

Рад примљен: 19. 2. 2021.

Рад прихваћен: 9. 8. 2021.

Оригинални
научни рад**Марина М. Ковачевић Лепојевић¹**
Институт за педагошка истраживања,
Београд, Србија**Бранислава Б. Поповић Ћитић,**
Лидија С. Буквић БранковићУниверзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију, Београд, Србија

Преиспитување односа њозиивној развоја младих и социоемоционалној учења: сисџемајски ѡрејлед²

Резиме: *Позииван развој младих и социоемоционално учење издвајају се као најсисџемајичнији и најодухвајнији ѡрисџуји којима се ѡсиџиже максимална добродџи учењика. Циљ рада ѡредсџавља сајледавање односа између социоемоционалној учења и ѡозиивној развоја младих. На основу сисџемајској ѡрејледа мејтаанализа и сисџемајских ѡрејледа инџервениџија ѡозиивној развоја младих, даји су ѡрикладна џеоријска и ѡраџична образложења размајраних ѡјмова. Укључени су научни резулџаји објављени у ѡследњих ѡеј година на енјлеском језику. Преџраживане су базе: Google Scholar, PsycINFO, Web of Science (WOS), Education Resources Information Center (ERIC) и Scopus. Резулџаји исџраживања указују на џо да се међу најделоџворнијим ѡројраима ѡозиивној развоја налазе они инџорџирани у курикулум, односно ѡројраима базирани на социоемоционалном учењу, са насџавницима као јлавним реализајорима.*

Кључне речи: *ѡозииван развој младих, социоемоционално учење, школе, ученици.*

¹ marina.lepojevic@gmail.com

² Реализаџију овог истраживања финансирао је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. уговора 451-03-9/2021-14/200018).

Copyright © 2021 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

У последње две деценије глобална и национална образовне политике све више се окрећу промовисању добробити ученика која се, поред академског постигнућа, сматра главним показатељем напретка једног друштва. Проучавање подручја у вези са оптималним функционисањем деце и адолесцената доноси конфузију у тумачењу сродних појмова са позитивним предзнаком. Као репрезенти оптималног психосоцијалног функционисања деце и адолесцената препознају се појмови: позитивно образовање, социоемоционално учење, позитиван развој, развојне предности, резилијентност, промоција менталног здравља, превенција проблема понашања и друго. Стиче се утисак да не постоји јасна диференцијација међу наведеним појмовима, као и да се аутори из области најчешће опредељују да критеријум за приказ запажених програма поставе широко, на пример, водећи се заједничким доприносом „позитивне школске климе“ (Poročić-Čitić, Đurić, 2018).

Социоемоционално учење по својој дефиницији представља интегрални део и образовања и људског развоја (CASEL, 2020). По Гринбергу (Greenberg, 2003: 468), социоемоционално учење се перципира као „развојно и културно прикладно учење и примена наученог у свакодневним ситуацијама, са циљем развоја вештина препознавања и управљања емоцијама, уважавања перспективе других, постављања позитивних циљева, доношења одговорних одлука и владања интерперсоналним односима“. Однос социоемоционалног учења и појма психолошке добробити најбоље осликава рефлексивна Емори Ковена (Cohen, 2002) о пет начина на које је могуће остварити добробит, и то: формирањем раних афективних веза, достизањем узрасно прикладних компетенција у складу са способностима, оспособљавање за преузимање контроле над својим животом, формирање окружења које стимулише адаптивне исходе, и развијање

вештина које су неопходне у суочавању са стресорима. Практично, социоемоционално учење представља начин којим се операционализује психолошка добробит за децу и адолесценте.

Позитивно образовање препознаје се као добар оквир за проучавање социоемоционалног учења. Обухвата читав сет конструката и приступа који су усмерени ка развијању личних снага, резилијентности, социјалних и емоционалних вештина, просоцијалног понашања и друго (Seligman et al., 2009). Позитивно функционисање ученика не посматра се само као контекст за адекватан когнитивни развој, већ и као тежња за себе. У својој основи позитивно образовање пре свега обухвата социоемоционално учење (Slemp et al., 2017). Сматра се да позитивно образовање претпоставља шири оквир, који укључује аспекте функционисања од моралног развоја до физичког здравља. Примера ради, један од првих практичних модела позитивног образовања укључује: позитивне односе (лидерство, тимски рад, емпатичност, социјална интелигенција), позитивне емоције (емоционална интелигенција, саморегулација), позитивно здравље (физичка добробит, резилијентност), позитивно ангажовање (креативност, фокусираност, мотивација), позитивно постигнуће (доношење одлука, оријентисаност на циљеве, упорност, резоновање) и позитивну оријентацију (развој карактера, систем вредности, сврсисходност) (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013).

Социоемоционални оквир пружа могућност да се уз приоритет стицања знања и вештина посветимо личном и социјалном развоју ученика. Различити термини користе се за опис социоемоционалних процеса у образовању, на пример: социоемоционално учење (Ирска), лично и социјално образовање (Чешка), образовање карактера (Данска), социјално учење (Аустрија и Немачка), лични развој и здравствено образовање (Финска), социоемоционално образо-

вање (Грчка и Шпанија) (Cefai, Bartolo, Cavioni & Downes, 2018). У Србији је у употреби термин социоемоционално учење. Аутори сматрају да социоемоционално образовање представља шири појам од појма социоемоционално учење, са акцентом на услове и процесе који доприносе развоју социоемоционалних компетенција, укључујући и наставне и ваннаставне активности на нивоу одељења, као и целе школе (Cooper & Cefai, 2009). Не постоји универзална дефиниција социоемоционалног учења. Од најприхваћенијих је дефиниција групе истраживача окупљених око организације која се бави истраживањем и промоцијом социоемоционалног учења *Колаборација за социјално и емоционално учење* (енг. *Collaborative for Social and Emotional Learning – CASEL*), а која је 2020. године допуњена (26 година по препознавању концепта социоемоционалног учења) и по којој оно представља „процес којим сви млади и одрасли усвајају и примењују знање, вештине и ставове како би развили здраве идентитете, управљају емоцијама и постижу личне и колективне циљеве, осећају и показују емпатију за друге, успостављају и одржавају подржавајуће односе и доносе одговорне одлуке“ (CASEL, 2020). Социоемоционално учење помаже да се укаже на различите форме неједнакости и охрабрује младе и одрасле да активно учествују у унапређивању школског контекста и допринесу сигурним и здравим заједницама (партнерство школе, породице и заједнице) (CASEL, 2020). Осим самог социоемоционалног учења, социоемоционално образовање укључује и увиде које пружа позитивна психологија, резилентност и друго. Уз дефиницију социоемоционалног образовања већи је акценат на социјалним односима, међусобним односима и бризи за друге, али и на коришћењу социоемоционалних вештина ради унапређивања академског постигнућа. Социоемоционално образовање претпоставља шири перспективу наставе и учења, инклузивну школску климу, укљученост родитеља као и социое-

моционалне компетенције наставника (Cefai et al, 2018).

Актуелизација концепта социоемоционалног учења враћа фокус стручњака који се баве превенцијом проблема понашања на значај универзалне превенције. Тенденције у превенцијској науци (енг. *prevention science*) такве су да се елементи промоције менталног здравља и психолошке добробити младих све више укључују у дизајн превентивних програма (O’Connell, Boat & Warner, 2009). Основу за такав заокрет представља такозвани феномен парадокса превенције, који је први уочио британски епидемиолог на примеру кардиоваскуларних обољења (Rose, 1981), а који се састоји у запажању да се епидемиолошки већа добробит постиже ако у широј популацији редукујемо нижи ниво ризика него ако у делу популације редукујемо већи ниво ризика. То би пренесено из медицине на контекст образовања могло да значи да је већа вероватноћа да, уколико применимо интервенцију за спречавање напуштања школовања на општој популацији ученика, постигнемо боље резултате него када бисмо је применили на популацији коју смо селектовали на основу одређених критеријума (на пример, школски неуспех и проблеми понашања). Могло би се десити да велики проценат ученика из опште популације, који првобитно нису били процењени као ризични, напусти школовање, као и да они који су првобитно испуњавали критеријуме за напуштање школовања редовно заврше школу (Greenberg, Domitrovich, Weissberg & Durlak, 2017). Истраживачи који уважавају принципе превенцијске науке увиђају да се школским програмима који су усмерени на унапређивање когнитивних, емоционалних и социјалних вештина путем курикулума постиже превенција агресивног понашања, криминала, злоупотребе психоактивних супстанци, сексуалног ризичног понашања, нежељене трудноће, проблема менталног здравља, као и напуштања школовања, при чему се ефекти одржавају од једне до петнаест годи-

на (Catalano et al., 2012). Чини се да у домаћој превенцијској науци и пракси недостају подаци о примени социоемоционалних интервенција у склопу курикулума, с тим да се најчешће истичу оне које су базирани на вршњачкој подршци или формалном менторском односу (на пример, Popović-Čitić, 2019).

Перспектива позитивног развоја младих настала је на критици модела дефицита, који је у фокус стављао проучавање „патологије“ живота. Када су проблеми понашања код деце и адолесцената у питању, у не тако давној прошлости доминантна истраживања из области рађена су у окружењу установа за ментално здравље (на пример, Achenbach, 1966; Frick, O'Brien, Wootton & McBurnett, 1994), поправних завода и слично. Затим, у складу са тенденцијом дестигматизације и депатологизације, прешло се на проучавање проблема понашања у популацији деце и адолесцената најчешће у школском окружењу, при чему се кренуло са тенденцијом да се поред проблема мере и компетенције ученика (на пример, SDQ (Goodman, 1997) или DAP (Benson et al., 2003)). Епстајн (Epstein et al., 2003) са сарадницима издваја четири уверења која чине основу приступа који је усмерен на снаге, и то: сва деца имају снаге; усмереност на снаге уместо на слабости повећава мотивацију и постигнуће; неуспех у извођењу активности које чине специфичну вештину треба превасходно видети као прилику; и интервенције које су фокусиране на снаге уместо на слабости су прихваћеније, како од стране деце, тако и родитеља и окружења.

Током протекле три деценије перспектива позитивног развоја препозната је као иновативан и обећавајући приступ у разумевању развоја младих у различитим окружењима. Препознају се три главне карактеристике које су утицале на теорију и праксу позитивног развоја, и то: ослањање на снаге, релативна пластичност људског развоја и концепт резилијентности (Lerner et al., 2013). Перспектива позитивног развоја

прави отклон од претходно доминирајућег приступа који је фокусиран на дефицит, где се позитивним сматрало само одсуство проблема, и има примарну оријентацију на снаге за адаптивна понашања како би се превенирали негативни развојни исходи. Представља противтежу такозваној негативној и реактивној школској култури. Теоретичари позитивног развоја указују на то да потенцијал за промене представља главну снагу људског развоја, са посебним акцентом на динамику периода адолесценције као контекстом у коме долази до интеракције релевантних фактора. Скреће се пажња на то да промене на боље или горе одликују сваку развојну трајекторију и, без обзира на то, увек постоји потенцијал за систематску промену („пластичност“) у понашању и развоју (Lerner, Johnson & Buckingham, 2015; Lerner et al., 2010).

У оквиру парадигме позитивног развоја међу онима који налазе емпиријску потврду су: Лернеров модел 5 Cs (Lerner et al., 2005), Бенсонов модел развојних предности (Benson et al., 2003), Дејмонов модел сврхе (Damon, 2008) и Каталанових 15 (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2002). На примеру Лернеровог 5 Cs модела позитивног развоја, здраву младу особу чине: вештине (академске, социјалне, вештине важне за избор професије и очување здравља, као и финансијска писменост); самопоуздање (позитивно самовредновање и самоефикасност); карактер (поштовање социјалних и културних норми, стандарда за исправно понашање; разликовање добра и зла (морални компас) и интегритет); повезаност (позитивни односи са родитељима и другим члановима породице, вршњацима, наставницима, тренерима, менторима, свештеницима и другим представницима заједнице) и брига за друге и осећај за социјалну правду (Lerner et al., 2005). Као шеста компетенција препознат је допринос личном развоју, породици, заједници и друштву (Lerner et al., 2015). Са развојем компетенција, повећава се могућност за давање доприноса свом еко-

лошком систему, али и смањује могућност ризичног понашања (Lerner et al., 2012). Други модел са снажном емпиријском подршком јесте модел развојних предности, који претпоставља да поседовање предности омогућава појединцу да досегне позитивне развојне исходе, односно не понаша се ризично, усваја напредне механизме реаговања и показује резилентност у тешким ситуацијама. Развојне предности дефинисане су као значајни односи са другима, вештине, могућности и вредности које омогућавају младој особи да оствари позитивне развојне исходе, и то засновано на развојним процесима повезаности, компетенције, подршке и ефикасности (Benson et al., 2003). На основу емпиријских студија дефинисан је модел развојних предности којим се групише 40 „предности“ и у четири категорије смешта 20 унутрашњих (посвећеност учењу, позитивне вредности, социјалне вештине, социјална компетенција, позитиван идентитет) и 20 спољашњих предности (подршка, оснаживање, границе и очекивања, конструктивно провођење слободног времена) (Benson et al., 2003). Развојне предности имају кумулативни ефекат, што подразумева да више развојних предности упућује на боље развојне исходе, а пропратно и редуковање ризика. Када је модел „сврхе“ у питању, њен аутор Вилијам Дејмон као централни индикатор позитивног развоја младих види појам „сврхе“, који представља стабилну и генерализовану намеру за постизање циља који је значајан за особу, а последично и на свет који је окружује (Damon, 2008). Тако, сврха је интернализована и представља главно обележје идентитета младе особе. Истраживачи окупљени око овог правца наставили су истраживања у правцу објашњења на који начин је сврха повезана са позитивним развојем младих. Посебан модел у перспективи позитивног развоја, а чији су аутори из превенцијске науке, представља модел који је развио Катаљано са сарадницима (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2002), на основу прегледа литературе и консул-

тација са водећим истраживачима и практичарима, а у оквиру ког је идентификовао 15 кључних појмова којима се операционализује позитиван развој: социјално везивање, резилентност, социјална компетенција, емоционална компетенција, когнитивна компетенција, бихевиорална компетенција, морална компетенција, самодетерминација, спиритуалност, самоефикасност, јасан и позитиван идентитет, вера у будућност, признање за позитивно понашање, могућности за просоцијално ангажовање и просоцијалне норме.

Оно што је заједничко за све наведене моделе позитивног развоја је фокус на развој позитивних личних компетенција, социјалних вештина, уверења и друго. Као заједнички елемент препознаје се метатеорија релационог развојног система (Overton, 2015; Lerner, Johnson & Buckingham, 2015), односно кључ развоја види се у интеракцији појединца са свим системима у којима функционише. Препознаје се потреба за интеграцијом перспективе позитивног развоја и превенцијске науке. Наиме, исти контекстуални фактори који се у перспективи позитивног развоја препознају као промотивни, који повећавају вероватноћу позитивног развојног исхода, речником превенцијске науке, називају се протективни фактори. Осим тога, истраживачки налази који показују да су ризична понашања у мањој или већој мери присутна и међу младима који развијају функционална позитивна понашања додатно указују на значај интеграције превентивног и промотивног фокуса развоја (Lerner et al., 2012).

Последњих година велика пажња аутора усмерена је на преиспитивање односа социоемоционалог учења и позитивног развоја младих. Постоје залагања за интеграцију поменутих појмова, будући да се социоемоционално учење види као један од модела којим се операционализује позитиван развој младих (на пример, Chek, Don, Zhan & Chai, 2019; Tolan, Ross,

Arkin, Godine & Clark, 2016). Циљ рада представља сагледавање односа између концепта позитивног развоја и социоемоционалног учења, који су у научној и стручној јавности перципирани као појмови од кључног значаја за образовање, са једне, и психолошку добробит ученика, са друге стране. Очекује се да ће се увидом у актуелне студије засноване на прегледу најуспешнијих интервенција позитивног развоја младих стећи увид у практичне импликације за диференцијацију наведених појмова. Такође, јасније разграничавање међу појмовима могло би допринети већој систематичности у „мору“ школских интервенција, чија се садржина неретко преклапа, док многи важни аспекти психо-социјалног функционисања ученика остају непокривени.

Методолошки оквир истраживања

Критеријуми за укључивање научних резултата у анализу били су: 1) да је чланак објављен између 2016. и 2021. године; 2) да је у питању систематски преглед или метаанализа ин-

тервенција позитивног развоја младих; 3) да је објављен на енглеском језику у целини; 4) да се интервенције реализују у школском окружењу или да је бар једно од њих школско; и 5) да студије укључују популацију деце и адолесцената. Претраживане су базе: Google Scholar, PsycINFO, Web of Science (WOS), Education Resources Information Center (ERIC) и Scopus. Коришћене су следеће кључне речи: *systematic review/meta-analysis, school based intervention, positive youth development, socioemotional learning*. Истраживачки процес спроведен је у периоду од 9. до 14. јуна 2021. године.

Резултати и дискусија

Прегледом наведених база података пронађена су 22 чланка, с тим да је само седам систематских прегледа задовољило полазне критеријуме и издвојено за приказ. Преглед синтетизованих метаанализа и систематских приказа релевантних истраживачких студија у односу на ауторе и исходе може се видети у Табели 1.

Табела 1. Преглед интервенција позитивног развоја у школском окружењу

Публикација	Број студија	Назив програма/Интервенција	Критеријум за класификацију
Franklin et al., 2017	N=24	Steps to Respect, Promoting Alternative Thinking Strategies, Pennsylvania Resiliency Program for Adolescents, BRIDGE, Early Yes I Can, Creating a Peaceful School Learning Environment (CAPSLE), Second Step: Student Success Through Prevention, Penn Enhancement Program; and Penn Resiliency Program Adolescent, Behavioral Education Program (BEP): CICO.	Редукција екстернализованих и интернализованих проблема путем курикулума
Curran & Wexler, 2016	N=23	Girls on the Run Changing Lives Program, Hui Malama O Ke Kai, Social and emotional training, School-based Teenage Education Program, PATHS, Step-up, Reconnecting Youth, Sports Hartford Boys Program, Second Step, Futures.	Препознати су механизми деловања кроз курикулум, усмерени на развој лидерства и вршњачко меторство

Catalano et al., 2019	N=35	Child Resilience Program, Girls First, HIV/AIDS education program, Let Us Protect Our Future, STEP II, Keeping it REAL program	Програми су категори-сани према томе да ли представљају медијаторе позитивног развоја (на пример, нова знања, вештине, компетенције); промене у понашању (на пример, превенција насиља); и позитиван исход (на пример, боље образовање и запошљавање)
Taylor et al., 2017	N=44	Positive action, PATHS, Life skills (89% програма је задовољило SAFE праксу)	Програми социоемоционалних предности (1) развој социоемоционалних вештина 2) ставови према себи, другима и школи
Ciocanel, Power, Eriksen & Gillings, 2019	N=24, 15 у више окружења	Project Northland, the Go Grrls Program, Reach for health, Project Venture	Преко половине програма је засновано на социоемоционалном учењу
Goldenberg et al., 2019	N=45 све анализирани интервенције се примењују у склопу курикулума	Kiva, Olweus Bullying Prevention, Positive Action, Steps to Respect, Friendly Schools, WITS, Health Promoting School, Flemish Anti Bullying, Restorative Whole School Approach, Fast Track, ZERO, SEAL, Seattle School Development Program, Steps to Respect, 4R, Raising Healthy Children, Inclusive.	Мерени су резултати у односу на категорије: социоемоционалног развоја, бихевиоралних последица, интернализованих проблема, академског постигнућа
Fenwick-Smith, Dahlberg & Thompson, 2018	N=11	Zippy's Friends, the Up program Learn Young, Learn fair	Окружење програма и имплементатор

Одговор о прецизнијем односу разматраних појмова позитивног развоја и социоемоционалног учења покушали смо да добијемо на основу прегледа актуелних интервенција позитивног развоја. На основу прегледа најутицајнијих интервенција закључује се да се најчешће примењују и да дају најбоље резултате оне инкорпорирани у курикулум, са наставницима као главним реализаторима, тј. интервенције базиране на социоемоционалном учењу. Подаци о критеријумима по којима су програми класификовани у оквиру разматраних студија указују да се, без

обзира на то да ли се пратила сама „логика позитивног развоја“ (Catalano et al., 2019), окружење, реализатори (Fenwick-Smith et al., 2018) или превентивни (Franklin et al., 2017) и промотивни исходи (Taylor et al., 2017; Goldenberg et al., 2019), може закључити да је социоемоционално учење један од најзначајнијих механизма који доводи до позитивног развоја младих, да се ефекти ових интервенција најдуже задржавају, да су најуспешније код нискоризичних ученика, као и да је пожељно интервенцију примењивати у још неком окружењу осим школског.

Емпиријски тестирани модели позитивног развоја који су укратко приказани у претходном одељку потенцирају веома сличан сет социоемоционалних компетенција код младих, како међусобно, тако и са социоемоционалним учењем у вези. Међутим, прва разлика је у томе што је социоемоционално учење првенствено усмерено на исходе у вези са школовањем и каријерним развојем, пружајући секундарно доказе о одсуству негативних развојних исхода и добробити ученика и наставника. Уочено је да је такав фокус интервенција прилично „нефер“ према ученицима од којих се очекује да се прилагоде у складу са очекивањима друштва и школе (Mirra, 2018). Значајна сличност је што, као и промотивни модели развоја, социоемоционално учење секундарно спречава појаву проблема понашања. Најбоље резултате остварује код нискоризичних ученика (Ciocanel et al, 2019). Превенцијска наука бави се спречавањем проблема пре него што су се појавили; одлагањем почетка проблема понашања посебно код ризичних група, смањењем штете, односно утицаја које проблеми понашања имају, подстицањем знања, ставова и понашања којима се промовише емоционална и психолошка добробит; и промовисањем институционалне, политике државе и заједнице у правцу физичке, емоционалне и социјалне добробити целокупне заједнице (Romano & Hage, 2000). Према томе, од стране истраживача и практичара у области превенцијске науке широко је уважен позитиван утицај који укључивање активности унапређивања социјално-емоционалног статуса ученика доноси одрживости промена у програмима превенције проблема понашања (Romano & Israelashvili, 2017; Franklin et al., 2017). Не само да евалуационе студије социоемоционалне интервенције препознају као ефективне и ефикасне већ налазе да су резултати запаженији код ученика са већим степеном емоционалних и бихевиоралних проблема (Carroll et al., 2020). Разлог томе је што ученици са тешкоћама у развоју остварују мање зна-

чајних односа, вештина, могућности и других предности у односу на вршњаке без тешкоћа у развоју (Carroll et al., 2020; Popović-Čitić, Bukvić, 2018). Према томе, интервенције засноване на унапређивању социоемоционалних вештина имају и промотивни и протективни ефекат. Метааналитичка студија у којој је анализирана примена 82 школске интервенције универзалног карактера базиране на социоемоционалном учењу показала је да оне истовремено утичу и на позитивне и на негативне индикаторе психолошке добробити ученика. Наиме, праћење ефеката примењених интервенција показало је да је подстицање социоемоционалног развоја након периода праћења донело унапређивање вештина, позитивних ставова, просоцијалног понашања и академског постигнућа. Додатно, програми су утицали на то да се усвојене вештине понашају као протективни фактор када је у питању развој поремећаја понашања или злоупотребе психоактивних супстанци. Такође, уочена је конзистенција позитивних ефеката неvezано за социоекономски статус и порекло (Европа, Америка) (Low, Smolkowski, Cook & Desfosses, 2019; Taylor et al, 2017). Одрживост постигнутих промена бележи се и преко десет година. Процена социоемоционалног учења препознаје се као један од система психосоцијалног функционисања ученика заснованог на снагама, који се врши на нивоу школе попут, на пример, модела развојних предности (Nickerson & Fishman, 2013). Уже гледано, социоемоционално учење се с тим у вези сматра интегралним делом позитивног развоја (Chek, Don, Zhan & Chai, 2019). Тумачење односа социоемоционалног учења и позитивног развоја свакако је оптерећено отвореним питањем односа позитивног развоја и превенције проблема понашања. Питање да ли резилијентност као појам који интеракцији индивидуе са контекстом даје адаптивно значење (Lerner et al., 2013) заправо може да integriше поменуте перспективе – остаје за нека даља разматрања.

Даље, оно што социоемоционално учење разликује од приступа усмерених на промоцију позитивног развоја који су поменути у претходном одељку је ослањање на слободновременске активности (после школе и у заједници) (Elias et al., 2015). С обзиром на то да немају сва деца прилику да развију очекиване вештине током школских часова, као и на то да нека деца, иако имају прилику за развој својих снага, то не остваре, из перспективе приступа усмереног на промоцију позитивног развоја, садржаји који се нуде у часовима после школе могу бити веома драгоцени. Треба нагласити да се ова разлика може уважити уколико прихватимо уже одређење социоемоционалног учења, којим се оно ограничава на процес развијања социоемоционалних вештина кроз курикулум. Како би се постигла што боља генерализација вештина које деца савладавају после школе, препоручује се добра комуникација особља које је задужено за слободновременску активност и школског особља (Elias et al., 2015). Ако се запитамо који је програм заправо шири, доћи ћемо до одговора да то такође у највећој мери зависи од тога како дефинишемо социоемоционално учење. Уже посматрано, социоемоционално учење тако представља само један облик унапређивања социоемоционалних компетенција у школском амбијенту. Чини се да би теоријска разматрања требало ставити у други план и послушати захтев из праксе за генерализацијом научних доказа како би се програми брже и лакше реплицирали и постигли позитивне промене (како је приметио Гринберг (Greenberg, 2004) на примеру интеграције превентивних и интервенција третмана). Чини се да је генерализација лакша уколико су социоемоционалне интервенције универзалне, примењене на нивоу целог одељења и школе, у тесној сарадњи са породицом и заједницом (Greenberg et al., 2017). У складу са модерним тенденцијама управљања одељењем и дисциплиновања, социоемоционално учење се види као комплементарно са позитивним интервенцијама управљања

одељењем. Потенцира се податак из евалуационих студија које упућују на то да социоемоционално учење у комбинацији са комплементарним системом управљања одељењем и позитивним дисциплиновањем остварује боље резултате него самостално (Gueldner, Feuerborn & Merrell, 2020). Међутим, не можемо од наставника очекивати да успешно примене дисциплинске интервенције, уколико се у литератури извештава о проблемима у успостављању односа са ученицима и недостатку наставничких компетенција са тим у вези (на пример, Trebješanin, 2005).

Закључак и препоруке

Графички бисмо однос социоемоционалног учења и позитивног развоја могли представити на истом континууму где се на почетној тачки налази дете, на крајњој позитиван развој као исход, а дуж континуума социоемоционално учење као средство, начин, пут којим се постиже усвајање социоемоционалних компетенција. Прихватајући виђење социоемоционалног учења, са којим се почиње још у предшколском узрасту, а које се примењује уз помоћ свих актера еколошког система људског развоја и уз њихову међусобну координацију, постиже се најпотпунија интернализација социоемоционалних компетенција. С тим у вези, оно што социоемоционално учење дефинитивно разликује од парадигме позитивног развоја је појачан интерес да се повећа капацитет одраслих за подршку у примени. Пре свега родитеља као првих учитеља, затим васпитача, наставника и средине. Уколико подршка није систематска (од предшколске установе, преко основне и средње школе) социоемоционалне компетенције неће бити добро интернализоване, самим тим и генерализоване. У свету где су информације доступније него икада улога наставника треба да буде више усмерена на социоемоционалну раван јер деца у школе не долазе ради знања по себи, већ како би научили

како да га што боље искористе за своју добробит. За разлику од програма који непосредно произлазе из парадигме позитивног развоја, где се велики значај придаје спољним едукаторима, код социоемоционалног учења се „васпитна палица“ препушта наставницима. С тим у вези, једно од главних очекивања је да ће се на матичним факултетима за образовање наставника, као и путем професионалног усавршавања већа пажња посветити овој тематици.

Модел просоцијалне учионице упућен је на значај социоемоционалних компетенција наставника који су одговорни за здраве односе са ученицима, успешно управљање одељењем и примену социоемоционалних интервенција како би произвели социјално, емоционално и академски компетентног ученика (Jennings & Greenberg, 2009). Значај који психосоцијално функционисање наставника има за успешну примену социоемоционалног учења свакако превазилази платформу концепта позитивног развоја младих и иде у прилог тумачењу социоемоционалног учења као ширег појма. Аутори су издвојили сет разлога који говоре у прилог њиховој интеграцији. С обзиром на популарност примене социоемоционалног учења, ефективност и ефикасност интервенција, дешава се да

појединачни програми добијају статус приступа са детаљно утврђеним теоријским концептом, методологијом, исходима и евалуацијом, као што је RULER изнедрен од стране Центра за емоционалну интелигенцију у Јејлу (Brackett, Bailey, Hoffmann & Simmons, 2019). Парадигма позитивног развоја младих тако представља једну од теоријских поставки које чине основу систематског социоемоционалног приступа RULER.

Које вештине ће бити потенциране зависи од претходне процене социоемоционалног статуса ученика, са тенденцијом да се вештине усвајају сукцесивно, као и да нема преклапања међу програмима који се нуде. Концепт социоемоционалног учења је толико широк да се препознаје као: вид наставне праксе којим се примењује кооперативно учење и пројектна настава; вид интеграције усвајања социоемоционалних вештина са садржајима који су предвиђени курикулумом; саставни део школских активности независно од курикулума; и школска култура која је погодна за социоемоционално учење (CASEL, 2020). Оно што се препознаје као најзначајније, чак и кад говоримо о социоемоционалном учењу у онлајн контексту (Hromek & Roffey, 2009), јесте значај фацитације и запажена улога наставника са тим у вези.

Литература

- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: a factor-analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80 (7), 1–37.
- Alford, A. A. & Derzon, J. (2012). Meta-analysis and systematic review of the effectiveness of school-based programs to reduce multiple violent and antisocial behavioral outcomes. *Handbook of school violence and school safety: International research and practice*, 2, 593–606.
- 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* (369–406). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Benard, B. & Slade, S. (2009). Moving from resilience research to youth development practice and school connectedness. In: Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (Eds.). *Handbook of Positive Psychology in Schools* (353–370). Routledge: New York, London.

- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D. & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational psychologist*, 54 (3), 144–161. DOI: 10.1080/00461520.2019.1614447
- Carroll, A., Houghton, S., Forrest, K., McCarthy, M. & Sanders-O'Connor, E. (2020). Who benefits most? Predicting the effectiveness of a social and emotional learning intervention according to children's emotional and behavioral difficulties. *School Psychology International*, 41 (3), 197–217. DOI: 0.1177%2F0143034319898741
- CASEL (2020). CASEL definition of SEL (2020 update). Retrieved December 23, 2009 from www: <https://www.the74million.org/article/niemi-casel-is-updating-the-most-widely-recognized-definition-of-social-emotional-learning-heres-why/>; Framework <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>; Approaches <https://casel.org/what-is-sel-4/approaches/>.
- Catalano, R. F., Fagan, A. A., Gavin, L. E., Greenberg, M. T., Irwin Jr, C. E., Ross, D. A. & Shek, D. T. (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., Berglund, L. M., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention and Treatment*, 5 (1), DOI: 10.1037/1522-3736.5.1.515
- Catalano, R. E 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.
- 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
- Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A. & Gillings, K. (2016). Effectiveness of Positive Youth Development Interventions: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Journal of Youth and Adolescence*, 46 (3), 483–504. DOI: 10.1007/s10964-016-0555-6
- Cooper, P. & Cefai, C. (2009). Editorial: Introducing Emotional Education. *International Journal of Emotional Education*, 1 (1), 1–7.
- Cowen E. L. (2002) The Enhancement of Psychological Wellness: Challenges and Opportunities. In: Revenson, T. A. et al. (Eds). *A Quarter Century of Community Psychology*, Springer, Boston, MA. DOI:10.1007/978-1-4419-8646-7_21.
- Curran, T. & Wexler, L. (2017). School-based positive youth development: A systematic review of the literature. *Journal of school health*, 87 (1), 71–80. DOI: 10.1111/josh.12467
- 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* (285–299). Springer, Boston, MA.
- Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J., Humphrey, N., Stepney, C. T. & Ferrito, J. J. (2015). Integrating social-emotional learning with related prevention and youth-development approaches. In: Durlak, J. A., Domitrovich, C., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (Eds.). *Handbook of social and emotional learning (SEL): Research and practice* (33–49). New York: Guilford.

- Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. E. & Thompson, S. C. (2018). Systematic review of resilience enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs. *BMC Psychol*, 6, 30. DOI:10.1186/s40359-018-0242-3
- Franklin, C. et al. (2017). The effectiveness of psychosocial interventions delivered by teachers in schools: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20 (3), 333–350. DOI: 10.1007/s10567-017-0235-4.
- 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
- Goldenberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T. & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34 (4), 755–782.
- 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
- 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.
- 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. (2004). Current and future challenges in school-based prevention: The researcher perspective. *Prevention Science*, 5, 5–13. DOI: 10.1023/B:PREV.0000013976.84939.55
- Gueldner, B. A., Feuerborn, L. L. & Merrell, K. W. (2020). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting Mental Health and Academic Success*. New York, London: Guilford Publications.
- Hromek R, Roffey S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning with Games: “It’s Fun and We Learn Things”. *Simulation & Gaming*, 40 (5), 626–644. DOI: 10.1177/1046878109333793
- 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
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H. et al. (2015). The World Health Organization’s Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 15, 130. DOI: 10.1186/s12889-015-1360-y
- 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. *Journal of Youth and 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, 607–651). Hoboken, NJ: Wiley. DOI: 10.1002/9781118963418.childpsy116
- Lerner, J. V. et al. (2012). Positive youth development: Processes, philosophies, and programs. In: Lerner, R. M., Easterbrooks, M. A. & Mistry, J. (Eds.). *Comprehensive Handbook of Psychology: Developmental Psychology*, 6 (365–392). New York: Wiley. DOI: 10.1002/9781118133880.hop206015

- Lerner, R. M. et al. (2013). Resilience and Positive Youth Development: A Relational Developmental Systems Model. In: Goldstein, S., Brooks, R. (Eds.). *Handbook of Resilience in Children* (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
- Low, S., Smolkowski, K., Cook, C. & Desfosses, D. (2019). Two-year impact of a universal social-emotional learning curriculum: Group differences from developmentally sensitive trends over time. *Developmental Psychology*, 55 (2), 415–433. DOI: 10.1037/dev0000621
- Mirra, N. (2018). *Educating for empathy: Literacy learning and civic engagement*. New York: Teachers Record Press.
- Nickerson, A. B. & Fishman, C. E. (2013). Promoting mental health and resilience through strength-based assessment in US schools. *Educational and Child Psychology*, 30 (4), 7–17.
- 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
- O'Connell, M. E., Boat, T. & Warner, K. E. (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities* (7). Washington, DC: National Academies Press.
- Overton, W. F. (2015). Process and relational developmental systems. In: Overton, W. F. & Molenaar, P. C. (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method*, 7, (1), (9–62). Hoboken, NJ: Wiley
- Popović-Čitić, B. (2019). Prevencija problema u ponašanju kao pretpostavka sigurne i bezbedne školske sredine. U: Lazarević, E., Malinić, D., Gutvajn, N. i Ševa, N. (ur). *Nastava i učenje u procesima modernizacije Srbije* (255–275). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Popović-Čitić, B., Bukvić, L. (2018). Procena razvojnih prednosti učenika sa teškoćama u emocionalnom i socijalnom razvoju. U: Đević, R., Gutvajn, N. (ur.). *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (122–142). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Popović-Čitić, B., Đurić, S. (2018). *Pozitivna školska klima: elementi, principi i modeli školske prakse*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet bezbednosti.
- Seligman, M., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293–311. DOI: 10.1080/03054980902934563
- 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
- Slemp et al. (2017). Positive Education in Australia: Practice, Measurement, and Future Directions. In: Frydenberg, E., Martin, A. & Collie, R. (Eds.). *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*. Singapore: Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-3394-0_6
- Romano, J. L. & Hage, S. M. (2000). Prevention and counseling psychology: Revitalizing commitments for the 21st century. *The Counseling Psychologist*, 28 (6), 733–763. DOI: 10.1177/0011000000286001

- Romano, J. L. & Israelashvili, M. (2017). Prevention science across the global: Perspectives and activities. In: Israelashvili, M. & Romano, J. L. (Eds.). *The Cambridge handbook of international prevention science* (1020–1036). Cambridge University Press.
- 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
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88 (4), 1156–1171. DOI: 10.1111/cdev.12864
- 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
- Trebješanin, B. (2005). Škola kao činilac problema u ponašanju učenika: analiza istraživanja u osnovnim školama u poslednjih petnaest godina. *Inovacije u nastavi*, 18 (4), 21–33.

Summary

Positive youth development and socioemotional learning stand out as the most systematic and comprehensive approaches to well-being of children and adolescents. The aim of this paper is to consider the relationship between the socioemotional learning and positive youth development. Based at the systematization of scientific studies in the form of systematic reviews and meta-analyses on the positive youth development interventions, theoretical and practical considerations are given. The scientific results published in the last five years in English are included as well. Online data bases searched include: Google Scholar, PsycINFO, Web of Science (WOS), Education Resources Information Center (ERIC) and Scopus. The research results show that the most effective positive youth development interventions are incorporated into curriculum, based at socioemotional learning, applied by the teachers.

Keywords: *positive youth development, socioemotional learning, well-being, students.*