

UDK: 371.214:159.923

Primljeno: 13. 03. 2020.

Izvorni naučni rad

Original scientific paper

Amela Dautbegović, Emina Dedić Bukvić

TEMELJNI FAKTORI SOCIJALIZACIJE I SOCIO-EMOCIONALNA PRILAGODBA UČENIKA U OBRAZOVNOM KONTEKSTU

Obrazovne institucije imaju obavezu kontinuiranog praćenja cjelokupnog ostvarenja pojedinca i svih njegovih potencijala. Pri tome je važno uzeti u obzir sve aspekte funkcioniranja djeteta i adolescenta u školskom kontekstu. U bosanskohercegovačkom obrazovnom sistemu prioritet se daje školskom uspjehu, te je većina aktivnosti koje se planiraju i realiziraju u obrazovnim institucijama usmjereno na razvijanje kognitivnih sposobnosti i poticanje akademske (školske) prilagodbe. Školska prilagodba učenika podrazumijeva uspješno izvršavanje zadataka i ispunjavanje očekivanja koja su definirana u najvećoj mjeri nastavnim planovima i programima. Najčešće se prati kroz kvalitetu uratka i mjeri ocjenama. Međutim, jednako važni aspekti funkcioniranja učenika u školskom kontekstu su emocionalna i socijalna prilagodba. Socijalni procesi i dinamika funkcioniranja djece i adolescenata u školskom kontekstu imaju značajan uticaj na razvoj socijalne svijesti i socijalno sazrijevanje. Emocionalno funkcioniranje učenika također ima značajnu ulogu kada je u pitanju prilagodba učenika u svim aspektima funkcioniranja. Emocionalne poteškoće koje se najčešće manifestiraju kroz globalnu psihološku nelagodu, anksioznost, psihosomatske smetnje ili depresivne simptome smatraju se jednim od najvažnijih uzroka problema koji ometaju prilagodbu i dugoročno dovode do ugrožavanja mentalnog zdravlja pojedinca. Dakle, obrazovni sistemi i obrazovne institucije bi trebale preuzeti veću odgovornost i omogućiti poticanje i praćenje emocionalnog i socijalnog razvoja pojedinca, odnosno njegovu osobnu i društvenu kompetentnost. Nepostojanje sistemskih rješenja, koja će ponuditi dugoročne pozitivne efekte za unapređenje mentalnog zdravlja djece i adolescenata, može rezultirati sve većom odgojnom, ali i obrazovnom krizom. U ovom radu će biti ukazano

na faktore koji potencijalno ugrožavaju emocionalnu i socijalnu prilagodbu učenika u školskom kontekstu, ali i na moguće načine preveniranja i rješavanja poteškoća koje se javljaju kod učenika u svim aspektima funkcioniranja. Roditelji, nastavnici i vršnjaci predstavljaju temeljne faktore socijalizacije koji determiniraju kvalitetu prilagodbe učenika u obrazovnom kontekstu.

Ključne riječi: obrazovni sistem, socio-emocionalna prilagodba, temeljni faktori socijalizacije

UVOD

Primarna uloga obrazovnih institucija u bosanskohercegovačkom kontekstu je poticati intelektualni razvoj pojedinca i usmjeravati ga na postignuće i uspjeh. Od učenika se očekuje da usvoji odgovarajuća znanja (u što većem obimu), a od nastavnika da realizuje što dosljednije aktuelni nastavni plan i program i kontinuirano vrednuje učeničko postignuće. U pitanju je dinamika koja sve manje ostavlja prostora i mogućnosti da škola postane i ostane humana i socijalna zajednica (Valjan-Vukić 2009). Takva očekivanja od onih koji su nosioci i realizatori aktivnosti u obrazovnom procesu su postavljena od strane društva koje još uvijek nije u potpunosti spremno da se nosi sa višestrukim intenzivnim promjenama u svim sferama života, društva koje još uvijek nažalost nema adekvatne resurse i mehanizme koji će omogućiti pravovremeno uočavanje faktora rizika i realiziranje programa koji će unaprijediti kvalitetu odgoja i obrazovanja. U okviru dokumenta „Smjernice za bolje obrazovanje“ (Centar za politike i upravljanje 2019) koji je nastao analizom rezultata pojedinih istraživanja, prikazani su aktuelni problemi bosanskohercegovačkog obrazovnog sistema. Jedna od smjernica odnosi se na socijalni i osobno-emocionalni razvoj učenika, gdje se navodi da se isti ne potiče i ne prati u dovoljnoj mjeri kao i intelektualni. Zato je važno holistički pristupiti razvijanju vještina učenika što treba biti predmet kurikularne reforme, tačnije u njoj zacrtanih odgojnih ciljeva. Studija koju je realizirala Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj - OECD (2019) pod nazivom „Socijalne i emocionalne vještine: dobrobit, povezanost i uspjeh“ ukazuje da socijalne i emocionalne vještine imaju uticaj na važne aspekte životnih ishoda, ali i na razvoj i primjenu kognitivnih vještina.

Dakle, većina aktivnosti koje se planiraju i realiziraju u obrazovnim institucijama usmjerene su na razvijanje kognitivnih sposobnosti, pri čemu se nerijetko zanemaruje emocionalni i socijalni razvoj učenika. Kao što je kompleksan postupak definiranja ciljeva odgoja i obrazovanja, isto je tako veoma zahtjevan i kompleksan proces izbora

modela vrednovanja ostvarenosti tih ciljeva. U obrazovnom procesu se kroz prizmu postignutog uspjeha na različitim mjerama znanja posmatra i kvaliteta prilagodbe učenika u školskom kontekstu (Matijević 2017). Na ovaj način se nerijetko zanemaruje holistički pristup u radu sa učenicima tj. poticanje i praćenje svih aspekata njihovog funkcioniranja. Različiti uticaji i izvori socijalizacije formiraju pojedinca i njegovu okolinu, zbog toga je pri poučavanju nužno uzimati u obzir cjelokupnu sliku pojedinca, kao i okoline u kojoj se nalazi.

Jedna od očiglednih slabosti obrazovnog sistema je i nedovoljan broj programa primarne prevencije koji su usmjereni na unapređenje kvalitete života učenika i čija će realizacija u obrazovnom kontekstu rezultirati dugoročnim pozitivnim efektima. Rezultati analiza koje je proveo Centar za politike i upravljanje (CPU 2019) ukazuju na potrebu formiranja stručnih timova u školama (pedagog, psiholog, socijalni radnik, defektolog) koji će na razini primarne prevencije pružati podršku djeci i adolescentima kojima je takva vrsta pomoći i podrške potrebna. Navedeno ukazuje da ne postoje uslovi za realizaciju funkcionalnih sistemskih rješenja za unapređenje mentalnog zdravlja djece i adolescenata, kao ni dovoljan broj stručnjaka u obrazovnim institucijama koji bi kroz preventivne i intervencijske programe djelovali i pružali podršku djeci i adolescentima. Potrebno je stvoriti bolje uslove za kontinuirano praćenje cjelokupnog ostvarenja pojedinca i svih njegovih potencijala tokom obrazovanja te educirati nastavnike i roditelje o važnosti praćenja emocionalnog i socijalnog razvoja učenika u školskom kontekstu.

Vrijedno je naglasiti da je škola mjesto organiziranog odgoja i učenja, koja svojom usmjerenošću i kulturom unapređuje razvoj svojih učenika, nastavnika i roditelja, i kontinuirano je orijentirana ka inoviranju i razvoju što je od ključnog značaja za društvo. Zato je potrebno napraviti promjene u obrazovnoj politici koje će rezultirati aktivnostima usmjerenim na unapređenje emocionalne i socijalne prilagodbe učenika u školi. Jer škola se i danas vidi kao nezamjenjivo mjesto učenja i odrastanja u kojem učenik zadovoljava razvojne potrebe, te stiče socijalne i emocionalne kompetencije potrebne za život, rad i samoostvarenost u društvenoj zajednici. Socijalne i emocionalne kompetencije mogu se naučiti kroz programe integrirane u školski kurikulum (tzv. socijalno i emocionalno učenje, SEU). Takvi programi čine se učinkovitim načinom za smanjenje problematičnih ponašanja učenika i emocionalnih teškoća, dok istovremeno povećavaju socijalnu prilagodbu i potiču bolji školski uspjeh učenika. Interes za učenje se razvija u poticajnim uslovima jedne zajednice osoba koje su intenzivno angažirane zanimanjem za učenike te brinu o njihovom razvoju (Munjas Samarin i Takšić 2009).

POTEŠKOĆE U EMOCIONALNOM I SOCIJALNOM FUNKCIONIRANJU UČENIKA U ŠKOLSKOM KONTEKSTU

Sve je veći interes za sistematsko poticanje i praćenje socio-emocionalnog razvoja djece i adolescenata u obrazovnom kontekstu. Programi za socijalno i emocionalno učenje kod djece imaju za cilj razviti vještine prepoznavanja i upravljanja vlastitim emocijama, uspostavljanja pozitivnih ciljeva, donošenja odgovornih odluka, efikasnog nošenja sa izazovima u interpersonalnim odnosima, a istovremeno imaju značajan efekat na na akademski razvoj i stvaranje poticajne školske klime (Munjas Samarin i Takšić 2009).

Pokazatelji koji se u okviru istraživanja najčešće uzimaju u obzir kako bi se dobio uvid u kvalitetu emocionalne prilagodbe učenika su procjene doživljaja stresa, samoprocjene depresivnosti, anksioznosti i prisutnosti tjelesnih simptoma (Bošković, Ilić-Stošović i Skočić-Mihić 2015). Pokazatelji socijalne prilagodbe učenika mogu biti podaci o uključenosti u vannastavne aktivnosti, broj bliskih prijatelja koje dijete ima u školi, trajanje prijateljskih veza i procjene kvalitete tih odnosa (Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić, Kukić i Jasprica 2007).

Procjene doživljaja anksioznosti pružaju uvid u kvalitetu emocionalne prilagodbe učenika. Ispitna anksioznost ili, kako je pojedini autori nazivaju, strah od ispitivanja predstavlja stanje emocionalne uzbuđenosti i kognitivne uznemirenosti koje se javlja u ispitnim situacijama ili pri anticipaciji tih situacija. Može se manifestirati na različite načine, a najčešće učenici kod kojih je prisutna anksioznost izvještavaju da osjećaju nelagodu, zabrinutost, ubrzan rad srca, znojenje, potištenost, razmišljanje o irelevantnim stvarima... Zabrinutost učenika je primjetna već u prvim razredima osnovne škole, a upravo ona ima negativan uticaj na procesiranje informacija i dosjećanje naučenog gradiva. Nastavnici nerijetko svojim ponašanjem potiču zabrinutost učenika vjerujući da će na taj način učenik pokazati veći angažman u realizaciji školskih obaveza i zadataka.

Međutim, zabrinutost je glavni faktor koji negativno utiče na kognitivni angažman učenika i njegova školska postignuća (Wetherell, Reynolds, Gatz, Pedersen 2002; Živčić-Bećirević i Rački 2006). Visoko ispitno anksiozni učenici koriste loše i neefikasne metode učenja, koje dugoročno vode ka slabijem uspjehu (Barrett i Turner 2001; Eysenck, Derakshan, Santos i Calvo 2007). Način poučavanja u tome ima značajnu ulogu budući da se neefikasnost metoda učenja očituje u čestom pamćenju različitih podataka bez razumijevanja kao i u nerazlikovanju bitnih od nebitnih činjenica (Barrett i Turner 2001).

Kada govorimo o pojavi depresivnosti kod djece školskog uzrasta važno je naglasiti da bi povezanost između depresivnosti i teškoća u učenju mogla biti dvosmjerna. Slabiji školski uspjeh može biti uzrok i/ili posljedica depresivnosti. Djeca koja pokazuju simptome depresije dosljedno postižu slabiji školski uspjeh i imaju različite poteškoće u učenju (Kazdin i Marciano 1998). Od ostalih problema koji se mogu javiti, a vezani su za školu, ističu se: česti izostanci, kašnjenja na nastavu, nedovršavanje zadataka, averzija prema školi te velika frekvencija ponavljanja razreda (Kazdin i Marciano 1998). Ako neki drugi događaj poput problema u obitelji potakne poteškoće u školi, depresija ih može slijediti. Depresija će imati negativan uticaj na školski uspjeh, ali i na socijalno funkcioniranje pojedinca. Na taj način depresija podržava probleme u školskom kontekstu i samo depresivno raspoloženje. Školski neuspjeh može zauzvrat imati negativan uticaj na samopoštovanje djeteta i doprinijeti daljem razvoju depresivnih simptoma i neuspjeha u savladavanju školskih zadataka (Kazdin i Marciano 1998). Učenička depresija može biti prolaznog karaktera, ali i trajna. Neka djeca uspijevaju brzo prevazići poteškoće zahvaljujući različitim protektivnim faktorima u svom okruženju. U tom procesu najvažniju ulogu imaju roditelji i kvaliteta odnosa sa roditeljima. Rezultati istraživanja ukazuju da poboljšanje odnosa roditelj-dijete dovodi do smanjenja depresivne i anksiozne reakcije djeteta, a paralelno s tim i do ublažavanja školskog neuspjeha koji terapeuti tretiraju kao važan simptom depresije (Kazdin i Marciano 1998).

Djeca i mladi skloni psihosomatskim reakcijama će u stresnim situacijama napetost i strahove koje osjećaju izraziti psihosomatski. Psihosomatski simptomi predstavljaju tjelesne simptome koji se pojavljuju pod uticajem emocionalnih faktora. Javljaju se u rasponu od jednog ili više simptoma slabijeg intenziteta, pa sve do većeg broja izuzetno intenzivnih simptoma koji djetetu ili adolescentu ometaju svakodnevno funkcioniranje (Vulić-Prtorić 2012). Posljednjih godina psihosomatski simptomi su sve učestaliji u populaciji djece i adolescenata. Rezultati opsežnog istraživanja koje je provedeno u Finskoj ukazuju na značajan porast psihosomatskih simptoma kod djece nakon desete godine života (Santalathi, Aromaa, Sourander, Helenius 2005). Među najznačajnijim stresorima u toj životnoj dobi su i školski zahtjevi. Učenici koji procjenjuju veću razinu opterećenja u školi manifestiraju i veći broj psihosomatskih reakcija (Slivar 2001; Dautbegović 2010). Preopterećenost brojem nastavnih predmeta, načinom ispitivanja i ocjenjivanja, metodama poučavanja, domaćim zadaćama, uslovima u školi dugoročno rezultira sve većim brojem djece koja manifestiraju neke psihosomatske simptome. Najčešće su u pitanju stomačni problemi i glavobolje (Dautbegović 2010; Rukavina i Nikčević-Milković 2016). Uvidom u

rezultate pojedinih istraživanja iz ovog područja moguće je konstatovati da postoje brojni rizici kada je u pitanju socio-emocionalno funkcioniranje učenika te da je jedan od očekivanih narednih koraka razmatrati mjere prevencije i ulogu roditelja, nastavnika i vršnjaka koji predstavljaju temeljne faktore socijalizacije.

ULOGA RODITELJA U PROCESU PRILAGODBE UČENIKA

Primarna socijalizacija djece odvija se u dinamici obiteljskog okruženja. Potrebno je dosta ulaganja i vremena da dijete usvoji socijalne vještine, ali prvenstveno u interakciji i uz pomoć roditelja te drugih bliskih osoba iz svog okruženja dijete stiče različita socijalna iskustva i razvija umijeće komunikacije s okolinom. Na taj način razvija svoje emocionalne i socijalne kompetencije sa kojima dolazi u obrazovni kontekst (Mlinarević i Tomas 2010; Valjan-Vukić 2009).

Znanstvenici i stručnjaci su nastojali utvrditi stabilne karakteristike roditelja i njihovih odgojnih postupaka na temelju kojih se mogu predvidjeti relativno stabilne karakteristike i obrasci prilagodbe kod djece. Neprestana promjena koja se zbiva usljed fizičkog, kognitivnog i emocionalnog razvoja djeteta, ali i roditelja, čini ovaj zadatak još izazovnijim. Obrazac odnosa roditelj – dijete u adolescenciji razlikuje se od obrasca koji je karakterističan za rano i srednje djetinjstvo (Tokić 2008).

Jedna od poznatijih teorija koja pokušava objasniti odnose između adolescenata i roditelja je *Bowlbyjeva teorija privrženosti* (Allen i Land 1999). Ova teorija naglašava važnost iskustava u ranom djetinjstvu za odnos adolescenata i roditelja. Dijete rano razvije unutarnji radni model svojih odnosa s primarnim skrbnikom (najčešće s majkom) koji se u daljnjem životu nalazi u osnovi bliskih odnosa. Sigurno privrženi adolescenti imaju razvijene kognitivne modele koji im omogućuju adekvatne odnose s roditeljima, ali i s vršnjacima. Nesigurno privrženi adolescenti imaju unutarnji kognitivni model zbog kojeg im drugi ljudi djeluju prijeteće i neprijateljski, a sebe vide kao osobe koje ne zaslužuju ljubav i pažnju (Allen i Land 1999). Čvrsta emocionalna veza stvorena u djetinjstvu predstavlja temelj za budući uspješan razvoj emocionalnih, socijalnih i intelektualnih vještina pojedinca (Valjan-Vukić 2009).

Brojni autori izvještavaju o značajnoj povezanosti različitih obiteljskih faktora i kvalitete prilagodbe djeteta u školi. Kako se obitelji razlikuju po svojoj strukturi, socijalnim i pedagoškim kvalitetama, ekonomskim mogućnostima i organizaciji života u obitelji, tako će svaka obitelj zbog svog specifičnog konteksta različito uticati na prilagodbu djeteta u školskom kontekstu. Najčešći obiteljski faktori za koje se u do-

sadašnjim istraživanjima nastojala utvrditi povezanost sa prilagodbom djeteta u školi jesu: roditeljsko ponašanje, obiteljski prihodi, obrazovanje roditelja, broj djece u obitelji itd. (Peterson i Rollins 1987; Noack 2004). Važno je spomenuti da se specifičnosti obiteljske dinamike i odnosi s roditeljima također smatraju značajnim prediktorima razvoja identiteta mlade osobe (Knezović i Buško 2007).

Odnos između roditelja i djeteta predstavlja jedan od temeljnih faktora socijalizacije, pa je važno odrediti na koji su način roditeljska ponašanja povezana sa različitim razvojnim ishodima kod djece (Knezović i Buško 2007). Uprkos brojnim teorijskim i metodološkim pristupima, te mnogim faktorima koji utiču na roditeljsko ponašanje, istraživanja ukazuju na značajnu stabilnost individualnih razlika u ponašanju roditelja prema djeci tokom vremena (Coolins i Rusell 1991). Rezultati istraživanja ukazuju na postojanje dviju temeljnih dimenzija roditeljskog ponašanja, a to su emocionalnost i kontrola ili nadzor (Peterson i Rollins 1987; Darling i Steinberg 1993). Obje dimenzije su bipolarne, što znači da se na jednom kraju dimenzije nalazi visoka emocionalnost (toplina) ili kod nadzora visoka kontrola, a na drugom niska emocionalnost (hladnoća), te niska (slaba) kontrola.

Dimenzija emocionalnosti odnosi se na emocije koje roditelji pokazuju u interakciji s djetetom. Emocionalno topli roditelji prihvaćaju svoju djecu, pružaju im pažnju, brigu, razumijevanje i podršku, prijateljski su raspoloženi i pokušavaju sagledati stvari iz perspektive djeteta, a od tehnika discipliniranja najčešće koriste objašnjenja, ohrabrivanja i pohvale. S druge strane, emocionalno hladni roditelji su neprijateljski nastrojeni prema svom djetetu, zanemaruju ga, odbacuju, kritiziraju i kažnjavaju, te općenito pokazuju malo pozitivnih emocija u interakciji s djetetom. Mnogi smatraju da je upravo emocionalna toplina najvažniji aspekt obiteljskog okruženja i može imati najdominantniji uticaj na dječiji razvoj i prilagodbu (Franc, McClelland i Weinberger 1991; Vander-Zanden 1993).

Za razliku od tradicionalnog psihoanalitičkog pristupa koji naglašava potrebu emocionalnog distanciranja za razvoj identiteta, noviji pristupi naglašavaju upravo važnost roditeljske podrške i osjećaja privrženosti koji je moguć, ne u prekidanju, već u transformaciji odnosa s roditeljima (Grotevanti Cooper 1986; Smojver-Ažić 1998).

Dimenzija kontrole ili nadzora odnosi se na ponašanja koja koriste roditelji u interakciji sa svojom djecom da bi modificirali njihova ponašanja i unutrašnja stanja. Sam termin roditeljski nadzor autori različito definiraju. Nadzor je moguće operacionalizirati kao skup ponašanja koja roditelji koriste kako bi imali informacije o kretanjima svojih adolescenata te kako bi upoznali njihove prijatelje i aktivnosti kojima

se bave (Bourdeau, Miller i Ames 2011). Roditelji koji strogo kontroliraju djetetovo ponašanje i paze da se djeca pridržavaju pravila koja su im oni odredili koriste čvrstu kontrolu. Oni često postavljaju pravila i nadziru djetetova ponašanja. Na drugom kraju ove dimenzije su roditelji koji koriste slabu kontrolu i pružaju djetetu puno slobode, postavljaju malo pravila ponašanja i manje nadziru ponašanje djeteta. Postoji podjela dimenzije kontrole na psihološku i bihevioralnu kontrolu (Darling i Steinberg 1993; Cummings, Davies i Campbell 2000). Bihevioralna kontrola predstavlja pozitivan oblik roditeljeve kontrole, za razliku od psihološke kontrole, koja sadrži više negativnu konotaciju. Primjenom bihevioralne kontrole roditelji nastoje regulirati djetetova ponašanja, posebno negativne oblike ponašanja, najčešće, uvodeći pravila ponašanja. Primjenom psihološke kontrole nadzire se djetetov unutrašnji svijet, pri čemu može biti otežan proces individualizacije, tj. samostalnosti i psihološke nezavisnosti (Burić i sur. 2008). Istraživanjima se došlo do podataka da pretjerana, tj. čvrsta kontrola djetetova ponašanja može dovesti do zavisnosti, submisivnosti, smanjenja motivacije za postignućem, dok s druge strane slaba kontrola može voditi nedosljednom i agresivnom ponašanju (Vander-Zanden 1993).

Za adekvatnu prilagodbu djeteta važna je emocionalna toplina i prihvaćanje od strane roditelja, te umjerena kontrola koja je važna da dijete nauči da je socijalna interakcija određena nekim pravilima ponašanja i posjeduje određenu strukturu koju treba slijediti kako bi se mogli uključiti u socijalne mreže. Nielsen i Metha (1994) u svom istraživanju, na uzorku srednjoškolaca, nalaze da je percepcija roditeljske podrške, odobravanja i kontrole pozitivno povezana sa školskom kompetentnošću, što su potvrdili i rezultati novijih istraživanja (Wentzel, Russell i Baker 2016). Povećana potreba za diferencijacijom sebe od drugih i izgradnja vlastitog identiteta jedno je od dominantnih obilježja adolescencije. Lacković-Grgin (2005) navodi da adolescenti provode manje vremena s roditeljima u odnosu na ranije razvojno razdoblje. Iako je adolescencija životno razdoblje u kojem mladi nastoje steći neovisnost i polako se kreću prema svijetu odraslih, istraživanja pokazuju da je obiteljska podrška još uvijek izuzetno važna (Nurmi 2004; prema Wiseman 2011).

Istraživanja ukazuju da roditeljski stil ponašanja prema djetetu, koji karakterizira kombinacija brižnosti i intenzivnog nadzora, kao i dobra komunikacija i toplina, vodi i visokoj razini samopouzdanja i socijalne kompetencije u adolescenciji (Brown i sur. 1993; Steinberg i Darling 1994; Raboteg-Šarić, Rijavec i Brajša-Žganec 2001), a roditeljsko odbijanje i kontrola pozitivno su povezani kasnije sa dječijom depresijom i anksioznošću (Krohne 1990; Lamborn i sur. 1991; Dusek i Danko 1994; Rapee 1997; prema Brajša-Žganec 2003). Nadalje, značajna je uloga roditeljske topline, prihva-

ćanja i vezanosti za psihološko zdravlje djeteta (Klarin 1997). Emocionalna podrška koju dijete osjeća u obiteljskom okruženju rezultira njegovim osjećajem vlastite vrijednosti. Samopercepcija djeteta ovisi o prihvaćenosti od roditelja. Stečena samopercepcija, odnosno procjena vrijednosti samoga sebe, utiče na integraciju djeteta u svijet vršnjaka. Prihvaćanje i podrška koju roditelji pružaju djetetu potiču dijete na slobodno istraživanje vlastitih ograničenja i otkrivanja kompetentnosti koje ima značajnu ulogu u razvoju slike o sebi (Deković i Meeus 1997). Djeca koja imaju kvalitetan odnos s roditeljima ujedno ostvaruju i kvalitetan odnos s vršnjacima (Meeus i Deković 1995; prema Klarin 2001).

Očekivanja roditelja kada su u pitanju postignuća djeteta u školi, također mogu uticati na emocionalno funkcioniranje i nastanak straha od škole (Ćoso 2012). Ukoliko postoji značajna diskrepanca između roditeljskih očekivanja i djetetovih mogućnosti to će se negativno odraziti na motivaciju i samopouzdanje djeteta.

Izuzetno važnu ulogu u procesu prilagodbe djeteta u različitim kontekstima ima i percipirana socijalna podrška od strane obitelji. Djeca koja postižu dobre rezultate u školi su najčešće djeca koja procjenjuju da imaju podršku od značajnih osoba iz svoje okoline (Wentzel i sur. 2016).

ULOGA VRŠNJAKA U PROCESU PRILAGODBE UČENIKA

U periodu djetinjstva i adolescencije, uz roditelje, značajnu ulogu imaju i vršnjaci (Đuranović 2013; Wentzel 2017; Bagwell i Bukowski 2018). Interakcija sa vršnjacima je značajan dio svakodnevnih interpersonalnih odnosa djece i adolescenata, a ti odnosi su nužni za zdrav kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj (Lacković-Grgin 2005).

Kvaliteta socijalnih odnosa u školi je povezana sa učenikovim zadovoljstvom školom. Ako učenik u interakciji s vršnjacima ne uspijeva uspostaviti bliskost i prijateljski odnos, to će se odraziti i na njegov doživljaj škole, motivaciju za učenje i općenito kvalitetu prilagodbe u školskom kontekstu. Burross i McCaslin (2002) ističu da su vršnjački odnosi važan segment učenja i razvoja djece, a svoje teze potkrepljuju učenjem Vygotskog, Sullivana, Maslowa i Bandure (Buljubašić 2010).

Učeniци nižih razreda osnovne škole su najčešće u interakciji sa većim skupinama vršnjaka. U višim razredima učenici ograničavaju tako široke socijalne aktivnosti na nešto manji broj vršnjaka. U periodu predadolescencije i adolescencije vršnjaci predstavljaju značajan izvor socijalne podrške. Emocionalna podrška vršnjaka izvor je emocionalne sigurnosti (Asher i Parker 1989; Klarin 2004).

Rezultati istraživanja ukazuju da je kod mladih pri izboru prijatelja opći i najvažniji faktor sličnost. U periodu adolescencije prijatelji su slični u stavovima prema školi, akademskim aspiracijama i prema onim ponašanjima koja definiraju životni stil (Hartup 1996; Lacković-Grgin 2005).

Neki noviji tipološki modeli prijateljstva uključuju različit broj dimenzija, ali se one uglavnom odnose na prisnost i intimnost, te na individualnost. Shulman i Knafo (1997; prema Lacković-Grgin 2005) govore o:

1. međuzavisnom prijateljstvu (odluke se procjenjuju i donose zajednički, bez prisile s bilo čije strane, uz uzajamno poštovanje),
2. nezavisnom prijateljstvu (prijatelji ne zavise jedan od drugog pri donošenju odluka, te se individualnost maksimalno poštuje),
3. "isprepletenom" prijateljskom odnosu (to je odnos uzajamnosti, slaganja, i nastojanja da se prijatelju udovolji maksimalno).

Od navedena tri tipa prijateljskog odnosa, posljednji tip je izuzetno rijedak u periodu adolescencije. Prijateljstvo se u adolescenciji mijenja u odnosu na raniji životni period.

Adams i Gillota (1990) dolaze do saznanja da adolescenti vide prijateljstvo kao intiman i podržavajući odnos, mnogo češće nego djeca. Također, oni značajno više od djece vrednuju lojalnost kao ključna obilježja prijateljstva (Lacković-Grgin 2005).

Rezultati istraživanja ukazuju i na povezanost socijalnog statusa, školskog uspjeha i anksioznosti (Vulić i Prtorić 1992; Buljubašić-Kuzmanović 2010). Visoko anksiozni učenici se značajno razlikuju po školskom uspjehu i socijalnom statusu u razredu od nisko anksioznih učenika. Znanstvenici ukazuju i da učenici koji imaju razvijene socijalne kompetencije su prihvaćeniji i imaju pozitivniji ishod prilagodbe (Brdar i Smojver-Ažić 1992; Wentzel i sur. 2016).

Djeca i adolescenti koji percipiraju da nisu prihvaćeni od strane vršnjačke grupe, koji nemaju najboljeg prijatelja ili nisu zadovoljni kvalitetom socijalnih interakcija nerado borave u školi i nerado participiraju u različitim razrednim aktivnostima. Sve to rezultira i lošijim školskim postignućem (Klarin 2002; Buljubašić-Kuzmanović 2010). Nesposobnost uspostavljanja odnosa s vršnjacima rezultira nizom problema. Svijest da su neprihvaćeni pojačava im osjećaj nesigurnosti, usamljenosti i socijalne izoliranosti. Značajan broj adolescenata koji su imali poteškoće pri uspostavljanju vršnjačkih odnosa i u odrasloj dobi su se suočavali sa više problema kada je u pitanju njihova prilagodba u različitim kontekstima. Dosadašnja istraživanja uglavnom su se bavila negativnim uticajima vršnjaka na pojedinca te su prezentirani rezultati brojnih

istraživanja prema kojima vršnjaci imaju značajan uticaj na manifestiranje rizičnog socijalnog ponašanja adolescenata (Đuranović 2013).

S druge strane, prisutnost osjećaja prihvaćenosti i pripadnosti grupi te aktivno učešće u različitim aktivnostima grupe rezultira većom motivacijom i intenzivnijim angažmanom u školskim aktivnostima i zadacima (Buljubašić-Kuzmanović 2010). Ako su članovi grupe kojoj pripada adolescent uspješni u realizaciji školskih aktivnosti, i on sam će biti više motiviran da postigne što bolji uspjeh u školi (Đuranović 2013).

ULOGA NASTAVNIKA U PROCESU PRILAGODBE UČENIKA

Nastavnička profesija predstavlja kompleksan posao, a prema mišljenju Zrna (2012) svaki nastavnik treba da ima opsežno znanje predmeta, dobro znanje pedagogije, vještine i kompetencije potrebne za vođenje i pružanje podrške učenicima te razumijevanje društvene i kulturološke dimenzije obrazovanja. Isti autor izdvaja da je upravo riječ o profesiji cjeloživotnih učenika. Zato je neophodno povezati inicijalno i kontinuirano obrazovanje nastavnika, uvažavajući njihove potrebe i mogućnosti, a što predstavlja i glavne ideje na osnovu kojih bi se trebao graditi i/ili reformirati obrazovni sistem našeg društva.

Razred je moguće posmatrati kao radno mjesto koje pretpostavlja realizaciju brojnih nastavnih aktivnosti, odgojnih interpersonalnih odnosa koji djeluju na socioemocionalnu klimu u razredu, poticanje akademskih postignuća učenika kroz stimilirajuće aktivnosti. Dakle, u pitanju je prostor u kojem svoje kompetencije prikazuje nastavnik. Ujedno, razredno okruženje je javno mjesto u kojem su ponašanja i vjerovanja nastavnika i učenika „vidljiva“ svim drugim članovima odgojno-obrazovnog procesa. Upravo ponašanja i vjerovanja, slika o sebi, kao i kultivisanje poželjnih društvenih odnosa može djelovati na uspješno savladavanje obrazovnih i radnih zadataka (Pešikan i Lalović 2018).

Noviji radovi o interakciji nastavnik-učenik integriraju socijalno-emocionalnu komponentu u razumijevanju interakcije između nastavnika i učenika (Jennings, Brown, Frank, Doyle, Oh, Davis, Rasheed, DeWeese, DeMauro, Cham i Greenberg 2017; Rucinski, Brown i Downer 2018). Funkcija i uloga nastavnika se kroz historiju mijenjala prema zahtjevima vremena i društva, kao što su se mijenjali i sadržaji i ciljevi odgoja i obrazovanja koje nastavnici prenose učenicima. Zadaci koji se nalaze pred nastavnikom u vremenu u kojem živimo su brojni. Nastavnici više nisu u mogućnosti da ograniče svoje obaveze i aktivnosti samo na područje nastavnog

rada. Mijenjaju se očekivanja od nastavnika kada su u pitanju nove generacije učenika. Učenici danas očekuju različite vrste podrške od strane nastavnika (Lasić 2015).

Pored brojnih faktora koji mogu biti značajni za učenikovu prilagodbu u školi posebnu ulogu ima angažiranost nastavnika i spremnost da pruži podršku učenicima kako bi što uspješnije odgovorili na zahtjeve koji se u školi pred njih postavljaju. Kvaliteta odnosa nastavnik-učenik se kroz dosadašnja istraživanja pokazala značajnom determinantom prilagodbe učenika u školskom kontekstu (Goodenow 1992; prema Roeser, Eccles i Strobel 1998). Nastavnikova posvećenost i briga za učenike, dobri odnosi nastavnika sa drugima te saradnja i pomaganje među učenicima opisuju uspješno razredno i školsko okruženje. Osjećaji pripadnosti, sigurnosti, prihvatanja i podržavanja, veoma su značajni za učenike, ali i nastavnike. Pružanje uzajamne podrške omogućava stvaranje pozitivne intelektualne razmjene među učenicima što doprinosi i postizanju boljeg uspjeha. Također, istraživanja pokazuju da prosocijalno ponašanje direktno utiče i na nastavnikovu procjenu akademskih ponašanja (zainteresiranost za učenje, samostalnost u radu i sl.) učenika koje, s druge strane, djeluje na uspjeh mjereno školskim ocjenama (Spasenović 2004).

U nastavi odnos između nastavnika i učenika se može posmatrati i kao proces koji se kroz interakciju uspostavlja između nastavnika i pojedinog učenika, a njegova značajnost proizilazi iz spoznaje o njegovom djelovanju na ponašanje i nastavnika i učenika. Svaki učenik ima svoju sliku o nastavniku, koja nastaje na osnovu učeničke percepcije i iskustvenog doživljaja, a na temelju koje svaki pojedini učenik, gradi svoje stavove prema nastavniku (Bratanić i Maršić 2005). Neadekvatna percepcija nastavnika o pojedinom učeniku će reflektirati ponašanje koje može ugroziti učenikovu sliku o sebi, njegovo povjerenje u vlastite snage i efikasnost, te ga u značajnoj mjeri demotivirati kada je u pitanju učenje. Danas je široko prihvaćeno stajalište da nastavnici koji vjeruju u učenikove sposobnosti za učenje i koji se osjećaju odgovornim za poticanje učenika na učenje, imaju učenike koji postižu bolje rezultate bez obzira na predmet i razinu poučavanja ili na učeničke sposobnosti (Buljubašić Kuzmanović 2016).

Doživljaj prihvatanja od nastavnika povezan je sa prilagodbom u školi (smanjenom agresivnošću, povećanom saradnjom sa drugim učenicima, boljim školskim uspjehom i većim zadovoljstvom školom) (Schunk 2004). Odnos povjerenja u interakciji nastavnik-učenik donosi veće obostrano zadovoljstvo i bolji školski uspjeh kod učenika.

Nastavnici svojim ličnim obilježjima i ponašanjem često predstavljaju uzore koje učenici oponašaju i identifikujući se sa njima usvajaju obilježja koja trajno zadržavaju.

vaju. Poistovjećivanje učenika sa nastavnikom je često izraženo u školi. Učenici očekuju da nastavnik bude dobar primjer za ono što nastavnik očekuje od njih (Lalić 2005).

Iako se od nastavnika u procesu poučavanja prvenstveno očekuje da ostvaruju pozitivan uticaj na unapređenje intelektualnih sposobnosti, uvijek su u prednosti i ostvaruju bolje dugoročne pozitivne efekte oni nastavnici koji prate i emocionalni i socijalni razvoj svojih učenika. Bez obzira na sposobnosti učenika poteškoće u emocionalnom i socijalnom funkcioniranju će u određenom momentu ometati i napredovanje njegovo u procesu usvajanja znanja i postizanja uspjeha.

Škole su jedan od ključnih izvora socijalizacije, ali ipak se u njima ponajmanje brine o socijalnom i emocionalnom razvoju učenika. U procesu inicijalnog obrazovanja nastavnici se nedovoljno pripremaju za kreiranje sigurnog, poticajnog, nediskriminirajućeg razrednog okruženja koje će omogućiti kvalitetnu emocionalnu i socijalnu prilagodbu učenika. Nastavnici veoma slabo razvijaju vještine upravljanja razredom (Krnjajić 2007), što bi im omogućilo uspješnije odnose sa učenicima, kao i među njima. Kreiranje okruženja u kojem vlada pozitivna klima (Durrant 2008) omogućava prepoznavanje, preveniranje i sankcioniranje neprihvatljivih oblika ponašanja. Čak se nastavnicima tokom inicijalnog obrazovanja nude teze da su osobna, emocionalna i socijalna dimenzija nastave manje značajne. Ipak, od nastavnika se očekuje da podrže i unaprijede učenički razvoj, iako ni sami nemaju vještine koje pripadaju SEU programu.

Socijalni i emocionalni razvoj učenika nije samo „komadić koji nedostaje“ u obrazovnom sistemu. Ključan je dio cjelovitog razvoja učenika koji povezuje akademska znanja učenika sa specifičnim vještinama važnim za primjenu stečenih znanja, za uspjeh u školi, kao i u životu uopće (Tomić Radev i Pešikan 2017).

ZAKLJUČAK

Uspješnost prilagođavanja učenika u obrazovnom kontekstu, realizacija zadataka koji se postavljaju pred njega, ali i cjelokupnog psihosocijalnog razvoja pojedinca u periodu djetinjstva i adolescencije, u značajnoj mjeri ovisi o kvaliteti djelovanja niza faktora socijalizacije. Obitelj predstavlja važan faktor za djetetov socijalni i emocionalni razvoj. Uspostavljanje pozitivnih emocionalnih veza u odnosu roditelj-dijete preduslov je razvoja socijalnih i emocionalnih kompetencija koje su djeci neophodne za uspješnu prilagodbu u obrazovnom kontekstu. Ipak, dječji razvoj se ne odvija

isključivo u dinamici obiteljskog okruženja. Značajnu ulogu u procesu usvajanja socijalnih i emocionalnih kompetencija zauzimaju škola i vršnjaci. Inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika treba da potakne i socioemocionalni razvoj nastavnika kako bi bio spreman da omogući poticajno okruženja svojim učenicima i aktivno uključi emocionalne i socijalne aspekte u odgojno-obrazovni proces.

Da li su ostvareni ciljevi obrazovanja, koliko obrazovni sistem uvažava zakonitosti ljudskog razvoja i kako zadovoljava razvojne potrebe učenika, najbolje se može ustanoviti ukoliko se prate potrebe novih generacija djece i adolescenata. Obrazovanje treba predstavljati pozitivan poticaj u razvoju čovjeka te biti usmjereno na to da pripremi pojedinca da uspješno "vodi" svoj život u vremenu i kontekstu u kojem živi. Ovo je utoliko važnije ukoliko uzmemo u obzir da moderno društvo postaje sve složenije, te ga prepoznajemo kao doba brze industrijalizacije i tehničkog napretka. Zbog toga je važno razmotriti u okviru sistema obrazovanja tj. obrazovnih ciljeva promjenu pojedinih dimenzija i prioriteta. Od izuzetnog značaja je da djeca i adolescenti u obrazovnom kontekstu mogu zadovoljiti potrebe koje će im donijeti emocionalnu sigurnost i omogućiti uspješnu socijalnu prilagodbu.

LITERATURA:

1. Allen, Joseph P., Deborah Land (1999), "Attachment in adolescence", In: J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, The Guilford Press, str. 319-335.
2. Asher, Steven R., Jeffrey G. Parker (1989), "The significance of peer relationship problems in childhood", In: *Social competence in developmental perspective*, Kluwer Academic, Amsterdam, str. 5-23.
3. Barrett, Paula M., Cynthia Turner (2001), "Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial", *British Journal of Clinical Psychology*, 40, str. 399-410.
4. Bourdeau, Beth, Brenda A. Miller, Michael R. Duke, Genevieve M. Ames (2011), "Parental Strategies for Knowledge of Adolescents' Friends: Distinct from Monitoring?", *Journal of Child and Family Studies*, 20 (6), str. 814-821.
5. Burross, Heidi L., Mary McCaslin (2002), "Peer relations and learning". In: J. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education*, 2nd Ed., Macmillan Reference, New York
6. Brajša-Žganec, Andreja (2003), *Dijete i obitelj – emocionalni i socijalni razvoj*, Naklada Slap, Jastrebarsko
7. Bratanić, Marija, Tošo Maršić (2005), "Povezanost motivacije učenika sa stavovima prema nastavniku", *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 3, str. 300-313.
8. Brdar, Ingrid, Sanja Smojver-Ažić (1992), "Socijalna kompetencija i socijalni status", *Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 1, Filozofski fakultet u Rijeci, str. 31-36.
9. Bošković, Sandra, Danijela Ilić-Stošović, Sanja Skočić-Mihić (2017), "Prilagodba na studij s obzirom na neka obilježja studenata s invaliditetom", *Revija za socijalnu politiku*, 1, str. 73-91.
10. Buljubašić-Kuzmanović, Vesna (2010), "Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi". *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), str. 191-201.
11. Buljubašić-Kuzmanović, Vesna (2016), *Socijalna kultura škole i nastave*, Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek
12. Burić, Irena, Ivana Macuka, Izabela Sorić, Anita Vulić-Prtorić (2008), "Samo-poštovanje u ranoj adolescenciji: važnost uloge roditeljskog ponašanja i školskog dostignuća", *Društvena istraživanja*, 17 (4-5), str. 887-906.

13. Centar za politike i upravljanje - CPU (2019), *10+ koraka za bolje obrazovanje u BiH*. https://issuu.com/cpubih1/docs/10_koraka_za_bolje_obrazovanje_u_bi; pristupljeno 5. 1. 2020.
14. Collins, W. Andrew, Graeme Russell (1991), "Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: A developmental analysis", *Developmental Review*, 11(2), str. 99-136.
15. Cummings, E. Mark, Patrick T. Davies, Susan B. Campbell (2000) *Developmental psychopathology and family process: Theory, research, and clinical implications*, Guilford Press, New York / London
16. Čoso, Bojana (2012), "Strah od škole i zadovoljstvo učiteljima", *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 153 (3-4), str. 443-461.
17. Darling, Nancy, Laurence Steinberg (1993), "Parenting style as context: An integrative model", *Psychological Bulletin*, 113/ 3, str. 487-496.
18. Dautbegović, Amela (2010), *Determinante prilagodbe mlađih adolescenata u školi*, Magistarski rad, Filozofski fakultet u Sarajevu, Odsjek za psihologiju
19. Durrant, Joan E. (2008), *Pozitivna disciplina – šta je to i kako je provoditi*, Save the children Norway SEE, Sarajevo
20. Deković, Maja, Wim Meeus (1997), "Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self concept", *Journal of Adolescence*, 20(2), str. 163-176.
21. Đuranović, Marina (2013), "Obitelj i vršnjaci u životu adolescenata", *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, Vol. 154, 1-2, str. 31-46.
22. Eysenck, Michael W., Nazanin Derakshan, Rita Santos, Manuel G. Calvo (2007), "Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory", *Emotion*, 7(2), str. 336-353.
23. Franz, Carol E., David C. McClelland, Joel Weinberger (1991), "Childhood antecedents of conventional social accomplishment in midlife adults: A 36-year prospective study", *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), str. 586-595.
24. Grotevant, Harold D., Catherine R. Cooper (1986), "Individuation in family relationships", *Human Development*, 29, str. 82-100.
25. Jennings, Patricia A., Joshua L. Brown, Jennifer L. Frank, Sebrina Doyle, Yoonkyung Oh, Regin Davis, Damira Rasheed, Anna DeWeese, Anthony De Mauro, Heining Cham, Mark T. Greenberg (2017), "Impacts of the CARE for

- Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions", *Journal of Educational Psychology*, 109(7), str. 1010-1028.
26. Kazdin, Alan E., P. L. Marciano (1998), "Childhood and adolescent depression". In: E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of child-hood disorders*, 2nd ed., Guilford Press, New York, str. 211-248.
27. Klarin, Mira (1997), "Potreba za sigurnošću – kako je zadovoljiti kod djeteta predškolske dobi", *Zbornik radova Mirisi djetinjstva 4. Dani predškolskog odgoja Splitsko-dalmatinske županije*, str. 25-31.
28. Klarin, Mira (2001), "Dimenzije obiteljskih odnosa kao prediktori vršnjačkim odnosima djece školske dobi", *Društvena istraživanja*, 4-5 (60-61), str. 805-822.
29. Klarin, Mira (2004), "Uloga socijalne podrške vršnjaka i vršnjačkih odnosa u usamljenosti predadolescenata i adolescenata", *Društvena istraživanja* 6 (74), str. 1081-1097.
30. Knezović, Daliborka, Vesna Buško (2007), "Percipirano roditeljsko ponašanje i različiti aspekti agresivnoga ponašanja djece osnovnoškolske dobi", *Odgojne znanosti* 9, 91-106.
31. Krnjajić, Stevan (2007), *Pogled u razred*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
32. Lacković-Grgin, Katica (2005), *Psihologija adolescencije*, Naklada Slap, Jastrebarsko
33. Lalić, Nataša (2005), "Nastavnik kao kreator klime u odeljenju", U: Joksimović, S. (ur.), *Vaspitanje mladih za demokratiju*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 183-203.
34. Lasić, Katarina (2015), "Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi". *Putokazi*, 2, str. 101-110.
35. Matijević, Milan (2017), "Izazovi vrednovanja škole i u školi", u: *Banjalučki novembarski susreti 2016: Zbornik radova sa naučnog skupa (Tom 2)*). Filozofski fakultet, Banja Luka, str. 93-118.
36. Matković, I. (2005), *Roditeljski nadzor i slobodne aktivnosti, te asertivno i agresivno ponašanje mlađih adolescenata*, neobjavljeni diplomski rad, Filozofski fakultet, Sarajevo
37. Munjas Samarin, Radenka, Vladimir Takšić (2009) "Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata", *Suvremena psihologija*, 12 (2), str. 355-371.

38. Mlinarević, Vesnica, Sanja Tomas (2010) "Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta", *Magistra Iadertina*, 5(5), str. 143–158.
39. Nielsen, David M., Arlene Metha (1994), "Parental behavior and adolescents self-esteem in clinical and nonclinical samples. *Adolescence*", 29 (6), str. 525-542.
40. Noack, Peter (2004), "The Family Context of Preadolescents' Orientations Toward Education: Effects of Maternal Orientations and Behavior", *Journal of Educational Psychology*, 96(4), str. 714–722.
41. Pešikan, Ana, Zoran Lalović (2018), "Razvoj kompetencija, osobina ličnosti i vrednosti učenika u današnjoj osnovnoj školi", *Nastava i vaspitanje*. Vol. 67., br. 1., str. 55-74.
42. Peterson, Gary W., Boyd C. Rollins (1987), "Parent-child socialization", u: M. B. Sussman & S. K. Steinmetz (Eds.), *Handbook of marriage and the family*, Plenum Press, str. 471–507.
43. Raboteg-Šarić, Zora, Majda Rijavec, Andreja Brajša-Žganec (2001), "The relation of parental practices and self-conceptions to young adolescent problem behaviors and substance use", *Nordic Journal of Psychiatry*, 55(3), str. 203–209.
44. Rucinski, Christina L., Joshua Brown, Jason T. Downer (2018), "Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development", *Journal of Educational Psychology*, 110(7), str. 992–1004.
45. Rukavina, Maja, Anela Nikčević-Milković (2016), "Adolescenti i školski stres", *Acta Iadertina*, 13/2, str. 159 –169.
46. Roeser, Robert W., Jacquelynne S. Eccles, Kam R. Strobel (1998), "Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual", *Educational Psychologist*, 33(4), str. 153–176.
47. Santalahti Paivi, Maria Aromaa, Andre Sourander, Hans Helenius, Jorma Piha (2005), "Have there been changes in children's psychosomatic symptoms? A 10-year comparison from Finland", *Pediatrics*, Vol.115, No.4, str. 434-442.
48. Schunk, Dale H. (2004), *Learning Theories: An Educational Perspective*, Upper Saddle River, Pearson Prentice Hall, NJ:
49. Slivar, Branko (2001), "The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students", *Psihološka obzorja*, Vol. 2, no. 10, str. 21–32.
50. Smojver-Ažić, Sanja (1998), "Proces separacije-individuacije", *Društvena istraživanja*, 7, str. 603-618.
51. Spasenović, Vera (2004), "Prosocijalno ponašanje i školsko postignuće učenika", u: *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. Svezak 36. str. 131-150.

52. Steinberg, Laurence, Nancy Darling (1994), "The broader context of social influence in adolescence". In R. K. Silbereisen, & E. Todt (Eds.), *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers, and work in adjustment*, Springer-Verlag, New York
53. Tokić, Ana (2008) "Suvremene spoznaje u istraživanju povezanosti roditeljstva i adolescentske prilagodbe", *Društvena istraživanja*, 6(98), str. 1133-1155.
54. Tomić Radev, Milica, Ana Pešikan (2017) "'Komadić koji nedostaje' u procesu obrazovanja: socioemocionalno učenje". u: *Nastava i vaspitanje*. Vol. 66., br. 1., str. 37-54.
55. Valjan Vukić, Violeta (2009). "Obitelj i škola – temeljni čimbenici socijalizacije", *Magistra Iadertina* 4 (4), str. 171-178.
56. Vander-Zanden, James W. (1993), *Human development* (5th ed.), McGraw-Hill, New York
57. Wentzel, Kathryn R., Shannon Russell, Sandra Baker (2016), "Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school", *Journal of Educational Psychology*, 108(2), str. 242-255.
58. Wentzel, Kathryn R. (2017), "Peer relationships, motivation, and academic performance at school", u: A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, The Guilford Press, str. 586–603.
59. Wetherell, Julie Loebach, Chandra A. Reynolds, Margaret Gatz, Nancy L. Pedersen (2002), "Anxiety, cognitive performance and cognitive decline in normal aging", *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 57B, str. 246-255.
60. Wiseman, Angela M. (2011), "Family Involvement for Adolescents in a Community Poetry Workshop: Influences of Parent Roles and Life Context Variables", *School Community Journal*, 21 (2), str. 99-118.
61. Zrno, Julijana (2012), "Obrazovanje strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i europskim zemljama", u: *Andragoški glasnik*. Vol. 16, br. 12, str. 43-54.
62. Živčić-Bećirević, Ivanka, Sanja Smojver-Ažić, Miljana Kukić, Sanja Jasprica (2007), "Akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka", *Psiholgijske teme*, 16(1), str. 121-140.
63. Živčić-Bećirević, Ivanka, Željko Rački (2006), "The Role of Automatic Thoughts, Learning Habits and Test Anxiety in Elementary School Students' Academic Achievement and Satisfaction", *Journal for General Social Issues*, 6, str. 9871004.

FUNDAMENTAL FACTORS OF SOCIALIZATION AND SOCIO-EMOTIONAL ADAPTATION OF STUDENTS IN EDUCATIONAL CONTEXT

Summary:

Educational institutions should be obligated to continually assess an individual's achievements and potentials. It is important to consider all aspects of children and adolescents functioning in school context. Our education system prioritises school achievement, thus most of planned and realized activities in educational institutions are focused on the cognitive development and fostering academic adjustment. Academic adjustment of students refers to opportunities to successfully carry out tasks and meet the expectations mostly defined by the curricula. It is usually monitored through the students' performance and is measured by grades. However, social and emotional adjustment is also an important aspect of student functioning in school context, but it is often overlooked considering the education policies in elementary and high schools. Social processes and the child and adolescent functioning dynamics in school context hugely influence their social awareness and social development. Students' emotional functioning plays an important role in the context of adjusting students in all aspects as well. Emotional difficulties, mostly manifested through psychological distress, anxiety, psychosomatic disorders or depression symptoms, are considered to be one of the most significant issues that obstruct the adjustment and can extensively compromise one's health.

Therefore, education system and its institutions should take more responsibility and enable fostering and monitoring individual's emotional and social development as well as their personal and social competence. The lack of systemic solutions, which will offer long-term positive effects for improving children's and adolescent's mental health, may result in an increasing educational crisis. It is necessary to point out the factors that are potentially jeopardizing emotional and social adjustment of students in school context from the experts' perspective. Furthermore, it is important to indicate how to prevent and solve the students' difficulties in all aspects of functioning in school context. Parents, teachers, and peers represent the fundamental factors of socialization that determine the quality of students' adjustment in the educational context.

Key words: education system; socio-emotional adjustment; fundamental factors of socialization

Adresa autora

Authors' address

Amela Dautbegović, Emina Dedić Bukvić

Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet

amidzicamela@yahoo.com, emina.dedic.bukvic@ff.unsa.ba