima je stalo do svoje škole.

UP-PU	Čitanje iz zadovoljstva	Čitanje iz zadovoljstva tri sata ili više sati nedeljno.
UP-PV	Briga	Visoko vrednovanje pomaganja drugim ljudima.
UP-PV	Jednakost i socijalna pravda	Visoko vrednovanje jednakosti i smanjenja gladi i siromaštva.
UP-PV	Integritet	Reagovanje na osude i odbrana sopstvenih uverenja.
UP-PV	Iskrenost	Iskazivanje istine i kada to nije lagodno.
UP-PV	Odgovornost	Prihvatanje i preuzimanje lične odgovornosti.
UP-PV	Uzdržavanje	Uverenje da je važno ne biti seksualno aktivan i ne koristiti alkohol i drogu.
UP-SK	Planiranje i donošenje odluka	Uspešnost u planiranju unapred i donošenju odluka.
UP-SK	Interpersonalna kompetencija	Posedovanje veština empatije, senzitivnosti i uspostavljanja prijateljstava.
UP-SK	Kulturalna kompetencija	Odsustvo osećanja neprijatnosti u kontaktu sa osobama različitog kulturnog, rasnog ili etničkog porekla i posedovanje znanja o ovim osobama.
UP-SK	Veštine odupiranja pritisku	Uspešnost u pružanju otpora negativnom vršnjačkom pritisku i opasnim situacijama.
UP-SK	Mirno rešavanje konflikata	Težnja da se konflikti reše na nenasilan način.
UP-PI	Lična moć	Osećanje posedovanja kontrole nad događajima koji se dešavaju.
UP-PI	Samopoštovanje	Postojanje visokog samopoštovanja.
UP-PI	Osećanje svrhe	Izjašnjavanje da sopstveni život ima smisla.
UP-PI	Positivan pogled na ličnu budućnost	Optimizam u pogledu sopstvene budućnosti.

Napomena. SP – spoljašnje prednosti, UP – unutrašnje prednosti; P – podrška, O – osnaživanje, GO – granice i očekivanja, SV – konstruktivna upotreba slobodnog vremena, PU – posvećenost učenju, PV – pozitivne vrednosti, SK – socijalna kompetencija, PI – pozitivni identitet.

Spoljašnje prednosti odražavaju razvojni kontekst kojeg čini set iskustava, odnosa i aktivnosti duž multiplih domena u kojima odrasli, ali i vršnjaci, obezbeđuju mladima podršku, osnaživanje, granice i očekivanja, kao i konstruktivno korišćenje slobodnog vremena. U pitanju su pozitivna razvojna iskustva koja se primarno stižu kroz konstantne neformalne interakcije sa brižnim i principijelnim odraslima, ali i

vršnjacima, a zatim osnažuju posredstvom šire mreže institucija u zajednici (Benson, Scales, Leffert & Roehlkepartain, 1999). Unutrašnje prednosti, kao individualni konstrukt, obuhvataju set ličnih kvaliteta, odnosno vrednosti, veština i samopercepcija koje se razvijaju postepeno tokom vremena i pomažu mladima da postanu efikasno samoregulišući u domenu posvećenosti učenju, pozitivnih vrednosti, socijalne kompetencije i pozitivnog identiteta. Razvijanje unutrašnjih prednosti je rezultat procesa samoregulacije, te je njihovo ostvarenje kompleksnije i odvija se sporije nego što je to slučaj sa spoljašnjim prednostima koje su isključivo rezultat delovanja socijalnog okruženja. Postojanje spoljašnjih i unutrašnjih prednosti u životu mladih doprinosi razvojnom uspehu koji se manifestuje kroz tri grupe indikatora napretka ili prosperiteta, a to su: 1) prevencija i redukcija visoko rizičnih ponašanja, kao što su upotreba psihoaktivnih supstanci, napuštanje školovanja i nasilje; 2) osnaživanje pozitivnih i konstruktivnih ponašanja, uključujući školski uspeh, afirmaciju različitosti, proaktivni pristup zdravim stilovima života i 3) jačanje rezilijentnosti kao sposobnosti dostizanja pozitivnih razvojnih ishoda uprkos nepovoljnim životnim okolnostima (Mannes, Roehlkepartain & Benson, 2005; Scales, Benson, Leffert & Blyth, 2000). U skladu sa tim, programske intervencije zasnovane na paradigmi pozitivnog razvoja usmeravaju se ka jačanju unutrašnjih i spoljašnjih prednosti koje povećavaju kapacitet mladih da prevaziđu razvojne tranzicije i izazove tokom adolescencije (Geldhof, Bowers & Lerner, 2013.; Lewin-Bizan, Bowers & Lerner, 2010).

Uvažavajući rezultate brojnih istraživačkih studija koje dosledno, uz kontrolu pola, etničke pripadnosti i socioekonomskog statusa, potvrđuju prediktivnu snagu razvojnih prednosti u ostvarivanju akademskih, socijalno-emocionalnih, psiholoških i bihejvioralnih razvojnih ishoda (Benson et al., 1999; Bleck & DeBate, 2016; Filbert & Flynn, 2010; Leffert et al., 1998; Scales Benson & Roehlkepartain, 2011; Scales & Leffert, 2004), sprovedeno je istraživanje čiji je cilj da se procene razvojne prednosti kod učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju i iskazuju potrebu za dodatnom podrškom u okvirima inkluzivnog obrazovnog sistema. Polazna pretpostavka bila je da ovi učenici imaju značajno manje razvojnih prednosti nego njihovi vršnjaci kod kojih nisu zabeleženi simptomi emocionalnih i bihejvioralnih problema, te da se, identifikovanjem konkretnih prednosti u pogledu kojih su razlike među učenicima posebno izražene, mogu izdvojiti prioritete oblasti u kojima je celishodno unapređivati pozitivan razvoj učenika. Dodatno, da bi se izveli zaključci o konkretnim intervencijama koje bi se mogle preduzeti u školskom okruženju, ispitana je jačina veze između razvojnih prednosti, sa jedne i teškoća u emocionalnim i socijalnom razvoju, sa druge strane.

METOD ISTRAŽIVANJA

Uzorak. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 426 učenika starijih razreda iz tri osnovne škole sa teritorije grada Beograda. Prosečna starost ispitanika bila je 13 godina i 2 meseca (SD = 1,01), a uzrasni raspon se kretao od 12 do 15 godina. U uzorku je bilo 40,4% učenika šestog razreda (N = 172), 28,6% učenika sedmog razreda (N = 122) i 31% učenika osmog razreda (N = 132). Uzorak je činilo 51,6% dečaka (N = 220) i 48,4% devojčica (N = 206).

Instrumenti. Za procenu prisustva emocionalnih i bihevioralnih teškoća korišćen je Upitnik snaga i teškoća (SDQ-Srp) (Goodman, 1997), verzija za samoprocenu adolescenata uzrasta od 11 do 16 godina (S 11-16). Osnovna verzija upitnika, bez dodatka o uticaju simptoma, sastoji se od 25 stavki, grupisanih u 5 skala koje sadrže po 5 stavki, od kojih četiri skale mere teškoće (emocionalni problemi, problemi u ponašanju, hiperaktivnost, problemi sa vršnjacima), a jedna snage (prosocijalno ponašanje). Za potrebe ovog istraživanja korišćene su samo skale koje mere teškoće. Odgovori na stavke dati su na trostepenoj skali Likertovog tipa (0 = netačno, 1 = donekle tačno i 2 = potpuno tačno). Svaka skala može imati maksimalno 10 poena. Ukupan skor teškoća dobija se sabiranjem skorova na skalama i može varirati od 0 do 40 poena. Orijentacione norme za verziju upitnika za samoprocenu adolescenata grupisane su u tri kategorije prema stepenu potrebe za intervencijama. Prosečan ukupni skor (od 0 do 15) ukazuje na slab klinički značaj simptoma, što implicira odsustvo potrebe za intervencijom. „Graničan“ ukupni skor (od 16 do 19) može ukazivati na prisustvo problema koji su klinički značajni, te se potreba za intervencijom ocenjuje umerenom. Visok ukupni skor (od 20 do 40) ukazuje na izražen rizik od klinički značajnih problema, odnosno na visok stepen potrebe za dodatnim intervencijama.

Ispitanici sa graničnim i visokim ukupnim skorom na skali teškoća grupisani su u kategoriju učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju.

Za procenu razvojnih prednosti korišćen je upitnik Profil života učenika: stavovi i ponašanja (Profiles of Student Life: Attitudes and Behaviors – A&B) (Leffert et al., 1998). Upitnik se sastoji od 156 stavki koje mere 40 razvojnih prednosti, deset obrazaca rizičnog ponašanja, osam indikatora prosperiteta i pet razvojnih deficita. Za potrebe ovog istraživanja korišćene su samo stavke koje se odnose na razvojne prednosti i to 92 stavke raspoređene u osam skala. Četiri skale mere spoljašnje prednosti: Podrška (17 stavki), Osnajivanje (11 stavki), Granice i očekivanja (16 stavki) i Konstruktivna upotreba slobodnog vremena (6 stavki), a četiri su namenjene merenju unutrašnjih razvojnih prednosti: Posvećenost učenju (10 stavki), Pozitivne vrednosti (13 stavki),

Socijalna kompetencija (11 stavki) i Pozitivni identitet (8 stavki). Odgovori na stavke dati su na petostepenoj skali Likertovog tipa (1 = uopšte nije tako, 2 = uglavnom nije tako, 3 = nisam siguran, 4 = uglavnom je tako, 5 = uvek je tako). Za sve skale i svaku pojedinačnu razvojnu prednost računat je prosečan skor koji se kreće u rasponu od 1 do 5. Viši skor ukazuje na viši nivo prisustva razvojnih prednosti. Ostvareni skor od 4 i više ukazuje da je razvojna prednost prisutna u meri dovoljnoj za postizanje pozitivnih razvojnih ishoda.

Procedura. Ispitivanje je realizovano tokom redovne nastave prve nedelje maja 2017. godine. Ispitivanju su prisustvovali predmetni nastavnik i ispitivač, koji je nakon opštih napomena vezanih za svrhu i način popunjavanja upitnika, bio na raspolaganju učenicima kako bi im pružio dodatna pojašnjenja i otklonio eventuale nejasnoće u formulacijama stavki, ali takvih zahteva nije bilo. Svi učenici jednog odeljenja su istovremeno ispitivani, a popunjavanje upitnika trajalo je u proseku do 30 minuta.

Obrada podataka. Podaci koji se odnose na ukupan skor na skali teškoća i prosečne skorove na skalama razvojnih prednosti, obrađeni su metodama deskriptivne statistike (frekvencije, procenti, srednja vrednost, standardna devijacija). Normalnost raspodele skorova u uzorku ispitanika proverena je Kolmogorov-Smirnov testom. Za proveru statističke značajnosti razlika u skorovima na skalama razvojnih prednosti između ispitanika kod kojih su prisutne teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju i onih koji nemaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema u meri koja zahteva dodatne intervencije primenjen je t-test nezavisnih uzoraka, uz izračunavanje eta kvadrata zbog procene veličine uticaja. Interna konzistentnost skala proverena je Kronbahovim koeficijentom pouzdanosti. Podaci su obrađeni u programskom paketu SPSS, verzija 19.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Rezultati istraživanja pokazuju da je pouzdanost objedinjene skale teškoća (iz Upitnika snaga i teškoća), izražena Kronbahovim alfa koeficijentom interne konzistencije, relativno zadovoljavajuća i iznosi ,73. Ukupan skor na skali teškoća, u uzorku ispitanika, kreće se u rasponu od 2 do 27, sa srednjom vrednošću od 11,63 (SD = 5,44). Rezultati provere normalnosti raspodele skorova ispitanih učenika, izvršene pomoću Kolmogorov-Smirnov testa, pokazuju odstupanje od normalne raspodele, $D(400) = ,12$, $p = ,000$. Distribucija skorova na skali teškoća je pozitivno asimetrična ($Sk = ,60$, $Ku = -,33$), što ukazuje da većina učenika nema simptome emocionalnih i bihevioralnih problema. Korišćenjem orijentacionih normi izdvojeno

je 106 učenika (26,5%) koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju, od kojih 70 učenika (17,5%) pokazuje umerene, a 36 učenika (9%) visoke potrebe za dodatnim intervencijama.

Provera pouzdanosti skala razvojnih prednosti (iz upitnika Profil života učenika: stavovi i ponašanja), izražena Kronbahovim alfa koeficijentom interne konzistencije, pokazuje da sve skale, izuzev Konstruktivne upotrebe slobodnog vremena (6 stavki, $\alpha = .45$), imaju relativno zadovoljavajuću pouzdanost, koja se kreće u rasponu od ,65 do ,82. Rezultati Kolmogorov-Smirnov testa pokazuju odstupanje od normalne raspodele skorova na svim skalama, pri čemu je jedino na skali Konstruktivna upotreba slobodnog vremena zabeležena pozitivno asimetrična, a na svim ostalim skalama negativno asimetrična distribucija skorova. Dobijeni nalaz ukazuje da su kod većine učenika u izvesnoj meri prisutne unutrašnje i spoljašnje razvojne prednosti, uz izuzetak prednosti koja se odnosi na slobodno vreme, jer većina učenika ne koristi svoje slobodno vreme na konstruktivan način. Rezultati provere normalnosti raspodele i pouzdanosti skala razvojnih prednosti dati su u Tabeli 2.

Tabela 2. Provera normalnosti distribucije i pouzdanosti skala razvojnih prednosti

Skale	Sk	Ku	K-S test		Kronbah α
			Statistik	df	
Podrška	-0,57	0,06	,08***	380	,82
Oснаživanje	-0,41	-0,19	,10***	390	,73
Granice i očekivanja	-0,46	0,23	,06**	384	,74
Konstruktivna upotreba slobodnog vremena	0,50	0,14	,09***	394	,45
Posvećenost učenju	-0,42	0,14	,05*	386	,67
Pozitivne vrednosti	-0,94	0,93	,11***	420	,80
Socijalna kompetencija	-0,72	0,62	,10***	410	,65
Pozitivni identitet	-0,33	-0,35	,08***	416	,71

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Deskriptivni pokazatelji ostvarenih skorova na skalama razvojnih prednosti, unutar kategorija učenika sa teškoćama u emocionalnom i socijalnom razvoju i bez njih prikazani su u Tabeli 3. Učenici koji imaju simptome emocionalnih i bihejvioralnih problema nemaju ni na jednoj skali prosečan skor od 4 i više, što se ocenjuje kao nedovoljno prisustvo razvojnih prednosti. Dodatno, testiranjem statističke značajnosti

razlika otkrivene su značajne razlike u pravcu nižih skorova na svim skalama razvojnih prednosti kod učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju. Vrednosti veličine uticaja, izražene preko pokazatelja eta kvadrata, ukazuju na snažne efekte dve spoljašnje (Podrška i O snaživanje) i jedne unutrašnje prednosti (Pozitivan identitet). Uticaj umerene jačine beleži se na skali Granice i očekivanja, dok se na preostalim skalama veličina uticaja zadržava na niskom nivou.

Tabela 3. Deskriptivni pokazatelji skora na skalama razvojnih prednosti i rezultati t-testa

Razvojne prednosti	Teškoće u E-S razvoju M (SD)		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Podrška	3,96 (0,52)	3,43 (0,59)	370	8,42***	0,16
O snaživanje	3,77 (0,64)	3,15 (0,69)	378	8,19***	0,15
Granice i očekivanja	4,04 (0,48)	3,75 (0,49)	374	5,27***	0,07
Konstruktivna upotreba slobodnog vremena	3,58 (0,80)	3,25 (0,70)	382	3,67***	0,03
Posvećenost učenju	3,77 (0,63)	3,44 (0,71)	374	4,28***	0,05
Pozitivne vrednosti	4,10 (0,56)	3,83 (0,67)	158,14	3,71***	0,03
Socijalna kompetencija	4,06 (0,55)	3,84 (0,60)	388	3,37***	0,03
Pozitivni identitet	4,02 (0,65)	3,40 (0,63)	188,10	8,56***	0,16

*** $p < ,001$

Prosečni skorovi na pojedinačnim razvojnim prednostima koje su deo skale Podrška i rezultati provere statističke značajnosti razlika u skorovima, prikazani u Tabeli 4, pokazuju da učenici koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju imaju niže skorove na svih šest razvojnih prednosti vezanih za podršku od strane okruženja nego što je to slučaj sa njihovim vršnjacima koji nemaju teškoće u domenu emocionalnog i socijalnog razvoja. Veličina efekta ocenjuje se posebno snažnom u vezi sa uticajem prednosti Pozitivna porodična komunikacija i Brižna školska klima. Dodatno, učenici koji imaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema nemaju ni na jednoj razvojnoj prednosti iz ove kategorije prosečan skor od 4 i više, a posebno nizak skor (ispod 3) zabeležen je na prednosti Brižna školska klima.

Tabela 4. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Podrška i rezultati t-testa

Podrška	Teškoće u E-S razvoju M (SD)		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Porodična podrška	4,10 (0,58)	3,74 (0,84)	140,23	3,99***	0,04
Pozitivna porodična komunikacija	4,22 (0,58)	3,49 (0,88)	378	7,57***	0,13
Odnosi sa drugim odraslima	3,74 (1,01)	3,24 (1,12)	380	4,18***	0,04
Brižno susedstvo	4,23 (1,03)	3,79 (1,33)	153,07	3,08**	0,02
Brižna školska klima	3,59 (0,74)	2,88 (0,80)	392	8,19***	0,15
Uključenost roditelja u školovanje	3,92 (0,73)	3,65 (0,80)	392	3,16**	0,02

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$

Deskriptivni pokazatelji ostvarenih skorova na spoljašnjim razvojnim prednostima obuhvaćenih skalom Osnaživanje, dati u Tabeli 5, ukazuju da ni na jednoj prednosti iz ove kategorije učenici, bez obzira na prisustvo teškoća u emocionalnom i socijalnom razvoju, ne ostvaruju prosečan skor od 4 i više, što ukazuje na prisustvo ovih spoljašnjih prednosti u meri koja nije dovoljna za postizanje pozitivnih razvojnih ishoda. Statistički značajne razlike između učenika koji imaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema i bez njih pojavljuju se kod sve četiri razvojne prednosti i to u pravcu nižih skorova kod učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju. Kao razvojne prednosti sa najsnažnijim uticajem izdvajaju se Zajednica vrednuje mlade i Mladi kao resurs zajednice.

Tabela 5. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Osnaživanje i rezultati t-testa

Osnaživanje	Teškoće u E-S razvoju M (SD)		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Zajednica vrednuje mlade	3,80 (0,72)	3,28 (0,80)	396	6,97***	0,10
Mladi kao resurs	3,84 (0,77)	3,21 (0,88)	396	6,84***	0,10
Usluge za druge	3,37 (1,49)	2,85 (1,44)	382	3,07**	0,02
Sigurnost	3,79 (1,32)	2,90 (1,20)	394	5,97***	0,08

*** $p < .001$; ** $p < .01$

Rezultati koji se tiču razvojne prednosti koja se nalazi u okviru kategorije Granice i očekivanja dati su u Tabeli 6. Prosečni skorovi na svim razvojnim prednostima kod učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju relativno su ujednačeni i kreću se u rasponu od 3,5 do 3,9. Statistički značajne razlike u odnosu na učenike koji nemaju teškoće koje zahtevaju dodatne intervencije zabeležene su kod tri razvojne prednosti: Odrasli modeli, Pozitivan uticaj vršnjaka i Visoka očekivanja i to u pravcu nižih skorova kod učenika kod kojih se pojavljuju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju. Veličina uticaja je posebno snažna kod prednosti Odrasli modeli. Kada su u pitanju prednosti koje se odnose na postavljanje granica u porodici, školi i susedstvu, razlike među učenicima nisu zabeležene.

Tabela 6. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Granice i očekivanja i rezultati t-testa

Granice i očekivanja	Teškoće u E-S razvoju M (SD)		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Granice u porodici	3,72 (0,83)	3,56 (0,78)	392	1,60	/
Granice u školi	3,90 (0,90)	3,79 (1,05)	396	1,03	/
Granice u susedstvu	3,96 (1,11)	3,96 (1,28)	396	-0,02	/
Odrasli modeli	4,25 (0,63)	3,67 (0,80)	378	7,44***	0,13
Pozitivan uticaj vršnjaka	4,20 (0,58)	3,95 (0,74)	390	3,56***	0,03
Visoka očekivanja	4,05 (0,78)	3,58 (0,96)	392	5,05***	0,06

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$

Prosečni skorovi ostvareni na spoljašnjim razvojnim prednostima koje su obuhvaćene skalom Konstruktivna upotreba slobodnog vremena pokazuju da učenici, bez obzira na postojanje teškoća u emocionalnom i socijalnom razvoju, samo na jednoj razvojnoj prednosti (Programi za mlade) dostižu skor od 4 i više. Na preostale tri razvojne prednosti skorovi se kreću oko 3, što ukazuje na njihovo prisustvo u meri koja se ocenjuje nedovoljnom za postizanje pozitivnih razvojnih ishoda. Statistički značajne razlike između kategorija učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju i koji ih nemaju zabeležene su na svim razvojnim prednostima iz ove kategorije, izuzev prednosti Kreativne aktivnosti, s tim da se veličina uticaja zadržava na veoma niskom nivou. Rezultati vezani za razvojne prednosti iz kategorije Konstruktivna upotreba slobodnog vremena dati su u Tabeli 7.

Tabela 7. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Konstruktivna upotreba slobodnog vremena i rezultati t-testa

Konstruktivna upotreba slobodnog vremena	Teškoće u E-S razvoju M (SD)		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Kreativne aktivnosti	2,92 (1,03)	2,82 (1,12)	382	0,86	/
Programi za mlade	4,48 (1,13)	4,03 (1,20)	382	3,46***	0,03
Religijska zajednica	3,32 (1,35)	2,91 (1,23)	225,98	3,07**	0,02
Vreme kod kuće	3,32 (1,17)	2,87 (1,12)	382	3,43***	0,03

Deskriptivni pokazatelji skorova unutrašnjih razvojnih prednosti obuhvaćenim kategorijom Posvećenost učenju, prikazani u Tabeli 8, ukazuju da učenici koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju ni na jednoj prednosti iz ove grupe ne ostvaruju skor od 4 i više, a na dve prednosti (Vežanost za školu i Čitanje iz zadovoljstva) imaju prosečni skor manji od 3, što ukazuje na relativno odsustvo ovih razvojnih prednosti. Značajne razlike između grupe učenika koji imaju teškoće i učenika koji ih nemaju zabeležene su na tri prednosti, i to: Motivacija za postignućem, Angažovanje u školi i Vežanost za školu. Najснаžnija veza prisutna je kod razvojne prednosti Angažovanje u školi, s tim što se veličina efekta zadržava na nivou umerenog uticaja. Imajući u vidu razvojne prednosti koje se odnose na Domaće zadatke i Čitanje iz zadovoljstva, utvrđene razlike nisu statistički značajne.

Tabela 8. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Posvećenost učenju i rezultati t-testa

Posvećenost učenju	Teškoće u E-S razvoju M (SD)		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Motivacija za postignućem	4,23 (0,68)	3,94 (0,83)	156,50	3,20**	0,02
Angažovanje u školi	4,27 (0,43)	3,96 (0,45)	384	6,29***	0,09
Domaći zadaci	3,89 (1,26)	3,87 (1,43)	394	1,47	/
Vežanost za školu	3,62 (1,34)	2,86 (1,42)	396	4,84***	0,06
Čitanje iz zadovoljstva	2,79 (1,44)	2,62 (1,49)	382	1,01	/

*** $p < .001$; ** $p < .01$

Rezultati istraživanja koji se odnose na razvojne prednosti obuhvaćene skalom Pozitivne vrednosti dati su u Tabeli 9. Prosečni skorovi učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju na ovim razvojnim prednostima relativno su visoki i prelaze vrednost od 3.6, pri čemu na jednoj razvojnoj prednosti (Integritet) prosečni skor dostiže vrednost preko 4. Statistički značajne razlike između učenika koji imaju simptome i onih koji nemaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema pojavljuju se na svim razvojnim prednostima, izuzev prednosti Uzdržavanje, i to u pravcu nižih skorova kod učenika sa teškoćama u emocionalnom i socijalnom razvoju. Međutim, veličina uticaja kod svih razvojnih prednosti iz ove kategorije zadržava se na niskom nivou.

Tabela 9. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Pozitivne vrednosti i rezultati t-testa

Pozitivne vrednosti	Teškoće u E-S razvoju M (SD)		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Briga	4,03 (0,70)	3,67 (0,81)	164,20	4,08***	0,04
Jednakost i pravda	4,15 (0,81)	3,97 (0,74)	398	2,04*	0,01
Integritet	4,27 (0,84)	4,04 (0,89)	398	2,45*	0,01
Iskrenost	4,22 (0,97)	3,90 (1,14)	163,25	2,50*	0,02
Odgovornost	4,17 (0,78)	3,68 (1,15)	141,35	4,09***	0,04
Uzdržavanje	3,84 (1,29)	3,80 (1,16)	392	0,28	/

*** $p < .001$; * $p < .05$

Prosečni skorovi na unutrašnjim razvojnim prednostima obuhvaćenih skalom Socijalna kompetencija i rezultati provere statističke značajnosti razlika u skorovima prikazani su u Tabeli 10. Dobijeni rezultati pokazuju da učenici koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju imaju relativno visoke skorove na svim razvojnim prednostima iz ove kategorije, a na jednoj od njih (Veštine odupiranja pritisku) prosečan skor dostiže vrednost iznad 4, što ukazuje na značajan nivo prisustva ove razvojne prednosti. Ipak, razlike u odnosu na učenike koji nemaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema, i to u pravcu nižih skorova, pojavljuju se na svim razvojnim prednostima iz ove kategorije, izuzev na prednosti Kulturalna kompetencija, s tim da se jačina uticaja zadržava u rasponu niskih vrednosti.

Tabela 10. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Socijalna kompetencija i rezultati t-testa

Socijalna kompetencija	Teškoće u E-S razvoju		DF	t	η^2
	M (SD)				
	Ne	Da			
Planiranje i donošenje odluka	4,20 (0,74)	3,92 (0,88)	390	3,07**	0,02
Interpersonalna kompetencija	4,01 (0,74)	3,59 (0,96)	390	4,46***	0,05
Kulturalna kompetencija	3,72 (1,39)	3,67 (1,44)	390	0,31	/
Veštine odupiranja pritisku	4,62 (0,79)	4,31 (1,04)	142,85	2,70**	0,02
Mirno rešavanje konflikata	4,31 (0,76)	3,72 (0,87)	390	4,49***	0,05

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$

Deskriptivni pokazatelji ostvarenih skorova na unutrašnjim razvojnim prednostima obuhvaćeni skalom Pozitivan identitet ukazuju da učenici koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju ni na jednoj prednosti iz ove kategorije ne ostvaruju skor od 4 i više, što upućuje na prisustvo ovih prednosti u meri koja ne obezbeđuje pozitivne razvojne ishode. Statistički značajne razlike između učenika koji imaju i onih koji nemaju teškoće, u pravcu nižih skorova kod učenika koji imaju potrebe za dodatnim intervencijama, zabeležene su na svim razvojnim prednostima iz ove kategorije. Veličina efekta kreće se u opsegu umerenog uticaja, izuzev kod prednosti Pozitivan pogled na ličnu budućnost gde se vrednost eta kvadrata zadržava na niskom nivou. Rezultati vezani za razvojne prednosti iz kategorije Pozitivan identitet prikazani su u Tabeli 11.

Tabela 11. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Pozitivan identitet i rezultati t-testa

Pozitivan identitet	Teškoće u E-S razvoju		DF	t	η^2
	M (SD)				
	Ne	Da			
Lična moć	3,90 (0,84)	3,37 (1,01)	156,21	4,77***	0,08
Samopoštovanje	4,01 (0,77)	3,40 (0,78)	392	6,88***	0,11
Osećanje svrhe	3,93 (1,39)	3,00 (1,25)	199,37	6,36***	0,09
Pozitivan pogled na ličnu budućnost	4,38 (0,85)	3,83 (1,09)	149,82	4,69***	0,05

*** $p < ,001$

DISKUSIJA

Pouzdanost korišćenih mernih instrumenata i pripadajućih skala za procenu konstrukata teškoća i razvojnih prednosti kreće se u rasponu prihvatljive interne konzistencije (od ,65 do ,82), što je u skladu sa rezultatima ranijih studija (npr. Bourdon, Goodman, Rae, Simpson & Koretz, 2005; Goodman, Meltzer & Bailey, 2003; Hawes & Dadds, 2004; Scales, 1999; Scales et al., 2005) i opravdava korišćenje rezultata dobijenih ovim istraživanjem za potrebe izvođenja zaključaka o razvojnim prednostima učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju. Izuzetak čini jedna skala spoljašnjih razvojnih prednosti, i to Konstruktivna upotreba slobodnog vremena kod koje se vrednosti koeficijenta pouzdanosti ocenjuju nedovoljno prihvatljivim ($\alpha = ,45$), tako da rezultate vezane za ovu skalu treba uzeti sa rezervom. Razlog odsustva unutrašnje saglasnosti ove skale moguće je tražiti u samoj prirodi i karakteru aktivnosti slobodnog vremena predviđenih stavkama skale. Reč je o aktivnostima koje, osim zajedničkog imenitelja da se sprovode u slobodno vreme, u svojoj osnovi jesu do te mere raznolike (od učešća u sportskim i kreativnim aktivnostima, preko angažovanja u aktivnostima u verskim ustanovama, do noćnih izlazaka) da se ne mora nužno očekivati da je preferencija za upražnjavanjem jedne aktivnosti (npr. bavljenje sportom) međusobno povezana sa većim ili manjim učešćem u aktivnostima drugog karaktera (npr. pevanje u crkvenom horu). Stoga ne iznenađuje podatak da se ova grupa razvojnih prednosti metrijski ne vidi kao jedinstven konstrukt, te bi u ponovnoj primeni ove skale svakako valjalo pristupiti modifikaciji njenih stavki.

Imajući u vidu normalnost raspodele teškoća i prednosti unutar uzorka ispitanika, dobijeni rezultati su u skladu sa očekivanjima. Odsustvo normalne distribucije u pravcu negativne asimetrije razvojnih prednosti i pozitivne asimetrije teškoća u emocionalnom i socijalnom razvoju u potpunosti odgovara nalazima ranijih istraživačkih studija (npr. Benson, Leffert, Peter, & Blyth, 2012; Koskelainen, Sourander & Vauras, 2001; Ortuño-Sierra, Fonseca-Pedrero, Paíno, & Aritio-Solana, 2014; Popović-Ćitić i Bukvić, 2016; Scales et al., 2006). Jedina razvojna prednost koja je pozitivno asimetrična jeste Konstruktivna upotreba slobodnog vremena, što bi impliciralo da veći broj učenika ne koristi svoje slobodno vreme na način koji se može oceniti adekvatnim i u dovoljnoj meri podsticajnim za razvoj. Ipak, u tumačenju nalaza treba imati u vidu slabu pouzdanost ove skale, odnosno prirodu aktivnosti slobodnog vremena koje su obuhvaćene samom razvojnom prednošću, o čemu je bilo reči. Sa druge strane, kada su u pitanju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju, u uzorku je, i pored očekivane pozitivne asimetričnosti, identifikovan dovoljan broj učenika koji imaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema

koji zahtevaju intervencije dodatne podrške (26%), tako da je proporcionalni odnos između ispitivanih kategorija u uzorku zadovoljavajući sa aspekta opravdanosti testiranja značajnosti razlika među kategorijama učenika.

Osnovni istraživački rezultat da učenici kod kojih se pojavljuju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju imaju u manjoj meri ostvarene razvojne prednosti nego njihovi vršnjaci kod kojih se ne manifestuju simptomi emocionalnih i bihevioralnih problema, u potpunosti potvrđuje polaznu istraživačku pretpostavku. Na svih osam skala razvojnih prednosti učenici koji imaju potrebu za dodatnim intervencijama ostvaruju statistički značajno niže prosečne skorove, koji ne prelaze vrednost od 4 ni na jednoj skali, što ukazuje na nedovoljno prisustvo razvojnih prednosti koje bi mogle delovati u pravcu podsticanja pozitivnih i redukovanja negativnih razvojnih ishoda. Pri tome, ukoliko se uzme u obzir da tri grupe razvojnih prednosti (Podrška, Osnaživanje i Pozitivan identitet) imaju visoku veličinu uticaja (preko 0,14), moglo bi se pretpostaviti da odsustvo podrške u porodičnom, školskom i okruženju susedstva, nedovoljno angažovanje u životu zajednice koje bi bilo u funkciji ličnog osnaživanja mladih, te nisko samopoštovanje, nepostojanje vere u budućnost i osećanje odsustva kontrole nad sopstvenim životom značajno doprinose nastanku i održavanju teškoća u emocionalnom i socijalnom razvoju. Dodatno, uvažavajući rezultat o umerenom uticaju još jedne grupe razvojnih prednosti (Granice i očekivanja), može se zaključiti da odsustvo jasnih pravila ponašanja u porodici, školi i susedstvu, nedovoljan monitoring i supervizija ponašanja, uz odsustvo adekvatnih uzora koji bi modelovali ponašanje, imaju značajan uticaj na nepovoljno oblikovanje emocionalnog i socijalnog ponašanja.

Ukoliko se analiziraju pojedinačne razvojne prednosti, rezultati istraživanja pokazuju da, od ukupno 40 razvojnih prednosti, učenici kod kojih se pojavljuju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju imaju u dovoljnoj meri (prosečni skor od 4 i više) ostvarene svega tri razvojne prednosti, što je tri i po puta manje u odnosu na učenike kod kojih nisu zabeleženi simptomi emocionalnih i bihevioralnih problema, a kod kojih je utvrđeno postojanje 14 razvojnih prednosti. Razvojne prednosti koje su kod učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju prisutne u zadovoljavajućoj meri jesu spoljašnja prednost Programi za mlade, koja implicira da učenici učestvuju u sportskim i drugim aktivnostima koje se odvijaju u školi i zajednici, te dve unutrašnje prednosti Integritet i Veštine odupiranja pritisku koje ukazuju da su ovi učenici spremni da se zauzmu za svoja uverenja, ali i pruže otpor negativnom pritisku vršnjaka i odupru se situacijama koje se ocenjuju opasnim. Sa druge strane, čak na trideset dve razvojne prednosti, uključujući i pomenute tri prednosti, zabeležene su statistički značajne razlike među učenicima i to u pravcu nižih skorova kod učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju, što sve skupa

ide u prilog polaznoj pretpostavci da odsustvo razvojnih prednosti stoji u vezi sa nastajanjem i održavanjem niza simptoma emocionalnih i bihevioralnih problema. Kada se u obzir uzme snaga uticaja razvojnih prednosti na teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju, te izdvoje prednosti sa umerenom i visokom veličinom efekta (vrednosti eta kvadrata od 0,6 i više), uočava se da je posebno značajno 12 razvojnih prednosti, i to sedam spoljašnjih (Pozitivna porodična komunikacija, Brižna školska klima, Zajednica ceni mlade, Mladi kao resurs, Sigurnost, Odrasli modeli, Visoka očekivanja) i pet unutrašnjih (Angažovanje u školi, Vežanost za školu, Lična moć, Samopoštovanje i Osećanje svrhe). Dobijeni rezultati vezani za spoljašnje prednosti, koje pripadaju grupama Podrška, Osnaživanje i Granice i očekivanja, impliciraju: da učenici koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju, kada su u pitanju uticaji socijalnog okruženja, odrastaju u porodicama u kojima ne postoji pozitivna komunikacija između članova, zbog čega se svojim roditeljima ne obraćaju za pomoć i savet, niti u njima vide pozitivne modele ponašanja; da školsko okruženje ne doživljavaju brižnim i podsticajnim, niti u njemu pronalaze odrasle osobe koje bi modelovale njihovo ponašanje u pozitivnom pravcu; da u porodičnom, školskom i okruženju zajednice ne dobijaju dovoljno ohrabrenja za sopstveno pozitivno angažovanje, ne doživljavaju ova okruženja sigurnim i bezbednim, niti su uključeni u aktivnosti zajednice. Sa druge strane, od unutrašnjih uticaja značajne su razvojne prednosti vezane za Posvećenost učenju i Pozitivan identitet, te se zaključuje da učenicima koji imaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema nije u dovoljnoj meri stalo do škole niti su motivisani da ostvare što bolji školski uspeh, kao i da nemaju dovoljno samopoštovanja i ne osećaju da mogu da kontrolišu događaje koji im se dešavaju, niti veruju da njihov život ima smisla. Ovi nalazi, kada su u pitanju karakteristike učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju, u potpunosti su u saglasnosti sa aktuelnim postavkama nauke o prevenciji i saznanjima o uticaju rizičnih i protektivnih faktora na pozitivan razvoj i prevenciju problema ponašanja dece i mladih (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2004; Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill & Abbott, 2008; Morrison, Brown, D' Incau, O' Farrell, & Furlong, 2006). Dodatno, rezultati vezani za nivo razvojnih prednosti učenika koji su učestvovali u našem istraživanju ne odstupaju značajnije od nalaza američkih studija u kojima je utvrđeno da prosečan učenik ostvaruje nešto manje od polovine razvojnih prednosti, tačnije 16 razvojnih prednosti, dok svega 8% učenika dostiže nivo razvijenosti više od 30 razvojnih prednosti (Benson et al., 1999).

Konačno, kada se odvojeno posmatraju kategorije unutrašnjih i spoljašnjih razvojnih prednosti, zapaža se da učenici koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju generalno ostvaruju nešto više prosečne skorove na unutrašnjim prednostima nego na spoljašnjim. Prosečni skorovi iznad 3 beleže se na razvojnim

prednostima iz čak tri grupe unutrašnjih prednosti (Pozitivne vrednosti, Socijalna kompetencija i Pozitivan identitet) i u samo jednoj grupi spoljašnjih prednosti (Granice i očekivanja). Sa druge strane, niski skorovi (ispod 3) zabeleženi su na ukupno osam razvojnih prednosti, od kojih su šest spoljašnje (Brižna školska klima, Sigurnost, Kreativne aktivnosti, Usluge za druge, Religijska zajednica, Vreme kod kuće) i dve unutrašnje (Vežanost za školu i Čitanje iz zadovoljstva), što ukazuje na potrebu za prioriternijim delovanjem u domenu podsticanja upravo prednosti spoljašnjeg karaktera. Dodatno, ukrštanjem podataka o razvojnim prednostima na kojima učenici ostvaruju posebno nizak skor (manji od 3) sa rezultatima vezanim za snagu uticaja razvojnih prednosti na nastajanje i razvijanje teškoća u emocionalnom i socijalnom razvoju (visoka ili umerena veličina efekta), radi selekcije razvojnih prednosti na koje bi primarno trebalo usmeriti praktične intervencije, iz pomenute grupe izdvajaju se kao posebno značajne tri prednosti: dve spoljašnje (Brižna školska klima i Sigurnost) i jedna unutrašnja (Vežanost za školu). Ovakav nalaz ocenjuje se posebno značajnim ukoliko se ima u vidu da su sve tri prednosti direktno vezane za školsko okruženje, kao i da učenici koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju školsko okruženje ne doživljavaju sigurnim, podsticajnim i ohrabrujućim, niti im je stalo do same škole, što se može odraziti ne samo na pozitivan razvoj, već i na kvalitet inkluzivnog obrazovanja ovih učenika. Na preostalih pet razvojnih prednosti zabeležena je veoma niska veličina uticaja, te se delovanje u pravcu njihovog značaja ne ocenjuje prioriternim.

ZAKLJUČAK

Uprkos ograničenjima istraživanja, vezanim primarno za odsustvo analize indikatora prosperiteta, rizičnih ponašanja i razvojnih deficita učenika, kojima bi se bliže osvetlili aspekti pozitivnog razvoja učenika, dobijeni rezultati mogu biti solidna osnova za izvođenje praktičnih implikacija značajnih za unapređivanje pozitivnog razvoja učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju. Osnovni istraživački nalazi da ovi učenici imaju značajno manje razvojnih prednosti nego njihovi vršnjaci, te da su razlike zabeležene na čak trideset dve razvojne prednosti, od kojih je na 12 utvrđena umerena do visoka snaga uticaja, nedvosmisleno ukazuju na potrebu planiranja i primene intervencija kojima bi se, u okvirima sistema inkluzivnog obrazovanja, razvile i ojačale unutrašnje i spoljašnje prednosti učenika koji imaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema. Prioritetno delovanje bi, sudeći prema rezultatima istraživanja, trebalo usmeriti na spoljašnje razvojne prednosti, posebno one vezane za podršku i osnaživanje učenika, te kreirati takvo školsko

okruženje koje podstiče, ohrabruje i vrednuje napredak svih učenika, modeluje pozitivno ponašanje, pruža osećanje sigurnosti i razvija klimu tolerancije, odobravanja i prihvatanja. Dodatno, značajno bi bilo inicirati intervencije kojima je moguće delovati na aspekte pozitivnog identiteta učenika, u smislu jačanja samopoštovanja, samoefikasnosti i vere u budućnost. Na ovaj način, fokusiranjem na unutrašnje snage učenika i obezbeđivanjem spoljašnje podrške, moguće je unaprediti kapacitet mladih da prevaziđu izazove tokom adolescencije, izbegnu rizična ponašanja i ostvare razvojni uspeh. Drugim rečima, uvođenjem teorijske perspektive pozitivnog razvoja u praksu inkluzivnog modela obrazovanja otvorio bi se prostor da primarna orijentacija školskog sistema, umesto insistiranja na intervencijama modifikacije i korekcije ponašanja učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju, bude usmerena na jačanje njihovih prednosti, snaga, resursa i potencijala, što je pretpostavka ne samo prevencije problema ponašanja već i ostvarivanja pozitivnih razvojnih ishoda.

***Napomena.** Tekst predstavlja rezultat rada na projektu *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije* (br. 47008) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2018).*

LITERATURA

- Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Benson, P. L., Leffert, N., Peter, S. C. & Blyth, D. A. (2012). Beyond the “village” rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 16(1), 3-23.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Leffert, N. & Roehlkepartain, E. C. (1999). *A fragile foundation: The state of developmental assets among American youth*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Benson, P. L., Scales, P. C. & Mannes, M. (2003). Developmental strengths and their sources: Implications for the study and practice of community-building. In R. M. Lerner, F. Jacobs & D. Wertlieb (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.
- Bleck, J. & DeBate, R. (2016). Long-term association between developmental assets and health behaviors: An exploratory study. *Health Education & Behavior*, 43(5), 543-551.
- Bourdon, K. H., Goodman, R., Rae, D. S., Simpson, G. & Koretz, D. S. (2005). The Strengths and Difficulties Questionnaire: US normative data and psychometric properties. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(6), 557-564.

- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720-735.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., 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.
- Filbert, K. M. & Flynn, R. J. (2010). Developmental and cultural assets and resilient outcomes in First Nations young people in care: An initial test of an explanatory model. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 560-564.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P. & Lerner, R. M. (2013). Special section introduction: Thriving in context: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 1-5.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. (2003). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *International Review of Psychiatry*, 15(1-2), 173-177.
- Hawes, D. J. & Dadds, M. R. (2004). Australian data and psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 38(8), 644-651.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. & Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 162(12), 1133-1141.
- Koskelainen, M., Sourander, A. & Vauras, M. (2001). Self-reported strengths and difficulties in a community sample of Finnish adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10(3), 180-185.
- Leffert, N., Benson, P. L., Scales, P. C., Sharma, A., Drake, D. & Blyth, D. A. (1998). Developmental assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(4), 209-230.
- Lerner, R. M. (2003). Developmental assets and asset-building communities: A view of the issues. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 3-18). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P. & Lerner, R. M. (2010). One good thing leads to another: Cascades of positive youth development among American adolescents. *Development and Psychopathology*, 22(4), 759-770.
- Mannes, M., Roehlkepartain, E. C. & Benson, P. L. (2005). Unleashing the power of community to strengthen the well-being of children, youth, and families: An asset building approach. *Child Welfare*, 84(2), 233-250.
- Morrison, G. M., Brown, M., D' Incau, B., O' Farrell, S. L., & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31.

- Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Paño, M. & Aritio-Solana, R. (2014). Prevalence of emotional and behavioral symptomatology in Spanish adolescents. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 7(3), 121-130.
- Popović-Čitić, B. & Bukvić, L. (2016). The symptoms of emotional and behavioral problems in older primary school students. In N. Gutvajn & M. Vujačić (Eds.), *Challenges and perspectives of inclusive education* (pp. 137-151). Belgrade: Institute for Educational Research, Faculty of Teacher Education; Volgograd: Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Scales, P. C. (1999). Reducing risks and building developmental assets: Essential actions for promoting adolescent health. *Journal of School Health*, 69(3), 113-119.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4(1), 27-46.
- Scales, P. C., Benson, P. L. & Roehlkepartain, E. C. (2011). Adolescent thriving: The role of sparks, relationships, and empowerment. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 263-277.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma Jr., A. & van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29(5), 691-708.
- Scales, P. C., Foster, K., Mannes, M., Horst, M. A., Pinto, K. C. & Rutherford, A. (2005). School-business partnerships, developmental assets, and positive outcomes among urban high school students: A mixed-methods study. *Urban Education*, 40(2), 144-189.
- Scales, P. C. & Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Search Institute (2007). *40 developmental assets for adolescents (ages 12-18)*. Minneapolis, MN: Author. Retrived April, 2018 from the World Wide Web <http://www.search-institute.org/our-research/development-assets/developmental-assets-framework>.