



UVAŽAVANJE
RAZLIČITOSTI
U FUNKCIJI
POZITIVNOG
RAZVOJA
DECE I MLADIH

Urednice

Rajka ĐEVIĆ
Nikoleta GUTVAJN

Biblioteka
PEDAGOŠKA
TEORIJA I
PRAKSA

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

A watercolor palette with various colored wells (pink, red, orange, yellow, green) and a paintbrush resting on it, located in the top right corner of the page.

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI U FUNKCIJI POZITIVNOG RAZVOJA DECE I MLADIH

Urednice

Rajka **ĐEVIĆ**

Nikoleta **GUTVAJN**

BEOGRAD, 2018.

Recenzenti

Prof. dr Slobodanka **GAŠIĆ-PAVIŠIĆ**

Prof. dr Vera **SPAŠENOVIC**

Prof. dr Vera **RADOVIĆ**

CIP- Каталогизacija у публикацији-
Народна библиотека Србије, Београд

376.1-056.26/.36-053.2(082)
364-787-056.26/.36-053.2(082)
376.74-058.14-053.2(082)

UVAŽAVANJE različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih / urednice Rajka Đević, Nikoleta Gutvajn.- Beograd : Institut za pedagoška istraživanja, 2018 (Beograd : Kuća štampe plus).- 218 str. : tabele ; 24 cm.- (Biblioteka Pedagoška teorija i praksa ; 46)

"Knjiga predstavlja rezultat rada na projektima 'Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva do novih uloga i identiteta u društvu' ... i 'Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije' ... "--> predgovor.- Tiraž 300.- Str. 10-16: Predgovor / Rajka Đević, Nikoleta Gutvajn.- Beleška o autorima: str. 208-211.- Napomene i bibliografske reference uz radove.- Bibliografija uz svaki rad.- Summary: Recognition of Diversity as a Function of the Positive Development of Children and Youth.- Registar.

ISBN 978-86-7447-140-1

a) Инклузивно образовање - Зборници b) Деца са посебним потребама -
Образовање- Инклузивни метод- Зборници c) Деца са посебним потребама
- Социјална интеграција - Зборници d) Деца са посебним образовним
потеребама- Социјална интеграција- Зборници

COBISS.SR-ID 268475148



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 bihejvioralnih 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 rezulijentnost, 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	Pozitivan 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 stiču 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 bihejvioralnih 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. Orijetacione 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), Osnaživanje (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 bihevioralnih 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 Osnaživanje) 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		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Podrška	3,96 (0,52)	3,43 (0,59)	370	8,42***	0,16
Osnaživanje	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. Najsnažnija 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 bihejvioralnih 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 bihejvioralnih 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 M (SD)		DF	t	η^2
	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 M (SD)		DF	t	η^2
	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 sprovedu 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-Čitić 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>.

RECOGNITION OF DIVERSITY AS A FUNCTION OF THE POSITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN AND YOUTH

The experience of living in a community – albeit family, school, social or international – confronted us a long time ago with the fact that we are not all the same. Modern societies have added to this the belief that we all have equal rights. The practice of segregating those who are different or the deprivation of the right to individuality does not result in the loss of existing differences but, on the contrary, to disagreements because of them. Respecting differences is the first condition for the creation of an *inclusive* society in which, on one side, the feeling of well-being of all members is supported and, in which, in turn, because of that very diversity, these members contribute to difference aspects of the development of the social community of which they are members. The first pillar in the creation of such a society is education. Formal schooling should create the conditions for supporting individual development, accepting and respecting the personal abilities and inclinations, family and cultural inheritance and characteristics of the social conditions in which individuals live. The goal of school is to provide each pupil with the chance to develop their potential and grow in conditions of respect and recognition. Any school which sets itself such a goal becomes an *inclusive* school – instead of being a school only *for some*, it becomes a place of quality education *for all* pupils.

The systematic transformation of schools into communities whose primary value is respecting differences is enabled by the introductory of *inclusive education*. Inclusive education is one of the main issues in the field of improving the quality and accessibility of education. In 2000, Serbia began a comprehensive reform of its education system which established the framework and directions in accordance with the general directions of the development of the education system within the framework of the European Union. Analysis of the current legal regulative and research in the field of inclusive education in Serbia show that although the legislative and strategic framework presents a good starting point for equal inclusion and access to quality education for all children, there are numerous dilemmas and problems confronting employees in education, children and their parents in the process of the realisation of inclusive education.

Lack of knowledge and understanding of the legal framework of inclusive education results in various ambiguities in its implementation in practice. Since the current concept of education, health and social support reaches a small number of children, there are numerous problems in understanding the concept of additional support and its implementation in practice. The very context in which the legislative regulations are implemented is burdened by various systematic and institutional obstacles, and the conditions in schools present a particular challenge: the large numbers of pupils in classes, the insufficient training of teachers and the resulting lack of the necessary skills, various prejudices and discrimination towards children and pupils from sensitive groups. Considering that many of the proposed solutions are new to both the representatives of the educational authorities and the main agents of change in practice, it comes as no surprise that the process of the implementation of inclusive education is accompanied by difficulties on various levels.

The book, *Recognition of Diversity as a Function of the Positive Development of Children and Youth*, consists of eleven texts by authors who in terms of their thematic fields are focused on the elaboration of numerous questions significant for inclusive education. The goal of this book is the observation of ways to improve the conceptual, legislative and practical framework of inclusive education as a function of support for the development of children's positive potentials. The set goal is in accordance with changes in contemporary life conditions (particularly in the family) which change the relations of social power and make the process of upbringing children leading to positive development outcomes even more complex. The most important precondition for achieving positive development outcomes are the beliefs of significant adults (in the family, school and wider social environment) that the differences among young people are a potential advantage and not a potential problem, that each young person has personal potentials which can be developed and that each society has access to the resources to support the improvement of young people's development.

The papers presented in the book could be grouped into four thematic entities: the general theoretical and legal framework for monitoring inclusive education – innovative potentials; an empirical analysis of initial education, the competences and attitudes of teachers towards inclusive education; the emotional and social aspects of the participation of pupils with developmental disabilities in regular schools; inclusion in the intercultural context.

In the introductory paper, *The Paradigm of Positive Development: the Possibility of Innovative Practices in Inclusive Education*, the author Nada Polovina

presents the key points of reference for the paradigm of the *positive development of young people* as a new approach to research, developmental stimulation and improvement of potential of children and young people. The first part of the paper considers those points which refer to: the nature of the development process and developing goals (the 'plasticity' of developmental possibilities; the development of functional behaviour); the constructive elements of positive development (the interaction of the internal/child's powers and the external developmental powers – the characteristics of the socialisation system); the nature of the process of developmental changes (the process of developing progress as a result of the mutual efforts of the child and the contribution of the environment). The second part of the paper analyzes the general points of reference for the incorporation of the values and principles of the presented paradigm in the practice of the inclusion of children with developmental disabilities in regular schools, and then their incorporation in real school practice in Norway whose law on education is based on the principle of the positive development of pupils.

In the paper entitled *The Legal Regulation of Inclusive Education in Serbia and Some Countries in the Region*, authors Danilo Rončević and Aleksandar Antić analyze the legal framework of inclusive education in our country and compare basic regulations related to inclusion in the education systems in Serbia, Croatia, Bosnia and Herzegovina and Montenegro. The basic conclusion is that the right to inclusive education is implemented in the legal frameworks of all the aforementioned educational systems. Analysing the current situation in Serbia, the authors concluded that there are differences between the law and practice, i.e. that the regulatory provisions which refer to inclusive education are often not applied in practice. The authors propose certain measures which could make positive changes to the current situation of inclusive education in Serbia.

The paper *Inclusive Education in Serbia from the Perspective of Primary School Teachers in Serbia* written by Milja Vujačić, Nikoleta Gutvajn and Jelena Stanišić focuses on a review of teachers' approaches towards inclusive education through an analysis of their opinions on: a) inclusive education as an idea, b) the achievement of inclusive education in practice, c) the ways in which inclusive education is presented in our country's educational policy, d) the training they underwent in this field, e) the problems and difficulties they face in the realisation of inclusive education and f) recommendations for the further development of inclusive education in Serbia. It was concluded that teachers' opinions of inclusive education in Serbia are generally negative. Even though teachers emphasise the humane aspect of this idea, their

replies indicate negative perceptions regarding the realisation of inclusive education in practice. Insufficient and inadequate teacher training, as well as a lack of quality support from experts and schools in general, present the key problem for the essential acceptance of this idea on the part of teachers and the successful realisation of inclusive education in practice. The authors point out the need to improve the support system for the implementation of inclusive education which would enable the adoption of the values and competences of inclusive education, the provision of continuous support to practitioners, as well as inter-departmental cooperation which would significantly contribute to changing teachers' relation to the idea and practice of inclusive education.

Isidora Korać, Marijana Kosanović and Jasmina Klemenović's paper *Initial Education of Teachers and their Professional Competences for Work in Inclusive Environments* presents research findings about teachers' opinions on the contribution of their initial education in gaining the competences required for work with children who needed additional support. It was concluded that there is a need for certain conceptual and organisational changes in the initial education of teachers which would facilitate the development of their competences for work in inclusive environments. In addition to introducing additional contents from the field of inclusive education in existing study programs, increasing the contribution of professional practice in undergraduate curriculum, there is also a need to reduce the gap between theoretical and practical knowledge.

How Teachers in Croatia Evaluate Their Own Practice in Teaching Pupils with Behavioural Difficulties, written by Nataša Vlah and Sanja Grbić, is focused on the daily practice of inclusive teaching which integrates all other aspects of the competences for teaching pupils with behavioural difficulties. The value of the presented research in this paper lies in the provision of the answer to the question about what the *current situation* is regarding the implementation of *successful practices* in teaching pupils with behavioural difficulties in the Republic of Croatia. Their findings show that when teaching pupils with behavioural difficulties, teachers often implement those methods which have proved to be successful in work with all pupils and which represent the base for the successful teaching process in general, and those practices are more frequently used by class teachers rather than subject teachers. The teachers estimated those practices which include different approaches to the teaching and evaluation of such pupils as rarely implemented. On the basis of those findings, the authors pointed out several open questions whose replies

could contribute to the formulation of successful programs for the development of teachers' capacities for work with pupils with behavioural difficulties.

The goal of Jelena Stevanović, Emilija Lazarević and Jadranka Milošević's paper, *Written Expression: the Competences of Pupils with Developmental Disabilities in the First Four Grades*, was to research class teachers' opinions on the inclusive education of children with developmental disabilities in the field of written expression, i.e. Serbian language classes. Those teachers believe that in the field of written expression pupils with disabilities should acquire knowledge and skills related to the basic level when considering the standards for the end of the first cycle of compulsory education in the Serbian language. However, experience from school practice shows that pupils with developmental disabilities cannot successfully and completely master the majority of competences which are predicted by prescribed achievement levels. The obtained findings suggest that during training on the implementation of inclusive education, class teachers should be given special training for the implementation of contents for the Serbian language, and that special programs which would focus on the improvement of the basic competences of pupils with developmental disabilities in the field of *written expression* should be designed.

In *The Social Acceptance of Pupils with Developmental Disabilities in the Lower Grades of Primary School*, author Rajka Đević compares the social acceptance of pupils with developmental disabilities and their peers who do not have such disabilities. In order to research social acceptance, the level of pupils' social acceptance, their social status, and the formation of friendships were studied. The research was realised by means of sociometric research techniques with the use of a sociometric questionnaire and rating scale. The results of the presented research point out the lower level of social acceptance of pupils with developmental disabilities, their unfavourable social status in class as well as the fact that they have fewer friendships than their peers without such disabilities. The implementation of different programs focused on fostering tolerance among all the participants in school work and life, respecting differences, and promoting the social competence of both pupils who have developmental disabilities and their peers could contribute to a better picture of the social acceptance of pupils with disabilities in regular primary schools.

Branislava Popović-Čitić and Lidija Bukvić's paper *Evaluating the Developmental Benefits of Pupils with Social and Emotional Disabilities* presents research whose goal was to evaluate the internal and external developmental benefits of pupils with social and emotional disabilities. The basic findings show that pupils with social and emotional developmental disabilities gain fewer developmental benefits than

their peers who do not demonstrate the symptoms of emotional and behavioural problems. The authors emphasise that priority action should be directed towards external developmental benefits, particularly those connected to the support and validation of pupils, i.e. the creation of a school environment which supports, encourage and values the progress of all pupils, models positive behaviour, provides a feeling of safety and develops a climate of tolerance, approval and acceptance. Also, it would be important to initiate interventions making it possible to work on aspects of pupils' positive identity, in the sense of strengthening self-respect, self-efficacy and beliefs in the future.

Milana Rajić and Ivana Mihić's research, *The Quality of Relationships between Teachers and Children with Developmental Disabilities*, is focused on research into the quality of this relationship as well as the potential factors which could contribute to quality. Self-evaluations of teachers' experiences with children were analysed to gain insight into the quality of relationships between teachers and children. In order to study the potential quality factors of this relationship, consideration was given to a) teachers' characteristics – self-evaluated motivation and perceived competences for work with children with developmental disabilities, b) environmental features – estimated global conditions for work and the number of children in groups as well as c) teachers' beliefs about children. In terms of the quality of the teacher-child relationship, the data indicates relatively expressed closeness, but equally expressed antagonism between teachers and pupils with developmental disabilities. As regards those factors which could influence such relationships, the findings show that those teachers who have fewer negative beliefs about children with developmental disabilities and who perceive themselves as competent and motivated for work with such children will establish relationships with children which are characterised by acceptance, positive emotional exchange and harmony. The authors recommend the continuous professional training of teachers based on relational perspectives with a particular focus on mastering the knowledge and skills required to support children and strengthening teachers' sensitivity towards them.

In her paper *The Ethnocultural Empathy of Secondary School Pupils in the Culturally Diverse Environment as a Mechanism for Promoting a Positive Approach Towards Different Ethnic Groups*, Tijana Jokić Zorkić researches the role of the ethnocultural empathy of secondary school pupils in the culturally diverse environment as a potential mechanism for strengthening good inter-ethnic relationships. The mediatory influence of ethnocultural empathy on the relation between perceived school support for interculturality and the social distance of

pupils towards the second biggest ethnic group in school was examined. The results showed the significant indirect influence of school support for interculturality on social distance/closeness (forming close friendships), i.e. its significant mediatory influence on ethnocultural empathy. Therefore, ethnocultural empathy may be the mechanism by means of which schools could influence social, i.e. ethnic distance in culturally diverse environments. The findings from this study indicate that schools should invest in strengthening ethnocultural empathy and other intercultural skills bearing in mind their influence not only on school achievement and experiences of personal happiness, but also on attitudes towards other ethnic groups.

In their paper *Improving Programmes for the Informal Education of Roma Youth from Unhygienic Settlements: Promoting Socio-Cultural and Educational Specificities*, Sanja Grbić, Sara Ristić and Marko Tomašević point out the difficulties in the inclusion of young people from unhygienic settlements in regular education in which the interaction of economic, socio-cultural and systematic factors leads to radically weaker vertical accessibility through the school system at the end of primary school. Indicating the relatively small number of empirical works in this field and on the basis of research into the socio-cultural features and relations towards the education of young people from unhygienic settlements, the authors formulated concrete recommendations for work with this group of young people in the field of informal education.

The book, *The Recognition of Diversity as a Function of the Positive Development of Children and Youth*, presents one of the ways to observe the problem and possible solutions in the field of improving practices of inclusive education in greater detail. The book is intended for researchers and practitioners in the field of education who are interested in studying different support strategies for the development of functionally valuable behaviour of children and youth. We believe that this book could be valuable material both for students of psychology, pedagogy, sociology, defectology and future preschool/school teachers, as well as for the wider reading public.

Editors

Rajka Đević and *Nikoleta Gutvajn*

BELEŠKA O AUTORIMA

Aleksandar Antić (1989)	Asistent na Fakultetu za menadžment Univerziteta Union <i>Nikola Tesla</i> , doktorand na Pravnom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu. Bavi se izučavanjem pitanja vezanih za oblasti radnog prava i socijalnog osiguranja. E-mail: aantic@jura.kg.ac.rs
Lidija Bukvić (1991)	Master defektolog, doktorand i demonstrator na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu. Predmet njenih interesovanja predstavljaju faktori pozitivnog razvoja, teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju i programi prevencije problema u ponašanju učenika. E-mail: lidija_bukvic@yahoo.com
Rajka Đević (1979)	Doktor pedagogije, zaposlena u zvanju naučnog saradnika u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Bavi se proučavanjem različitih aspekata inkluzivnog obrazovanja, posebno socijalnim funkcionisanjem učenika koji imaju smetnje u razvoju u okviru redovne osnovne škole. E-mail: rajkadjevic@gmail.com
Sanja Grbić (1991)	Doktorantkinja na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, zaposlena u zvanju istraživača pripravnika u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Bavi se socioemocionalnim razvojem, samopoimanjem učenika i pravednošću u obrazovanju. E-mail: sgrbic@ipi.ac.rs
Nikoleta Gutvajn (1974)	Doktor pedagoških nauka, naučni saradnik, direktor Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu. Njena profesionalna interesovanja usmerena su na sledeće oblasti: inkluzivno obrazovanje iz perspektive različitih učenika vaspitnoobrazovnog procesa, konstruktivistički pristup školskom neuspehu učenika, primena kvalitativnih istraživanja u obrazovanju. E-mail: gutvajnnikoleta@gmail.com
Tijana Jokić Zorkić (1987)	Doktorantkinja na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, zaposlena u Centru za obrazovne politike. Njen naučni i istraživački rad ima uporište u sociokulturnoj i srodnim (meta)teorijskim perspektivama, a usmeren je na oblast inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja. E-mail: tjokic@cep.edu.rs
Jasmina Klemenović (1970)	Doktor pedagoških nauka, redovni profesor na Odseku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Bavi se proučavanjem aktuelnih tema pedagoške teorije i prakse, kao što su predškolska pedagogija, inkluzivno obrazovanje, ekologija, obrazovanje za ljudska prava i demokratiju. E-mail: klementina@ff.uns.ac.rs

<p>Isidora Korać (1972)</p>	<p>Doktor pedagoških nauka, profesor, zaposlena u Visokoj školi strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum u Sremskoj Mitrovici. Fokus njenih interesovanja i naučnih istraživanja čini područje profesionalnog razvoja nastavnika i vaspitača, inkluzivnog obrazovanja i estetskog vaspitanja. E-mail: oisidora@gmail.com</p>
<p>Marijana Kosanović (1954)</p>	<p>Doktor pedagoških nauka, vanredni profesor na Odseku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Područje profesionalnog razvoja nastavnika, karijerno vođenje i savetovanje, menadžment u obrazovanju i rodna (ne)jednakost u obrazovanju čine fokus njenih naučnih interesovanja i istraživanja. E-mail: marajakos@gmail.com</p>
<p>Emilija Lazarević (1966)</p>	<p>Doktor defektoloških nauka, naučni savetnik, rukovodilac projekta <i>Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije</i>, Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu. Njena profesionalna interesovanja usmerena su na sledeće oblasti: inkluzivno obrazovanje, govorno-jezički razvoj, govorno-jezički poremećaji, specifične smetnje u učenju. E-mail: e.lazarevic@ipi.ac.rs</p>
<p>Ivana Mihić (1979)</p>	<p>Psiholoških nauka, vanredni profesor Odseka za psihologiju, Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Njena profesionalna i istraživačka interesovanja tiču se ranog razvoja i kvaliteta brige o deci, predškolskog vaspitanja i obrazovanja i socijalne zaštite dece. E-mail: imihic@ff.uns.ac.rs</p>
<p>Jadranka Milošević (1965)</p>	<p>Doktor filoloških nauka, savetnik koordinator za srpski jezik i književnost, rukovodilac Sektora za društvene i humanističke predmete u Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja u Beogradu. Bavi se dijalektologijom i akcentologijom, nastavom srpskog jezika i književnosti u osnovnoj i srednjoj školi, upotrebom i funkcijom udžbenika u osnovnom i srednjem obrazovanju; piše udžbenike i priručnike koji omogućavaju lakše razumevanje i poznavanje školskog programa. E-mail: jadrankalara@gmail.com</p>
<p>Nada Polovina (1953)</p>	<p>Doktor psihologije, naučni savetnik u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Polje njenog istraživačkog interesovanja i publikovanih radova tiče se psihosocijalnih aspekata razvoja dece i mladih, porodičnih odnosa, obrazovanja, orijentacije mladih ka budućnosti i pitanja identiteta. E-mail: npolovina@ipi.ac.rs</p>



Urednice: Rajka **Đević**



Nikoleta **Gutvajn**

Monografija je korisna, zanimljiva, inovativna, informativna i dobro strukturirana. Odabrani problem razmatran je sa stanovišta savremenih teorijskih shvatanja, ali je i empirijski detaljno istraživana.

Prof. dr Slobodanka Gašić-Pavišić (iz recenzije)

Teorijske rasprave i nalazi empirijskih istraživanja – koje nudi ova publikacija – doprinose boljem razumevanju pretpostavki uspešnog ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja, ali i načina na koje je moguće delovati u pravcu obezbeđivanja kvalitetnije podrške razvoju pozitivnih potencijala deteta.

Prof. dr Vera Spasenović (iz recenzije)

Monografija sadrži obuhvatan, sistematičan i kritički pregled teorijskih razmatranja i istraživanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Pisana je jasnim i razumljivim jezikom.

Prof. dr Vera Radović (iz recenzije)

Tekstovi saradnika Instituta za pedagoška istraživanja predstavljaju rezultat rada na projektima *Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva do novih uloga i identiteta u društvu* (br. 179034) i *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije* (br. 47008) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2018).

ISBN 978-86-7447-140-1

