

Milica Tošić Radev

Nastavnik kao sigurna baza:

**AFEKTIVNA VEZANOST
U UČIONICI**



Milica Tošić Radev

NASTAVNIK KAO SIGURNA BAZA:

Afektivna vezanost u učionici



<https://doi.org/10.46630/nsb.2022>

Operativna urednica
Dr Maja D. Stojković

Recenzentkinje:
Prof. dr Tatjana Stefanović Stanojević
Prof. dr Ivana Mihić
Prof. dr Ksenija Krstić

Milica Tošić Radev

NASTAVNIK KAO SIGURNA BAZA:

Afektivna vezanost u učionici



Filozofski fakultet u Nišu
2022.

Rad je podržan od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
Republike Srbije (broj ugovora 451-03-68/2022-14/200165).

*Svima onima koji
u radu sa decom
vole da uče i
uče da vole još lekovitije...*

*I posebno mojoj najvećoj sigurnoj
bazi, mom tati, koji, nažalost,
nije dočekaao publikovanje ove
monografije*

Sadržaj

Uvod	9
Afektivna vezanost: Emocionalna sigurnost u ranom detinjstvu kao temelj razvoja	13
Obrasci afektivne vezanosti: Nezadovoljene emocionalne potrebe u ranom detinjstvu	17
Šta je to sigurna baza i zašto je važno da je imamo	29
Unutrašnji radni modeli: Nezadovoljene emocionalne potrebe nakon ranog detinjstva	33
Afektivna vezanost: Teorija ili fiziologija	37
Afektivna vezanost u učionici	39
Da li rano detinjstvo može odrediti uspeh u školi	41
Deca različitih obrazaca vezanosti u školskoj klupi	45
Kako me kao učenika oblikuje rani emocionalni razvoj	53
Istraživanje sredine, radoznalost i nezavisnost	54
Emocionalna regulacija i mentalizacija	56
Kvalitet vršnjačkih i interpersonlanih odnosa	61
Samopoštovanje	64
Egzekutivne funkcije	65
Pažnja i hiperaktivna ponašanja	67
Nesposobnost odlaganja gratifikacije	69
Problematična ponašanja	72
Ponašanje dece tokom testiranja	74
Afektivna vezanost „od kolenke pa do groba”: Karakteristike afektivne vezanosti u srednjem detinjstvu i adolescenciji	75
Nastavnik kao sekundarna figura vezivanja: Da li su efekti roditeljske brige popravljivi	81
Afektivna vezanost za nastavnika: Obrasci afektivne vezanosti po drugi put	93

Afektivna vezanost za školu	99
Odnos nastavnik–učenik: Koliki je udeo afektivnih atributa nastavnika	101
Ko su nastavnici za koje se vezujemo?	107
Obrazac afektivne vezanosti samog nastavnika	107
Nastavnik – onaj ko ume	110
Nastavnik – onaj ko brine	115
Nastavnik – onaj ko veruje	119
Kontakt nastavnik – učenik: Šta nastavnik konkretno čini	122
Mapiranje najvažnijih emocionalnih kompetencija nastavnika: Prikaz studija	125
Implikacije odnosa nastavnik–učenik na društveno, emocionalno, ponašajno i obrazovno postignuće učenika	129
Koliko kasnimo za svetom: Pristupi u obrazovanju i programi za nastavnike/učenike koji neguju emocionalnu dimenziju nastave	135
Socijalno i emocionalno učenje u školama: <i>Socio-emotional learning – SEL</i>	135
Škole svesne afektivne vezanosti: <i>Attachment Aware Schools – AAS</i>	145
Pristup podrške deci i mladima bazirana saznanjima o traumi : <i>A trauma-informed approach to supporting children and young people - PACE (Playfulness, Acceptance, Curiosity, Empathy) model</i>	152
Programi usmereni na jačanje kapaciteta za mentalizaciju: <i>School-based metalization</i>	156
Preporuke za rad sa decom različitih obrazaca vezanosti: Šta možemo učiniti već danas?	161
Umesto zaključka	169
Literatura	173

UVOD

*„Ako dete dođe u školu u invalidskim kolicima, škola mora da postavi prilaz.
Deca sa teškoćama u vezivanju imaju drugačije potrebe.
Moramo biti sigurni da je školska sredina dobra za njih.
To je u osnovi inkluzija.
Upoznavanje teorije vezanosti uticalo je na celu školu,
čineći nas osetljivijima na određene potrebe.
Sada imamo mnogo više empatije.”
(Rose, et al, 2014, prema Parker et al., 2016, str. 451)*

Ukoliko želimo da odgovorimo na emotivne potrebe dece o kojoj brinemo, bilo kao roditelji, staratelji, vaspitači ili nastavnici, neophodno je da te potrebe prepoznamo, razumemo, i to, neretko, dešifrujući ih iza različitih, često neobjašnjivih, zbunjujućih, pre naglašanih, ili pak vrlo socijalno poželjnih ponašanja. Sve ovo znači da bavljenje nastavničkom profesijom podrazumeva poznavanje i psihološke teorije, kao i istorije emocionalnog razvoja svakog deteta – istorije koja kreće od prvih dana detetovog života, ako ne i ranije.

Afektivna vezanost je termin koji opisuje duboke i bliske odnose koje gradimo tokom života: beba sa mamom, dete sa roditeljima, adolescent sa prijateljima, odrasle osobe sa bračnim partnerom i sopstvenom decom. Ipak, najznačajnija je prva bliska veza budući da ona oblikuje ličnost deteta i ostavlja dugoročne posledice. Prema teoriji, uslov za zdrav psihički razvoj deteta je iskustvo doslednog, prihvatajućeg, bliskog i emocionalno otvorenog odnosa sa odraslom osobom koja se o njemu brine. Suština ovog odnosa su osećanje poverenja i sigurnosti koji za dete predstavljaju temelj za istraživanje, učenje i dalji razvoj.

Sigurna baza je jedan od najvažnijih pojmova teorije afektivne vezanosti. Naša baza sigurnosti je osoba koja nam pruža osećaj da smo bezbedni, da nemamo razloga da sumnjamo u druge ljude, da smo i sami vredni i da je u redu pogrešiti, tražiti pomoć i podršku kada su nam potrebne. Makar jedna sigurna baza čini osnovu našeg adekvatnog razvoja.

Srećom, priroda je uredila da su majke najčešće senzitivne i responzivne u dovoljnoj meri da nam detinjstvo može biti sigurna baza za sve što ćemo dalje u životu birati, doživeti i preživeti. Ipak, kao i neki od nas, često i naši učenici odrastaju bez sigurne baze. U toj situaciji neki od njih su se opredelili za pseudosamostalnost i gušenje svojih emocija jer su u detinjstvu poneli poruku da ni mama ne voli slabiće, a kamoli ostatak sveta. Cena koju su platili je visoka – nepoverenje i nezainteresovanost za dublje odnose sa drugima. Drugi su morali da se za sigurnost grčevito bore, dozvolivši da emocije vladaju njima umesto da oni vladaju osećanjima, da se uvek osećaju manje vrednima, da su stalno ugroženi

i da samo kroz stalno oslanjanje i podršku drugih ljudi mogu funkcionisati. Na kraju, postoje i oni koji nisu mogli da biraju nijednu od ovih spasilačkih strategija, oni koji su jedino snalaženjem na razne disfunkcionalne načine rešavali probleme koji su se nizali. U početku one koji su ih zatekli, kasnije one koje su sami pravili. U po jednoj rečenici upravo sam pojednostavljeno opisala četiri obrasca afektivne vezanosti (sigurni, nesigurno izbegavajući, nesigurno ambivalentni i nesigurno dezorganizovani¹).

Emocije su temelj uspeha u školi, ali i životu. Nije moguće učiti ni razvijati se sve dok su ponašanja vođena nezadovoljenim potrebama ranog detinjstva: nepoverenjem u druge, ličnom nesigurnošću ili opštim strahom od sveta oko sebe. Ukoliko ovo ne prepoznamo, rizikujemo da učenici ne ostvare svoje potencijale, a oni najnesrećniji i protraće svoje živote, onako kao što traće vreme na našim časovima. Sa druge strane, ukoliko decu nesigurne vezanosti prepoznamo ranije i ponudimo im korektivno iskustvo, do promene dolazi dovoljno rano u životu. Na ovaj način možemo sprečiti mnoga kasnija lutanja, pogrešne izbore, razočaranja i stradanja naših učenika. Naposljetku, našom intervencijom ne menjamo samo životne puteve učenika već, posredno, i živote njihovih bližnjih. Neću preterati ako kažem da činimo uslugu i njihovoj deci, pa i unucima, budući da se uverenja na kojima obrasci počivaju lako prenose kroz generacije.

Strategije kojima se služimo nismo izabrali, kao što nismo birali ni svoje roditelje. Dugo možemo biti i nesvesni njihovog postojanja, uzroka i disfunkcionalnosti. Čak i kada smo ih svesni, nije ih lako promeniti. Nekima to može ići lakše, nekima teže, ali benefit je veći za one čiji je put ka promeni teži. Ipak, potrebno je vreme. Potreban je trud. Neophodna je podrška bar jedne osobe kojoj je iskreno stalo, koja razume i onda kada ne očekujemo i koja zna kako nam može pomoći. Ova osoba može biti i nastavnik.

Povod za pisanje ove knjige je upravo potreba da nastavnici upoznaju dinamiku i važnost ranog razvoja i budu u prilici da lakše prepoznaju nezadovoljene emocionalne potrebe učenika, razumeju njihovo ponašanje i ponude smislenu reakciju na različita disfunkcionalna ponašanja u školi. Ukoliko je zadatak nastavnika i u socio-emocionalnom osposobljavanju čitavih generacija, mora im biti dostupan alat koji doprinosi njihovom ne samo stručnom već i emocionalnom i ličnom osnaživanju. Ove veštine su neophodne i za efikasno obavljanje onog dela nastavnčkog posla koji je usmeren na predmetno obrazovanje učenika. One su zapravo deo profesionalne uloge nastavnika, ali koju u nedostatku boljih smernica svako shvata i realizuje drugačije. Neko na temelju intuicije, neko na temelju bazičnog poznavanja pedagogije i psihologije, treći na osnovu ličnog iskustva sa nezaboravnim nastavnicima ili vlastitom decom. Možda je neko o nečemu bliskom ovoj temi saznao na nekom srodnom seminaru. Oni najsrećniji biće koliko-toliko efikasni u afektivnom domenu i odnosima sa učenicima jer su, prosto, tako baždareni - najverovatnije sigurno afektivno vezani.

¹ Sa ciljem izbegavanja redundantnosti i postizanja čitljivost i fluentnosti teksta, umesto čestog ponavljanja potpunih naziva različitih obrazaca afektivne vezanosti biće korišćene skraćene jezičke formulacije (sigurna, izbegavajuća deca itd.).

Nastavnici se ovim veštinama ne uče tokom studija, a to im dugujemo. Sada je već decenija kako se bavim emocionalnim razvojem dece, ulogom osećanja u procesu učenja i nastave i afektivnom ulogom nastavnika. Nekada sam se osećala suviše mladom da se pojavim pred nastavnike i držim bilo kakav vid edukacije. Deset godina kasnije smatram da bi nastavnicima koristilo moje poznavanje teorije, a mene obogatilo viđenje stvari iz ugla nastavnika. Kako u praksi izgleda kada učenici naprave haos u učionici? Kakva je danas saradnja sa roditeljima? Koliko su u praksi realne ideje teorije?

Moje iskustvo sa nastavnicima je oskudno i zasnovano na njihovoj dobroj volji da budu ispitani za potrebe moje disertacije, ali dovoljno da znam da je, nažalost, ova profesija toliko omalovažavana samo zbog malog broja onih koji ne rade svoj posao kako treba. Reč je o malom broju izuzetaka, kojih ima u svakoj profesiji i u svakoj firmi, a zbog kojih zaboravljamo na većinu onih koji iz svog džepa kupuju globus i kasetofon, onih koji ne čitaju Balzaka ili ne treniraju vaterpolo zbog pedeset hiljada mesečno. Zaboravljamo na učitelje, koji nam opismene decu i sa njima prožive gubitke i traume koje ponesu iz kuće. Većini nastavnika je osnovni motiv u profesionalnom radu činjenica da je ovo jedina profesija u kojoj se uči, vaspitava, disciplinuje, druži i uživa u radu sa decom i mladima od momenta kada stave ranac na nejaka sedmogodišnja leđa, pa sve dok se ne popnu na visoke potpetice ili stave kravatu na maturskoj večeri.

Jasno je da još manje iskustva u radu imam sa učenicima (premda mi je jedan moj drugak dovoljan da odam počast svim posvećenim prosvetnim radnicima) jer radim sa studentima. Ali čak i oni su umeli da u meni traže sigurnu bazu onda kada bi na našem kursu shvatili da je nisu imali, kada bi shvatili da je potrebno zavoleti svoje mane, o svojoj prošlosti pričati, roditeljima oprostiti; kada bi shvatili da je „misлити” i „osetiti”, iako često bolno i trnovito, jedini put ka napretku ili isceljenju; kada su shvatili da to mogu, umeju i smeju jer su makar izdaleka osetili sigurnost, razumevanje i podršku kroz saznanje da je to put odrastanja svakoga od nas.

Iako sve krupne promene zahtevaju sistematski pristup, optimističan je nalaz da za učenika najveću važnost ima ono šta i kako u učionici i na svojim časovima radi sam nastavnik i da tek sa promenama u znanju i veštinama samih nastavnika možemo govoriti o stvarnim promenama (Darling-Hammond, 1996; Fitzgerald & Bass, 1997). Međutim, postoji i korak pre. Često se kaže da „bez reforme obrazovanja nastavnika nema ni reforme obrazovanja” (Torres, 1996, str. 1). Stoga sam izborom teme doktorske disertacije, uvođenjem novog predmeta na master programima namenjenim psiholozima i nastavnicima, kao i pisanjem ove knjige želela da načinim prvi korak, koji će možda promeniti nešto u životu nekog izgubljenog deteta iz poslednje klupe. Zapravo, vrlo često samo mala promena u svesti i postupcima nastavnika može biti ogromna razvojna mogućnost za nekog od njegovih nesigurnih đaka, a za sve njih jedini način da ne potvrde svoja uverenja iz detinjstva i ne dozvole da ona odrede dalji emocionalni, ali i kognitivni, obrazovni i socijalni razvoj. Razumevanjem, empatijom, kontrolom

vlastitih emocija, prepoznavanjem i analiziranjem tuđih i svojih mentalnih stanja činimo veliki korak ka promeni u životima dece kojoj je promena potrebna, ili čak za njome vapi.

Važno je naglasiti da nastavnici ne mogu i ne treba da zamene roditelje, niti se od njih očekuje da zacele sve rane sa kojima učenici dolaze u školu. Ukoliko to nije pošlo za rukom roditeljima, možemo samo misliti koliko je to teško učiniti iz pozicije nastavnika. Nastavnik dobija dete sa već formiranom ličnošću – neretko sa niskim samopouzdanjem ili nikakvim očekivanjima od drugih, dete koje ne oseća krivicu jer nikada nije imalo privilegiju da misli o svojim postupcima, dete koje se, nakon što se časovi završe, vraća roditeljima koji ne mogu biti bolji. Ukoliko ovome dodamo broj dece u razredu, brojne radne zadatke nastavnika, a onda i njegov obrazac afektivne vezanosti i brojne druge osobine i veštine, postaje jasno koliko je kompleksan zadatak koji nastavnik ima u emocionalnom domenu.

Poruka koju želim da pošaljem ovom knjigom jeste potreba da svako od nas proba da uđe u tuđe, manje udobne cipele, da razumemo druge i na tom saznanju baziramo svoje reakcije. Priznaćete, bez ovakve pozicije nikakav kompromis ni pomak ne možemo postići ni u interakcijama sa odraslima i sa nama mnogo bliskijim ljudima nego što su to učenici. Ali ovo je jedini način da živimo u boljem i plemenitijem svetu. U ostvarenju ovog cilja svi mi koji radimo sa decom prvi smo na borbenoj liniji, koliko god to bilo paradoksalno i teško u zemlji u kojoj nastavnici nemaju normu ili je stižu trčeći od jedne škole do druge, u zemlji u kojoj nastavnici nisu ni priznati, ni plaćeni za svoj rad.

Autor
Milica Tošić Radev²

² Monografija je pripremljena u okviru projekta Popularizacija nauke i naučnih publikacija u sferi psihologije i socijalne politike, koji se izvodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu (br. 300/1-14-6-01) i podržana od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (broj ugovora 451-03-68/2022-14/200165).

AFEKTIVNA VEZANOST: EMOCIONALNA SIGURNOST U RANOM DETINJSTVU KAO TEMELJ RAZVOJA

U knjizi će biti predstavljene osnovne postavke i mogućnost primene teorije afektivne vezanosti (engl. *the attachment theory*), koja je proizašla iz psihoanalize, ali je korenito izmenila. Ovu teoriju studenti psihologije vrlo rado uče i povezuju sa sopstvenim životom, a današnje mame je često samoinicijativno čitaju. Obuhvatajući sve periode razvoja, od prenatalnog do odraslog doba, ova teorija je jedan od najvrednijih ozbiljnih i koherentnih teorijskih sistema u psihologiji (Cassidy & Shaver, 1999). Višedecenijska istraživanja i primena u praksi potvrđuju zasnovanost i vrednost ove teorije, koja se danas koristi u svim oblastima psihologije – od psihoterapije do organizacione psihologije. Sve češće širom sveta ova teorija nalazi svoje mesto i u oblasti obrazovanja.

Teorija afektivne vezanosti je jedna od najpoznatijih i najuticajnijih teorija emocionalnog razvoja čoveka. Nastala je sredinom prošlog veka na osnovu ideja Džona Bolbija i istraživačkog rada Meri Ejnsvort. Džon Bolbi je uveo pojam afektivne vezanosti, a Meri Ejnsvort dalje razradila njegove ideje: konstruisala istraživačku tehniku, uvela pojam baze sigurnosti i uspela da objasni individualne razlike među decom u pogledu kvaliteta vezanosti sa majkom i klasifikuje ih u različite obrasce vezivanja (Ainsworth, 1978; Bowlby, 1969).

Na osnovu ličnog iskustva u radu sa decom koja su rasla u „haotičnim” porodicama i domovima, analizirajući ponašanje sve dece koja su, iz najrazličitijih razloga, bila duže odvojena i lišena majčinske nege, kao i na osnovu saznanja iz etologije, kibernetike i psihoanalize, Bolbi uvodi potpuno nov način gledanja na prirodu bliskih odnosa, poreklo detetovih ranih iskustava i njihovih implikacija na dalji razvoj. Osnovni postulat teorije je ideja bliska psihoanalizi – postojanje urođene potrebe deteta, tačnije bebe, da se emotivno veže za bliske odrasle osobe koje se u najranijem periodu staraju o njemu (Bowlby, 1969).

Iako slično psihonalizi naglašava značaj i nezamenljivost ranog odnosa majka–dete, Bolbi navodi da je potreba za vezanošću i emocionalnom bliskošću bazična isto koliko i potreba za hranom. I dok je Frojd smatrao da se dete vezuje za majku zato što ona zadovoljava osnovne fiziološke potrebe (hrani, uspavljuje) i time donosi rasterećenje, Bolbi smatra da je potreba za vezivanjem jednako važna i na isti način genetski programirana kao i hranjenje (Stefanović Stanojević, 2011). Na ovaj način Bolbi više ne vidi ljudsko odojče kao autistično, već kao primarno socijalno biće.

Snažna osnova, pa i potvrda, ovih njegovih ideja dolazi iz etologije. Naime, radovi Harloua i Lorenca pokazuju da u čitavom životinjskom svetu postoji predispozicija za afektivnim vezivanjem. Henri Harlou (Harlow & Zimmermann,

1958) u eksperimentu sa rezus majmunima dokazao je da će mladunčad birati i provoditi vreme uz krznenu surogat majku koja pruža sigurnost i toplinu pre nego uz onu koja je izvor hrane. Dakle, ljubav pre mleka. Toplina, ne sitost. Preciznije, mladunčad majmuna je odlazila žičanoj majci kada je bila gladna. Ali samo tada. Ostatak vremena bila je uz majku koja je delovala sigurnije. U stvari, nije reč o tome koji sistem ima prioritet, već o tome da se radi o dva posebna ali podjednako važna, urođena i bazična sistema. Eksperiment, u stvari, to i dokazuje – da se ljubav ne razvija na osnovu zadovoljenja potrebe za hranom. Potreba za ljubavlju nije sekundarna. Potreba za sigurnošću ima jednak status kao i glad. I zaista, neko može biti i gladan, a u isto vreme tražiti ljubav i sigurnost. Ili može biti sit, ali gladan ljubavi. Slično, proučavanja Konrada Lorenca (Lorenz, 1935) sa gušćićima koji su pratili prvi pokretan objekat kojem su bili izloženi: majku, običnu kutiju i samog Lorenca, pokazuju fenomen sličan vezivanju kod nekih vrsta ptica, poznat kao utiskivanje. Zapravo, slika majke ili bilo kog drugog živog ili neživog objekta sa kojim se sretnu vrlo kratko nakon što se izlegnu jeste trajno urezana i utisnuta u nervni sistem mladih.

I beba čoveka preferira majku, ima potrebu za njenom blizinom, suprotstavlja se odvajanju i poseduje urođene mehanizme kojima zadovoljava ovu svoju potrebu za zaštitom i sigurnošću. To je set različitih preprogramiranih obrazaca ponašanja usmerenih ka figuri koja se stara o njoj i kojima ona traži i obezbeđuje blizinu i podršku drugih, kompetentnijih u nošenju sa životom, posebno u opasnim i alarmantnim situacijama (Bowlby, 1969). Reč je o urođenim mehanizmima koji stoje u osnovi afektivnog vezivanja, koji su regulisani behavioralno-motivacionim sistemom nastalim tokom evolucije. Ovaj sistem je zajednički za sve primatese, ali se kod različitih vrsta manifestuje heterogenim instinktivnim obrascima ponašanja. Njegove bihevioralne manifestacije su specifične za vrstu, ali sve one, na svoj biološki smislen način, omogućavaju zadovoljenje iste krucijalno važne potrebe. Teorija o afektivnoj vezanosti razvila se upravo iz opažanja da se ljudi ponašaju na sličan način kao životinje, dok su posledice nemogućnosti da se uspostavi vezanost sa makar jednom bliskom osobom izuzetno dramatične, dalekosežne i ireverzibilne.

Na temelju svih ovih uvida, Bolbi ističe značaj rane veze deteta i osobe koja se o njemu stara, ali naglašava da je ova potreba bazična i daje mnogo veći značaj i ulogu, ali i odgovornost onima koji se o bebi staraju. Iako on nije detaljno analizirao različite kvalitete afektivnih veza, niti karakteristike staratelja koji će obojiti dijadni odnos, te i dalji razvoj deteta, niti je razmatrao ulogu ovog odnosa dalje od fizičke zaštite koju ona ima i u životinjskom svetu, Bolbi započinje potpuno nov pravac razmišljanja, koji je za samo pola veka obogaćen bogatom empirijskom građom, dokazima i primenom u svim oblastima psihologije, psihopatologije i neurofiziologije.

Šta je afektivna vezanost? Bolbi je definiše kao „trajnu psihološku vezu između dvoje ljudi” (Bowlby, 1969, str. 194). Kada govorimo o vezanosti u ontogenezi, dakle u ljudskoj vrsti, situacija je dvostruko specifična i nebrojivo puta

kompleksnija. Jedna specifičnost se odnosi na način uspostavljanja afektivne vezanosti, a druga na njenu funkciju.

Prva osobenost vezivanja kod ljudi proizilazi iz činjenice da je ljudsko novorođenče potpuno nemoćno i dosta dugo nesposobno za samostalan život i zavisno od drugih. Ono ne može da se zakači za majku ili da je prati kao što mogu mladunci majmuna ili kokoške (Bowlby, 1973). Ipak, kao što znamo, bebe su sve samo ne nemoćne. Ljudske bebe imaju nešto mnogo dragocenije od rano razvijene motorike. Umesto fizičkih moći, ljudske bebe raspolažu urođenim i neodoljivim socijalnim moćima – signalima ili ponašanjima kojima obezbeđuju sigurnost i zaštitu. Ovo su zapravo ponašanja koja su ekvivalent ranije opisanim ponašanjima kojima životinje obezbeđuju blizinu odraslih (Zazo, 1980). Ljudsko novorođenče se rađa sa kapacitetima za jasnu i nedvosmislenu komunikaciju u vezi sa svojim potrebama. Svojim smehom, gukanjem beba će obezbediti blizinu i interakciju svakoga, ne samo roditelja (Stefanović Stanojević, 2011). Na plač bebe niko ne ostaje imun. Složićemo se, beba i te kako ima moć da odredi količinu vremena i pažnje koju će dobiti. Evolucija ljudsku bebu nije uskratila. Naprotiv, namenila je bebama prefinjenije, mnogo kompleksnije i za ljudsku vrstu specifične moći, zahvaljujući kojima će u prvoj polovini prve godine nemoćna beba koja zna „samo” da plače, guče i smeje se ustvari kreirati potpuno drugačiji porodični život, njegovu dinamiku i uloge – u većini porodica. Malim brojem ponašanja koje ima na raspolaganju napraviće velike promene koje joj obezbeđuju razvoj. Sa razvojem se pojavljuju i drugačije forme ponašanja. Na primer, za razliku od signalnih ponašanja koja osiguravaju interakciju sa okolinom u prvih šest meseci života, nakon ovog perioda, zahvaljujući razvoju motorike, beba će imati još veću kontrolu nad situacijom (Bowlby, 1969). Moći će da puzi, hvata, te i da prati mamu i fizički je dozove. Može da pokuša da inicira interakciju i kada mama na signalna ponašanja ne reaguje.

Ponašanja afektivne vezanosti menjaju se sa uzrastom, ali se ujedno prilagođavaju i odgovorima na koje nailaze kod staratelja. Prva promena je smislena jer podrazumeva drugačiju interakciju deteta koje se izuzetno brzo razvija. Druga promena je nužno zlo, ali ipak adaptivno i smisleno. Naime, u situaciji kada odgovori staratelja nisu odgovarajući, deca će se, ponašajno, karakterno, pa i fiziološki tome prilagoditi. Opet ne bi li kakvu-takvu majku zadržali kraj sebe, izbegli odbacivanje, osigurali ljubav. Prilagoditi se, opet, u funkciji opstanka, ali ne više fizičkog. U ovome leži deo ranije pomenute kompleksnosti odnosa majka–dete. Ljudskoj bebi je mama duže potrebna, a njenje moći se tek s vremenom usložnjavaju. I najznačajnije, nažalost, nisu sve mame iste. Nisu iste ni sve bebe, kao što ni sve kombinacije ovog neodoljivog para nisu potpuno srećne. Na kraju, njihov odnos nije imun ni na mnoge kontekstualne i spoljašnje uticaje.

Drugi deo kompleksnosti odnosa majka–dete u ljudskoj vrsti, kao i njego-va specifičnost, odnosi se na definisanu funkciju afektivne vezanosti. Budući da joj je drugačija priroda i dinamika, sasvim je jasno da i njena funkcija u ontogenezi nije samo puko preživljavanje, ni zaštita od predatora koje deca viđaju

samo u slikovnicama. Imajući u vidu mnogo složeniji nervni sistem, te i razvoj, zaštita kao funkcija sistema vezanosti samo je evolutivni zaostatak (Ivić, 1978). Ljudima se život ne svodi na opstanak, kretanje i ishranu. Mi imamo daleko složeniju psihologiju.

Ljude krase brojne kulturom posredovane više mentalne funkcije, kao i zavidan kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj (Vigotski, 1983). Brojna istraživanja pokazuju da uspostavljanje sigurne vezanosti u prvoj godini života ima dugoročan uticaj na sve aspekte razvoja (Brazelton & Greenspan, 2000; Heidi & Solomon, 2006; Hughes & Akin-Little, 2007) i prekretnica je u razvoju brojnih važnih funkcija, počevši od komunikacije, tj. razvoja govora, pa preko self-koncepta, emocionalne regulacije do zdrave mentalizacije (Cassidy, 1994; Fonagy et al., 2004; Ivić, 1978). Može i obrnuto – osetljivosti na stres, niskog samopoštovanja, loših interpersonalnih odnosa, aktivacije bazičnih mehanizama odbrane, psihopatologije (za detalje vidi: Bergin & Bergin, 2009; Stefanović Stanojević i sar., 2018; Tošić i sar., 2013; Van Ijzendoorn et al., 1995).

Budući da sve funkcije koje se razvijaju u krilu sigurne afektivne veze jesu važne i u procesu školovanja, kasnije će biti reči o njihovoj posredničkoj ulozi od kvaliteta uspostavljene veze do brojnih razvojnih i obrazovnih ishoda. Za početak, biće predstavljeni obrasci afektivne vezanosti – zašto i kako nastaju i koje nezadovoljene emotivne potrebe boje njihov razvoj, postignuća, spokojstvo – život.

OBRASCI AFEKTIVNE VEZANOSTI: NEZADOVOLJENE EMOCIONALNE POTREBE U RANOM DETINJSTVU

Budući da je primarna potreba koja ispunjava vrlo važne ontogenetske zadatke, a kroz obezbeđivanje optimalnih uslova za sazrevanje specifičnih nervnih struktura i sredinskih uslova za adekvatan psihološki razvoj, afektivna vezanost je normativni događaj (Stefanović Stanojević i sar., 2012). Odsustvo vezivanja je stanje koje se sreće vrlo retko kod dece koja odrastaju u institucijama, tj. samo kada dete nije imalo priliku da uspostavi zdrav i stabilan odnos ni sa jednom osobom. Ovakvo stanje se smatra psihopatologijom i prepoznato je u međunarodnoj klasifikaciji bolesti (DSM-IV i ICD-10) kao reaktivni poremećaj vezanosti, tačnije kao odustvo vezanosti sa emocionalnim povlačenjem i odsustvo vezanosti sa nediskriminatornom socijabilnošću (Zimmermann, 2015). Osim kod ove malobrojne kategorije dece koja najčešće odrastaju u institucijama, sva ostala deca formiraju afektivnu vezu – sigurnu ili nesigurnu. To znači da će se skoro sva deca vezati za barem jednu blisku osobu – onu koja brine o njima, čak i u situacijama kada to ne radi dovoljno dobro.

Dakle, potreba za sigurnošću, ljubavlju i kontaktom je biološki ukorenjena u čovekovoj prirodi i univerzalna je, bez obzira na uticaj genetike, kulture i iskustva. Svako dete traži blizinu i zaštitu staratelja ili, tačnije, traži emocionalnu sigurnost i dvosmernu komunikaciju. Ovo je prirodna reakcija dece, dok će maločas pomenuti faktori odrediti prirodu i kvalitet afektivne veze, te i dalja ponašanja, očekivanja i razvoj svakog pojedinačnog deteta.

O čemu je, zapravo, reč? Bolbi afektivnu vezanost objašnjava pojmovima preuzetim iz kibernetike. Ukratko, afektivna vezanost podrazumeva kontinuiranu interakciju dva komplementarna bihevioralna sistema: kontrolnog sistema deteta, kojim ono obezbeđuje negu, pažnju i ljubav, i kontrolnog sistema staratelja, čiji je zadatak da na ovu potrebu odgovori (Stefanović Stanojević, 2011). Bolbi (Bowlby, 1969) naglašava ulogu majke, ali uviđa da deca s vremenom formiraju afektivne veze sa većim brojem osoba. Drugi teoretičari su još snažnije naglašavali značaj afektivnih veza sa očevima, braćom i sestrama, vaspitačima, vršnjacima, ističući da ove figure imaju različitu ulogu u različitim aspektima razvoja (Mihić, 2010; Thompson, 2005). Treći su tvrdili da među vezama koje deca stvaraju sa različitim figurama nema transfera (Harris, 1998).

Ipak, iako postoje višestruke afektivne veze već u prvoj godini života, iako različite osobe mogu biti dominantne u različitim razvojnim fazama ili kontekstima, postoji hijerarhija figura afektivne vezanosti i u toj hijerarhiji jedna osoba ima neprikosnoveno mesto. Bolbi smatra da je to majka, a nudi evolucionističko objašnjenje postojanja hijerarhije i potrebe da dete ima jednu dominantnu afek-

tivnu vezu. Zapravo, uspostavljanjem odnosa u kojem primarna figura vezanosti preuzima glavnu odgovornost za dete smanjuje se rizik da, u mnoštvu dostupnih figura i potomaka, novorođenče u nekom momentu ostane bez zaštite. Takođe, nije praktično da u opasnoj situaciji mlado biće svaki put mora da razmišlja i procenjuje na koga se treba osloniti. Mnogo je adaptivnije imati primarnog staratelja, te i brz i automatski odgovor ka njemu kada je potrebno (Loewenton, 2005).

Budući da je reč o ranom razvoju, prirodno je da se dete veže za majku. Novija istraživanja ukazuju na sve češću zamenu uloga u odnosu na tradicionalnu podelu poslova supružnika, tj. sve veći broj očeva koji su u kući i brinu o deci, dok je majka hranilac porodice (Latshaw, 2011). Fiziološka istraživanja takođe sugerišu da je, suprotno ranijem uverenju, nivo oksitocina ili hormona ljubavi i vezanosti, koji podstiče negujuća ponašanja, isti kod očeva i majki, te da je mozak muškaraca podjednako opremljen za roditeljstvo (Scatliffe et al., 2019). Ipak, novija studija koja je imala za cilj da proveri da li se dete vezuje za roditelja zavisno od njegovog pola, posvećenog vremena ili kvaliteta interakcije koju ima sa svakim od njih pokazala je da deca kao dominantnog staratelja biraju onog koji pretežno brine o detetu i čuva ga (npr. budi ga, oblači, kupi, brine o njemu kada je bolesno) bez obzira na pol (Umemura et al., 2013). Ista studija, kao i mnoge ranije, potvrđuje da su majke primarni staratelji. Iako dete nekada ne pravi razliku između roditelja u svakodnevnim aktivnostima, u stresnim situacijama uvek će birati primarnu figuru. Dakle, onu koja se stara o njemu, a obično je to majka. To će činiti i u situaciji kada je istorija interakcija sa ocem mnogo bolja, ali nedovoljno česta i dosledna za status dominantne figure afektivnog vezivanja (Umemura et al., 2013). Najverovatnije objašnjenje za pijedestal uloge majke leži u socijalnim i rodnim ulogama, premda se ne sme zaboraviti ni biologija – pre svega trudnoća, porođaj, dojenje. Brojni nalazi govore i o prenatalnoj vezanosti, koja se formira već u desetoj nedelji trudnoće (Cannella, 2005).

U najranijem detinjstvu, u formativnom periodu afektivna vezanost je relacija, odnos između deteta i majke. To znači da se afektivna veza gradi i da ne možemo zanemariti doprinos nijednog člana dijade.

Da li je beba plačljiva ili mirna? Koliko je lako umiriti je? Da li spava noću? Da li je bolešljiva? Iako će sigurne mame najčešće ostati na nivou zadatka i u ovim okolnostima, istraživanja su pokazala da i karakteristike deteta igraju ulogu pri formiranju afektivne veze. Na primer, prevremeno rođenje i dijagnoza autizma umanjuju šanse za razvoj sigurne vezanosti (Van IJzendoorn et al, 2007; Wolke et al, 2013). Nije svejedno ni da li ste prvorodeno ili drugorođeno dete u porodici (Stefanović Stanojević, 2000). Posmatrajući dugoročno i kumulativno i u kontekstu zahteva koji su pred novopečenim roditeljima, temperament deteta se takođe pominje kao varijabla od značaja. Razdražljiva deca mogu lakše provocirati neadekvatne postupke roditelja, a i iste postupke roditelja mogu različito percipirati i doživeti (Vaughn & Bost, 1999).

Da situacija bude još kompleksnija, ovaj odnos se uvek uspostavlja u nekom užem i širem kontekstu. Istraživanja su pokazala da postoje značajne ra-

zlike u afektivnoj vezanosti dece zavisno od uzrasta majke, njenog obrazovanja, ekonomskog statusa, zadovoljstva brakom (Moullin et al., 2018). Kultura, tj. organizacija života u određenoj sredini, ideologija i kulturne vrednosti i na njima zasnovani načini odgajanja dece, u velikoj meri oblikuju obrazac deteta određujući uz koga dete raste, čemu se uči i na koji način (Stefanović Stanojević, 2007).

Ukoliko se ovome doda priroda vezanosti samog staratelja, pa i traume kojima majka ili oboje mogu biti izloženi, a koje deluju direktno na vezanost i mogu voditi dezorganizaciji, ali i brojne druge figure pored mame koje mogu preuzeti ulogu sigurne baze – postaje kristalno jasno da do (ne)zadovoljenih emocionalnih potreba dolazi kombinacijom brojnih životnih okolnosti.

Iste dispozicije i okolnosti mogu izgledati sasvim različito u zagrljaju sigurne ili nesigurne mame. Za našu zahtevnu prirodu neće isto strpljenja imati sigurna mama i mama kojoj je i vlastiti život pretežak. Neće isto reagovati na nezadovoljstvo u braku hladna i na sebe usmerena, anksiozna ili stamena žena, niti će tom prilikom u podjednakom stepenu misliti na dete. Ekonomski stres, bračni problemi i kultura zapravo deluju posredno na afektivnu vezanost, čineći majku više ili manje senzitivnom i posvećenom, više ili manje zadovoljnom roditeljskom ulogom i oblikujući njen način razmišljanja i postupke. Čak i kada je reč o temperamentu deteta, njegov efekat na vezanost zavisi od karakteristika majke i njenog roditeljstva (Jovančević et al., 2020; Mangelsdorf & Frosch, 1999; Miner & Clarke-Stewart, 2008). To zapravo znači da se, iako postoje brojni antecedenti afektivne vezanosti, njihovi efekti se bar delimično prelamaju kroz za nas jedinu odgovornu osobu – majku. Svi oni prelamaju se kroz postupke, i još više kroz ono što stoji iza postupaka figure za koju se vezujemo, najčešće kroz sve ono što vidimo, osetimo i doživimo u očima, dodiru, na licu i u rečima osobe koja nas je donela na svet – podjednako i kroz ono neizrečeno i nedoživljeno.

Dakle, bez obzira na broj i redosled figura za koje se dete vezuje, prva afektivna veza sa primarnim starateljem je najznačajnija jer boji sve kasnije odnose. Ta figura bila je i ostala majka, bila ona više ili manje adekvatna od ostalih osoba koje se manje staraju o detetu. I dok je Bolbi naglašavao važnost ovog ranog odnosa, ali pre svega ističući negativne posledice ranih separacija i lišavanja majčinske nege, u daljem razvoju teorije sve se više posmatra kontinuiran odnos deteta sa majkom u potpunim porodicama. Ovo je delimično bilo uslovljeno nalazima da život deteta u određenoj porodici i svakodnevne interakcije jesu nešto što nas oblikuje, a ne kratkotrajne, pa čak ni duže separacije (Rutter, 1968, prema Stefanović Stanojević, 2011).

Bolbi je o afektivnoj vezanosti govorio kao o urođenoj potrebi i kao urođenoj dispoziciji bebe da traži sigurnost i zaštitu primarnog staratelja. Ova potreba manifestuju se kroz ponašanje afektivne vezanosti, tj. različita ponašanja koja, pre svega, osiguravaju potrebu za blizinom, ali i utehom. Da bi se jedan odnos odredio kao odnos afektivne vezanosti, neophodno je da njega karakterišu sledeće četiri odlike u ponašanju dece: traženje blizine, separacioni protest, sigurna baza i sigurno utočište (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1988).



Slika 1. Komponente odnosa afektivne vezanosti
(preuzeto iz Stefanović Stanojević, 2011, str. 14)

Dete koje odrasta uz adekvatnu majku teži da bude u njoj blizini i reaguje prilikom odvajanja, slobodnije i zainteresovanije istražuje sredinu u maminom prisustvu i bez kolebanja trči ka njoj, tražeći pomoć i zaštitu u situacijama koje doživljava kao opasne. Ipak, posmatrajući decu u prirodnom okruženju, a kasnije i kontrolisanom, tj. u eksperimentalnoj proceduri *strane situacije* (engl. *Strange situation procedure*, Ainsworth & Witting, 1969), Meri Ejnsvort (Ainsworth, 1978) uočava važne razlike u reakcijama dece. Neka deca su bila vezana za svoje majke, ali su njihovi obrasci ponašanja odstupali od opisanog u nekim komponentama afektivne vezanosti. Neke bebe su stalno i neutešno plakale. Druge su bile preterano tihe. Neka deca se nisu odvajala od svojih majki čak ni kada situacija ničim nije slutila opasnost. Druga im se pak nisu obraćala ni kada su evidentno bila vrlo uznemirena. Kod nekih je uočeno odsustvo istraživačkog ponašanja, kod drugih izostanak separacione anksioznosti itd. Bilo je i onih čija ponašanja deluju čudno, kontraproduktivno, pa i bizarno.

I ne samo to, ponašanje dece, čak beba, varira, ali dosta pravilno zavisno od karakterističnog ponašanja majki i iskustava u odnosu sa njom. Osnovni doprinos Meri Ejnsvort jeste prvobitna klasifikacija i objašnjenje dinamike nastanka tri obrasca afektivne vezanosti. Jedan obrazac vezanosti, koji je srećom i najzastupljeniji, označen je kao sigurni (engl. *secure attachment*), dok su druga dva nesigurna, ali potpuno različita – nesigurno izbegavajući (engl. *insecure avoidant*) i nesigurno ambivalentni (engl. *insecure ambivalent*) (Ainsworth, 1978). Kasnije je otkriven i četvrti obrazac – nesigurno dezorganizovani (engl. *insecure disorganized*) (Main & Solomon, 1986).

Možda je važno istaći zastupljenost ovih obrazaca ponašanja. Generalno, sigurni obrazac je norma, te najčešće više od polovine ljudi pripada ovom

obrascu. Najmanje je učestao dezorganizovani obrazac vezanosti (između 5% i 15%), dok učestalost izbegavajućeg i ambivalentnog varira zavisno od vremena i zemlje u kojoj se proverava distribucija. U našoj sredini počevši od dvehiljaditih godina postoji tendencija porasta broja izbegavajuće vezane dece (kao i u zapadnoevropskim zemljama), a smanjenje ambivalentne. Prema podacima iz 2006. godine (Stefanović Stanojević, 2006, prema Stefanović Stanojević i sar., 2007), na uzorku dece do dve godine 52% njih je bilo sigurno vezano, 21% njih pripadalo je izbegavajućem obrascu, samo 9% ambivalentnom i čak 18% dezorganizovanom.

Kako nastaju ovi obrasci? Kakve su i zašto pojedine mame? Šta sve to znači?

Sasvim logično, ukoliko signali koje beba šalje naiđu na pozitivnu povratnu reakciju staratelja, na dostupnost, senzitivnost, prihvatanje i zaštitu, dete će razviti sigurni obrazac afektivne vezanosti. Ovde nije reč samo o tome da mama nahrani ili uspava dete kada ono plačem to traži već u načinu na koji to radi, kako čita signale koje dete šalje, na čemu zasniva svoju reakciju, kada i kako reaguje i, nadasve, da li na svoju bebu gleda kao na smisleno biće, koje tom prilikom ima određene emocije na koje treba odgovoriti. I ne samo da treba odgovoriti već ih i obraditi tako da bebi postanu shvatljive i prihvatljive, na način koji bebi pruža osećaj da na njene signale neko odgovora, da neko razume sve ono što leži u njihovoj pozadini i to daleko bolje nego što sama beba shvata svoja unutrašnja stanja, a na osnovu čega ona u tome postepeno napreduje.

Sa druge strane, ukoliko u situacijama kada je sistem afektivnog vezivanja aktiviran, što znači u situacijama nelagode, beba naiđe na nerazumevanje, hladnoću, odbacivanje ili na nedoslednost, kontrolu, pa čak i pretnju, razvije se neki od nesigurnih obrazaca vezanosti. Ovi obrasci su označeni kao nesigurni, ali su oni u datoj situaciji najadaptivniji jer osiguravaju ljubav ili barem zaštitu ili koliko-toliko sprečavaju dalje odbacivanje. U najnepovoljnijoj situaciji, postoji mogućnost razvoja obrasca i ponašanja koji su samo manifestacija bezizlaznosti i nemogućnosti nošenja sa stresom koji je preveliki za nejak dečija pleća. Zapravo, dete će, na temelju svakodnevnog suživota sa majkom, ukoliko ona ne prati njegov ritam, morati da uhvati njen. Moraće da shvati šta može da očekuje, kada, šta mora da uradi da bi se očekivanje ostvarilo, vredi li.

Sve ovo dešava se vrlo rano. Bolbi je tvrdio da je obrazac afektivne vezanosti formiran već krajem prve godine, dok je Meri Ejnsvort smatrala da je ovaj senzitivni period nešto duži, do kraja treće godine (prema Stefanović Stanojević i sar., 2012). Tehnika koju je ona razvila dokazuje da deca između dvanaestog i dvadesetog meseca života ispoljavaju jasne individualne razike u funkcionisanju sistema vezanosti zavisno od prirode odnosa sa majkom. Na narednim stranama biće opisana procedura *strane situacije* (Ainsworth & Witting, 1969), budući da sjajno ilustruje ponašanja, tj. strategije dece različitih obrazaca afektivne vezanosti.

Reč je o kratkoj strukturiranoj proceduri u kojoj se dete i staratelj dovode u nepoznatu sredinu i za dete stresnu situaciju, koja, kao takva, aktivira sistem

afektivnog vezivanja. Na ovaj način ona omogućava registrovanje tipičnog ponašanja deteta pod stresom, te i procenjivanje kvaliteta odnosa u dijadi majka-dete. Procedura ima osam epizoda i sve, osim prve, traju po tri minuta.

Epizoda	Opis procedure	Fokus u opservaciji
1. (1 min)	Roditelj i dete ulaze u igraonicu	
2. (3 min)	Roditelj sedi dok se dete igra	Roditelj kao sigurna baza za istraživanje
3. (3 min)	Stranac ulazi i razgovara sa roditeljem	Reakcija deteta na stranca
4. (3 min)	Roditelj napušta prostoriju	Reakcija deteta na separaciju
5. (3 min)	Roditelj se vraća, stranac izlazi	Reakcija deteta na povratak majke
6. (3 min)	Roditelj izlazi	Reakcija deteta na separaciju
7. (3 min)	Stranac se vraća i pokušava da umiri dete	Sposobnost deteta da prihvati utehu od stranca
8. (3 min)	Povratak roditelja, odlazak stranca	Reakcija deteta na povratak majke

Slika 2. Opis procedure strane situacije
(preuzeto iz Stefanović Stanojević et al., 2018, str. 89)

Najpre majka i dete ulaze u nepoznatu ali za dete stimulativnu i igračkama opremljenu prostoriju (ep. 1) i posmatra se kako se oni ponašaju (ep. 2). U drugoj epizodi posmatra se nešto što liči na prirodnu, neometenu interakciju mame i deteta, pri čemu je akcenat na proceni da li mama predstavlja detetu sigurnu bazu za istraživanje; da li je dete u maminom prisustvu slobodno da se udalji od nje, uzme igračke i upozna novu sredinu; da li ona u svemu tome asistira; da li joj dete pokazuje nove stvari; da li se ona tome raduje; da li pomaže kada je potrebno ili se, možda, ponaša donekle nezainteresovano ili previše uključeno i brižno. Nakon kratkog vremenskog perioda u sobu, prema unapred predviđenom planu, ulazi stranac, tj. detetu nepoznata osoba koja većinu vremena razgovara sa roditeljem (ep. 3). Sada se registruje i procenjuje detetova reakcija na novu osobu. U sledećoj epizodi majka izlazi iz prostorije (ep. 4), a fokus u posmatranju je reakcija deteta na separaciju. Nakon tri minuta majka se vraća, a stranac napušta prostoriju (ep. 5). Ovo je prvo sastajanje i važno obeležje vezanosti deteta je upravo njegova reakcija na povratak majke. U šestoj epizodi predviđena je još jedna separacija (ep. 6), još stresnija za dete, koje sada po drugi put biva ostavljeno, ovog puta samo u prostoriji. Nakon tri minuta vraća se stranac (ep. 7) i, ukoliko je potrebno, stupa u interakciju sa detetom. I reakcija deteta na pokušaje stranca da pruži zaštitu svakako je važna u proceni. Na kraju, u poslednjoj epizodi stranac odlazi i vraća se majka, koja nudi utehu (ep. 8).

Ponašanje dece koja imaju različit obrazac vezanosti u ovoj situaciji jasno ogoljuju funkcionisanje sistema vezanosti.

Kada je reč o sigurno vezanoj deci, njihovo ponašanje će biti prototip ponašanja deteta koje je odrastalo uz toplu, senzitivnu i dostupnu majku. Ova deca

će se polako opustiti u nepoznatoj situaciji, a zatim sve slobodnije istraživati, često deleći pažnju i utiske sa svojom majkom, koja će uglavnom biti odmerena u tome kada i kako da se uključi u interakciju. Prisustvo stranca neće preterano uplašiti i zbuniti sigurno vezanu bebu, ali će ona u početku biti obazriva sa njim i trudiće se da reakcija na situaciju bude zasnovana na proceni maminog ponašanja. Ipak, u svim epizodama u kojima učestvuje stranac više je nego očigledna razlika u odnosu koji dete ima sa njim i sa majkom. Na primer, stranac ne može umiriti uplakano dete onako kako to može majka. Deluje vrlo logično, ali kod neke dece ovakav odgovor neretko ume da izostane. U epizodama separacije i povratka majke voljena i pažena deca će uvek biti uznemirena separacijom, a umirena i ponovo otvorena za istraživanje po njenom povratku. Ova reakcija može varirati u intenzitetu od neutešnog i glasnog plakanja i protesta, setnog traganja za mamom, bilo verbalizovanim pitanjima, ukoliko je govor razvijen, ili odlaskom do vrata i čekanjem, ali i samo kroz očiglednu promenu u ponašanju u prisustvu i odsustvu figure vezivanja. Govoreći u terminima komponenata odnosa afektivne vezanosti, može se zaključiti da će sigurno dete tražiti maminu blizinu, koja za njega predstavlja jedinu bazu iz koje sigurno i slobodno istražuje okolinu i koja nudi utehu nakon razdvajanja, dok na njeno odsustvo negoduje i protestno traži svoju bazu. Ovakvo ponašanje pokazaće dete koje veruje da ima smisla i svrhe pokazati emocije i nemir, tj. ono koje zna da postoji osoba koja će mu pomoći da sa njima izađe na kraj. Ovo je nazvano primarnom strategijom reagovanja jer, prema teoriji, predstavlja jedino ponašanje koje je urođeno i koje će se razviti ukoliko dete ima u iskustvu adekvatnog staratelja – roditelja koji je senzitivan, tj. osetljiv na detetove potrebe i emocije, onog koji ga bezuslovno prihvata i realnost razume iz detetove perspektive. Roditelji sigurne dece su i responzivni, tj. spremni da na dečije potrebe odgovore (Shlafer et al., 2015). Ovu mogućnost da adekvatno odgovore imaju zahvaljujući razvijenom kapacitetu za mentalizaciju, tj. sposobnosti da razmišljaju i shvate misao namera i osećanja deteta (Fonagy et al., 2004). Sve ovo znači da su roditelji sigurne dece pouzdani i njihova blizina tj. dostupnost je predvidljiva, spremni su za otvorenu i fleksibilnu emocionalnu komunikaciju o mentalnim stanjima deteta, koje odlično razumeju, nekada i obrađuju i reflektuju i nikako ne izjednačavaju sa svojim. U istraživanjima koja su ispitivala kvalitetete i vaspitnu praksu roditelja dece klasifikovane kao sigurne u srednjem detinjstvu potvrđena je povezanost sigurne vezanosti sa prihvatanjem majke i njenim pozitivnim afektom (Dubois-Comtois et al., 2011; Kerns et al., 2011; Scott et al., 2011), manje prisutnim negativnim emocijama u interakcijama sa decom (Scott et al., 2011) i podržavanjem autonomije (Cobb, 1996) bez prevelike psihološke kontrole (Bosmans et al., 2009; Kerns et al., 2011). Ukratko, ove roditelje krasi svi atributi koji su potrebni za ulogu sigurne baze (Kerns et al., 2000).

Međutim, ne odrastaju svi u najpovoljnijoj porodičnoj situaciji i nisu svi dobili dobre karte dolaskom na ovaj svet. Čak i u momentu rođenja, kada smo svi podjednako bespomoćni, situacija nije ista za sve. Nimalo nije nevažno ko

nas je doneo na svet i ko će brinuti o nama. U terminima teorije, ukoliko su odgovori značajne figure bili nekonzistentni, odbacujući ili zastrašujući, dete neće naučiti kako da adekvatno reguliše strah i neprijatna osećanja. Nesigurni obrasci afektivne vezanosti predstavljaju napore dece da organizuju svoje ponašanje kako bi postigla neku vrstu bliskosti i osećaj sigurnosti (Belsky & Nezworski, 1988). Neosetljivi, hladni, ometajući ili na bilo koji način emocionalno nedostupni roditelji dovode decu u situaciju da razvijaju alternativne strategije koje obezbeđuju blizinu i odgovor osobe za koju su vezana i izlaze na kraj sa osećanjima patnje i anksioznosti. Strategije koje su izgradila nesigurno izbegavajuća i nesigurno ambivalentna deca nazivaju se sekundarnima. Sekundarnima se nazivaju jer se nisu razvile u idealnim i normalnim okolnostima. Strategije su jer ipak služe svrsi, tj. osiguravaju tako potrebnu pažnju nedosledne mame ili smanjuju odbacivanje i patnju koji boje detinjstvo uz hladnu i strogu majku. Deca čiji signali nisu vodili prepoznavanju i bavljenju njima kao bićima koja od najranijih dana imaju um i brojna mentalna stanja, pokazaće ono što su usvojila i naučila u svakodnevnoj interakciji sa ne tako senzitivnom majkom - ponašanja koja su u njihovoj priči za njih imala najveći benefit: pažnju, brigu, kontrolu, mir.

U zavisnosti od ponašanja roditelja, svako dete s vremenom razvija drugačiju strategiju, što rezultira jasno definisanim nesigurnim obrazacima afektivne vezanosti: izbegavajućem, ambivalentnom i dezorganizovanom. I oni su u potpunosti prepoznatljivi po svom ponašanju u *stranoj situaciji* (Ainsworth et al., 1978).

Izbegavajuće vezana deca će u *stranoj situaciji* pokazati pseudosamostalno ponašanje: istraživaće sredinu, neće se ustručavati od nepoznate osobe, a na odlazak i povratak majke reagovaće ravnodušno. Ovo na ovom uzrastu i u ovako stresnoj situaciji ne može biti odlika dečje zrelosti, već samo naznaka da je dete naviklo na samoću, naviklo na odbacivanje, tj. ignorisanje njegovih emocija. Odrastajući tako, deci postaje lakše da emocije ne pokazuju jer se pokazivanjem emocija njihova očekivanja ne ostvaruju, dok nereagovanjem ispunjavaju očekivanja majke. Ova deca će se fokusirati na igru i istraživanje, koji takođe imaju odbrambeni karakter. Ovo znači da je njihova igra stereotipna i kruta, često samo paravan koji održava pažnju daleko od situacije koja je goruća, a koja ne dovodi do upoznavanja i učenja iz interakcije sa novim objektima (Connel, 1974). Može se zaključiti da ove mame nisu ni sigurna baza ni utočište svojoj deci, a nema ni traženja blizine ni separacionog protesta kao važnih odlika sigurne vezanosti. Emocionalne potrebe izbegavajuće dece nisu prepoznate ili ne nailaze na razumevanje. Roditelj pokušava da ih ignoriše, kontroliše ili porekne. U literaturi se kao osnovno obeležje majki dece izbegavajućeg obrasca sreće opis kroz sintagmu dosledno nedostupne i odbacujuće (Stefanović Stanojević, 2011). Činjenica je, ipak, da njihov način reagovanja na signale deteta odlikuje neresponzivnost, hladnoća, zatvorenost, neprihvatanje, pa i kažnjavanje, bar kada je reč o emocijama i emotivnim izlivima. Ipak, iako opis zvuči zastrašujući, ove mame ili barem njihovi motivi gotovo nikada nisu loši. Koji su to motivi ili

razlozi velikog broja heterogenih ponašanja koja ostavljaju kod dece duboko nezadovoljenu potrebu za ljubavlju? Neke žene su prosto hladnije i stroge. Neke iskreno veruju da sladunjavost i preterano popustljiv i zaštitnički, pa i topao stav prema detetu jeste kontraproduktivan. Druge žene mogu biti prilično posvećene karijeri ili sebi, i to ne samo žene, danas čitav Zapadni svet. Međutim, i u ovim slučajevima najčešće je reč o dobroj nameri. Štaviše, najčešće i sama majka ima isti – izbegavajući obrazac afektivne vezanosti (Main et al., 1985; Stefanović Stanojević, 2000; Van IJzendoorn, 1995). Na patnji izgrađen stav da je neophodno oslanjati se samo na sebe i da je važno biti čvrst i kada je teško, za ove ljude je životno najvažnija lekcija. Ovo je odluka u koju se iz dubine duše veruje i koja se argumentovano brani jer je u pitanju jaka rana odbrana i štit od daljih povreda. Iz bilo kog razloga, žene koje su se opekale u susretu sa svojim emocijama i nereagovanjem okoline naučile su da ne polažu mnogo na emocije i odabrale da sebe ne investiraju previše ni u jednom odnosu, kao i da tome nauče svoje dete. Takve mame odabraće da svoje bebe hrane u ritmu kako „se valja”. Odbiće da naviknu dete na ruke ili će se usuditi da ga odviknu od prečestog noćnog buđenja time što će pustiti dete da nekoliko noći neutešno plače. Imaće moderne zamene za majčino krilo. Odabraće da detetu pošalju poruku „Svet je surov, uči to odmalena”.

Drugi nesigurni obrazac, ambivalentni, prepoznatljiv je po tome što deca traže majku kada ona napusti prostoriju, ali ih ne smiruje njen povratak. Iako u nekim epizodama ova deca podsećaju na sigurnu decu, ona to nisu. Na primer, u epizodi slobodne interakcije ili u epizodi sa strancem ova deca će biti previše fokusirana na mamu. Gotovo da neće istraživati ili će mama imati kontrolu nad situacijom. Reakcija na stranca je takođe prenaplašena. Ova mama, kao i prethodna, predstavlja maladaptivnu bazu za istraživanje i nepouzdanost je utočište. Za razliku od izbegavajuće dece, ambivalentnu decu karakteriše traženje blizine i separacioni protest. Drugi su potrebni, ali nepouzđani. Sve u ponašanju ove dece ukazuje na jaku, ali nezdravu i nesigurnu vezanost. Deca mnogo vole mamu i veoma su zavisna od nje, ali su i ljuta na nju. Deca su nesigurna i nervozna, čak i u majčinom prisustvu, kao i po njenom povratku. Njeno fizičko prisustvo nije nešto što uliva sigurnost. Njena reakcija postoji, i više je nego dragocena, ali selektivna, u početku i nepredvidljiva. Iz ovog razloga, deca stalno motre na mame trudeći se da osiguraju njeno prisustvo i pažnju. Može se i ovde postaviti pitanje koje su to osobine ovih mama. Zajednički kvalitet maminih odgovora na socio-emocionalne signale deteta koji promoviše i učvršćuje ovu strategiju, te i ambivalentni obrazac vezanosti, jeste nedosledna dostupnost i responzivnost. U situaciji kada dete ima u iskustvu model dosledne majčinske dostupnosti ono će biti sigurno i slobodno da koristi mamu kao sigurnu bazu i utočište. Onda kada je ona hronično zatvorena i neosetljiva, dete će to prestati da čini. Međutim, onda kada mama nekad reaguje, a nekada ne, dete će dati sve od sebe da uoči pravilnost, a onda da se i ponaša na način koji bi osigurao njenu reakciju. To znači da će gledati da je drži uz sebe, dok će sve što remeti njegove

pokušaje, uključujući istraživanje sredine i prisustvo drugih osoba, opažati kao pretnju da se ne dobije preko potrebna pažnja. Ovde uglavnom nije reč o tome koliko često mama reaguje, već na šta reaguje. Reč je o tome da se na neke signale reaguje, na primer na temperaturu, bolest, dok u nekim drugim emotivno obojenim situacijama reakcija izostaje (Stefanović Stanojević, 2019). Mama je sigurna baza onda kada dete zadovolji određene kriterijume – kada se ponaša, misli ili oseća na odgovarajući način. Takođe, svaka nesigurnost i anksioznost, pa i preterana briga i preuključenost mogu voditi ovom obrascu vezanosti jer i u ovim slučajevima mama ne uspeva da osetljivo prati ritam deteta, već nameće svoj, čemu se dete postepeno prilagođava. U ovoj situaciji dete ne odustaje od borbe kao izbegavajuće vezano jer su njegove reakcije parcijalno potkrepljene – nekada jesu, nekada nisu. Ovo znači da nada postoji. Postoji način. Postoji strategija – nesigurna, ali za ovu decu vrlo funkcionalna.

Na kraju, naknadno je uočeno da ponašanja neke dece u *stranoj situaciji* nisu odgovorala nijednom od navedenih opisa. Ono što ih je razlikovalo od drugih nesigurnih obrazaca jeste činjenica da su prethodno opisani obrasci imali nesigurnu ali adaptivnu i organizovanu strategiju reagovanja u situacijama koje aktiviraju sistem vezanosti. Ima situacija u kojima nijedna strategija (sigurna, ambivalentna ili izbegavajuća) ne obezbeđuje sigurnost. Postoje deca koja pokazuju haotičnu mešavinu izbegavanja i ljutih reakcija. Ovo opisuje poslednji, srećom najmanje učestali obrazac, čija je osnovna karakteristika odsustvo strategije, tj. bilo kakvog koherentnog odgovora, namere ili cilja u nošenju sa stresom. Zbog toga je ovaj obrazac nazvan dezorganizovanim (Main & Solomon, 1986), a dezorganizacija se ogleda u brojnim kontradiktornim ponašanjima, čiji pregled i klasifikaciju nude Grinberg i saradnici (Greenberg et al., 1993). Prema njihovoj klasifikaciji, na dezorganizaciju ukazuju sva kontradiktorna ponašanja u situaciji stresa, bilo da se ova ponašanja dešavaju simultano ili sukcesivno. Pored toga, stereotipije, atipični položaji tela ili izrazi lica, neusmereni ili pogrešno usmereni pokreti, prenaplašena mirnoća ili zamrzavanje znaci su dezorganizacije, te i indikatori duboko narušenog odnosa staratelj–dete. Na primer, dete ne reaguje prilikom separacija, dok je pri povratku roditelja ljuto, agresivno, ili pak uplašeno. Znak dezorganizacije je i jasan strah od roditelja, koji može biti udružen sa osmehom ili se javiti samostalno, ali i uz zatvaranje očiju, prekrivanje lica rukama, skrivanje iza nameštaja. Nije dobar znak ni ako se dete radije zamrzava ili udaljava od roditelja umesto da u njemu nalazi utočište onda kada je uznemireno. Štaviše, dete može pokušati da prati stranca kada on napušta sobu. Alarmantno je svako ponašanje koje otkriva da je dete previše oprezno u odnosu sa roditeljem. Zašto? Zato što su ove mame izvor prave patnje, pa i opasnosti za sopstveno dete. One su i opasnost, i bespomoćnost i utočište (ili progonitelj, žrtva i spasilac) (Stefanović Stanojević i sar. 2018), ali ne roditelj koji promoviše sigurnost, kome se dete može okrenuti u strahu i dobiti pomoć. Ova mama može biti agresivna, ekstremno neoseljiva, ali i zarobljena i oštećena vlastitim životnim problemima. Alkoholizam, narkomanija, depresija ili druge psihijatrijske

dijagnoze i porodično nasilje gotovo sigurno lišavaju dete mogućnosti da ima bilo kakvu strategiju u nošenju sa stresom. Neretko i nerazrešena trauma mame može utabati isti put (Stefanović Stanojević & Tošić Radev, 2017; Stefanović Stanojević i sar., 2018). Srećom retko, ali u kliničkoj populaciji daleko češće, mogu se naći roditelji koji svoju traumu prenose na dete ili je stvaraju – ne zato što su to želeli, ne zato što su to izabrali, već zato što ni sami nisu imali izbora, zato što je, najčešće, prva karika u lancu nesreće nekoliko generacija ispred njih. U svakom slučaju, signali koje šalje beba nemoćna da se sama nosi sa situacijom u ovakvom porodičnom stablu biće usmereni ka figuri koja ne može da reguliše njen strah, koji tako postaje strah bez razrešenja (Hesse & Main, 1999).

Pišući o partnerskoj ljubavi, jedna od najuticajnijih autorki u ovoj oblasti (Stefanović Stanojević, 2020) divno ilustruje kako ljubav kao reč nema status pojma, tj. nema jasnu definiciju, kao ni kriterijum na osnovu koga bismo određena ponašanja mogli da podvedemo pod ovaj pojam. Kada se govori o ljubavi, najčešće se upotrebljava tzv. pseudopojam, tipičan za decu preadolescentnog perioda, gde istoj reči deca pripisuju različita, na iskustvu zasnovana značenja. Ista linija razmišljanja se može primeniti i na druge vrste ljubavi, pa i majčinsku. Jasno je – sve majke vole svoju decu, ali različito shvataju i pokazuju ljubav. *Da ima šta da pojede. Da se toplo obuče. Da ga naučim da bude samostalan. Da ga naučim da se bori za sebe. Da ga odmenim u svemu što mu je teško. Da ga zaštitim dok mogu.* Bitno se razlikuju u pogledu toga šta smatraju važnim u odgajanju svog deteta, kako to realizuju i da li su u tome uspešne.

Vredno je pomenuti da je više nego dokazan (u više od 70% situacija) transgeneracijski prenos obrazaca afektivne vezanosti (npr. Main et al. 1985, Van IJzendoorn, 1995), čak i kada je afektivna vezanost majke procenjena pre rođenja deteta (Fonagy et al., 1991), i u više generacija (Benoit & Parker, 1994; Stefanović Stanojević, 2000).

Voljeno dete će znati da voli. Dete uz dezorganizovanu majku neće razviti alat kojim bi moglo da shvati i obradi bolna iskustva kojima je izloženo. Majke izbegavajuće dece u svom detinjstvu nisu osetile ljubav, dok se majke ambivalentne dece i u odraslom dobu bore sa tim da lošu sliku o sebi oproste svojim roditeljima. Zaista, ono što smo primili to možemo i da damo. Dajemo ljubav onako kako je shvatamo, onako kako smo u detinjstvu iskustvom „napunili” sadržaj tog pojma jer to je za nas jedini jezik ljubavi, a svako voli na najbolji način koji poznaje i ume. Istraživanja potvrđuju da osobe koje pripadaju nekom od nesigurnih obrazaca, tj. na čije potrebe nije najpoželjnije odgovarano, i same imaju manje dobre odgovore na potrebe drugih (npr. Collins et al., 2010; Feeney & Woodhouse, 2016). Ambivalentni se obično fokusiraju na sopstvene probleme i emocije, kao i težnju da zadovolje svoju nikad utoljenu glad za pažnjom i ljubavlju (Feeney & Collins, 2001), dok će izbegavajuće osobe generalno izbegavati bliskost i neće imati razumevanja za tuđe emotivne potrebe. Mogu biti i cinični, ali svakako nepredusretljivi i neempatični prema drugima (Simpson et al., 1992). Nažalost, ovo se manifestuje i u odnosu sa sopstvenom decom. I onda

kada to ne želimo, kada ne radimo namerno, naše ponašanje oblikuju rano urezani radni modeli koji deluju automatski (videti sledeće poglavlje).

Neki autori govore o tzv. porodičnom skriptu koji se prenosi transgeneracijski (Byng-Hall, 1999). Zapravo, kako se ponašati kao roditelj, naučili smo posmatrajući vlastite roditelje. Ono što je relacija u jednoj generaciji u sledećoj je naučeno uverenje i pravilo o našoj ulozi (Fivaz-Depeursinge et al., 1994). U novije vreme pojavljuju se i nalazi da nekada dolazi do zamene nesigurne strategije obrazaca afektivne vezanosti između generacija – izbegavajuće majke imaju ambivalentnu decu, a ambivalentne izbegavajuću (Hautamaki et al., 2010; Shah et al., 2010). Ovo se takođe može objasniti transgeneracijskim skriptom, u ovom slučaju korektivnim, koji odražava želju osobe da po svaku cenu drugačije realizuje svoju ulogu i formira sve samo ne isti odnos koji je imala sa svojim roditeljima. Ovo može biti način da se ne ponovi traumatsko iskustvo. Međutim, i ovaj skript je disfunkcionalan jer svoje korene ima u ličnom iskustvu, a ne u signalima koji se registruju u konkretnoj dijadi (Byng-Hall, 2002). Otuda jedan vid nesigurnosti može voditi u drugi – umesto hladnoće preuključenost, umesto nametljivosti samostalnost i sl. Svakako, ima blistavih slučajeva tzv. zarađene sigurnosti, kojom se prekida začarani krug transgeneracijskog prenosa nesigurnih obrazaca vezanosti (Iyengar et al., 2014; Roisman et al., 2002). Zbog ove mogućnosti reorganizacije rane afektivne veze, kao i potrebe da se ima na umu postojeći obrazac učenika, neophodno je da svi koji tokom odrastanja i u raznim kontekstima za decu predstavljaju alternativne figure vezivanja budu upoznati sa emocionalnim razvojem dece i još značajnije – sa njegovim manifestacijama i implikacijama u različitim oblastima, kao i mogućnostima intervenisanja.

ŠTA JE TO SIGURNA BAZA I ZAŠTO JE VAŽNO DA JE IMAMO

Centralna ideja teorije afektivne vezanosti jeste da pozitivni odnos između majke i deteta promoviše osećanje sigurnosti kod deteta. Centralni pojam teorije je pojam sigurne baze.

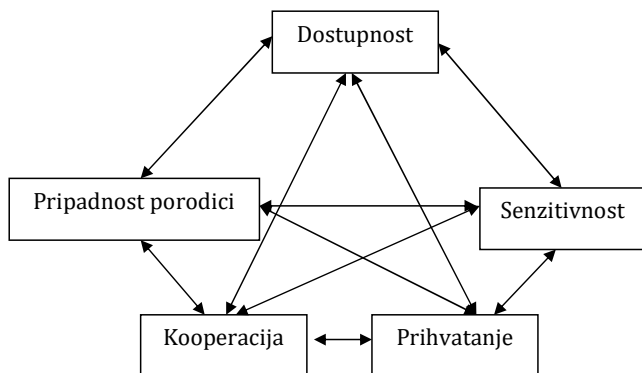
Baza sigurnosti je osnova rasta i razvoja ličnosti. Samo ako neko veruje u nas, verujemo i mi u sebe. Isto tako, samo ako imamo nekog kome verujemo, bićemo spremni, slobodni i sigurni da istražujemo, otkrivamo i učimo. Ne moramo se ni pozivati na teoriju afektivne vezanosti da bismo ukazali na važnost sigurne baze. Jedna od najpoznatijih teorija motivacije takođe naglašava osećaj sigurnosti. Naime, Maslov je potrebu za sigurnošću smatrao bazičnom potrebom, i to takvom da se nalazi na najnižim nivoima u hijerarhiji. Drugim rečima, ona je odmah iza fizioloških potreba (gladi, žeđi, sna), definisana kao potreba deficijentnosti ili nedostatka, koju moramo zadovoljiti da bismo se normalno razvijali i čije zadovoljenje je neophodno da bi se aktivirale potrebe rasta, gde spadaju učenje, kreativnost i samoaktuelizacija (Fulgosi, 1997).

Ideja da se deca razvijaju istražujući jedna je od bazičnih ideja teorije afektivne vezanosti kao teorije razvoja. Istraživanje predstavlja aktivnost kojom dete ulazi u bilo koju novu situaciju ili odnos i iz nje izlazi sa novim iskustvom o svetu i sebi u tom svetu. Teorija zapravo pretpostavlja postojanje dva komplementarna sistema – sistem eksplorativnog, istraživačkog ponašanja i sistem afektivnog vezivanja. I istraživački sistem je evolutivnog porekla, razvijen sa svrhom prikupljanja informacija iz okruženja. Aktiviraju ga novi stimulusi koji kod deteta bude radoznalost i potrebu za ovladavanjem sredinom. Ipak, sve ovo se dešava ili ne dešava zavisno od načina funkcionisanja sistema vezanosti (Ainsworth et al., 1969). Zašto? Setimo se da su deca prilično neopremljena za samostalan život. Za najosnovnije stvari zavise od drugih. To znači da će fizički razvoj i svako istraživanje biti veliki izazov za njih (Mihic, 2015). Pritom, emocije koje prate istraživanje, koje uvek podrazumeva i samostalnost i odvajanje, umeju da budu veoma intenzivne. Zbog svega ovoga dete može da istražuje samo ukoliko postoji podrška odraslih da se upusti u nešto novo i neko ko budno motri na njega. Nužna je osetljiva povratna reakcija, ohrabrenje i vođenje tokom istraživanja, prihvatanje kada nešto ne radi kako treba i zaluta. Potrebno je da je uvek dostupan neko ko će ga zaštititi i primiti nazad ako odustane ili ne bude uspešno. Zapravo, samo u tim okolnostima će dete kvalitetno istraživati sredinu. Čak i tada, u susretu sa novom situacijom ili zahtevom koju dete procenjuje kao preteću, neizvesnu ili na bilo koji način ugrožavajuću, sistem istraživačkog ponašanja se gasi, a aktivira se sistem vezanosti. Radoznalost zamenjuju ponašanja kojima se osigurava blizina staratelja, te i si-

gurnost. Tek nakon što se dete umiri u kontaktu sa roditeljem, sistem afektivne vezanosti može ponovo da prepusti prevlast istraživačkom sistemu. Dete će se baviti svetom oko sebe, učiti i razvijati se onda kada je eksplorativni sistem aktivan, što znači da njegovo funkcionisanje nije inhibirano aktivacijom sistema vezanosti.

Sigurna baza je metafora za bazičnu sigurnost koju osetljiv i responzivan roditelj obezbeđuje svom detetu pružajući mu osećaj da je sigurno, neopterećeno strahovima i strepnjama različite vrste, da nema razloge da sumnja u svoje sposobnosti ili druge ljude. Takav roditelj detetu obezbeđuje svest o tome da će ga neko zaštititi ukoliko je potrebno, da je svet dobro mesto i da je prijatno upoznati ga, da je u redu pogrešiti, kao i tražiti pomoć i podršku kada je potrebno i da će neko to videti, prepoznati, pravilno interpretirati, razumeti i odgovoriti. Sigurna baza je pojam koji, ustvari, opisuje roditelja sigurne dece, koji svojom senzitivnošću i responzivnošću još u najranijem uzrastu stvara u detetu osećaj sigurnosti i predstavlja polaznu tačku za istraživanje sveta koji ga okružuje. U početku je to istraživanje prostora i objekata, a kasnije i osećanja, relacija, uloga i dr. (Minić & Stefanović Stanojević, 2018). Takođe, u početku je neophodno da majka bude u blizini, dok se kasnije, sa formiranjem unutrašnjih radnih modela, ovo osećanje internalizuje i možemo govoriti o internalizovanoj sigurnoj bazi (George & West, 2011). Zapravo, na osnovu iskustava voljenosti, podrške i ohrabrenja, dete je sposobno da se osloni na pozitivne modele sebe i drugih (videti sledeće poglavlje), svoje uspomene i verovanja i da reguliše negativne emocije i reši problem i bez kontakta sa osobom koja predstavlja (ili je predstavljala) sigurnu bazu.

Ljubav, sigurnost i adekvatna briga od strane odraslog osnovni su uslovi normalnog razvoja, dobrog balansa između sistema vezanosti i istraživačkog sistema, ne samo zdravog emotivnog i socijalnog već i adekvatnog kognitivnog razvoja. Već je jasno da samo sigurno dete može brzo i nesmetano da se razvija sa uverenjem da će, kada mu zaštita, nega, pojašnjenje ili bilo koji drugi vid brige bude potreban, biti zbrinuto (Mihić, 2015). Samo u kontekstu odnosa sa sigurnim roditeljima deca razvijaju kognitivne i socio-emocionalne sposobnosti koje oblikuju njihovo razumevanje i gledanje na sebe kao kompetentnih u savladavanju fizičkog i društvenog sveta.



Slika 3. Sigurna baza (adaptirano prema Schofield & Beek, 2009, str. 259)

Da bi naučilo, dete se mora osećati dovoljno znatiželjno da se odvaži na istraživanje novih stvari. Takođe, mora znati da ima kome da „trči“ kada se suoči sa strahom od novog i nepoznatog. Dok istražuju, ova deca ujedno znaju da pored „krila“ koja su im roditelji dali, oni imaju i svoje „korene“, svoje sigurno utočište u koje se uvek mogu vratiti. Uvek kada je van zone sigurnosti teško i opasno. I ne samo to, postojanje sigurne baze omogućava detetu, ali i odraslima, da istražuju i svoja emocionalna iskustva, da pretresu svoju prošlost, analiziraju svoje odnose, znajući da postoji osoba koja ih u tome vodi, podržava, pomaže, hrabri i drži čvrsto u slučaju teškoća i neuspeha. Emocionalna sigurnost smatra se neophodnim preduslovom dečjeg istraživanja sredine, i ne samo dečjeg, i ne samo spoljašnje sredine, ali će o tome više reći biti kasnije.

Nasuprot tome, deca koja su kroz svakodnevna iskustva sa neresponzivnim roditeljima razvila nesigurne obrasce imaju manje šanse da se fokusiraju na istraživanje jer će veliki deo svog vremena i energije usmeravati na zadovoljenje ili blokiranje vlastitih emotivnih i interpersonalnih potreba. Veliki deo njihovih aktivnosti posvećen je, umesto istraživanju, regulisanju osećanja uznemirenosti i strategijama koje isključuju ili obezbeđuju oslanjanje na podršku sigurne baze (Mihić, 2015). Ovo će se desiti u svim situacijama kada je roditelj nestalan, ambivalentan, agresivan, nezainteresovan, odbacujući, anksiozan, pa i previše zaštitnički nastrojen. Roditelj tako postaje nesigurna baza ili nebezbedno utočište jer ga dete jednostavno ne percipira kao nekog s kim se oseća opušteno, već kao obavezu, prepreku, pa čak i kao izvor opasnosti.

Zašto je sve ovo relevantno za školu? Postoje bar dva razloga. Jedan proizilazi iz same prirode zahteva koji se pred decu stavljaju u školi. Vaspitno-obrazovni proces je visoko zasićen zadacima koji zahtevaju saradnju sa drugima i stalno istraživanje, tj. socijalizaciju, istraživanje i učenje. Polazak u školu je izuzetan razvojni zadatak, koji uključuje separaciju od roditelja, uspostavljanje novih socijalnih relacija, istraživanje drugačijeg fizičkog prostora, ovladavanje novim veštinama i odgovornostima. Ovi zadaci neće imati istu težinu za svu decu, te je očekivano da će deca iz različitih porodica biti u školi različito uspešna. Ustvari, njihova prilagođenost školi je delimično predodređena. Umesto da budu viđeni kao izazov ili prilika za rast, novi zadaci su nekoj deci periferni ili preteški. Pri polasku u vrtić ili školu, prepušteni sami sebi i na ovom zadatku, a bez veština da adekvatno regulišu neprijatne emocije, nesigurna deca će se teže adaptirati, a posledično i razvijati manje novih veština, znanja i kapaciteta. Drugi razlog, gotovo i neodvojiv od prvog, odnosi se na mogućnost intervencije. Ono što je ovde važno naglasiti jeste da obrazac odnosa koji dete formira sa nastavnikom može biti različit od obrasca odnosa koji je formiralo sa roditeljima (Copeland et al., 1997; Howes, 1988; Lynch & Cicchetti, 1997; Pianta & Nimetz, 1991). To znači da uz kompetentnog i posvećenog učitelja, ili ranije vaspitača, nesigurna deca

mogu imati novu priliku da, možda i prvi put, iskuse i otkriju sigurnost (Davis, 2003), priliku da im nastavnik makar na svom času bude baza i osnova za zainteresovanost, aktivnost na času i slobodu da pitaju i potraže pomoć. Ovo već pravi veliki korak na razvojnem putu dece u smeru potencijalno drugačijeg obrazovnog ishoda, ali i mogućnosti da nova iskustva sa nastavnikom promene kvalitet rano formiranih radnih modela, a onda i celokupan dalji životni put.

UNUTRAŠNJI RADNI MODELI: NEZADOVOLJENE EMOCIONALNE POTREBE NAKON RANOG DETINJSTVA

U najranijem detinjstvu, u formativnom periodu, afektivna vezanost je relacija koja kasnije postaje individualno svojstvo. Nešto što nas je oblikovalo postaje deo nas. Ono što započinje kao biološki vođena interakcija s vremenom prerasta u mentalne predstave koje nastavljaju da oblikuju naš razvoj, te i ponašanje i subjektivno iskustvo celog života (Wallin, 2007).

Pojam koji objašnjava trajnost i mehanizam delovanja ranih iskustava jeste pojam unutrašnjeg radnog modela – URM (engl. *internal working models – IWM*) (Bowlby, 1969). Unutrašnji radni modeli su zapravo neki oblik razvojnog skripta, adaptivnog ili neadaptivnog, koji se primenjuje kasnije u svim novim kontekstima i interakcijama. Oni ne moraju da imaju mnogo dodirnih tačaka sa trenutnim odnosima i situacijama, premda se i odnosi, kao i ljudi, retko kada tako naglo i krupno menjaju. Čak i kada se to desi, za promenu rano utisnutih dubokih uverenja o sebi i svetu potrebna je doslednost i vreme za promenu. Jednom formirani, modeli su otporni na promene, a oblikujući kognitivne (pažnju, procesuiranje događaja itd.), emocionalne procese (način emocionalnog reagovanja) i ponašanje, u velikoj meri nas određuju.

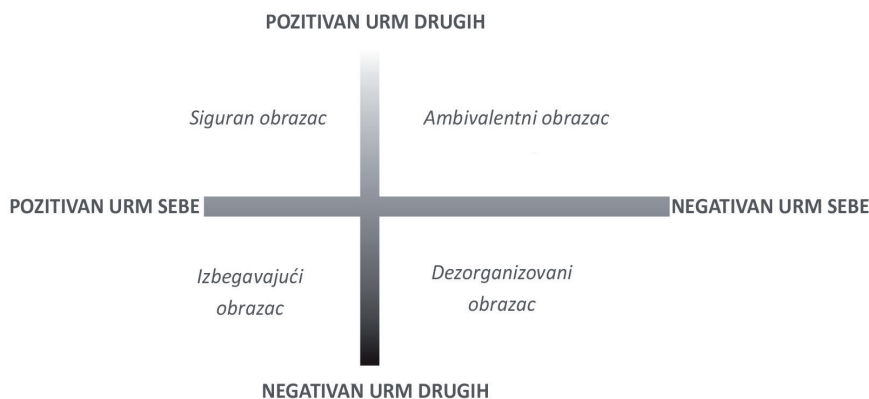
Nakon opisa kako bebe reaguju u *situaciji sa strancem* i objašnjenja koji kvaliteti u materinstvu dovode do ovakvih ili onakvih dečjih izbora, tj. načina izlaganja na kraj sa emocijama, potrebno je obogatiti priču saznanjem o tome kakvi se radni modeli kod dece u tim trenucima formiraju, a onda i dalje: Zašto neka deca teško stižu prijatelje u školi? Zašto druga skoro ništa ne umeju sama? Zašto pojedinci kao da idu iz problema u problem?

Bolbi je pretpostavio da dete polako internalizuje svoja rana i ponavljana iskustva sa majkom i tako stvara mentalne reprezentacije o tome kako funkcionišu bliski odnosi. Paralelno sa obrascima, tj. u osnovi obrazaca, do treće godine dete formira unutrašnje radne modele koji sadrže sećanja, uverenja, stavove, očekivanja, ali i ciljeve i strategije na temu odnosa sa bliskim osobama. Dva modela su vrlo važna: model sebe i model drugih. Prvi se odnosi na lično uverenje o sopstvenoj vrednosti, dok se drugi odnosi na formiranu sliku o drugima, na temelju njihove spremnosti da odgovore (Stefanović Stanojević, 2011).

Jedan od jednostavnih načina da se skiciraju različiti tipovi mentalnog predstavljanja i očekivanja deteta jeste da se vidi da li ono doživljava sebe kao da je vredno ljubavi i zaštite. Da li je nekome dragoceno? Da li je kompetentno i efikasno? Na sličan način deca mogu da doživljavaju svoje figure afektivne vezanosti kao emocionalno dostupne, osećajne, zainteresovane, usaglašene sa njima ili odbijajuće, neprijateljske, nametljive. Šta možemo da očekujemo od drugih

kada nam je pomoć potrebna? Da li su oni dobronamerni? Da li ikada reaguju? Kada?

Već jednogodišnje dete će tačno znati da li treba da pokaže svoju uznemirenost ako padne i kakva će u različitim scenarijima biti mamina reakcija. Iza toga leži duboko uverenje o tome da li su drugi posvećeni i da li samo dete zaslužuje ljubav. U najkraćem, obe slike, o sebi i drugima, mogu biti pozitivne ili negativne. Dete će, ukoliko su roditelji bili prisutni, responzivni i topli, izgraditi pozitivnu sliku o sebi i drugima. U onim slučajevima kada ovakvo ponašanje izostane, dete može formirati osećaj nedovoljne lične vrednosti, ali u zavisnosti od stepena neresponzivnosti, i moguću negativnu sliku o drugim ljudima i svetu. Dva modela i dva moguća predznaka nude četiri moguće kombinacije kvaliteta unutrašnjih radnih modela – što odgovara definisanim obrascima vezanosti (Bartholomew et al., 1991).



Slika 4. Obrasci afektivne vezanosti i unutrašnji radni modeli

Ne treba biti mnogo mudar za zaključak da kombinacija koju karakterišu oba pozitivna modela kroz život krase sigurno dete, na čije je emocionalne potrebe i signale neko dosledno i brižno odgovarao. Ovakvo iskustvo vodi do verovanja da je dete vredno ljubavi i pažnje, dok su drugi ljudi pouzdani i sigurni. Sa odrastanjem, poverenje u sebe i druge prati sigurne osobe kroz život. Sigurno vezane bebe odrastaju u sigurnu decu, a zatim i u autonomne, otvorene, kompetentne i srećne ljude.

Izbegavajuće dete će zbog dosledne majčinske nedostupnosti stvoriti sliku o njoj, a zatim i drugim ljudima, kao o nekome na koga se nije moguće osloniti, na koga ne treba računati, te u emocionalne odnose sa drugima ne vredi investirati, niti se na njih trošiti. Ne samo da ne vredi već je to veoma bolno. Bilo je bolno, sada je rizično. Primorano od malena da se osloni samo na sebe, ovakvo dete će odrasti u osobu koja veruje da je sigurnije ne oslanjati se na druge, već isključivo na sebe. To znači da će izbegavajuća deca imati pozitivan radni model sebe. Doduše, odbrambeno stvoren, donekle nestabilan, ali i više nego dobar

da se ostvare kroz različite aktivnosti koje vole ili koje donose korist, da ulažu i okruže se materijalnim stvarima i ambicijama koje su pouzdanije od ljudi, razvijaju sebe do granice maksimuma i, najvažnije, održe druge na distanci i tako sačuvaju svoj mir.

Ambivalentno dete, stalno u trci da otkrije i isprati ritam staratelja koji selektivno i nedosledno reaguje na njegove emocije, izgubiće sebe. Internalizovaće sliku o sebi kao o nekome ko ne vredi mnogo. Sa druge strane, drugi nisu loši jer povremeno reaguju. Reaguju kada dete konačno učini pravu stvar. Drugi su, ustvari, veoma vredni i značajni, dok samo dete nije. Stoga razvoj biva obeležen nesigurnošću i nesamopouzdanjem, a svi kasniji odnosi zavisnošću, lepljivošću i nesamostalnošću.

Dezorganizovano dete razvija lošu sliku i o sebi i o drugima, što ga dovodi u najgoru poziciju od sva tri nesigurno vezana obrasca – poziciju koja blokira, koja vodi u začarani krug neočekivanja. Sami ne mogu, od drugih ne očekuju i ne prihvataju.

Rano formirani unutrašnji modeli prate dete tokom odrastanja i utiču na formiranje ličnosti. Služe kao filteri za razumevanje trenutnih i budućih interakcija i kao pomoć u proceni, predviđanju i odabiru ponašanja i osećanja koja ćemo manifestovati, čineći da mnogo toga u kasnijem razvoju i životu i nije skroz pod našom kontrolom.

AFEKTIVNA VEZANOST: TEORIJA ILI FIZIOLOGIJA

Budući da je knjiga namenjena studentima i nastavnicima, neće biti detaljno skicirane fiziološke osnove opisanih fenomena. Ipak, potrebno je navesti bar mali deo neuronaučnih dokaza koji danas snažno potkrepljuju Bolbijevu teoriju i predviđanja, ujedno i ideju i važnost svega onoga čime se knjiga bavi.

Možda je dovoljno citirati Danijela Sigla, koji navodi da nakon rođenja razvoj mozga zavisi od toga kako je „genetski programirano sazrevanje nervnog sistema oblikovano međuljudskim iskustvom“ (Siegel, 1999, str. 2). Slično navode i drugi autori naglašavajući da je sa psihološkog, ali i neurobiološkog stanovišta najvažnije ono iskustvo koje se događa u kontekstu rane afektivne vezanosti (Wallin, 2007) i da zdrav neurološki i psihološki razvoj u ranom detinjstvu zavisi od prilagođene reakcije figura vezanosti (Schore, 2002).

Topli i recipročni odnosi deteta sa empatičnom i podržavajućom majkom jesu vitalni za optimalan razvoj dečjeg mozga i uma. Ukratko, pozitivne interakcije podstiču stvaranje sinapsi i neuralnih puteva, te podržavaju razvoj i učenje na anatomskom, fiziološkom, psihološkom, socijalnom i ekološkom nivou. Sa druge strane, stalna izloženost organizma stresu u osetljivom periodu ranog razvoja može biti pogubna čak i po strukturu mozga i druge sisteme u razvoju. Toksične interakcije i traumatična iskustva redukuju stvaranje sinapsi i sazrevanje pojedinih struktura mozga umanjujući njegovu mogućnost da se efikasno razvija i uči (Siegel, 2012). Takođe, iako je pogubni uticaj traume delimično određen njenim intenzitetom, trajanjem, vremenom i kontekstom u kome se dešava, kao i genetskim predispozicijama pojedinca, pokazalo se da dostupnost podržavajućih i bliskih odnosa sa drugima pomaže u ublažavanju odgovora na stres, što ima značajne posledice na razvoj funkcionisanja mozga (Rappolt-Schlichtmann et al., 2009).

Kasnije će biti opisane brojne funkcije koje su važne u školi, a oblikovane su odnosom afektivne vezanosti. Na ovom mestu važno je sažeto ukazati na to da sve ove razlike u psihičkim procesima imaju svoju osnovu u drugačijoj fiziologiji na kojoj počivaju. Zapravo, razvoj mozga i kasnije moždano funkcionisanje potpuno je drugačije kod različitih obrazaca vezanosti. Razlika je posebno upadljiva između sigurno vezane i dezorganizovane, traumi izložene dece. Kako? Kao ilustracije biće navedene samo dve najpoznatije razlike u moždanom i hormonskom funkcionisanju, koje leže u osnovi svih kasnijih razlika u školskom funkcionisanju dece različitih obrazaca vezanosti.

Prvo, zona moždane aktivnosti osoba sa sigurnim obrascem vezivanja jeste neokorteks, dok je kod onih koji su razvili dezorganizovani obrazac vezivanja stalno aktiviran najstariji, primitivni, libički sistem, otporan na uticaj jezika i

racionalnog rasuđivanja, koji blokira rad mislećeg mozga (Stefanović Stanojević i sar., 2018). Zapravo, kad god je aktiviran instinkt preživljavanja, ponašanje je vođeno primitivnim delovima mozga, a ne onim koji su zaduženi za istraživanje, logičko rezonovanje, emocionalnu regulaciju i refleksiju. Zbog toga su mnoge veštine potrebne za učenje kod dezorganizovane dece inhibirane stalnom aktivacijom sistema vezanosti, a ukoliko su traumi izložena ponavljano i rano, često je kompromitovan i njihov normalan razvoj.

Druga utvrđena činjenica odnosi se na to da afektivne veze određuju funkcionisanje endokrinog sistema, te i reakciju na stres. Zapravo, jedan od najistaknutijih odgovora na stres jeste aktivacija limbičke hipotalamusno-hipofizno-adrenalna ose (HPA), čiji je rezultat oslobađanje hormona, uključujući i kortizol, u krvotok i druge telesne tečnosti. Iako je ova reakcija tela adaptivna u stresnoj situaciji, produženo izlaganje moždanih struktura glukokortikoidima, naročito u ranom životu, može dovesti do neurobioloških promena kakva je i trajna HPA disregulacija i izmenjena, tj. povećana osetljivosti reaktivnost na stres kasnije u životu. Sa druge strane, hormon oksitocin, koji je stimulisan u kontekstu sigurne vezanosti i promoviše socijalno funkcionisanje i blagostanje, a i u intrakciji je i sa HPA sistemom i reguliše njegov rad, tj. umanjuje nivo kortizola kada je osoba pod stresom, manjka osobama koje su doživele traumu. Ovo je, zapravo, fiziološki supstrat različite regulacije emocija, te i različitih ponašanja dece, kasnije i odraslih, koji su iskusili različit kvalitet nege u ranom periodu života (prema Pierrehumbert et al., 2012).

Drugi nalaz iz oblasti medicine na kome se zasnivaju ideje i preporuke monografije tiče se podatka o plastičnosti mozga (Schore, 2003), te i činjenice da i druge odrasle figure tokom života, uključujući i školsko osoblje, mogu značajno doprineti razvoju mozga i funkcionisanju učenika nudeći nova, kvalitetnija iskustva i interpersonalne veze koje se postepeno pretvaraju u nove veze u mozgu.

Važnost dobrih odnosa nastavnika i učenika takođe je nedavno potvrđen u neurobiološkim studijama. Grupa autora koja je simultano pratila moždanu aktivnost nad različitim dijadama nastavnik-učenik tokom strukturirane nastavne vežbe, potvrđuje da su uspešne interakcije ove dijade bile karakterisane sinergijom u moždanim aktivnostima, dok u slučaju neuspešnih interakcija nastavnika i učenika nije bilo korelacije u njihovim moždanim aktivnostima. Takođe, primećene su promene u moždanoj aktivnosti kod nastavnika pod uticajem aktivnosti učenika, što predstavlja potencijalni neurološki korelat sinhronizovanosti u nastavi (Holper et al., 2013).

AFEKTIVNA VEZANOST U UČIONICI

Iako je obično naglasak na porodičnom okruženju i ulozi majke, kao i ranom formativnom periodu, teorija afektivne vezanosti je postala relevantna i u školskom kontekstu. Konceptualni okvir ove teorije privukao je posebnu pažnju istraživača u oblasti pedagogije omogućavajući razumevanje važnosti ranih emocionalnih iskustava i njihovih brojnih razvojnih ishoda za školski uspeh. Sve je veća svest o tome da teorija vezanosti može biti temelj u objašnjenju razvojnih ishoda koji dalje dovode do nezainteresovanosti, nepoverenja, nesaradnje, nesamopoštovanja, te i školskog neuspeha. Uz ovakva saznanja i osetljivost svi koji brinu o deci, uključujući i one kojima je to profesionalna uloga, imaju mnogo veću mogućnost da razumeju učenike kojima predaju, pomognu im, a i svoj posao učine smislenijim i, dugoročno, lakšim.

Afektivna vezanost utiče na prilagođenost i uspešnost tokom školovanja na dva načina: indirektno kroz roditeljsku vezanost i direktno kroz vezanost za nastavnika (Bergin & Bergin, 2009). Imajući na umu ovu podelu, prvo će biti opisan i značaj i efekti ranih emocionalnih iskustava na razvoj brojnih kompetencija relevantnih u školskom kontekstu, kao i tipične karakteristike dece različitih obrazaca vezanosti u učionici. Postaće jasnije kako se nezadovoljene emocionalne potrebe reflektuju na dete kao učenika. Drugi deo teksta ukazaće na ulogu nastavnika u uspostavljanju odnosa sa učenicima, koji može ponoviti i učvrstiti rana uverenja deteta i voditi samoostvarujućem proročanstvu, ali i relacije koja ima ogroman potencijal da napravi značajan pomak u kognitivnom, emocionalnom i socijalnom razvoju – posebno važan preokret kod učenika koji u školi dobijaju priliku za novi početak.

DA LI RANO DETINJSTVO MOŽE ODREDITI USPEH U ŠKOLI

Emocionalno blagostanje deteta je presudno za uspeh u školi, a vezanost je temelj emocionalnog blagostanja. Takođe, rano iskustvo oblikuje detetovu sklonost ka istraživanju i učenju i oblikuje odnose sa drugim ljudima (Bergin & Bergin, 2009). Drugim rečima, rana socijalna i emocionalna iskustva presudna su u razvoju brojnih sposobnosti neophodnih za suočavanje sa izazovima koje će deca sretati u životu, a možda prvi put u školi.

Preduslovi školskih veština razvijaju se vrlo rano u razvoju. Prvi odnos koji se uspostavlja između bebe i staratelja osnova je za detetov emocionalni razvoj, ali i razvoj u drugim domenima kao što je i kognitivni (Bretherton, 1985). Unutrašnji radni modeli određuju ne samo osećanja i ponašanje već i pažnju, memoriju i saznanja, te brojni nalazi potvrđuju da je interakcija majka-dete, posebno u prve dve godine života, snažna determinanta detetovih aktuelnih i kasnijih kompetencija i da deca koja su imala manje iskustava sa responzivnim starateljem imaju manju verovatnoću adekvatnog razvoja kognitivnih sposobnosti (prema Tošić Radev i sar., 2013).

Instrukcije roditelja ili, šire, sva ponašanja kojima roditelji ohrabruju dečje sticanje znanja povezane su sa dečjim kognitivnim veštinama. I dok u najranijem detinjstvu komunikacija između staratelja i deteta jeste u velikoj meri čisto afektivna i odnosi se na osetljivost na signale deteta, kasnije se odnosi na potrebu da majka ume da pruži svom detetu informacije tako da ih ono može razumeti i u vreme kada ih može koristiti, kao i da na osetljiv način asistira i pruža instrukcije tokom zajedničkih interakcija iz kojih dete neprestano uči (Tošić i sar., 2013). Pritom, iako se ponašanja kroz koja se osetljivost majki ispoljava kasnije razlikuju od onih u najranije doba, otkriven je kontinuitet u karakteristikama i kvalitetu majčinskog ponašanja prema deci. Budući da su ova ponašanja povezana i sa kvalitetom afektivne vezanosti, može biti da su upravo ona način preko koga se ostvaruje veza između kvaliteta odnosa dete-majka i njegove uspešnosti u pojedinim aspektima kognitivnog funkcionisanja (Van Ijendoorn et al., 1995). Sumirajući nalaze mnogih studija, može se zaključiti da su majke sigurne dece senzitivnije i responzivnije, pružaju deci više relevantnih zadataka i uvremenjenih i odgovarajućih instrukcija. Na primer, one će, kada pomažu detetu u zoni narednog razvoja (prilikom rešavanja zadatka koje dete ne ume da reši samo, ali uspeva i istovremeno postepeno ovladava veštinom kada radi zadatak u saradnji sa kompetentnijim drugim), pružiti najpre globalna uputstva ili rešiti mali deo problema. Sa druge strane, majke nesigurne dece su ređe dostupne, ne reaguju odmah ili ne istrajavaju u svojim reakcijama, manje po-

državaju detetove napore i, sveukupno, manje su adekvatne u pružanju pomoći i usmeravanju deteta (Crovell & Feldman, 1988; Matas et al., 1978; Valsiner, 1988). Posebno roditelji koji sami imaju negativne modele drugih (izbegavajući i dezorganizovani obrazac) pružaju izrazito manje podrške i utehe svojoj deci u susretu sa izazovnim kognitivnim zadacima u predškolskom i školskom uzrastu (Crowell et al., 2010; Whipple et al., 2011).

Ono što je još značajno jeste da, pored ove direktne veze sa kognitivnim razvojem, kvalitet afektivne vezanosti određuje i faktore porodičnog okruženja koji će imati ili neće imati ulogu u razvoju. Ilustracije radi, socio-ekonomski status će stimulirati kognitivni razvoj izbegavajuće vezane dece, dok kvalitet interakcija sa roditeljima neće, što nije slučaj u drugačijim dijadama, gde igraju ulogu neki drugi faktori ili njihova kombinacija (Vukčević, 2009).

Iako je dugo zanemarivan, efekat emocija na kogniciju odnedavno postaje pitanje od sve većeg značaja. Afektivna vezanost povezana je sa kognitivnim razvojem od samog početka i razlike među decom različitih obrazaca vezanosti u kognitivnom domenu mogu se videti vrlo rano – u jaslenom i predškolskom uzrastu (Cassidy, 1988; Heidi & Solomon, 2006; Marvin & Britner, 1999; Stefanović Stanojević et al., 2015; Tošić i sar., 2013; Tošić Radev i sar., 2016; Vandell et al., 2010). Interakcija emocionalnih aspekata ličnosti i drugih domena razvoja započinje pre upisa u školu i nastavlja se tokom celog životnog veka. Deca koja su dobro prilagođena u ranom periodu uglavnom se dobro prilagođavaju i u adolescenciji, i obrnuto (Jacobsen & Hofmann, 1997).

Već prateći razvoj simboličke funkcije uočeno je da je razvoj jezika stimulisan u kontekstu odnosa sigurne vezanosti. Konzistentna responzivnost koju pruža sigurna veza povezana je sa optimalnim razvojem jezika, manjom učestalošću jezičkih teškoća, detetovom komunikativnošću i jezičkim sposobnostima, počevši od broja reči koje mala deca razumeju, dužine rečenica do verbalnog razumevanja (Gersten et al., 1986; Van Ijzendoorn et al., 1995). Prepoznate su razlike i u kvantitetu i kvalitetu simboličke igre (kada dete u igri koristi jedan predmet kao zamenu za neki drugi) na ranom uzrastu. Ne samo da su sigurna deca češće angažovana u simboličkoj igri već postoje razlike i u njenom kvalitetu. Sigurna deca su autonomna u organizaciji igre koja najčešće ima jasnu temu ili plan, fleksibilna su i maštovita prilikom korišćenja i kombinovanja objekata i upornija u želji da stvore iluzornost scene (Matas et al., 1978; Wolf et al., 1984). Budući da se sigurna deca lakše orijentišu na zadatak, traže pomoć u nevolji, entuzijastična su, uporna i samouverena, kao i fleksibilnija i otvorenija u obradi informacija, ona su daleko uspešnija u rešavanju problemskih situacija i zadataka, što je važna kognitivna veština, kao i način sticanja novih znanja i kompetencija (Tošić i sar., 2013).

Generalno, sigurni predškolci imaju bolju pažnju, radoznaliji su, uporniji, dominantniji, nezavisniji, empatičniji, imaju veće samopoštovanje i snažniji motiv postignuća (Arend et al., 1979; Bergin & Bergin, 2009; Kestenbaum et al., 1989; Main, 1983; Moss & St-Laurent, 2001; Oppenheim et al., 1988), što su

važni menahnizmi kognitivnog razvoja. Ova deca češće preuzimaju ulogu lidera, popularnija su, više uživaju u učenju. Na primer, imaju pozitivne stavove prema čitanju i napredniji su u tom domenu u poređenju sa nesigurno vezanom decom (Bus et al., 1997; Bus & van Ijzendoorn, 1988).

Sa druge strane, nesigurna deca su češće povučena, odbačena, agresivna i nesaradljiva ili zavisna, željna pažnje i manje radoznala i predusretljiva (Sroufe, 1996). Zbog svega toga ona imaju kraći raspon pažnje, lošije socijalne odnose, te pokazuju slabiji uspeh na kognitivnim zadacima od sigurne dece (Main, 1983; Moss & St-Laurent, 2001).

Kada je reč o školi, razlike su evidentne već na samom početku. Iz prethodno rečenog logično je očekivati da su razlike među decom različitih obrazaca vezanosti prisutne već pri proceni njihove spremnosti za školu. Spremnost za školu je pak osnova dalje dečje adaptacije, razvoja kognitivnih kompetencija, akademskog uspeha i uopšte mogućnosti da se potpuno iskoriste sve prednosti koje škola nudi (Cunha et al., 2006; Geddes, 2006). Kerns (2008) na temelju povezanosti kvaliteta afektivne vezanosti deteta u detinjstvu i njegove adaptacije na školu proglasio je izlišnim sve dalje studije koje bi proveravale ovu vezu.

Spremnost za školu zavisi ne samo od akademskih veština kakva je, na primer, bogatstvo rečnika već i od sposobnosti povezanih sa vezanošću, kao na primer: upravljanja emocijama, refleksivne funkcije, suočavanja sa stresom, saradnje sa drugima i praćenja uputstava (Gillan, 1997; Stefanović Stanojević et al., 2015; Tošić Radev i sar., 2016). Deca mogu zakazati u učenju usled brojnih razloga, uključujući i emocionalne poteškoće (Donovan & Cross, 2002). Mnoga deca ne uspevaju u školi, ne zbog slabih intelektualnih sposobnosti ili lošeg rada nastavnika, već zato što socio-emocionalno nisu kadra da odgovore zahtevima na koje nailaze u učionici. Da bi učenik mogao da uči, on mora biti u stanju da rizikuje i suoči se sa novim izazovima. Dobar učenik treba da bude u stanju da se nosi sa frustracijom i anksioznošću, da ima dobro samopoštovanje i smelost i želju da zatraži pomoć kada mu je potrebna. Sve ove veštine su povezane sa obrascima afektivne vezanosti učenika.

Sigurnu decu i kasnije tokom školovanja krase brojni poželjni atributi i kompetencije, te su ona bolje prilagođena i uspešnija, kako u pogledu vladanja, tako i u obrazovnom, ali i kognitivnom i socio-emocionalnom domenu (Granot & Mayseless, 2001). Studije nalaze da su sigurna deca i adolescenti bolji u kognitivnim veštinama: imaju višu inteligenciju, bolje pamćenje i rasuđivanje od nesigurne dece (Spieker, et al., 2003; Van Ijzendoorn et al., 1992). Osim u kognitivnoj sferi, ova deca bila su i emocionalno zrelija (Aviezer et al., 2002) i imala fleksibilnije i društveno prikladnije emocionalno izražavanje i kontrolu (Cassidy, 1994). Karakteriše ih bolja interpersonalna komunikacija i uspešnost u socijalnim relacijama (Zsolnai & Kasik, 2014). Pokazuju višu motivaciju, bolju pažnju i istrajnost, kao i radne navike (Kerns & Brumariu, 2008; Moss & St-Laurent, 2001). Na kraju, oni pokazuju pozitivniji, integrisani pogled na sebe, skloniji su pozitivnom samootkrivanju i adaptivnije se nose sa stresnim situacijama

(Mikulincer & Nachshon, 1991). Svi navedeni nalazi ukazuju na jasan i pozitivan efekat rano stečene sigurnosti na postignuća učenika, delujući posredstvom veze sa kognitivnim razvojem, ali i svojim efektom na brojne druge nekognitivne kompetencije i veštine koje će dodatno, nevezano za sposobnosti, doprineti boljem školskom uspehu. Svaka od njih će kasnije biti detaljnije objašnjena.

Zasada je dovoljno predstaviti nalaze longitudinalnih studija koje su ispitivale povezanost rane afektivne vezanosti i uspeha tokom školovanja, koje dokazuju da osetljivost majki u prvim godinama života utiče na postignuća i školske ocene mnogo godina kasnije, još jednom utirući deci sigurniji, bezbedniji i srećniji životni put. U prvoj studiji koju ćemo pomenuti (Teo et al., 1996) nađeno je da detetova rana psiho-socijalna istorija, kao mera koja sadrži i kvalitet vezanosti za majku, predviđa uspeh u matematici i čitanju srednjoškola na uzrastu od 16 godina nezavisno od doprinosa inteligencije i ranijih školskih postignuća. Vredi pomenuti i vrlo poznatu studiju Minesota, u kojoj je kvalitet vezanosti na uzrastu od 12 i 18 meseci starosti deteta bio u vezi sa kasnijom procenom dece koja su praćena sve do petnaeste godine života. Nesigurna deca su u raznim uzrastima procenjena kao manje radoznala, zavisnija, manje empatična i saradljiva, nižeg samopoštovanja, manje emocionalno pozitivna i socijalno kompetentna od sigurne dece. Zapravo, rani odnosi predviđali su brojne važne kompetencije, pa čak i psihopatologiju, deset do petnaest godina kasnije (Shulman et al. 1994). U trećoj studiji sigurna veza sa starateljem procenjena pri polasku u školu, tj. na uzrastu od sedam godina, vodila je boljim ocenama i školskom uspehu tokom cele osnovne i srednje škole, i to kada su kontrolisani doprinosi inteligencije, sposobnosti zauzimanja tuđe perspektive i problemi sa pažnjom (Jacobsen & Hofmann, 1997).

Ovakvi rezultati prave grubu razliku između sigurne i nesigurne dece, ali daju jasnu sliku o tome da afektivna vezanost učenika, istorija njihovih interakcija, te i emocionalne potrebe zajedno sa njima ulaze u učionicu. Izneti rezultati su ocrtili krupne razlike između sigurne i nesigurne dece, ali ne i fine razlike među decom različitih nesigurnih obrazaca, kao ni mehanizme delovanja brojnih posredujućih faktora koji su se pokazali značajnima u vezi sa ranim emocionalnim iskustvom i kasnijim razvojem. U daljem tekstu biće predstavljeno upravo to – deca različitih obrazaca afektivne vezanosti u učionici – njihova ponašanja zasnovana na (ne)zadovoljenim emocionalnim potrebama, kao i druge, manje ili više razvijene veštine i karakteristike koje posreduju u vezi ranog emocionalnog razvoja i školskog uspeha. Prepoznavanje ove dece, razumevanje njihovog pogleda na svet i karakterističnog, specifičnog načina funkcionisanja drugih procesa i sistema neophodnih za uspeh u školi, može biti od velike koristi u vaspitno-obrazovnom radu sa njima.

DECA RAZLIČITIH OBRAZACA VEZANOSTI U ŠKOLSKOJ KLUPI

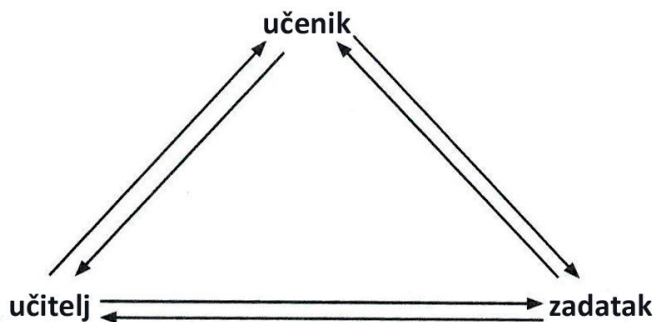
Setite se jednog odeljenja, onog čiji ste učenik bili ili, još bolje, onog kome predajete ili ste predavali. Prvo što vidimo jeste različitost i jedinstvenost svakog deteta. Prvo što pomislimo jeste da „su za sve krivi roditelji” i da je „dete ogledalo svoje kuće”. Prvo što osetimo jeste da je sa nekom decom lakše, a sa nekom gotovo nemoguće raditi. Deca su čudesna i očaravajuća bića i većinu njih je lako zavoleti. Spokojni su, saradljivi i, rekli bismo, srećni. Ipak, sve je više dece sa dijagnozom ADHD-a ili samo sa teškoćama održavanja pažnje i fokusiranja na zadatak. Nije mali broj ni nesamostalne, visoko zavisne dece i dece sa manjkom samopouzdanja, koja se ne usuđuju da bilo šta probaju sama. Često neprimećena ili pogrešno procenjena kao najpoželjnija, odrastaju u školskim klupama pseudosamostalna deca. Ova ranjena i setna deca, iako mogu biti posvećena zadatku, često ostaju nepoverljiva prema drugima i teško uspostavljaju kvalitetne odnose sa vršnjacima i učiteljima. Na kraju, najmanje laka i sebi i drugima, dangube u školi i životu deca koja svojim problematičnim ponašanjem, ne znajući bolje, na najmanje poželjan način u stvari vape za pomoći. Sva ova ponašanja koja možemo registrovati na času često su uslovljena afektivnom vezanošću, tj. odnosom majke prema detetu u najranijem periodu života.

Svima nama je poznato, a sada smešteno u teorijski okvir – nemaju sva deca dobar početak. Ukoliko ovo ostane neprepoznato u školama, ova deca samo nastavljaju unapred zacrtanu putanju. Sigurna deca lako, gotovo prirodno izazivaju topao i adekvatan tretman od strane učitelja. Sa druge strane, izbegavajuće vezana deca su često percipirana kao samostalna, buntovna, mrzovoljna, pa i nasilna, i često izazivaju odbacujuće ili kontrolišuće odgovore nastavnika. Ambivalentnu decu nastavnici opisuju kao lepljivu i nezrelu, te ih i tretiraju kao razmaženu ili infantilnu (Elicker et al., 1992; Sroufe, 1983; Weinfeld et al., 1999). Sve ovo je, naravno, potpuno suprotno od adekvatne reakcije. Na ovaj način ne samo da ne bivaju vraćena na pravi put već ih rana iskustva, za koja nisu nimalo odgovorna i pred kojima su potpuno nemoćna, zapravo guraju u niz pogrešnih ponašanja, relacija, izbora... Tako oslabljeni, ne samo da će teže izmamiti sigurnu bazu i utočište kod nas već naprotiv – samo zato što nisu imali sreće da rođenjem dobiju adekvatniju mamu ili bolji životni kontekst, često dobijaju drugačiji, opet manje povoljan tretman, najčešće isti onakav kakvom su bili izloženi u detinjstvu (Stojić i sar., 2010). Ovo otvara vrata tzv. samoostvarujućem proćanstvu – začaranom krugu u kome će dete na osnovu ponašanja nastavnika samo potvrditi svoja prethodna (ne)očekivanja, što dalje uslovljava ponavljanje istih obrazaca ponašanja i nastavniku potvrđuje da su njegova očekivanja i

reakcije bili na mestu, potkrepljujući ih. I tako u krug. Ukoliko ovoga nastavnik nije svestan, propustiće šansu da skloni nesigurnu decu sa stranputice, a vrlo verovatno će njihovo lutanje i zapečatiti.

Oslanjajući se na opise koje su u svojim publikacijama ponudili autori koji se bave ovom temom (Bergin & Bergin, 2009; Delaney, 2009; Geddes, 2003, 2005, 2006, 2018; Golding et al., 2012), ali i na osnovu povezivanja problema sa teorijskim postavkama, pokušaćemo da opišemo ponašanje dece različitih obrazaca u školi. Tačnije, ako ste nastavnik, vi tu decu znate bolje nego iko. Sa njima svakodnevno radite. Sada ćemo pokušati da ih prepoznamo i smestimo u pomenute kategorije teorije vezanosti, a time i da ih razumemo.

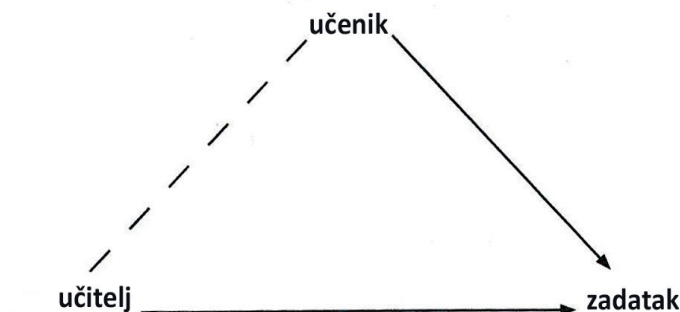
Krenućemo od onih zbog kojih se posao nastavnika čini lakim. Od velike većine dece sa kojima je zadovoljstvo raditi – sigurno vezane dece, koja su imala najviše sreće da odrastaju uz osetljive, posvećene i njima prilagođene majke, zahvaljujući čemu su postala sigurna u sebe i poverljiva prema drugima. Ove i na njima zasnovane karakteristike boje sve njihove misli, osećanja i ponašanja i u drugim situacijama i relacijama. Karakteristike sigurnih ranih iskustava vezanosti temelj su učenja budući da su oni osnova samosvesti, samopouzdanja, rezilijentnosti, spremnosti za istraživanje sveta i radoznalosti, uključenosti u školske aktivnosti, sposobnosti da se prepoznaju i regulišu svoje emocije i da se o njima komunicira, da se pravilno interpretiraju ponašanja drugih, grade kvalitetni odnosi i traži i prihvati podrška i uteha vršnjaka i nastavnika u susretu sa izazovima. Kako rastu, sigurna deca povezuju pozitivna osećanja i iskustva sa učenjem i imaju veće preduslove za uspeh u školi – koriste sve mogućnosti učenja, spremnija su i uspešnija.



Slika 5. Trougao učenja – sigurni obrazac afektivne vezanosti
(adaptirano prema Geddes, 2006, str. 59)

I dok je raditi sa sigurnom decom lako, onoliko koliko ih je lako i opisati, situacija se na različite načine komplikuje kada je reč o deci sa nezadovoljenim emocionalnim potrebama. Jedan deo dece, za koju sada znamo da teorija kategorije kao izbegavajuću, odrastao je uz hladne i uglavnom nedostupne staratelje. Majke izbegavajuće dece se nisu preterano bavile emotivnim stanjima svoje

dece, ili su čak bile odbacujuće. Posledice ovakvih ranih iskustava su specifična verovanja i očekivanja od sebe i drugih, tj. pozitivan radni model sebe i negativan model drugih. Ovo su deca koja su još u ranom detinjstvu naučila da se oslanjaju i ulažu samo u sebe i one aspekte stvarnosti koji su samo njemu važni i bliski – u sve ono što ih ne može ponovo izneveriti i povrediti. U isto vreme, oni izbegavaju svaku bliskost sa drugima, budući da je potencijalno opasna i nepotrebna. Ova deca su vrlo rano naučila da od drugih ne očekuju ništa i da je bezbednije ne oslanjati se na njih i ne verovati im. Noseći sa sobom svoja rana iskustva i na njima izgrađena uverenja o sebi i drugima, izbegavajuća deca i u školi teže da budu nezavisna od svojih učitelja i nastavnika i da sami zadovolje svoje potrebe.



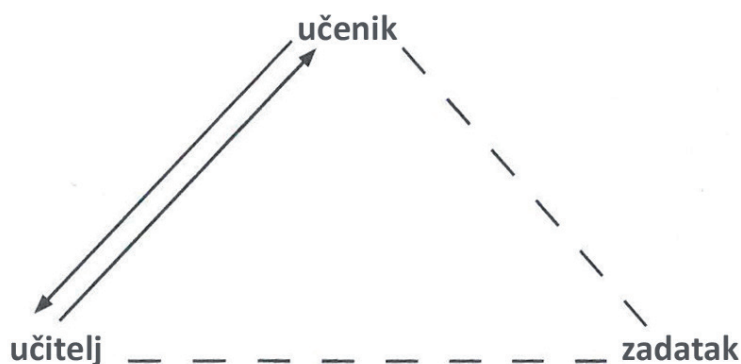
Slika 6. Trougao učenja – izbegavajući obrazac afektivne vezanosti
(adaptirano prema Geddes, 2006, str. 77)

Ova deca su orijentisana na zadatak, samostalna i mogu postići zavidne rezultate u nekim oblastima. Fokusiranje na zadatak može biti deaktivirajuća strategija kojom se u školskom kontekstu skreće pažnja sa situacija koje aktiviraju sistem afektivnog vezivanja. Iako odbrambeno, ovo ponašanje može voditi očekivanim rezultatima. Međutim, čak i tada njihov rad je osoben tako da može umanjiti postignuća ili, prosto, put do njih učiniti težim. Izbegavajuće vezani učenici će se usredsrediti na sadržaj i zadatak čak i onda kada ne znaju kako da ga urade. Budući da nemaju pozitivna očekivanja od drugih, za njih je izazov verovati nastavniku, a još veći potražiti pomoć. Oni najčešće i ne traže ništa i negiraju potrebu za podrškom. Kada znaju, uradiće ono što se od njih traži, ali i tada oslanjanje samo na sebe može inhibirati kreativnost, istraživanje nepoznatog i učenje u saradnji, jer sve ove situacije otvaraju prostor nesigurnosti i mogućnosti za neuspeh i kritiku, što oni, po svaku cenu, žele da izbegnu. Oni često bivaju i neprimećeni ili doživljeni kao poželjni, pohvalno samostalni učenici za primer. Oni nekada to zaista i jesu. Ne samo da ih samostalnost i usmerenost na zadatak mogu voditi do uspeha već pozitivna slika o sebi i visoko samopouzdanje, pa makar i odbrambeno, dovode do toga da izbegavajuće osobe gledaju prvenstveno svoje potrebe i interese, vole da drugima pokažu da su bolji, vole uspeh, pobjedu, a kasnije moć i ugled. Veliki broj poslovno najuspešnijih ljudi pripada

baš izbegavajućem obrascu vezanosti. Ipak, iako predana zadatku, izbegavajuća deca kasnije i kao odrasli ostaju uglavnom neprilagođeni u interpersonalnim relacijama. Izbegavaju bliskost sa drugima i grade najčešće površne odnose – u detinjstvu sa nastavnicima i vršnjacima, u odraslom dobu sa ljubavnim partnerima. Ovo mogu biti i ona deca koja često sede u poslednjim klupama, ignorišu nastavnika, izbegavaju kontakt očima, deluju pasivno, ravnodušno, kao da im je dosadno i prosto im nije stalo. Ovakav stav nije daleko od istine i neretko je verbalno ili neverbalno manifestovan. Budući da ne očekuju ništa od drugih, oni se i ne bave promišljanjem o posledicama koje će njihovo ponašanje ili stav imati po druge, pa ni po njih same, jer pozitivna očekivanja svakako nemaju. Ukoliko ih to održi na odstojanju od drugih, još su i na dobitku. Na kraju, redovno pasivno-agresivni i često nedopadljivi, u pojedinim situacijama koje prelaze njihov lični prag aktivacije sistema vezanosti ova deca lako iznenađuju neočekivanim ispadima. Ukoliko odbrane popuste ili situacija bude dovoljno jak okidač za emocionalnu reakciju, koja je kod njih uvek prigušena, mogu se očekivati i vrlo nadmena ponašanja, neustrašivost, šefovanje, sve do agresivnih ispada. Sve su ovo manifestacije potisnute anksioznosti i besa, koji sada isplivavaju na površinu na pogrešnom mestu i prema zamenskim ljudima i predmetima, ali u okruženju gde je ipak bezbednije pokazati emocije. Tako zapravo neosetljivo roditeljstvo može voditi najrazličitijim ponašanjima u učionici: preteranoj upotrebi telefona, grubom ponašanju prema nastavniku, povučenosti, preteranoj samostalnosti u radu, ili pak prekršajima i buntovništvu. Sva ova ponašanja ipak imaju jasnu zajedničku crtu – ravnodušnost i nepoverenje prema drugima i isti uzrok – ravnodušnost i nezainteresovanost, kojima su sami bili izloženi u detinjstvu.

Nesigurno ambivalentna deca su odrastala uz nedosledne staratelje i, budući da je na njihove emotivne potrebe odgovarano parcijalno, ova deca nisu odustala od borbe za pažnjom, niti su razvila negativan model drugih – čak obrnuto. Drugi su dobri jer reaguju, a problem je očigledno u samom detetu jer odrasli reaguju samo ponekad. Usled pozitivnog modela drugih i negativne slike o sebi, ambivalentna deca postaju vrlo lepljiva, zavisna i duboko nesigurna u sebe. Na separaciju reaguju burno jer nisu kadra da budu sama, dok ih prisustvo i pažnja koju dobijaju gotovo nikada ne čine srećnima i spokojnima jer je njihovo nesamopouzdanje duboko, a potreba za podrškom neutoljiva, zato što su drugi nepouzdati. Početak školovanja može biti veliki izazov za ovu decu. Budući da je kod njih snažno izražena separaciona anksioznost, razdvajanje koje škola podrazumeva može biti toliko da vodi čestim izostancima, pa i školskoj fobiji (Geddes, 2018). I u učionici su ambivalentna deca nesigurna u sebe, neodlučna, vrlo osetljiva na reakcije koje izazivaju kod drugih, jer su im oni preko potrebni. Takođe, slično ponašanju u *stranoj situaciji*, ova deca i u interakcijama sa nastavnikom simultano pokazuju ambivalentna ponašanja. Traže pažnju i utehu, ali nisu sposobna da je iskoriste i prime. Tako se mogu i prepoznati među drugom decom – žedna su pažnje, hiperaktivna, loše regulišu emocije,

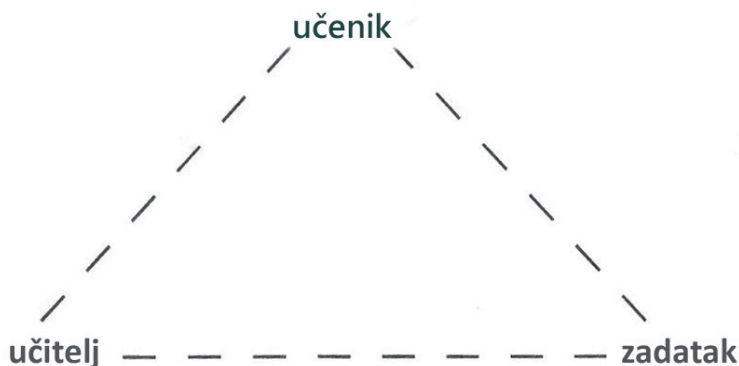
posebno uznemirenost, nezrela su, nesigurna, vrlo zavisna od nastavnika, čak i napadna. Pažnja odraslih je primarna potreba ove dece, čak preokupacija. Da bi je osigurala, ona se trude da budu fizički i emocionalno bliska i u stalnoj interakciji sa nastavnikom. Njihove veštine u privlačenju i zadržavanju pažnje vrlo su razvijene, nekada do nivoa manipulacije. Nastavnik je na klizavom terenu jer mora voditi računa o svojim postupcima, a može se osetiti i kontrolisano, provocirano, testirano, pa i zarobljeno. Do ovoga dolazi jer ambivalentna deca imaju veliki problem u uspostavljanju jasnih granica, problem sa samopoštovanjem i kontrolom emocija. Oni se vrlo lako i brzo vežu, postanu bliski i rado se otvaraju i daju u odnosu, ali očekuju da im se vrati istom merom. Osetljivi su i na najmanji znak odbacivanja i vrlo lako se oseće izneverenima ukoliko nema reciprociteta. Tako, njihovo ponašanje može varirati između ekstremne potrebe za blizinom, sa jedne strane, i ljutnje sa druge, slično kao i u odnosu sa majkom. Ambivalencija boji sve njihove odnose, te na najmanji povod njihova vezanost i zavisnost može prerasti u nezadovoljstvo, osećanje povređenosti nepostojećim nepravdama, što može voditi snažnim emotivnim izlivima, pa i hostilnosti. Na taj način i ovaj nesigurni oblik vezanosti nije jednostavan za saradnju, a još je snažniji prediktor neuspeha. Odrastajući uz nesenzitivne mame ili previše anksiozne, brižne i zaštitnički nastrojene, ova deca imaju poruku da ništa ne mogu sama, da nisu dovoljno dobra, pa se jednostavno i ne usuđuju da istražuju, da probaju i često se previše oslanjaju na pomoć drugih. Sasvim je jasno da oni, u kognitivnom domenu, imaju manje šansi za ispunjenje svojih potencijala. Usled fokusa na emocijama i relacijama, na zadatak se gleda kao na pretnju i na nešto što se mora zanemariti jer ugrožava interakciju.



Slika 7. Trougao učenja – ambivalentni obrazac afektivne vezanosti
(adaptirano prema Geddes, 2006, str. 97)

I dok izbegavajuća deca ignorišu nastavnika ili su gruba, sa ambivalentnom decom se lako uspostavlja kontakt, ali saradnja sa njima s vremenom postaje mentalno zahtevna i iscrpljujuća jer traže neprestanu pažnju, potvrdu, osiguravanje. Izbegavajući učenici učeći i radeći deaktiviraju sistem vezivanja i ne

gube vreme na emocije, dok ambivalentni biju unutrašnje bitke, te bivaju usporeni ili blokirani ponašanjima kojima neprekidno pokušavaju da pridobiju bliskost i ljubav. Iako otvorena, topla i komunikativna, ni ambivalentna deca nisu omiljena među vršnjacima jer njihovo nezrelo, nametljivo i nestalno ponašanje i raspoloženje nisu osobine koje prijaju drugima i koje se među vršnjacima cene – a loši vršnjački odnosi su još jedan potencijalni antecedent slabijih razvojnih i obrazovnih ishoda.



Slika 8. Trougao učenja – dezorganizovani obrazac afektivne vezanosti
(adaptirano prema Geddes, 2006, str. 115)

I na kraju, dezorganizovano afektivno vezana deca su odrastala u krajnje nepovoljnim životnim okolnostima ili „samo” uz majke koje su činile da te okolnosti tako izgledaju. Suočeni sa traumatičnim situacijama sa kojima sami nisu mogli da se nose, a nije bilo onih koji bi pomogli u obradi zastrašujućih sadržaja, ili su čak bili i njihov izvor, ova deca razvijaju negativan model sebe i negativan model drugih i nemaju strategiju za nošenje sa situacijama koje aktiviraju sistem vezivanja. Pritom, mnoge situacije bivaju doživljene kao zastrašujuće i preplavljujuće jer su dezorganizovana deca preosetljiva na opasnost. Da situacija bude još kompleksnija, u tim situacijama oni vrlo brzo reaguju jer je to strategija koja je u detinjstvu obezbeđivala opstanak. Bez ikakvog osećanja sigurnosti i prepuna straha bez razrešenja, ova deca postaju visoko vulnerabilna i impulsivna, te bilo koji neočekivani događaj u okolini može izazvati neadekvatan, u suštini reaktivan odgovor, često prenatravan, ekstremno, neuobičajen ili bizaran. Njihov mozak je baždaren za beg ili borbu ili najčešće isključenje pre nego za promišljanje i razumevanje situacije (Geddes, 2018). Sva neadekvatna ponašanja ove dece su u stvari samo manifestacija njihove preplavljenosti strahom, preosetljivosti, ali i nedostatka samosvesti, kontrole emocija i impulsa i sposobnosti mentalizacije. Zapravo, nerazvijenost ili tačnije blokiranost sposobnosti da se bave vlastitim i tuđim unutrašnjim stanjima sprečava ih da razumeju svoja i tuđa ponašanja. Zbog toga oni često pogrešno tumače tuđa po-

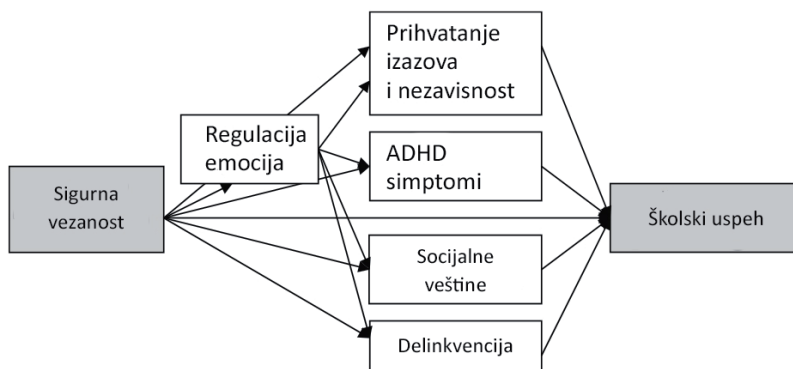
našanja, a nisu svesni ni povoda svojih postupaka, koji su često samo simptomi neobrađenih trauma i način komunikacije i manifestacije problema. Oni drugi način izražavanja ne poznaju. Iz svega rečenog jasno je da su ovo najoštećenija deca, pa je logično da su ona i najizazovnija za rad u školi.

I dok bi sigurno dete moglo biti predstavljeno potpunim trouglom, dezorganizovano vezanu decu bi mogao predstaviti samo trougao u kome nijedna veza nije adekvatna.

Naime, ova deca nisu fokusirana na odnos jer su drugi zastrašujući, a nisu fokusirana ni na zadatak jer imaju važnije životne brige. Shodno tome, pravi su izazov za rad jer mogu pokazivati slabu pažnju i uspeh, problematične odnose sa vršnjacima i nastavnikom i sveopštu disharmoniju i kaos u učionici, ili pak mogu biti tihi, povučeni, nepažljivi i previše submisivni. Mogu i zbunjujuće varirati između ovih krajnosti (Downey, 2012). Budući da nemaju koherentan odgovor na stres, oni se i u školi, koja je puna izazova, mogu različito ponašati – nepredvidljivo jer su u haosu, jer sami ne mogu, a na druge ne žele, ali i ne smeju da se oslone. Zbog toga ih je nekada teško i prepoznati. U stvari, lako ćete prepoznati onu decu koja su „teška” drugima, ali ima i one dece koja su „najteža” samoj sebi. Zapravo, negde pre polaska u školu dezorganizovana deca uspevaju da na neki način organizuju svoje ponašanje. Organizuju ga preuzimajući kontrolu nad situacijom. Ova kontrola se može ispoljiti na dva načina – u formi brige o roditeljima (npr. zamenom uloga, parentifikacijom, preuzimanjem uloge spasioca u porodici) i kroz neku vrstu kažnjavanja roditelja (npr. neposlušnošću, negativizmom, problematičnim ponašanjima) (Stefanović Stanojević i sar., 2018). Prvi tip je češći kod devojčica, a drugi kod dečaka. Tako deca sa traumama mogu često izostajati iz škole jer brinu o svojim roditeljima. Mogu sedeti u poslednjoj klupi samo fizički prisutni i potpuno neupadljivi kako bi ostali nevidljivi. Mogu delovati odsutno i nezainteresovano dok su u stvari paralisani strahom. Mogu biti lepljivi kao ambivalentni, ali istovremeno vas na različite načine gurati od sebe. Mogu biti i hladni kao izbegavajući ili tačnije ledeni – neempatični i agresivni prema drugima. Bez vere u sebe, bez oslonca u drugima, nikakvih očekivanja i često bez raznih važnih uvida, dezorganizovana deca u školi mogu prirediti različite scenarije, u učionici šarolike, po ovu decu jednako disfunkcionalne.

KAKO ME KAO UČENIKA OBLIKUJE RANI EMOCIONALNI RAZVOJ

Dostignuti stepen kognitivnog razvoja vrlo je značajno za obrazovna postignuća, ali se njime nismo detaljnije bavili. Ukazali smo da je kvalitet interakcije ili tačnije obučavanja i asistencije prilikom saradnje deteta i majke važan mehanizam koji povezuje afektivnu vezanost i kognitivni razvoj (Tošić i sar., 2013; Van Ijzendoorn et al., 1995). Iako je već na osnovu razumevanja dinamike razvoja obrazaca afektivne vezanosti, pa i detaljnog opisa njihovog ponašanja, očigledno šta to karakteriše sigurnu decu, a manjka nesigurnima, te dovodi do slabijih postignuća u školi, ipak ćemo u daljem tekstu detaljnije opisati mehanizme koji posreduju u ovoj vezi.



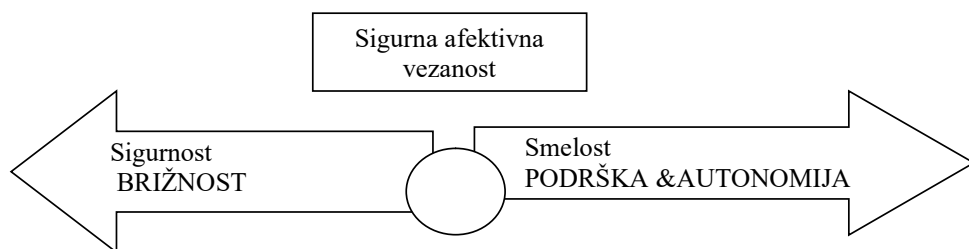
Slika 9. Mehanizmi koji posreduju afektivnu vezanost u modelu Birgina i Birgina (adaptirano prema Bergin & Bergin, 2009, str. 150)

Van Ijzendorrn i saradnici (Van Ijzendorrn et al., 1995) navode (pored karakteristika procesa obučavanja) tri važna mehanizma: kvalitet istraživačkog ponašanja, kvalitet vršnjačkih odnosa i ponašanje dece u situaciji testiranja. Birgin i Birgin (2009) navode i značaj emocionalne regulacije, pažnje i hiperaktivnih ponašanja i problematičnih ponašanja učenika. Svemu ovome treba dodati i samopouzdanje (Tošić i sar., 2013) kao još jedan mehanizam koji povezuje ranu vezanost i kognitivne i obrazovne ishode. Naravno, svi navedeni mehanizmi podeljeni su samo u heurističke svrhe, dok su u stvarnom životu međusobno uslovljeni, uzajamni i često se prepliću.

Istraživanje sredine, radoznalost i nezavisnost

S obzirom na značaj pojma baze sigurnosti, u narednom delu teksta biće predstavljeni empirijski nalazi koji ilustruju da je istraživanje sredine, tj. sposobnost i želja deteta za istraživanjem, jedan od osnovnih mehanizama preko koga oblik rane vezanosti deluje na kognitivni razvoj, a kasnije i obrazovna postignuća.

Istraživanje sredine, koje na ranom razvoju uključuje manipulaciju objektima, motorički i perceptivni razvoj, zatim igru, kasnije i brojne složene kognitivne zadatke i aktivnosti sa vršnjacima, jeste antiteza ponašanju vezanosti jer zahteva udaljavanje od figure za koju je dete vezano. Ovo je tipičan obrazac interakcije, poznat kao istraživanje iz sigurne baze (Bowlby, 1988).



Slika 10. Istraživanje iz sigurne baze

Istraživanje okoline je važan način razvoja kognitivnih veština jer deca uče iz interakcije sa ljudima i objektima (Matas et al., 1978). Individualne razlike u istraživanju povezane su sa kvalitetom afektivne vezanosti, sa jedne strane, i sa razvijenim kognitivnim veštinama, sa druge (Jacobsen et al., 1994). Teorija pretpostavlja da, samo kada značajne figure pružaju emocionalnu podršku, i to dosledno, konzistentno i predvidljivo, dete može da se udalji, istražuje i uči. Kada je reč o školi, to obuhvata gotovo sve što škola podrazumeva – upoznavanje vršnjaka, druženje, komunikaciju sa učiteljem, rešavanje problema, otkrivanje, učenje, istrajnost i dr. Dete je motivisano i radoznalo da istražuje sredinu samo ukoliko se oseća voljenim i sigurnim, odnosno zna da neko pazi na njega i da će ga zaštititi ukoliko je potrebno. U ovom slučaju dete stiče poverenje u sebe i svoje sposobnosti, kao i u svet oko sebe, tačnije oseća da ga je moguće do izvesne mere kontrolisati. Svet tako postaje okruženje koje se može istražiti, a nove uloge i veštine izazov koji je moguće savladati (Mihić, 2015). S vremenom se dete sve više oslanja na sebe, stiče saznanja o svetu, razvija strategije suočavanja, te biva kompetentno da sve samostalnije istražuje (Bowlby, 1969). Za razliku od toga, briga oko dostupnosti figure nesigurnoj deci ne dozvoljava da pažnju usmere na stvari u okolini, na druge odnose, a kasnije ni na školske zadatke. Nesigurno vezana deca imaju manje kvalitetne uslove za razvoj jer i u školi, a pre toga i u vrtiću, umesto da pažnju posvete novim razvojnim zadacima, primorani su da energiju troše na različite pokušaje da kontrolišu svoj osećaj neprijatnosti i straha.

Šta kažu rezultati istraživanja? Da li potvrđuju teorijske pretpostavke? Ima li razlike između nesigurnih obrazaca? Sigurna deca razlikuju se od nesigurne. Radoznalija su i upornija (Arend et al., 1979). Onda kada istražuju, sigurna i nesigurna deca razlikuju se ne samo po sposobnosti i želji da se time bave već postoje i kvalitativne razlike, u smislu boljeg načina i višeg nivoa istraživanja (Tošić i sar., 2013). Ovo je evidentirano još na ranom uzrastu, daleko pre polaska u školu. Čim počnu da se igraju, može se pratiti ponašanje dece različitih obrazaca vezanosti i uočiti da sigurna deca imaju duže epizode istraživačke igre, otkrivaju više detalja složenih objekata, pokazuju više pozitivnih emocija tokom istraživanja, imaju aktivniji i otvoreniji odnos prema sredini nego nesigurna deca (Main, 1983; Hazen & Durett, 1982). Kada je reč o nesigurnim oblicima vezanosti, nalazi sugerišu slabije istraživačko ponašanje ambivalentne nego odbacujuće dece. Ambivalentna deca, usled anksioznosti oko majčine dostupnosti i nametljivih ponašanja prema njoj, pokazuju ograničeno ispitivanje i angažovanje u zadacima, dok odbacujuća deca pokazuju intenzivno istraživanje sredine, ali je ono pre odbrambeni mehanizam i reakcija kojom kompenzuju nedostupnost majke nego odraz autentičnog interesovanja za učenje (Bretherton, 1985). Njihovo istraživanje, iako postoji, često ne dovodi do učenja (Connell, 1974).

Proširenjem teorije afektivne vezanosti na školu pretpostavlja se da će učenici u školi, bez intervencije nastavnika, imati tendenciju da se ponašaju u skladu sa rano formiranim obrascima vezanosti. Tako će sigurna deca verovatno nastaviti da koriste odrasle osobe kao osnovu za istraživanje sredine i samim tim će biti uključeni u zadatke koji se pred njih stavljaju u školi (Jacobsen & Hofmann, 1997), što vodi izraženijem motivu postignuća i razvoju akademskih kompetencija (Kerns et al., 2001).

Pristup zasnovan na implementiranju teorije o afektivnom vezivanju u školsko okruženje temelji se na ideji da je osećanje sigurnosti kod učenika promovisano pozitivnim odnosom sa nastavnikom, a predstavlja neophodan preduslov za učenje (Thijs & Koomen, 2008). Nastavnici koji su u dovoljnoj meri senzitivni u pogledu potreba učenika sigurna su osnova učenicima za istraživanje školskog okruženja i angažovanje u relevantnim školskim aktivnostima (Birch & Ladd, 1997; Pianta et al., 1997; Pianta, 1999). I zaista, istraživanja potvrđuju značaj ovog odnosa. Povoljni odnosi učenika i nastavnika podstiču pozitivan stav učenika prema školi i njegovo angažovanje (Birch & Ladd, 1997), stimulišu učenje i pružaju podršku učeniku da se uspešno bavi različitim zahtevima, nosi sa raznovrsnim izazovima u školskom kontekstu (Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Hamre & Pianta, 2001; Rey et al., 2007), podižu motivaciju i pružaju podsticaj za istraživanje (Davis, 2003). Negativan odnos učenika sa nastavnikom, s druge strane, odražava nedostatak sigurnosti i ometa pokušaje učenika da odgovori školskim zahtevima.

Sveukupno, prema teoriji afektivne vezanosti, istraživačko ponašanje je komplementarno potrebi za sigurnom bazom i predstavlja jedan od stubova

daljeg razvoja. Konkretno, u sigurnoj vezi sa odraslom osobom, starateljem ili nastavnikom, dečje potrebe su prepoznate i deca su u stanju da istražuju i uče polazeći od sigurne baze i sa znanjem da se u nju mogu vratiti kada su uplašena. Ova deca balansiraju između ponašanja traženja blizine i istraživanja, što im omogućava da samostalno istražuju duže i temeljnije i tako razviju bolje kognitivne kompetencije. Nasuprot tome, deca koja nisu iskusiła poverenje u staratelja ili imaju loše odnose sa nastavnicima ostaju fokusirana na aktivaciju ili deaktivaciju sistema vezanosti, što može sprečiti opušteno i kreativno istraživanje (Tošić i sar., 2013). Zapravo, postoji prioritet sistema vezivanja nad istraživačkim sistemom, očigledan u načinu funkcionisanja našeg mozga – osećaj sigurnosti važniji je od učenja (Sroufe & Siegel, 2011).

Emocionalna regulacija i mentalizacija

Da li ćemo istraživati i učiti, biti smeli i nesmeteni i koliko će nam to biti stil života ili luksuz i apstrakcija, kako u detinjstvu, tako i kasnije, zavisi od toga koliko često nas negativni događaji i emocije u tome ograničavaju. Nije čak pogrešno tvrditi da nije najvažnije koliko smo im često izloženi, već koliko se uspešno nosimo sa njima. Neretko, naše maladaptivne strategije izlaženja na kraj sa teškoćama mogu biti pogubnije po naše mentalno zdravlje od samog problema u svim onim situacijama kada dozvoljavamo da nas emocije preplave i kada poprime formu ruminacije, ali i onda kada smo vrlo uspešni u preusmeravanju pažnje sa frustrirajuće situacije i guranju problema pod tepih. Da ne pominjemo situaciju kada uopšte nismo osposobljeni da mislimo i prepoznamo sopstvena mentalna stanja.

Načini i uopšte mogućnosti nošenja sa stresom nisu isti kod svakoga od nas i često već od ranog detinjstva nisu pod našom kontrolom. Nismo ih sami ni izabrali. Iako tokom života možemo uvežbati efikasnije strategije regulacije emocija, najčešće koristimo one koje smo usvojili na najranijem uzrastu. Da li ćemo u stresnoj situaciji biti funkcionalni ili ostati paralisani, kakvu ćemo strategiju koristiti i da li ćemo je uopšte imati, velikim delom zavisi od toga kakav je bio kvalitet našeg odnosa sa značajnim drugima. Nije svejedno da li je mama reagovala uvek kada smo se svojski potrudili da privučemo njenu pažnju ili nikada nije obraćala pažnju na emocije. Nije svejedno da li smo u detinjstvu imali sigurno utočište ili smo ostajali sami sa svojim strahovima.

Sigurna veza sa starateljem je osnova brojnih životno važnih psihičkih procesa, među kojima su možda najvažnije emocionalna regulacija i mentalizacija (Cassidy, 1994; Fonagy et al., 2004; Fonagy & Bateman, 2008; Stefanović Stanojević i sar., 2018). Emocionalna regulacija podrazumeva „praćenje, procenu i modifikovanje emocionalnih reakcija” (Thompson, 1994, str 28), tj. procese pomoću kojih pojedinci utiču na to koje će emocije doživeti, kada će ih doživeti i kako će ih izraziti (Gross, 2007). Korak dalje od emocionalne regulacije je spo-

sobnost za mentalizaciju, koja podrazumeva veštinu da prepoznamo i imenujemo sopstvena psihička iskustva (dakle ne samo emocije) i damo im smisao, ali i veštinu da mentalnim stanjima (mislima, emocijama, planovima, željama) objasnimo i shvatimo ponašanje drugih (Fonagy & Target, 1997). Kapacitet za mentalizaciju i emocionalna regulacija uzajamno se prožimaju (Bateman & Fonagy, 2016).

Strategije emocionalne regulacije u najranijem detinjstvu predstavljaju mehanizme pomoću kojih dete zadovoljava svoju potrebu za vezivanjem. Istraživanja pokazuju da deca osetljivih majki, u poređenju sa nesigurnom decom, bolje vladaju svojim emocijama već u četvrtom mesecu života (Braungart-Reiker et al., 2001). Malo dete će uspeti da reguliše svoje emocije pomoću vrlo konkretnih ponašanja, kao što su zagrljaj roditelja ili okretanje igri. Tek sa sazrevanjem i u interakciji sa mamom koja na dete gleda kao na misleće i svrhovito biće i svim svojim postupcima to pokazuje (npr. prilagođava se nivou dečje mentalne aktivnosti, gleda na stvari iz perspektive deteta, prati promene u njegovim mentalnim stanjima, govori mu o emocijama itd.), ova ponašanja postaće osvešćena, verbalizovana i simbolizovana i sadržati mentalistička objašnjenja (Protić, 2016). Da bi dete naučilo da razume značenje svojih i tuđih doživljaja i shvatilo ih kao uzročnike ljudskog ponašanja, tj. počelo da mentalizuje, neophodna je regulacija emocija, mentalizujuća mama, ali i proces poznat kao ogledanje (engl. *mirroring*). Ovaj proces je mehanizam kojim dete dolazi do opažanja i razumevanja emocija, ali i do svesti o njihovom uticaju na druge (Allen et al., 2008).

Kako ovo funkcioniše? Uslov da beba spozna sebe jeste prethodno prepoznavanje i razumevanje od strane osobe koja o njoj brine. Isto tako uslov da dete uspešno reguliše emocije jeste adekvatna regulacija dečjih emocija od strane mame. Bebina senzacije se „prevode” putem reakcija staratelja: njegovih verbalnih iskaza, neverbalne komunikacije i sveukupnog ponašanja. Mnogo toga odojčice čita sa maminog lica. Dobro je poznat eksperiment sa „nepomičnim licem” (engl. *stil face experiment*³). U ovom naširoko poznatom eksperimentu (Tronick et al., 1978) u kontaktu sa odraslom osobom koja ne odgovara, tj. ima izraz lica koji ne prati emocionalne potrebe deteta, već šestomesečna beba će pokušati da obezbedi maminu reakciju na sve raspoložive načine, nakon čega će biti veoma uznemirena i na kraju potištena i povučena. Ona očekuje da druga osoba odgovara kontingentno na njen emocionalni izraz jer želi da nađe sebe u svesti druge osobe. Želi da druga osoba doživi i reaguje na njena emocionalna stanja. Tek u ovakvoj interakciji beba putem ogledanja vidi svoje iskustvo izvan sebe i pod određenim uslovima ga ponovo prima nazad obogaćeno značenjem.

Setimo se da je za tek rođenu bebu sve potpuno strano, te i stresno. Ona ne zna čak ni da je gladna ili pospana, već samo ima doživljaj neodređene nelagodnosti. Ne zna čime je izazvan, ne zna šta predstavlja, ni kako ga ukloniti. Ipak, može da plače. U većini slučajeva je to dovoljno jer o njoj brine osoba koja sve to zna. Senzitivna mama će čuti bebin plač, razlikovati njegove nijanse zavisno

³ <https://www.youtube.com/watch?v=apzXGEbZht0>

od toga da li je gladna, žedna ili pospana. Ujedno je svesna emocionalnih stanja bebe i povezuje se sa njom na emocionalnom nivou pomoću izraza lica, glasa i osmeha. Uzeće je u naručje, čvrsto prigriliti, smireno joj se obraćati sve dok beba ne bude ponovo spokojna i mirna. Tom prilikom pratiće fine promene u ponašanju svog deteta. Takođe, ona će znati da su one uzrokovane promenama u njegovim mentalnim stanjima, te će tome prilagoditi svoju rekaciju. Ovaj poželjni obrazac ponašanja bebu vodi rasterećenju, i fiziološkom i emocionalnom, kao i saznanju o tome šta oseća, zašto i kako se drugi ponašaju u tim situacijama. Da bi ogledanje uspelo, važno je da reakcija staratelja ne bude identična iskustvu deteta, ali ni previše daleka (Fonagy, 2004a). To znači da mama neće plakati zajedno sa bebom, ali će, na primer, imati tužan izraz lica, neveselu boju glasa i istovremeno nuditi pozitivne sadržaje: zagrljaj, kontakt i sl. Ili ukoliko je beba uznemirena, mama će podeliti to iskustvo, ali će ga kombinovati sa zadirivanjem ili smejanjem. Ona reflektuje svojim izrazom lica obrađeno unutrašnje iskustvo deteta, koje ono sada može da razume i internalizuje. Na ovaj način dete razvija doživljaj ličnog i zasebnog unutrašnjeg sveta u odnosu na majčin, ali i svest o mogućnosti da svojim osećanjima izazove promenu u ponašanju drugih ljudi (Allen & Fonagy, 2006).

Na ovaj način, sigurna afektivna vezanost deteta za značajne druge je kontekst u kome se razvijaju mentalizacija i emocionalna regulacija (Cassidy, 1994; Fonagy et al., 2004). Ove kompetencije su privilegija dece koja odrastaju sa starateljem koji je senzitivan i mentalizujući, koji bebi otkriva da u situaciji pobuđenih emocija neko reaguje, obrađuje njene emocionalne izlive i pomaže da se vrati u stanje ravnoteže. To su oni roditelji koji prepoznaju i imenuju mentalna stanja deteta (npr. „Ti si sada umoran”; „Malo si se rastužila”) ili samo tragaju za njima iza ponašanja („Zašto želiš da zatvorimo vrata?”, „Zašto si to tražio od tate?”). Roditelji sigurne dece pomno prate mentalna stanja svoje dece znajući da je dete intencionalno biće koje od najranijih dana ima svoje želje, namere, strahove, ali ne i sposobnost da ih ostvari i reguliše. Sigurna deca odrastaju sa mamom koja ih uči uspešnim koping-strategijama, nekada samo skretanjem pažnje i zagrljajem, nekada imenovanjem mentalnih stanja koja otkriva iza ponašanja, a kako dete raste, sve češće i pričom o stresnom iskustvu, osećanjima, željama i interpersonalnim odnosima. Sve ovo postepeno dovodi do internalizovanog osećaja sigurnosti i ovladavanja tehnikama pomoću kojih dete prepoznaje osećanja kod sebe i drugih, identifikuje njihov uzrok i reguliše ih i izražava na pravi način (Fonagy et al., 2004).

Da bismo razumeli ulogu ovih funkcija u školskom kontekstu, nije dovoljno poznavati samo upravo opisanu, poželjnu putanju razvoja. Zato ćemo funkcionisanje ovih procesa ukratko provući kroz sve obrasce afektivne vezanosti.

Očekivano, sigurna deca u najvećem broju situacija uspevaju da kontrolišu afekat i postignu optimalni nivo mentalizacije (Fonagy et al., 1998). Zahvaljujući ovome ona ostaju dobro organizovana u stresnim situacijama. Svesna su svojih osećanja, spremna da ih direktno i jasno pokažu i o njima otvoreno ko-

municiraju. Znatno češće doživljavaju pozitivne emocije, ali spremno prihvataju emocionalno izazovne situacije, pokazuju višu toleranciju na frustraciju i lako se oporavljaju od negativnih osećanja (Abraham & Kerns, 2013; Brumariu et al., 2012; Cassidy, 1994; Sroufe, 1996). Kasnije, tokom odrastanja, koriste konstruktivne koping-strategije, koje uključuju prepoznavanje i prihvatanje doživljenih emocija, promišljanje i ponovnu procenu situacije, predviđanje posledica neke aktivnosti, rešavanje problema, kao i traženje podrške.

Ukoliko su odgovori značajne figure bili nekonzistentni, odbacujući ili zastrašujući, dete neće naučiti da adekvatno reguliše strah i neprijatna osećanja i češće će pribegavati manje konstruktivnim strategijama suočavanja sa stresom. Takođe, nesigurnost lišava dete ili na različite načine oštećuje njegovu urođenu dispoziciju da adekvatno interpretira svoja i tuđa mentalna stanja (Fonagy et al, 2004). Njegova strategija „izlaženja na kraj sa emocijama” biće nesvesna odluka da ih je bolje potisnuti, preglasiti ili o njima uopšte ne misliti. Umesto suočavanja sa problemom, oni će se usmeriti na kontrolu emocija, njihovo izbegavanje ili će se prosto zalediti.

Izbegavajuće vezana deca, suočena sa emocionalno neresponzivnim roditeljem, odlučuju se za strategiju nadregulacije. Odlučuju se da podignu prag za prepoznavanje situacija u kojima treba regulisati afekat, tj. za veću toleranciju na emocionalne izazove (Cassidy, 1994). To znači da oni ignorišu emocionalno izazovne situacije, budući da bi aktivacija sistema vezanosti dovela do ponovnog proživljavanja prošlih i sadašnjih teških emocionalnih iskustava. Izbegavaju sve što može reaktivirati defanzivno deaktiviran sistem afektivne vezanosti (Mikulincer & Shaver, 2007). Rigidna supresija emocija i odsustvo traženja pomoći od drugih ograničavaju ovu decu da nauče adaptivne strategije suočavanja (Cassidy, 1994). Umesto toga, izbegavajuće vezana deca, kasnije i odrasli, koriste deaktivirajuće strategije čiji je zajednički imenitelj poricanje misli i informacija povezanih sa neprijatnim emocijama, kao i potiskivanje emocionalnog izraza (Mikulincer & Shaver, 2007). Kako bi izbegla odbacivanje i sačuvala kakvu-takvu emocionalnu povezanost sa hladnim roditeljem i pozitivnu sliku o sebi, ova deca se uče da kriju, minimalizuju, maskiraju ili potiskuju svoja osećanja (Cassidy, 1994). Oni zapravo i ne bi umeli da ih prepoznaju i obrade mentalno, zato ih i poriču. Obično imaju slabiju mentalizaciju, tj. hipomentalizaciju, posebno u emocionalno obojenim situacijama (Fonagy et al., 1998). Budući da je proces ogledanja izostao, dete nije istražilo ni upoznalo svoj unutrašnji svet, niti je spremno da se u to ikada upusti. Skoro kao da ni ne postoji. To je bila žrtva koju je moralo podneti da bi izbeglo dublje povrede u susretu sa hladnom majkom. Slično, kada tumači ponašanja drugih, objašnjenja su vrlo konkretna i puna idealizacija i egocentričnosti (Protić, 2016).

Deca roditelja koji nisu senzitivni, ali nisu ni hronično nedostupni, uradiće upravo suprotno. Ambivalentnoj deci će se strategija podregulacije, tj. spušten prag za prepoznavanje situacija u kojima treba regulisati afekte učiniti adaptivnijom (Cassidy, 1994). Nepredvidljivo, nedovoljno osetljivo i nametljivo rodi-

teljstvo, tj. svako ono koje je neusaglašeno sa potrebama i ritmom samog deteta, čini ga anksioznim, nesigurnim, ugroženim, vulnerabilnim i frustriranim (Mikulincer & Shaver, 2007). Kada su pod stresom, prirodan izbor su hiperaktivirajuće strategije, tj. često iskazivanje uznemirenosti i drugih negativnih emocija. Kada je reč o mentalizaciji, ni ova deca nisu imala sigurnu bazu iz koje bi istraživala svoj unutrašnji svet, a u fazi ogledanja je majka najčešće bila preplavljena svojom anksioznošću (Fonagy, 2004a). Sve ovo je onemogućilo obradu i integraciju iskustva. Zbog toga ove osobe kasnije u životu koriste mehanizme odbrane iz domena kognitivnih prekida, čija je uloga da ne suoče osobu sa određenim iskustvima iz odnosa vezanosti koji bi predstavljali preveliku pretnju. To mogu biti nesigurnost misli, neodlučnost, ambivalencija u odnosima (Protić, 2016). Kada je reč o mentalizaciji, ispitanike sa ovim obrascem vezanosti karakteriše (hiper)mentalizacija, koja je često neprilagođena situaciji i činjenicama, a najčešće usmerena na samu osobu usled polazne pretpostavke o ličnoj neadekvatnosti (Protić, 2016). To znači da će se oni često i analitično baviti mentalnim stanjima, ali najčešće svojim, i to uglavnom iz pozicije sopstvene neadekvatnosti. Sve ovo povlači za sobom upotrebu disfunkcionalnih koping-strategija koje su usmerene na emocije pre nego na sam problem, kao što su: samokriticizam, pesimizam, ruminacija i osećanje bespomoćnosti. Iako disfunkcionalne, ovo su jedine strategije koje su detetu bile siguran put do cilja jer su samo znaci slabosti i zavisnosti povećavali šansu da ih roditelj opazi i pomogne (Cassidy, 1994).

Grupa dezorganizovane dece, suočena sa strahom bez razrešenja, u snažnom je konfliktu i nije u stanju da smisleno reguliše emocionalne reakcije, te su njihove emocionalne reakcije nepredvidljive i tipično maladaptivne. Kao pandan drugim, manje ili više disfunkcionalnim strategijama emocionalne regulacije, dezorganizovana deca će u stresnim situacijama manifestovati bizarne reakcije, katastrofiziranje, impulsivno i agresivno ponašanje, ili pak preterano kontrolisane odgovore, u kojima se emocije ne pokazuju i problem ne rešava (Brumariu et al., 2012; Jacobite & Hazen, 1999). Slično, vrlo je teško da neko nauči da misli o mentalnim stanjima a da nije bio tretiran kao misleće biće ili je odrastao sa roditeljima čija ponašanja nisu bila smisljena. Mentalizacija se neće razviti ukoliko nije bilo nekoga ko bi pokušao da detetu objasni zbunjujuća ponašanja drugih i konfuzne vlastite emocije (Fonagy & Target, 2006), a biće blokirana ukoliko vodi saznanju da su mentalna stanja bliskih drugih preteća ili preplavljajuća (Fizke et al., 2013). Suočeno sa svojom, majčinom ili porodičnom traumom, najbolje što dete može da učini jeste da prestane da misli i da istražuje umove drugih. Na ovaj način se dete brani jer druge odbrane ne bi zadržale proboj traumatičnog materijala u svest, ali ipak ostaje bez strategije da se umiri i bez sposobnosti da razume emotivna stanja i namere, svoje i tuđe (Ensink et al., 2015; Fonagy et al, 2004; Stefanović Stanojević i sar., 2018).

Nije teško procese mentalizacije i emocionalne regulacije povezati sa uspehom u školi. One kao da leže u osnovi svih ostalih mehanizama koji posreduju u vezi afektivne privrženosti i školskog postignuća: razlika u pogledu funkcio-

nisanja istraživačkog sistema, osobenosti pažnje, kvaliteta vršnjačkih odnosa i tendencije dece ka problematičnim ponašanjima. Svi navedeni mehanizmi biće zasebno opisani, a na ovom mestu će biti pomenuti onoliko koliko su povezani sa emocionalnom regulacijom i mentalizacijom.

Dobra emocionalna regulacija, tipična za sigurno vezanu decu, važna je za proces učenja. Sigurni učenici su orijentisani ka školskim zadacima i bolje samoregulišu vlastiti proces učenja, što se manifestuje u njihovom konstruktivnom akademskom stavu, motivaciji ka postignuću, radnim navikama i istrajnosti (Granot, 2014). Sa druge strane, deca koja imaju slabiju emocionalnu regulaciju manje su spremna da preuzmu potencijalno frustrirajuće zadatke, da diskutuju o emotivnim temama i, generalno, negativno reaguju na nove situacije u školi. Ovo je posebno relevantno za decu koja imaju visoku anksioznost (negativan model sebe), tj. ambivalentne i dezorganizovane učenike, budući da anksioznost značajno ometa učenje pomerajući fokus dece sa školskih sadržaja na traženje izvora opasnosti i podrške, a ukoliko je kontinuirana, može voditi i do hroničnih problema sa pažnjom i razmišljanjem (Bergin & Bergin, 2009). Neki autori nalaze da problemi u regulaciji afekata, kontroli pažnje i samokontroli, koji proizilaze iz disfunkcionalnih odnosa vezanosti, jesu posredovani nerazvijenim kapacitetom za mentalizaciju (Bateman & Fonagy, 2010). Takođe, rano stečena sposobnost upravljanja emocijama i razumevanja mentalnih stanja drugih posreduju i u vezi između kvaliteta ranih odnosa i uspešnog funkcionisanja u socijalnim relacijama (Contreras et al., 2000; Losel et al., 2007). To znači da su sigurna deca bolja u kasnijim relacijama upravo zato što su u sigurnom odnosu sa majkom razvila ove dve preko potrebne veštine. Ukoliko nisu, ona će se ponašati na različite načine koji podrivaju njihovo socijalno funkcionisanje (Eisenberg et al., 1998; Hubbard & Coie, 1994), uključujući antisocijalno i agresivno ponašanje (Abate et al., 2017; Ensink et al., 2016). Ovo je najtipičnije za dezorganizovane učenike, koji su stalno pod stresom i mnoga ponašanja drugih pogrešno percipiraju kao potencijalnu pretnju, a svoju agresivnu reakciju kao odgovarajuću (Losel et al., 2007; Schwartz & Proctor, 2000; Shahinfar et al., 2001). Ovi ozbiljni problemi u opažanju i razumevanju tuđih i sopstvenih namera i ponašanja, koji vode do daljih problema, nisu ništa drugo do posledica nerazvijene mentalizacije deteta čiji su problemi bili toliki da je razmišljanje o njihovoj „mentalnoj pozadini” u čošku njihove nebezbedne dečje sobe bilo luk-suz, privilegija drugih, a inhibicija ovih procesa jedini način opstanka.

Kvalitet vršnjačkih i interpersonlanih odnosa

Rana emotivna iskustva oblikuju kasnije socijalne odnose dece, koji su, prema dominantnim psihološkim teorijama, temelj kognitivnog razvoja (Van Ijzendoorn et al., 1995). Ako su detetu bitne osobe tople, osećajne i dosledno dostupne, dete je naučilo da na druge može računati i svet će upoznavati sa si-

gurnošću. Gradiće i održavaće tople i otvorene odnose sa drugima bez straha od odbacivanja ili prevelike bliskosti. I zaista, deca koja su upoznavała svet iz pozicije sigurne baze imaju više pozitivnih uverenja o društvenom svetu, više samopouzdanja u socijalnim situacijama, razvijaju otvorenije i pozitivnije interakcije, društvenija su, empatičnija, asertivnija i, uopšte, imaju viši nivo socijalnih kompetencija (Catalano et al., 1996; Collins & Read, 1990; Kestenbaum et al., 1989; Rice et al., 1997; Stright et al., 2008). Sigurna deca imaju više prijatelja i razvijaju kvalitetnije i harmoničnije odnose i sa vršnjacima i sa učiteljima (O'Connor & McCartney, 2007; Sroufe, 1983; Stright et al., 2008). Kada je reč o odnosima sa drugom decom, nalazi sugerišu da deca koja su bila voljena u detinjstvu imaju manje šanse da budu odbačena od strane vršnjaka, popularnija su i imaju viši socijalni status, njihova prijateljstva su recipročna i odlikuju se responzivnošću i prihvaćenošću (Barcons et al., 2012; Bohlin et al., 2000; Granot & Mayseless, 2001). Ona su daleko više socijalno uključena i imaju manje problema u vršnjačkim odnosima (Bohlin et al., 2000; Cummings et al., 2013; Yungler et al., 2005), a kada do njih dođe, produktivnija su u kreiranju više prosocijalnih rešenja konflikata (Bauminger & Kimhi-Kind, 2008; Granot & Mayseless, 2012).

Zapravo, sigurna vezanost na različite načine vodi uspešnom socijalnom funkcionisanju. Pomenućemo samo neke od razvojnih putanja. Pre svega, slobodnije istraživanje iz sigurne baze podrazumeva i slobodniju eksploraciju socijalnog sveta (Kerns, 1996). Zahvaljujući pozitivnim radnim modelima, ona su motivisanija da sarađuju ne samo sa primarnim figurama vezanosti već i sa drugim osobama (Sroufe et al., 1999). Drugim rečima, unutrašnji radni modeli oblikovaće način na koji dete tumači svet, te i način ophođenja sa drugima, kao i način kako ga drugi doživljavaju (Cassidy & Shaver, 1999). Većinu socijalnih informacija sigurna deca pozitivno tumače, a pozitivni i pristrasni su i u svojim atribucijama prema drugima (Bauminger & Kimhi-Kind, 2008; Clark & Simons, 2009). Takođe, bolja emocionalna regulacija i mentalizacija su veoma važne za održavanje dobrih odnosa sa vršnjacima u srednjem detinjstvu, budući da je vlastita emocionalna kontrola neophodna za dobre interpersonalne odnose (Contreras et al., 2000), dok su problemi sa vršnjacima posredovani lošom obradom socijalnih informacija, ponajviše slabom mentalizacijom (Beck et al., 2017; Venta & Sharp, 2015).

Prediktivna uloga rane afektivne vezanosti u socijalnom razvoju potvrđena je i u longitudinalnim studijama. U jednoj od njih (Sroufe et al., 2005) praćena su deca niskog socio-ekonomskog statusa počevši od trećeg meseca života do trideset i osme godine starosti. Već od najranijeg uzrasta zabeležene su razlike u socijalnoj kompetentnosti dece različitih obrazaca. U predškolskom periodu sigurna deca su češće bila vođe i organizatori zajedničkih aktivnosti, popularnija i osetljivija za probleme druge dece, dok su nesigurni predškolci bili povučeniji, stidljiviji, agresivniji, neusaglašeni, zavisniji i željni pažnje. Na školskom i adolescentnom uzrastu sigurnija deca su imala stabilnija prijateljstva, izraženije samopouzdanje i kompetentnost u socijalnim relacijama, dok su nesigurna i dalje bila zavisna, stidljiva ili agresivna i destruktivna.

Dakle, deca koja nisu odrastala uz staratelja koji promoviše sigurnost i uliva poverenje polaze u školu sa nedovoljno razvijenim socijalnim kompetencijama, sposobnostima za saradnju i pregovaračkim veštinama potrebnim za uspeh u školskom okruženju. Kada je reč o razlikama između nesigurne dece međusobno, jedna obuhvatna metaanaliza pokazuje prediktivnu moć obrazaca vezanosti na socijalne kompetencije dece bilo kog uzrasta. Pritom, veličine efekta su slične među različitim nesigurnim stilovima, što znači da rano odbacivanje, nedoslednost i ozbiljnije traume nose sličan rizik za razvoj dečjih kompetencija neophodnih u interpersonalnim odnosima (Groh et al., 2014). Ipak, u drugoj studiji opisane su razlike u prirodi teškoća koje deca različitih obrazaca doživljavaju u vršnjačkim interakcijama. Na primer, ranije pomenuti longitudinalni projekat u Minesoti (Sroufe, 1983) sugeriše da su u srednjem detinjstvu ambivalentna deca neefikasna i nevešta u odnosima sa vršnjacima, dok su izbegavajuća izolovana od vršnjaka (Shulman et al., 1994). U kasnijim studijama koje su u uzorku imale i dezorganizovanu decu dobijeno je da ambivalentna deca, iako možda nevešta, ipak imaju manje teškoća i problema u odnosima sa vršnjacima, za razliku od izbegavajuće i dezorganizovane dece, koja pokazuju najteže oblike problematičnih odnosa, npr. agresiju (Granot & Mayseless, 2001; Seibert & Kerns, 2015). Izbegavajuća deca, verujući da su drugi odbacujući, povlače se ili preventivno nastupaju agresivno. Ambivalentna, budući da veruju da će se drugi ponašati nedosledno, mogu pokazivati manipulativno, pasivno ili submisivno ponašanje. Dezorganizovana deca još jednom nemaju koherentan i organizovan pristup, ovog puta u socijalnim situacijama, što ih može dovesti do povlačenja ili agresivnog ponašanja (Sroufe et al., 1999; Jacobvitz & Hazen, 1999).

Ni odnos sa nastavnikom nije nezavisan od upliva rano formiranih obrazaca vezanosti. Već smo pomenuli da deca različitih obrazaca provociraju različite reakcije nastavnika, sigurna – brigu i naklonost, izbegavajuća – kontrolišuća ili ljutita ponašanja i ambivalentna – povlađivanje i popuštanje (Elicker et al., 1992; Sroufe, 1983; Weinfeld et al., 1999).

Nalazi u literaturi potvrđuju teorijsku pretpostavku da su dečji odnosi sa relevantnim drugima važni prediktori njihovih postignuća. Deca koja imaju kvalitetnije odnose imaju veća postignuća i razvijenije kognitivne veštine (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001, Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997), dok deficit u interpersonalnim kompetencijama može voditi lošim odnosima u učionici, koji čak mogu biti važan faktor u odluci učenika da li da nastavi školovanje ili prevremeno napusti školu (de Castro & Pereira, 2019). Kvalitet odnosa i sa nastavnikom i sa vršnjacima pokazuje povezanost sa postignućima učenika (Ladd et al., 1999). Sve ovo još jednom naglašava važnost ranog emocionalnog razvoja i za socijalni, a posredno i za kognitivni razvoj. Kako sigurna deca imaju bogatiji socijalni život, više prijatelja i kvalitetnije odnose, ova deca su u prilici da dobiju više kognitivne stimulacije iz svojih odnosa i pokažu razvijenije kognitivne veštine. Sa druge strane, nesigurno vezana deca imaju manje mogućnosti da razviju svoje veštine iz interakcije sa

drugima, jer brige i teškoće u vezi sa nezadovoljenim potrebama za vezanošću dominiraju njihovim mislima i akcijama. Ona mogu biti previše defanzivna, ili pak ambivalentna, da bi ove socijalne resurse optimalno iskoristila za svoj kognitivni rast (Van Ijzendoorn et al., 1995).

Na ovaj način kvalitet interpersonalnih odnosa koje dete gradi može biti još jedan put koji od emocija iz ranog detinjstva vodi boljem intelektualnom i obrazovnom postignuću (Van Ijzendoorn et al., 1995).

Samopoštovanje

Afektivna vezanost može biti povezana sa kognitivnim i obrazovnim ishodima i preko samopoštovanja, koje je nerazdvojivo povezano sa rano formiranom negativnom slikom o sebi (Tošić i sar., 2013).

Iako u nekim studijama sigurni ili nesigurni kvalitet privrženosti nije bio povezan sa procenjenim samopoštovanjem (Bohlin et al., 2000; Easterbrooks & Abeles, 2000), većina studija pokazuje da sigurno vezana deca školskog uzrasta imaju veće samopoštovanje (Cassidy et al., 2003; Verschueren & Marcoen, 2005; Younger et al., 2005). Tako ih doživljavaju i učitelji, koji sigurnu decu opisuju kao samopouzdanu (Jacobsen & Hofmann, 1997) i sa pozitivnom slikom o sebi (Clark & Simons, 2009). Sa druge strane, neambicioznost, nesigurnost, neistrajnost i nesamopouzdanje jesu reči kojima nastavnik najlakše može opisati manje uspešne učenike.

Situaciju donekle mogu da zamagljuju ispitanici sa izbegavajućim obrascem budući da oni takođe imaju pozitivnu sliku o sebi, a pripadaju nesigurnoj grupi dece. Deca sa ambivalentnim i dezorganizovanim obrascem imaju niže samopoštovanje od sigurno vezane dece, dok izbegavajuće vezana deca u većoj meri podsećaju na sigurnu, bar po onome kako se prikazuju. Sposobnost izbegavajućih pojedinaca da aktivno potiskuju fiziološko uzbuđenje povezano sa sistemom afektivnog vezivanja sugerise da bi oni mogli biti veštiji i u eliminisanju negativnih informacija o sebi (Pietromonaco & Feldman-Barrett, 2000). Ovo potkrepljuju nalazi o tome da izbegavajuća deca daju previše pozitivne procene (Borelli et al., 2013) i prikazuju se kao savršena, negirajući mogućnost nedostatka, što ukazuje na to da je reč o odbrambeno stvorenoj, idealizovanoj slici samog sebe. Zapravo, jedino sigurno vezana deca imaju jasno osećanje samopoštovanja, veruju u svoje kompetencije, ali umeju da priznaju i nesavršenosti (Cassidy, 1988). Tome u prilog govori i njihova spremnost ka samoevaluaciji i sposobnost da o svojim osobinama razgovaraju spontano i lako (Easterbrooks & Abeles, 2000).

Procenjena samoefikasnost, koja varira zavisno od obrasca vezanosti, mora se odraziti na kognitivni aspekt. Ovo dobro ilustruje opis koji daje Bandura (1993). Ispitujući razlike u ponašanju i pristupu između samopouzdatih osoba i onih koje to nisu, on nalazi da samopouzdate osobe postavljaju sebi više

ciljeve, dok će se osobe kojima nedostaje osećanje samoefikasnosti radije sklanjati od izazovnih zadataka, koje doživljavaju kao ličnu pretnju. Samopouzdanе osobe su optimistične, ne odustaju lako i pojačavaju napore prilikom teškoća, a teške zadatke shvataju kao izazove za svoj razvoj. Nesigurni u sebe su pesimistični, imaju niži nivo aspiracije, ulažu manje napora i neistrajavaju u ostvarenju svojih ciljeva. Sa nepoverenjem u svoje sposobnosti, neuspeh doživljavaju kao lični nedostatak i teško vraćaju osećanje efikasnosti. Sigurni pak neuspeh pripisuju promenljivim faktorima uspeha, npr. nedostatku truda, te suočeni sa neuspehom ne postaju žrtve stresa i drugih negativnih osećanja i lako obnavljaju osećaj efikasnosti i kontrole.

Na taj način, usled različitih kognitivnih, motivacionih i afektivnih karakteristika, učenici različitih obrazaca vezanosti koje krasi pozitivan ili negativan model sebe biraće na specifičan način aktivnosti u kojima će učestvovati i različito će reagovati tokom njihove realizacije.

Egzekutivne funkcije

Svedoci smo da uspeh učenika u školi i kasnije njihov životni put u odrasлом dobu, kako profesionalni, tako i lični, retko zavise samo od suve inteligencije. Čini se da onoliko koliko u pogledu uspeha variraju međusobno deca različitih sposobnosti, toliko se uzajamno razlikuju i deca koja postižu isti rezultat na testu inteligencije. O razlikama možemo diskutovati pozivajući se na emocije ili porodični kontekst, a ono po čemu se ova deca razlikuju dok ih posmatramo u školskoj klupi jesu tzv. egzekutivne ili izvršne funkcije.

Uvek je lakše uraditi stvari na ustaljen način nego se menjati i prilagođavati, lakše je podleći iskušenju nego se odupreti, učiniti nešto automatski i instiktivno pre nego konstantno planirati, razmatrati i usmeravati ponašanje. Potpuno je jasno da uspeh u školi zavisi od metakognitivnih procesa koji omogućavaju da se uoče relevantni stimulusi u okruženju, da se na njih obrati pažnja, da se barata dostupnim informacijama, da se usmere potencijali ka cilju, stvori plan i istraje u njegovoj realizaciji i fleksibilno menja ponašanje ili inhibira ukoliko je to potrebno. Upravo izvršne funkcije kontrolišu, organizuju i upravljaju našim kognitivnim aktivnostima, emocionalnim odgovorima i samim ponašanjem (Hughes, 2011).

Termin egzekutivne funkcije koristi se kao širi pojam za niz procesa, naj-složenijih ljudskih funkcija koje su rezultat aktivnosti prefrontalnog korteksa. One su deo samoregulationog mehanizma koji stoji u osnovi cilja usmerenog i ka budućnosti orijentisanog ponašanja (Šimleša & Cepanec, 2008). Iako među autorima ne postoji saglasnost kako definisati egzekutivne funkcije, pa ni u pogledu toga koji sve procesi spadaju u grupu izvršnih, oko nekih funkcija dileme nema. U ovu grupu se ubrajaju: fleksibilno usmeravanje pažnje, rasuđivanje, rešavanje problema, organizacija i planiranje, radna memorija i inhibicija

(Jurado & Rosselli, 2007). Drugi autori izdvajaju devet oblasti, koje se delimično poklapaju sa prethodnima, a to su: pažnja, emocionalna regulacija, fleksibilnost, inhibitorna kontrola, organizacija, planiranje, samokontrola, inicijativa i radna memorija (Naglieri & Goldstein, 2013).

Svaka od njih važan je element svrsishodnog ponašanja i preduslov uspeha u gotovo svim kognitivnim procesima i aktivnostima, a ponajviše onim kompleksnijim i zahtevnijim, kakvima je školska sredina veoma zasićena. Istraživanja pokazuju da deca sa razvijenijim izvršnim funkcijama imaju bolju orijentaciju na zadatak, lakše pamte i drže se pravila u učionici i veštije barataju nastavnim sadržajima, što im omogućava da brže odgovore zahtevima i više i bolje iskoriste akademsko okruženje u kojem se nalaze (Sosić-Vasić i sar., 2017).

S obzirom na ulogu ovih funkcija u učenju, sa jedne strane, i određenost njihovog razvoja emocionalnim razvojem u najranijem detinjstvu, sa druge, u daljem delu teksta navešćemo rezultate koji govore o ulozi roditelja u razvoju egzekutivnih funkcija. Neke od njih ćemo kasnije i posebno razmotriti. Emocionalna regulacija, koju neki autori izdvajaju kao izvršnu funkciju, već je opisana kao važan posredujući mehanizam afektivne vezanosti i obrazovnih postignuća. U daljem delu teksta pažnja će biti posvećena još nekim posebno značajnim izvršnim funkcijama: procesu pažnje i kontroli impulsa, tačnije njenim manifestacijama – nesposobnosti odlaganja gratifikacije i nepoželjnim, problematičnim ponašanjima učenika.

Zbog svoje prirode i složenosti, razvoj izvršnih funkcija traje do ranog odraslog doba, ali se njihovi rani oblici ili preteče mogu proučavati već u dojenačkom i predškolskom uzrastu (Diamond, 1988; Welsh & Pennington, 1988). Iako fiziologija ima ogromnu ulogu u razvoju izvršnih funkcija, kvalitet roditeljskog ponašanja tokom interakcije roditelj–dete sve više se prepoznaje kao jedan od najvažnijih obećavajućih prediktora individualnih razlika u izvršnom funkcionisanju deteta (Kopp, 1982). Potpuno očekivano, u ovome su različito vešti roditelji dece različitih obrazaca vezanosti –nejednako senzitivni, mentalizujući, pristupačni i responzivni.

Rezultati pokazuju da sigurno vezana deca postižu bolje rezultate u zadacima izvršnog funkcionisanja u odnosu na nesigurnu decu (Bernier et al., 2015). U jednom istraživanju su precizno mapirane osobine i ponašanja majki koje predviđaju bolje izvršno funkcionisanje kod dece. Bolje rezultate postizala su deca majki koje odgovaraju opisu sigurnih: osetljive, sklone upotrebi mentalističkih termina u uzajamnoj komunikaciji sa decom i svesne važnosti promovisanja i poštovanja dečje autonomije (Bernier et al., 2010). I u drugim istraživanjima je dobijeno da vaspitni stil roditelja koji podstiče autonomiju tokom prve tri godine života deteta predviđa bolje funkcionisanje egzekutivnih procesa tokom predškolskog perioda, kao i viša akademska postignuća u osnovnoj i srednjoj školi (Bindman et al., 2015). U istraživanju Šosić-Vasić i saradnika (2017) od većeg broja dimenzija roditeljstva na razvoj egzekutivnih funkcija kod dece i adolescenata od 9 do 14 godina, visoka uključenost roditelja i roditeljska odgovornost bile su izdvojene kao dimenzije od velikog značaja.

Sve ove studije govore o tome da tokom svakodnevnih interakcija roditelji stvaraju ili ne stvaraju koherentno, toplo i predvidljivo okruženje, koje igra važnu ulogu u razvoju izvršnih funkcija, koje su dalje povezane sa kognitivnim funkcionisanjem i u školskoj sredini (Espy, 2004). Zapravo, rezultati pokazuju da su deca sa razvijenijim izvršnim funkcijama popularnija među vršnjacima, pokazuju manje problematičnih ponašanja, bolja su na školskim i standardizovanim testovima (Lam et al., 2018).

Pažnja i hiperaktivna ponašanja

Kada je reč o afektivnoj vezanosti i njenom udelu u kognitivnom funkcionisanju, posebnu važnost ima proces pažnje. Pažnja je psihički proces u čiju realizaciju su uključeni svi elementi centralnog nervnog sistema i koji omogućava usmeravanje mentalne aktivnosti na određeni sadržaj i zanemarivanje ostalih sadržaja koje registruju naša čula (Nešić et al., 2011). Ona sadrži nekoliko različitih aspekata kao što su: vreme reakcije, selektivnost, vigilnost ili pokretljivost, tenecitet ili postojanost i podeljena pažnja. Od ostalih egzekutivnih funkcija se razlikuje po tome što energizuje sve kognitivne procese i nalazi se u njihovoj osnovi. Zahvaljujući njoj registrujemo stimuluse iz okoline, fokusiramo se na jedan ili više njih i ignorišemo ometajuće nadražaje. Takođe, preduslov je naše sposobnosti da odgovorimo na više zadataka istovremeno, da držimo ili prebacimo fokus sa zadatka na zadatak (Commodari, 2013a).

S obzirom na to da je školsko učenje usmereno ka ostvarenju budućih planova i ciljeva, ono predstavlja tipičan oblik voljne aktivnosti i oslanja se na namernu, voljnu pažnju. Zadaci koji se postavljaju pred učenika u školi (aktivno slušanje na času, učešće u zadacima, pamćenje informacija, rešavanje problema itd.) jesu takvi da nedostatak ili nedovoljna postojanost pažnje smanjuje efikasnost učenja ili ga čini potpuno nemogućim (Milovanović, 2017). Problemi sa pažnjom povezani su sa mnogim kognitivnim i bihevioralnim deficitima kao što su: oštećenje izvršnih funkcija, impulsivnost u ponašanju (Raaijmakers et al., 2008), teškoće u osnovnim školskim veštinama, učenju, a povezani su i sa školskim neuspehom (Duncan et al. 2007; Howse et al. 2003; Yen et al. 2004). Rezultati pokazuju da sposobnost kontrole i održavanja pažnje predviđa ocene i uspeh na testovima postignuća tokom predškolskog uzrasta i rane osnovne škole (Alexander et al., 1994), pri čemu se postignuća u školi mogu vrlo uspešno predvideti i kvalitetom pažnje deteta na ranijem uzrastu (Duncan et al., 2007).

Onoliko koliko je pažnja povezana sa kognitivnim funkcijama koje učestvuju u procesu učenja, toliko je povezana i sa emocijama, a one sa ranim i kasnijim emocionalnim razvojem. Generalno, emocije imaju veliku ulogu u usmeravanju pažnje (Phelps, 2006). Kada je reč o školskoj sredini, potvrđeno je da negativne emocije sužavaju pažnju, razmišljanje i repertoar ponašanja učenika, dok ih pozitivne emocije proširuju (Fredrickson & Branigan, 2005), i da učenici uspešnije uče kada se osećaju bezbedno i srećno (Boekaerts, 1993; Oatly & Nundy, 1996). Učenici sa boljim emocionalnim veštinama uspešniji su od ostalih učenika u fo-

kusiranju i održavanju pažnje na času (Nelson et al., 1999). Deca procenjena kao srećna od strane svojih vršnjaka u odeljenju, od strane nastavnika su procenjena kao deca sa boljom i kvalitetnijom pažnjom. Sa druge strane, deca za koju vršnjaci navode da su često tužna ili besna ocenjena su od strane nastavnika kao deca koja imaju slabiju pažnju (Trentacosta et al., 2006). Posebno je alarmantna situacija kada je sva pažnja usmerena na upravljanje i kontrolu emocija, jer u ovom slučaju trpe gotovo svi procesi važni za učenje (Blankstein et al., 1989). Disregulacija emocija je povezana sa većim brojem nepažljivih i hiperaktivnih ponašanja, a posledično i sa nižim nivoima obrazovnih kompetencija (Bulotsky-Shearer & Fantuzzo, 2004).

Kada je konkretno reč o obrascima vezanosti, istraživanja pokazuju da su još na vrlo ranom uzrastu sigurna deca radoznalija i istrajna u svojim aktivnostima (Arend et al., 1979), a tokom igre pokazuju duži raspon pažnje (Main, 1983). Veliki broj studija nalazi da sigurni predškolci imaju bolju pažnju u poređenju sa nesigurnima (Bergin & Bergin, 2009; Bus et al., 1997; Bus & Van Ijzendoorn, 1988; Moss i St-Laurent, 2001), pri čemu je kvalitet njihove pažnje na uzrastu od 54 meseca određen osetljivošću majke tokom prve četiri do prvih pet godina života (NICHD Early Child Care Research Network, 2003, prema Commodari, 2013b). Kao što je osetljivost majke povezana sa boljom pažnjom njene dece, tako je nametljivost roditelja u ranom detinjstvu povezana sa ponašanjima tipičnim za hiperkinetički sindrom ili dijagnozom ADHD poremećaja (engl. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) kod dece šest do osam godina kasnije (Sroufe, 1989; 1996). Studije ukazuju na povezanost simptomatologije ADHD-a sa nesigurnom afektivnom vezanošću (Clarke et al., 2002; Egeland et al., 1993), najčešće ambivalentnom. Deficit pažnje kod ove dece tumači se lošom regulacijom emocija i izraženom anksioznošću, koje narušavaju kvalitet pažnje i drugih izvršnih funkcija, a povećavaju misli irelevantne za zadatak (Fincham et al., 1989; Ialongo et al., 1994). U njenoj osnovi je neosetljivost roditelja tipična za majke ambivalentne dece. Njihova nametljivost ili odsustvo vremenski uvremenjene reakcije prilikom usmeravanja aktivnosti deteta vodi frustraciji, hiperaktivnosti i deficitu pažnje kod njihovih predškolaca, kao i akademskim i emocionalnim problemima kada su deca u osnovnoj školi (Egeland et al., 1993). Na kraju, dezorganizovana deca, deca koja su iskusila traumu, imaju najizraženije probleme u razvoju brojnih egzekutivnih funkcija: smanjenu sposobnost da planiraju unapred, inhibiraju neprimereno ponašanje i nisku samorefleksiju. Takođe su često loše koncentrisani i nemaju dobru kontrolu ponašanja, nepažljivi su i nemirni (Cozolino, 2013; Goldwyn et al., 2000).

Paralelno sa nalazima o značaju odnosa sa roditeljima u ranom detinjstvu, nalazi ističu i važnost pozitivnih bliskih emocionalnih odnosa sa nastavnikom. Afektivna veza učenika sa nastavnikom određuje njegovu sposobnost da pravilno usmerava, održava i distribuirati pažnju, te posledično i rezultate i postignuća (Commodari, 2013a). Sve navedeno vodi do istog zaključka – da određene teškoće u učenju kod većine dece mogu biti objašnjene pre rano stečenim isku-

stvenim i nastavnim deficitima nego kognitivnim i biološkim (Donovan & Cross, 2002; Vellutino et al., 2004).

Nesposobnost odlaganja gratifikacije

Posebnu pažnju zasluži jedna izvršna funkcija povezana sa pažnjom, kontrolom impulsa i kognitivnom fleksibilnošću – (ne)sposobnost odlaganja gratifikacije. Reč je o veštini da se odoli iskušenjima, istraje u stremljenju ka postavljenim ciljevima i sposobnosti da se strpljivo čekaju željeni rezultati (Bronson, 2000; Mischel et al., 1988, 1989).

Iako pred kraj prve godine neke bebe mogu dobrovoljno da kontrolišu svoje ponašanje na zahtev roditelja, sposobnost da se bez spoljašnje kontrole reguliše vlastito ponašanje razvija se tek nakon treće godine života (Vaughn et al., 1984). Sposobnost dobrovoljnog odlaganja trenutnog zadovoljstva da bi se dobila odložena ali poželjnija nagrada ključna je komponenta rane samokontrole kod dece (Mischel et al., 2003), koja je veoma važna odlika društveno prihvatljivog ponašanja i puta ličnog uspeha.

Ova veština se ispituje jednom od klasičnih i popularnih eksperimentalnih procedura u psihologiji poznatoj kao *mančmelou test*⁴. U eksperimentu deca predškolskog uzrasta (obično uzrasta od četiri do šest godina) dobijaju mogućnost da biraju između jedne nagrade⁵ koja je manja ili manje privlačna, a koju mogu uzeti odmah ili u bilo kom momentu trajanja eksperimenta, i druge, veće ili privlačnije, koju će dobiti kasnije. Tačnije, dete treba da zasluži poželjniju nagradu time što će odolevati manjoj nagradi, sa kojom je ostavljeno samo u sobi, sve dok se eksperimentator ne vrati sa obećanom poželjnijom nagradom (Mischel & Ebbeson, 1970). Već na ovom uzrastu evidentna su beskrajno različita ponašanja dece – dece koja strpljivo čekaju i aktivno skreću pažnju sa privlačne nagrade; dece koja će povremeno liznuti kolač; dece koja će ga grickati i pogrickati do povratka eksperimentatora; dece koja će uvek izabrati „vrapca u ruci radije nego goluba na grani”, bez obzira na to da li traže i očekuju i drugu nagradu ili svesno biraju i zadovoljavaju se manjom. I ne samo to. Na osnovu ovakvog dečjeg ponašanja moguće je na vrlo ranom uzrastu predvideti njihove izbore, funkcionisanje i postignuća u adolescenciji i odraslom dobu. Longitudinalnim praćenjem dece na predškolskom uzrastu koja su se zasladiła ili odolela mančmelou, Mišel i saradnici (Mischel et al., 1988) dolaze do značajnih otkrića. Deca koja su mogla da odlože zadovoljenje zarad višeg cilja bila su kognitivno i socijalno kompetentnija i sposobnija da se nose sa stresom u adolescenciji u odnosu na decu koja su birala da svoju želju zadovolje odmah. Druge studije su pokazale da ponašanje u ovoj test-situaciji predviđa čak i rezultate na standardizovanim

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=Yo4WF3cSd9Q>

⁵ U početku je to bio kolač, ali su kasnije usledile brojne varijacije u izboru privlačne nagrade, što nije bilo bez uticaja na ponašanje dece u eksperimentu.

testovima koji mere obrazovna postignuća dece, konkretno na SAT testu⁶ (Shoda et al., 1990).

Iako se deo razlika u veštini dece da odlože zadovoljenje pripisuje biologiji, na primer polu (dečaci su u ovome manje uspešni) i temperamentu (aktivnija, impulsivnija, vulnerabilnija deca su slabija na zadacima ovog tipa) (Hong et al., 2017; Mittal et al., 2013; Silverman, 2003), deo razlika je svakako plod socijalizacije i porodičnih iskustava.

Zapravo, samoregulacija je pod velikim uticajem faktora životne sredine, poput sposobnosti roditelja da podstaknu sposobnost dece da odlože zadovoljstvo. Utvrđeno je da nedosledno i hostilno roditeljstvo, negativnost majke i prevelika kontrola ometaju sposobnost deteta da kontroliše impulsivno ponašanje i reguliše negativne emocije, dok osetljivo i pažljivo, ne previše kontrolišuće i nametljivo roditeljstvo, kao i ono koje ohrabruje nezavisnost i odgovornost i uključuje veći broj pozitivnih povratnih informacija promoviše razvoj sposobnosti odlaganja gratifikacije i veština samoregulacije (Silverman & Ragusa, 1990, 1992; Silverman & Ippolito, 1995). Slično, Olson i saradnici (Olson et al., 1990) nalaze da je kvalitet odnosa u kući tokom prve dve godine života deteta povezansa mogućnostima kontrole impulsa na uzrastu od šest godina. Naime, responzivnost, kognitivna stimulacija tokom interakcija roditelj–dete u drugoj godini umereno predviđa kasnije mere kognitivne neimpulsivnosti i mogućnost odlaganja zadovoljenja četiri godine kasnije.

Upravo opisane karakteristike razlikuju roditelje dece različitih obrazaca afektivne vezanosti, a oni određuju razvoj kognitivnih mehanizama ili procesa koji stoje u osnovi sposobnosti odlaganja zadovoljstva i, uopšte, samokontrole. Strategije kontrole pažnje su ključne za odvrćanje praznje deteta sa iskuse i rastuće frustracije usled čekanja (Mischel & Ebbesen, 1970). Na temelju ovakvih nalaza Džejkobsen i saradnici (Jacobsen et al., 1997) sproveli su prvu studiju koja je proverila povezanost sposobnosti odlaganja zadovoljstva i obrazaca vezanosti dece. Oni veruju da će sigurna deca koja odrastaju uz responzivne i dostupne staratelje imati dovoljno sigurnosti, snage i upornosti potrebnih da se izdrži odlaganje i frustracija. Sa druge strane, polazeći od nalaza da dezorganizovana deca imaju lošu toleranciju frustracije, slabiju kontrolu ponašanja i slabiju refleksivnost, očekivali su da ona budu najslabija u zadatku dobrovoljnog odlaganja gratifikacije. Izbegavajuća deca, budući da dobro kontrolišu emocije i uspešno se nose sa stresnim situacijama, imaju šansu da ne podbace u ovom zadatku, za razliku od ambivalentnih, koja imaju visoku separacionu anksioznost, lošu regulaciju emocija i smanjenu želju za istraživanjem. I zaista, istraživanje je potvrdilo očekivanja. Kada se deca različitih obrazaca uporede u pogledu dužine čekanja, tj. koliko su u stanju da se strpe, čekaju i samoregulišu ponašanje, dobijene su značajne razlike. Sigurno vezana deca istrajavala su najduže (oko 11 do 12 minuta), izbegavajuća neznatno manje, posebno ona kognitivno naprednija (od 7 do 11 minuta), dok su deca iz grupe sa dezorganizovanim i ambivalentnim obrascem najmanje odolevala neposrednom zadovoljstvu, sve-

⁶ SAT test – postao je zamena za prijemni ispit na mnogim američkim i evropskim univerzitetima.

ga četiri do pet minuta. Slično, u prva dva minuta sva sigurna deca su i dalje strpljivo istrajavala, dok je u ovom trenutku već četvrtina izbegavajućih odustala, kao i polovina dece iz grupe ambivalentno i dezorganizovano vezanih. Kada je zadatak trajao deset minuta, preko 65% sigurne i 50% izbegavajuće dece još uvek je pokazivalo samokontrolu, dok je iz treće grupe (dezorganizovanih i ambivalentnih) samo njih nekoliko i dalje odlagalo zadovoljenje želje. Sa druge strane, kada je kao kriterijum uspeha u zadatku razmatrana mogućnost dece da sačekaju poželjniju nagradu, tj. stignu do kraja eksperimenta (15 minuta), nije bilo razlike među decom zavisno od obrasca afektivne vezanosti, koji je u ovoj studiji meren dva puta – u ranom detinjstvu i u doba kada se ispitivala sposobnost odlaganja zadovoljstva. Sve ovo autore vodi do zaključka da izbegavajuća deca, suočena sa izazovom, imaju sedam puta više verovatnoće nego sigurna da u bilo kom trenutku odustanu od stremljenja ka višem cilju, a dezorganizovana čak 19 puta (Jacobsen et al., 1997). Ipak, budući da nema razlike među decom različitih obrazaca koja su uspela da odole iskušenju i zarade poželjniju nagradu, autori se pozivaju na objašnjenje Mišela (Mischel et al., 1989) o tome da nesposobnost odlaganja može biti i svestan, nekada i pametan izbor, ali da problem nastaje kada pojedinci nemaju potrebne kompetencije da odlože zadovoljenje, jer tada ni nemaju mogućnost izbora. Slične rezultate su dobili i drugi autori testirajući zametke ove sposobnosti kod vrlo male dece, dvogodišnjaka i trogodišnjaka (Mittal et al., 2013). Iako zbog malog uzorka veze između ponašanja dece u *stranoj situaciji* i u *mančmelou zadatku* nisu bile značajne, uočene su izvesne pravilnosti. Deca koja odlažu svoje zadovoljenje češće su bila sigurno ili nesigurno izbegavajuće vezana. Ova deca bila su brojna i u grupi dece koja, uprkos tome što su na početku zamalo podlegla iskušenju (npr. posegnuli su za nagradom), nakon što dobiju drugu priliku, pokazuju snažnu inhibitornu kontrolu i uspevaju da suzbiju već započeto ponašanje. Sa druge strane, nesigurno ambivalentna i dezorganizovana deca najčešće su birala neposrednu nagradu i lakše osvojiv cilj i odbijala su da se trude i sačekaju. Ovi nalazi ukazuje na to da su sigurna i izbegavajuća deca sposobnija da odlože trenutno zadovoljenje želja, pa čak i kada su u jakom iskušenju, uspevaju da naknadno osmisle strategiju čekanja do kraja zadatka, dok deca sa obrascima koje karakteriše negativan model drugih ne uspevaju.

Uzrok svakako leži u formiranim obrascima i ranim interakcijama sa starateljima. Nalazi zapravo govore o tome da roditelji koji previše kontrolišu ponašanje svoje dece njima ujedno ne dozvoljavaju da steknu iskustvo u regulisanju sopstvenih emocija i ponašanja (Silverman & Ragusa, 1990). Sa druge strane, predškolci koji su se kao bebe bolje nosili sa odvajanjem od majki tokom procedure *strane situacije* (npr. fokusirala su se na igračke umesto na uznemirenost), na uzrastu od pet godina su takođe bili uspešniji u odlaganju gratifikacije, što ukazuje na slične strategije kontrole pažnje koje se koriste u ovim situacijama (Sethi et al., 2000). U odnosu sa majkom izgrađene strategije preusmeravanja pažnje i gašenja afekta izbegavajuće dece efikasne su i u suočavanju sa drugači-

jim frustrirajućim situacijama kakva je i odlaganje zadovoljstva u predškolskom uzrastu. Pritom i ova studija potvrđuje važnost konteksta u kome se izgrađuju ove strategije. Zapravo, korišćenje strategije distanciranja od majke, udaljavanje i umanjeње emocionalnog odgovora u ranom detinjstvu povezano je sa kasnijim uspehom na zadatku odlaganja zadovoljstva predškolaca kada je majka bila previše kontrolišuća, dok je suprotno ponašanje (neudaljavanje od majke) dece čija majka nije bila kontrolišuća, već samo angažovana predviđalo uspeh u sposobnosti odlaganja gratifikacije.

Svi ovi nalazi sugerišu da karakteristike roditeljstva i kvalitet interakcije sa primarnim starateljima boje i sposobnost dece da odlože neposredno zadovoljenje želja, i to na sličan način kao što određuju funkcionisanje istraživačkog sistema i sistema regulacije emocija. Zapravo, rana iskustva deteta, pored nekih urođenih ličnih svojstava, mogu odrediti da li će dete biti istrajno, strpljivo, ambiciozno i uporno, što može odrediti njegove rezultate tokom školovanja, ali i druge životne odluke.

Problematična ponašanja

Problematična ponašanja učenika su posledica slabe kontrole impulsa, a blisko su povezana sa slabom emocionalnom regulacijom i nerazvijenom mentalizacijom. Ona su još jedan mehanizam koji može objasniti vezu afektivne vezanosti i školskog uspeha (Bergin & Bergin, 2009).

Rezultati metaanaliza sugerišu da sigurna deca pokazuju niži nivo i eksteralizujućih (Fearon et al., 2006) i internalizujućih (Groh et al., 2012) problema u ponašanju, i obrnuto. U poređenju sa sigurnom, nesigurna deca, konkretno tinejdžeri, imaju češće anksiozne, depresivne i suicidalne misli, samopovlačenje, kao i veće stope neprilagođenosti, poremećaja ponašanja i bolesti zavisnosti (Bergin & Bergin, 2009; Lyons-Ruth & Jacobvitz, 1999). Nesigurna vezanost je takođe važan prediktor agresije i napuštanja škole (Moullin et al., 2014), kao i nasilnih i seksualnih prestupa (Marshall et al., 1993; Smallbone & Dadds, 1998).

Izbegavajući i dezorganizovani obrasci nose najveći rizik za razvoj asocijalnog ponašanja i problema u ponašanju u predškolskom periodu i osnovnoj školi (Goldwyn et al., 2000; Granot & Mayseless, 2001; NICHD Early Child Care Research Network, 2006; Pasco Fearon & Belsky, 2011). Ove dve grupe dece, koje imaju negativnu sliku o drugima, češće su sklone delinkvenciji i krivičnim delima na kasnijem uzrastu. Step en ispoljenog nasilja, kada do njega dođe, mnogo je viši kod onih prestupnika koji svoje majke opisuju kao odbacujuće ili kontradiktorne (Esbensen et al., 1999; Marcus & Gray, 1998). Ipak, najproblematičnija deca su upravo ona sa najproblematičnijom istorijom – dezorganizovana deca. U jednoj studiji je nađeno da je 71% slučajeva ozbiljne predškolske agresije bilo povezano sa ovim obrascem afektivne vezanosti (Lyons-Ruth et al., 1993) i da između četvrtine i polovine dezorganizovane dece pokazuje značajne probleme na ranim uzrastima osnovne škole (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 1999). Ima autora koji smatraju da su neobjašnjiva, kontradiktorna i bizarna ponaša-

nja uočena još tokom procedure *strane situacije* pandan kasnijim problemima u ponašanju i da im je zajednički imenitelj priroda relacije sa majkom, koja je važan faktor rizika za psihopatologiju, uključujući i dečju agresiju (Liotti, 1992; Lyons-Ruth et al., 2003; Main & Morgan, 1996). Nudeći objašnjenje ove veze, autori ističu važnost emocionalne disregulacije i disocijativnih procesa, koji ove osobe čine nesvesnima svojih nasilnih postupaka (npr. Fonagy, 2004b; Liotti, 1992; Solomon & George, 1999), kao i neuspešnosti i adekvatnog razumevanja svog i tuđeg ponašanja, kao i motiva, emocija i namera koji stoje u njihovoj osnovi (Losel et al., 2007; Schwartz & Proctor, 2000; Shahinfar et al., 2001).

Pored toga što devijantna ponašanja sama po sebi predstavljaju važan problem, ona su povezana i sa nižim obrazovnim postignućima (Nelson et al., 2004; Stormshank et al., 1998). U literaturi se kao posredujući mehanizmi ove veze navode teškoće u interakciji i loše radne navike (Pianta, 1999; Hamre & Pianta, 2001). Još jedan važan nalaz govori o moderatorskoj ulozi odnosa sa nastavnikom u ovoj relaciji. To znači da je dobar ili loš odnos sa nastavnikom nešto što može prevenirati ili pojačati vezu problema u ponašanju (loših radnih navika) i obrazovnih ishoda (Hamre & Pianta, 2001). Slično ovome, ima nalaza koji sugerišu da „dvostruko nesigurna” deca imaju sveukupno više problema, posebno eksternalizujućih, u odnosu na decu koja imaju sigurnu vezu sa makar jednim roditeljem (Kochanska & Kim, 2013). To znači da sigurnost bilo kog roditelja, ali i sigurnost u bilo kom odnosu, može nivelisati rizike koji ovu decu vode u problematična ponašanja. Ovoj deci je, dakle, više nego potreban senzitiv, empatičan i mentalizujući nastavnik koji će u susretu sa problematičnim ponašanjima učenika promisliti o njihovom uzroku i o tome šta nam ono govori o unutrašnjem stanju deteta, pomisliti da su disruptivna ponašanja samo posledica loše afektivne regulacije, kontrole impulsa i mentalizacije, nedostatka ljubavi i bavljenja detetom, možda i ozbiljnih trauma. Reakcija nastavnika morala bi da se zasniva na ovom uvidu, ne samo zato što je to ljudski već zato što svaka druga neće dati nikakve rezultate ili će stvoriti kontraefekat. Zamislimo, na primer, dete koje trpi nasilje u porodici. Da li bilo koja kaznena mera kao reakcija na nedisciplinu ima smisla? Naravno da ne. Gotovo sve što nastavnik može preduzeti neuporedivo je sa problemima i bolom koji to dete već oseća. Neadekvatna reakcija nastavnika ne samo da neće pomoći već će samo potvrditi negativna očekivanja deteta, a problem sa kojim se suočavamo učvrstiti, ne rešiti.

Longitudinalne studije potvrđuju da su nesigurni obrasci vezanosti, posebno dezorganizovani, važan prediktor loše prilagođenosti (Fearson et al., 2010) i problema u ponašanju školske dece (Elgar et al., 2013). Ipak, ovde je važno imati na umu da postoje studije čiji rezultati nisu potvrdili ovu povezanost. Pomenućemo samo metaanalizu 12 studija sprovedenih do 1999. godine (Van Ijzendoorn et al., 1999) koja nalazi samo srednju veličinu efekta ove veze i jednu od najvećih longitudinalnih studija u kojoj takođe nisu nađeni snažni dokazi većih problema eksternalizujućih ponašanja kod dezorganizovane dece (Belsky & Fearon, 2002; NICHD Early Child Care Research Network, 2006). Ovo

je važno imati na umu. Mnoga deca nesigurne, pa i dezorganizovane vezanosti nisu nužno problematična. Tek kada postoji grupa problematične dece, procenat nesigurnih i dezorganizovanih je visok. To znači da, kada imamo problematično dete, često mu možemo otkriti uzrok, objasniti i razumeti ponašanje ranim emotivnim iskustvima, ali znajući prošlost deteta ne možemo prejudicirati problematična ponašanja u učionici.

Ponašanje dece tokom testiranja

Na kraju ćemo kratko opisati još jedan mehanizam koji može objasniti vezu školskog uspeha sa ranim emocionalnim razvojem. Pored svih mehanizama koji direktno posreduju u vezi privrženosti i razvojnih ishoda i obrazovnih postignuća, postoji još jedan koji deluje indirektno. Zapravo, obrazac vezanosti deteta može odrediti uspešnost kognitivnog funkcionisanja učenika posredno, samo olakšavajući ili otežavajući da se postojeći kapaciteti iskoriste u trenutku kada treba demonstrirati svoje znanje ili veštine (Tošić i sar., 2013; Van Ijzendoorn et al., 1995).

Na osnovu uočene tendencije da nesigurna deca podbacuju na kognitivnim testovima, dok sigurna neretko premaše očekivanja nastavnika, došlo se do zaključka da bolji rezultati sigurne dece nisu posledica različitih sposobnosti, već pre ponašanja tokom ispitivanja i testiranja (Matas et al., 1978). Situacije u kojima dete treba pokazati šta zna, pismeno ili usmeno, podrazumevaju osim sposobnosti i znanja i veštinu da se komunicira i sarađuje sa ispitivačem, da se situacija ne doživi kao preplavljujuća, da se zadrži pažnja kada smo pod stresom. Sve ove osobine krase sigurno vezanu decu (Londerville & Main, 1981; Main, 1983; Matas et al., 1978; Van Ijzendoorn et al., 1995). Sa druge strane, nesigurna deca su često anksiozna, zbunjena, nesaradljiva u situaciji testiranja (Gersten et al., 1986; Lamb et al., 1985, prema Van Ijzendoorn et al., 1995). Sve navedeno objašnjava njihova slabija postignuća, pri čemu su na proces ispitivanja posebno osetljiva ambivalentna deca (O'Connor & McCartney, 2007). Ipak, konkretno u ovoj studiji, ambivalentna deca nisu pokazala slabije istraživačko ponašanje i socijalne odnose, kao ni manje dobro vođenje od strane majke, ali jesu slabiju pažnju i komunikaciju sa ispitivačem, što je bilo dovoljno da se podbaci u situaciji testiranja. Na temelju ovih rezultata autori postavljaju pitanje da li ambivalentna deca imaju niže kognitivne veštine ili samo nisu u stanju da pokažu svoj stvarni nivo na standardizovanim testovima. Na sličnu dilemu upućuju i drugi autori, naglašavajući da neretko postignut uspeh može demonstrirati varijacije u socio-emocionalnom pre nego u kognitivnom razvoju (Van Ijzendoorn et al., 1995).

AFEKTIVNA VEZANOST „OD KOLEVKE PA DO GROBA”: KARAKTERISTIKE AFEKTIVNE VEZANOSTI U SREDNJEM DETINJSTVU I ADOLESCENCIJI

Osnovno načelo teorije jeste da unutrašnji radni modeli boje i usmeravaju kognitivne, emocionalne i bihevioralne načine reagovanja u svim kasnijim relacijama i da su, prema tome, samoobnavljajući (Collins & Read, 1994; Hazan & Shaver, 1994). To znači da su stilovi afektivne vezanosti relativno stabilna osobina ili sklonost svakoga od nas. Većina studija naglašava da postoji barem umereni kontinuitet u kvalitetu privrženosti tokom vremena (Fraley, 2002; Granot & Mayseless, 2001; Kerns et al., 2005; Pinquart et al., 2013), čak i do odraslog doba (Grossmann et al., 2005).

Zavisno od slike koju imamo o sebi, očekivanja od drugih i verovanja o tome kako funkcionišu bliski odnosi, tj. na osnovu sećanja na iskustva iz najranijeg perioda života, imamo određene ciljeve kada su u pitanju odnosi sa drugim ljudima, drugačije potrebe i potpuno različite strategije kojima se služimo. Štaviše, u istoj situaciji reagovaćemo drugačije jer je drugačije percipiramo i procenjujemo. Čak i kada situaciju vidimo na isti način, ona kod različitih obrazaca vezanosti vodi drugačijim emocijama, te i ponašanjima (Collins & Read, 1994). Na primer, ukoliko smo u detinjstvu bili odbačeni, brojne postupke nastavnika u školi možemo videti potpuno pogrešno: kao nezainteresovanost i neinvestiranost. Dalje, naša emocionalna reakcija biće različita zavisno od našeg obrasca vezanosti – prigušena ili prenaplašena. Strategija kojom ćemo se služiti, tj. da li ćemo tražiti pomoć ili ćemo reagovati buntovno, gotovo u potpunosti je ogledalo naših rano stvorenih predstava o sebi i drugima.

Upravo su unutrašnji radni modeli mehanizmi koji obezbeđuju kontinuitet obrazaca afektivne vezanosti tokom vremena. Kao što je već bilo reči, naš stil reagovanja u bliskim vezama često ostaje nepromenjen i obojiće odnose sa vršnjacima, nastavnikom, kasnije i partnerske relacije, pa i odnos sa sopstvenom decom. Pozitivna strana ove otpornosti ka promenama evidentna je za sigurno vezanu decu, koja će povremene propuste figure vezanosti lako asimilovati u postojeću sigurnu shemu (Stefanović Stanojević, 2011). To znači da i onda kada mama nije senzitivna i potpuno odgovarajuća neko izvesno vreme, mi nismo u riziku da promenimo obrazac. Neke stvari nećemo ni primetiti, neke ćemo razumeti i racionalizovati onako kako nam je logično na osnovu lepih sećanja i uspomena. Sve ono što je do tada uložila u nas čuva dalji odnos sve dok promena nije previše jaka ili dugotrajna. Sa druge strane, ovaj kontinuitet i stabilnost obrazaca ne ide na ruku nesigurnoj deci. Bez mogućnosti da pobegnu od svojih stavova i očekivanja, oni stvari tumače onako kako jedino umeju. Izbegavaju-

ći će se pitati šta je u pozadini svake tople i nesebične reakcije drugih prema njima, a ambivalentni će odbijati da prepoznaju svoje kvalitete i onda kada su očigledni. Na ovaj način, procenjujući nove situacije pogrešno, oni propuštaju brojne prilike da vide da su vredni ili da je nekome stalo.

Ukoliko je promena u tretmanu koji dobijamo dosledna, obrazac vezanosti se može promeniti. Može se promeniti u oba smera, od nesigurnog ka sigurnom i od sigurnog ka nesigurnom. Život je dovoljno dug i nepredvidljiv da su promene moguće. Nažalost, ovo važi i za one koji su imali idealnu startnu poziciju. To znači da voljeno, maženo i paženo dete nema garanciju da će ga život uvek paziti. Ipak, zahvaljujući dobroj startnoj poziciji, koja je obezbedila razvoj brojnih važnih veština, sigurni obrazac pokazuje veću stabilnost tokom vremena, te sigurna deca teže menjaju svoj udobni obrazac (Opie et al., 2020). Ukoliko život nesigurnima donese srećnija vremena, oni mogu postati sigurni revidirajući onaj model koji je ocrtan kao negativan. Dezorganizovani se mogu organizovati popravivši sliku o sebi ili drugima i tako se nadalje spasavati zavisnošću ili odbrambenom samostalnošću. Iako promena nije jednostavna ni spontana, ipak je moguća. Moguća je onda kada vidimo da naš stari model više ne funkcioniše, kada je neko ipak dosledno dobar i posvećen. Krupne promene u životu staratelja svakako će se odraziti na njegovu senzitivnost. Na primer, bolest ili gubitak posla mogu umanjiti senzitivnost prethodno adekvatnog staratelja i poljuljati prethodno stečeno poverenje. Sa druge strane, zadovoljstvo u bračnom životu sa sigurnim partnerom, rad na sebi kroz psihoterapiju mogu omogućiti staratelju da stekne kapacitet mnogo senzitivnijeg reagovanja (Stefanović Stanojević, 2011). U oba slučaja, ukoliko je promena dosledna, modeli sebe i drugih će se revidirati. Revidiraće se i u susretu sa novim bliskim osobama koje će nam pružiti drugačije iskustvo, poruku da ne moramo sve sami, da nešto možemo i bez pomoći drugih, da nismo jedini sa teškom sudbinom, niti da za nju moramo biti trajno vezani. U nepoželjnom scenariju pružiće nam poruku da smo bili naivni i da nije ni trebalo da verujemo u bajke.

Dok je stabilnost u radnim modelima ključna za razumevanje kontinuiteta u razvoju ličnosti, teoretičari vezanosti priznaju da radni modeli moraju ostati fleksibilni i otvoreni za promene. I sam je Bolbi (Bowlby, 1973) tvrdio da oni moraju biti u stanju da uključe nove informacije o sebi i drugima kao odgovor na promene životnih okolnosti kako bi ostali funkcionalni. U skladu sa ovim, u nekim studijama dobijena je samo umerena povezanost obrazaca vezanosti merenih u dva perioda. Iako se ova nepodudarnost delom može pripisati nepouzdanosti merenja (Scharfe & Bartholomew, 1994), ipak ostaje dovoljno prostora da lični i kontekstualni faktori mogu doprineti promeni obrasca. To mogu biti već pomenute promene u ponašanju staratelja, ali se deo promena može pripisati i postojanju višestrukih afektivnih veza.

Okolo 30% ljudi promeni svoj obrazac tokom života (npr. Davila et al., 1997; Kirkpatrick & Hazan, 1994; Ruvolo et al., 2001). Ukoliko imamo na umu da su to češće oni nesigurni, mogućnost i potreba da se interveniše su jasne.

Kako bismo mogli da govorimo o promenama u afektivnoj vezanosti u školskom periodu, te i potencijalno važnoj ulozi nastavnika, važno je da razumemo razvojne promene koje se odražavaju na funkcionisanje sistema vezanosti nakon ranog detinjstva.

Bolbi je detaljno opisao razvoj afektivne vezanosti u formativnom periodu, tj. do treće godine života (Bowlby, 1969). Prva faza traje od rođenja do, najčešće, trećeg meseca života i naziva se orijentacija i signali odojčeta bez sposobnosti diskriminacije osoba (faza 1). Kako joj samo ime kaže, beba u ovom periodu šalje signale koji nisu usmereni jednoj osobi. Odojče ne samo da nema preferiranog staratelja već nema ni sposobnost da razlikuje sebe od drugih, različite druge osobe. Nema ni svest da one postoje onda kada ih ne vidi. Iako je u ovom periodu staratelj zadužen za održavanje blizine i uspostavljanje interakcije, beba koristi ranije pomenute urođene socijalne moći, pre svega plač i osmeh, a zatim i brojne druge veštine koje se razvijaju, na primer izraze lica i motorne gestove. Tako već beba sve više uspeva da podstakne ili održi interakciju sa bilo kojom odraslom osobom sa kojom je u interakciji. Do kraja ovog perioda beba od tri meseca već ima izvestan stepen kontrole nad situacijom, a ukoliko su odgovori staratelja adekvatni, i stabilan obrazac interakcije. U drugoj fazi, koja traje do šestog meseca, dete se orijentiše i usmerava signale prema jednoj ili više osoba koje razlikuje od drugih (faza 2). Usmerava signale prema osobama koje su mu poznate jer se najčešće brinu o njemu. Istovremeno, beba je sposobna da znatno aktivnije inicira interakciju sa drugima. Ipak, ni u ovom periodu dete još uvek nema svest o tome da te osobe postoje onda kada nisu u njegovom opažajnom polju, ali poseduje znatno složenije obrasce ponašanja nego u prethodnoj fazi i usmerava ih samo ka jednoj osobi, najčešće majci. Na primer, beba od pet meseci će se radovati kada vidi majčin lik, to će najčešće izazivati prekid plača, dok će plakati kada ona napusti prostoriju. Treća faza podrazumeva održavanje blizine sa figurom vezanosti putem kretanja i signala (faza 3) i javlja se najranije oko šestog meseca, a traje i tokom treće godine života. U ovoj fazi pojavljuju se dodatna ponašanja afektivne vezanosti koja se temelje na znatno razvijenijoj motorici bebe: približavanje majci, praćenje majke kada napušta prostoriju, korišćenje majke kao baze sigurnosti za istraživanje i bežanje ka majci kao sigurnom utočištu. Dete u drugoj polovini prve godine shvata da osobe postoje i kada ih ne vidi, što mu omogućava formiranje mentalne reprezentacije majke, te je ovo faza kada se formiraju unutrašnji radni modeli. Sve do kraja treće godine deca traže blizinu i fizički kontakt sa majkom i burno reaguju na separaciju. Ovo svakako ima različit kvalitet nego kod male bebe, ali iako igra i razgovor zamenjuju praćenje i pribijanje uz majku, a traženje i dozivanje su učestaliji nego plakanje, deca i u ovom periodu snažno manifestuju ponašanja afektivne vezanosti. Počevši od treće godine, deca sve bolje podnose kratka odvajanja od osoba za koje su vezana, više vremena provode u interakciji s vršnjacima istražujući okolinu. Osnovna razvojna novina u ovom periodu je razvoj tzv. teorije uma (Baron-Cohen et al., 1985), tj. sposobnosti da razlikuju svoju i tuđu tačku gledišta,

da razumeju osećanja i misli drugih ljudi, a time i njihovo ponašanje. Ova veština je preteča ranije opisane mentalizacije. Zahvaljujući ovome, dete bolje shvata ponašanja drugih, i to na temelju nevidljivih unutrašnjih stanja, i razlikuje tuđu i vlastitu perspektivu. Ovo je vrlo važan razvojni pomak, koji bitno menja kvalitet afektivne veze. Sa decom predškolskog uzrasta postaje moguće pregovarati, planirati i dogovarati se o zajedničkim aktivnostima, provođenju vremena, te i neizbežnim separacijama. Ovaj odnos između odraslog i deteta Bolbi je smatrao poslednjom fazom u razvoju afektivne vezanosti i nazivao je ciljem korigovano partnerstvo (faza 4).

Za nas je značajniji kasniji razvoj afektivne vezanosti, tj. period koji obuhvata školovanje. Sasvim je logično da periodi srednjeg i kasnog detinjstva, kao i adolescencije, nose dodatne razvojne novine. Čim pođu u školu, deca postaju znatno samostalnija i preuzimaju veću odgovornost za svoje ponašanje, kako u školi, tako i kod kuće. Razvojno gledano, ovo je period značajnih pomaka u metakogniciji, pamćenju, kognitivnoj fleksibilnosti, samosvesti, razumevanju drugih i mogućnosti regulisanja emocija (Raikes & Thompson, 2005). Šta se, onda, u ovom periodu dešava sa afektivnom vezanošću?

Kada je reč o funkcionisanju bliskih veza, možda najvažnija promena u ovom periodu uslovljena je socijalnim razvojem dece. U ranom detinjstvu se dečji socijalni život u najvećoj meri svodio na članove porodice. Roditelji u ovom periodu nisu samo roditelji i negovatelji, već i njihovi učitelji, vaspitači, društvo za igru, saradnici u izazovnim zadacima. Mala deca, čak iako veći deo dana provode u vrtiću, uglavnom su orijentisana, te i oblikovana, interakcijama sa primarnim figurama afektivnog vezivanja. U detinjstvu, posebno počevši od sedme godine, dečji društveni svet se sve više širi. Deca sve jasnije, češće i radije biraju vršnjake za društvo u igri (Kerns et al., 2006; Seibert & Kerns, 2009). Drugim rečima, jedna od komponenti odnosa afektivne vezanosti prenosi se u ovom periodu na vršnjake – traženje blizine (Hazan & Shaver, 1994). Kada je druženje u pitanju, vršnjaci postaju dominantna figura u odnosu na roditelje već u srednjem detinjstvu. I ne samo da deca imaju bogatiju društvenu mrežu već s vremenom imaju sve veću potrebu i želju da vreme provode odvojena od roditelja, koji imaju sve manje uticaja na socijalni život, pa i kontekst u kome se deca razvijaju.

Prethodno opisana razvojna promena povezana je sa funkcionisanjem primarne afektivne veze. Predškolsko dete se rado igra sa drugom decom i sposobno je da podnese duža odvajanja od roditelja. Ova tendencija tokom školskog perioda postaje sve jača. Dete sve manje traži fizičku blizinu figure vezanosti i sve ređe manifestuje ponašanja afektivne vezanosti, a kada to čini, to radi manje intenzivno (Kerns et al., 2006). Tačnije, dete umesto blizine traži dostupnost primarne figure. Takođe, osnovno ponašanje afektivne vezanosti sada je komunikacija. Šta ovo znači? Budući da dete ima jasnu sliku o majci i predstavu o njihovom odnosu i o tome šta se u tom odnosu može dobiti, stalno fizičko prisustvo mame više nije neophodno. Ovoj promeni doprinosi i sve izraženija sposobnost deteta za samoregulaciju, kao i sve veća očekivanja roditelja u pogledu

autonomije deteta. Za razliku od predškolaca, deci u srednjem detinjstvu neće biti problem da budu duže razdvojena od majke sve dok postoji svest o tome da mogu računati na nju ukoliko bude potrebno. Sve ovo rešava se dogovorom. Dete sve više preuzima odgovornost za komunikaciju, u interakciji postoji ko-regulacija, pri čemu se dete ipak još uvek oslanja na jaču, mudriju roditeljsku figuru. Dijada roditelj–dete postaje saradnički savez, pri čemu roditelj ne rešava sve dečje probleme, već se koristi kao resurs (Kerns & Brumariu, 2008). Ipak, u srednjem detinjstvu roditelji su i dalje glavne figure vezanosti. Tačnije, oni su i dalje sigurna baza i utočište (Hazan & Shaver, 1994). Roditelji su glavna podrška istraživanju kroz promovisanje poverenja i ohrabrivanje deteta u susretu sa izazovima. U situacijama koje aktiviraju sistem vezivanja (npr. uznemirenost, bolest, sukob u školi, gubitak ljubimca), deca će čak i na uzrastu oko dvanaest godina biti sklona da utočište traže od roditelja pre nego od bilo koga drugog (Kerns et al., 2006; Seibert & Kerns, 2009; Vandevivere et al., 2015). Deca mogu naći sigurnost i u braći i sestrama, bakama i dekama, nastavnicima i vršnjacima, ali ove neroditeljske figure obično igraju sporednu ulogu, i to onda kada roditelji nisu dostupni (Seibert & Kerns, 2009). Korišćenje vršnjaka kao privremenih i alternativnih figura vezanosti u ovom periodu prelazni je stepenik ka sve većem ulaganju u odnose i korišćenju drugara kao figura na koje se prenosi afektivna veza u adolescenciji (Mayseless, 2005). Znači, u srednjem detinjstvu jedino se komponenta traženja blizine prenosi sa roditelja na vršnjake. To ne znači da deci na početku osnovne škole, a neretko i kasnije, uopšte nije važna fizička blizina i kontakt. Iako ređe nego što je to slučaj kod mlađe dece, svedočimo o tome da drugaci drže roditelja za ruku na putu do škole ili mu povremeno sede u krilu, posebno u susretu sa neprijatnim emocijama.

Sledeći stepen samostalnosti dešava se u adolescenciji. Kako adolescenti ovladavaju apstraktnim mišljenjem, oni mogu da reflektuju, promišljaju i analiziraju iskustva iz ranog detinjstva, pretresaju odnose sa roditeljima, razumeju svoju ličnost u kontekstu vlastite porodične istorije (Kerns & Brumariu, 2008). Logično, porast nezavisnosti i autonomije od roditelja ne ostaje bez posledica po kvalitet primarne afektivne veze. Dominacija roditeljske figure u ovom periodu sve više slabi (Ammaniti et al., 2000), dok vršnjaci i romantični partneri postaju dominantne figure afektivne vezanosti. U ovom momentu na vršnjake se prenosi još jedna komponenta ovog odnosa – sigurno utočište (Hazan & Shaver, 1994). Kad god imaju neki problem, adolescenti će radije podršku tražiti od prijatelja nego od roditelja. Roditelji svakako ostaju izuzetno značajne figure, s tim što je neophodno da budu visoko senzitivni i visoko restriktivni kako bi dobro odgovorili zahtevima adolescentnog perioda i omogućili osamostaljivanje deteta, što je i najvažniji zadatak ove razvojne faze. Ovo je faza kada odnos roditelj–adolescent prolazi kroz obostranu promenu, koja podrazumeva visoku fleksibilnost roditelja za izmenjene potrebe adolescenta. Ranije pomenuto ciljem korigovano partnerstvo sada dostiže najintenzivniju korekciju ciljeva (Stefanović Stanojević, 2011).

U procesu emocionalnog vezivanja, za koje se kaže da karakteriše osobu od kolevke pa do groba, upravo je srednje detinjstvo prepoznato kao faza promene i transformacije. Ovo je period kada odnosi privrženosti prolaze kroz odlučujući pomak ka uzajamnoj koregulaciji, višestruki radni modeli počinju da se integrišu u opšte predstave, a veze sa članovima porodice polako gube svoje isključivo mesto kako deca počinju da stvaraju bliske odnose sa vršnjacima (Del Giudice, 2015). Nalazi sugerišu da do promene obrazaca afektivne vezanosti kod velikog broja dece dolazi upravo u ovom periodu i da je starosni uzrast od osme do desete godine vreme reorganizacije dečjih radnih modela (Kerns & Brumariu, 2008). Logično, otvara se pitanje da li su nam nastavnici toliko važne neroditeljske figure da o njima govorimo kao o alternativnim figurama privrženosti.

NASTAVNIK KAO SEKUNDARNA FIGURA VEZIVANJA: DA LI SU EFEKTI RODITELJSKE BRIGE POPRAVLJIVI

Uzimajući u obzir višestruke osećajne veze koje deca stvaraju sa drugim značajnim figurama tokom odrastanja, kao i razvojne promene koje ne ostaju bez uticaja na funkcionisanje radnih modela, otvorila su se neka nova pitanja u okviru teorije. Sada već znamo da se radni modeli mogu promeniti pod uticajem različitih faktora iz okruženja, ali ostaje da odgovorimo na pitanje da li se efekti i promene mogu promovisati i podržati u školskom okruženju.

Autor koji se bavi ovom tematikom navodi četiri ubedljiva razloga o potrebi da se teorija vezanosti proširi na sve bliske veze koje deca uspostavljaju nakon treće godine života, a posebno na vršnjačke odnose, kao i na odnose sa vaspitačima u ranom detinjstvu i učiteljima i nastavnicima tokom školskih godina (Riley, 2009).

Prvi argument je, čini se, dovoljan sam po sebi – razvoj se nikako ne završava u trećoj godini. Kao što je bilo rečeno, nakon treće godine života deca počinju da se sve više oslanjaju na različite osobe u različitim kontekstima, a ne na jednu figuru vezanosti u svim situacijama (Mayseless, 2005). Iako su ovi konteksti ograničeni i uglavnom aktuelni samo kada roditelj nije fizički prisutan, ova tendencija je nakon polaska u školu u stalnom porastu, paralelno sa rastućom autonomijom, zrelošću, kompetentnošću deteta, kao i količinom vremena koje dete provodi u školi i igrajući se sa vršnjacima. Neophodnost da se dete bar povremeno oslanja na druge kada roditelji nisu prisutni dovodi do toga da sistem vezanosti postaje diferenciraniji i raznolikiji.

Drugo, deca stvaraju čvrste veze i sa značajnim odraslim osobama van porodice. Tokom detinjstva detetova mreža odnosa neizostavno uključuje vaspitače, učitelje i nastavnike, vršnjake, a do kraja adolescencije i romantične partnere (Cyr & Van IJzendoorn, 2007; Van IJzendoorn, 2005). Neki autori o vezanosti govore kao o „socijalnoj mreži u kojoj postoji evoluirajuća hijerarhija odnosa koji se razlikuju u percepciji bliskosti i važnosti za pojedinca” (Levitt, 2005, str. 38). Ova hijerarhija ne uključuje samo roditeljske figure i odnose u primarnoj dijadi već i sve one odnose koji postaju značajni kako se dete menja, širu porodicu i vršnjake (Allen & Land, 1999), ali i druge vrlo uticajne i važne osobe u životu deteta, među kojima su i nastavnici (Crosnoe et al., 2004).

Treći razlog razmatranja značajnih relacija mimo odnosa sa roditeljima temelji se upravo na ulozi vršnjaka tokom razvoja. Počevši od ranog detinjstva pa do punoletstva, deca stvaraju bliske odnose sa vršnjacima. Prijateljski odnosi mladih imaju veliku socijalnu i emocionalnu važnost i neretko mogu ocrtati dalju životnu putanju. Kada je reč o vezanosti, do adolescencije bliski prijatelji

postaju sigurno utočište i najvažnije figure vezanosti (Dwyer, 2005; Howes & Spieker, 2016), posebno za mlade ljude koji nisu u dugoj partnerskoj vezi. Dugogodišnji prijatelji sasvim sigurno imaju status figure afektivne vezanosti (Fraleley & Davis, 1997). Pritom, za razliku od odnosa sa roditeljima, u kojima postoji neravnomerna podjela moći i podrazumevana poslušnost, odnosi sa vršnjacima su uzajamni i recipročni (Gorrese & Ruggieri, 2012). Zbog svega toga neki autori smatraju da su vršnjaci, makar u kasnijim razvojnim fazama, mnogo važniji za psihološki razvoj i socijalizaciju nego roditelji (Harris, 1998).

Na kraju, četvrti razlog da se vezanost razmatra u periodima nakon ranog detinjstva naglašava činjenicu da nesigurno dete ne čeka da postane odraslo kako bi tražilo korektivna emocionalna iskustva kroz snažan kontakt sa drugima izvan porodice. Broj bliskih veza deteta povećava se kako ulazi u složenije i raznovrsnije društvene grupe, a bogatiji socijalni život pruža mogućnost istraživanja drugačijih odnosa (Mayseless, 2005). U svim starosnim periodima ovi bliski odnosi služe nekim relevantnim funkcijama, a neki se razvijaju u prototip odnosa vezanosti, posebno ukoliko uključuju zaštitu, sigurnost i podršku. Van IJzendorp (2005) tvrdi da je mreža figura vezanosti integrisana i da na detetovu (re)konstrukciju unutrašnjeg radnog modela vezanosti utiču u različitom stepenu sve njegove afektivne veze. Istraživanja potvrđuju da nastavnici koji rade sa decom koja su iskusila ranije teškoće u odnosima sa odraslima mogu odigrati posebnu ulogu.

Vrtić i škola su posebno relevantni konteksti koji sasvim sigurno oblikuju emocionalni razvoj deteta. Počevši od ranog detinjstva pa do kasne adolescencije, deca provode do sedam sati u vrlo zahtevnom, izazovnom i emocionalno obojenom obrazovnom okruženju. Ovo je u današnje vreme posebno izraženo budući da su sve češće zaposlena oba roditelja i da se deca sve ranije uključuju u obrazovne institucije. Imajući u vidu promenu makar samo u vremenu koje roditeljima stoji na raspolaganju da budu primarni staratelji i vaspitači svoje dece, uloga vaspitača, učitelja i nastavnika kao potencijalnih figura afektivnog vezivanja postaje sve važnija tema u razvojnoj i pedagoškoj psihologiji.

Iako se u knjizi ne razmatra uloga vrtića i vaspitača koji se u ranom detinjstvu staraju o deci, rano detinjstvo i predškolski period su izuzetno značajni. Ipak, oni su bitno drugačiji od školskog uzrasta. U knjizi *Vrtić kao sigurna baza* Ivana Mihić (Mihić, 2015), detaljno i kroz brojne primere sagledava fenomen adaptacije dece na vrtić i odnos deteta i vaspitača u kontekstu teorije afektivne vezanosti. U knjizi su predstavljeni i programi stručnog usavršavanja vaspitača i njihovi rezultati. Iako je naglasak ove knjige na učitelju i nastavniku, neophodno je priznati da postoje osobe koje se na ranijem uzrastu bave detetom, u periodu kada se dete prvi put odvaja od roditelja i adaptira na vrtić, u periodu kada su radni modeli dece još uvek u nastajanju. Za decu koja idu u vrtić „ova relacija može biti prva, i svakako kompenzatorna relacija, u kojoj će dete imati šansu za razvoj značajno boljih kapaciteta i prevenciju daljeg rizika” (Mihić, 2015, str. 5). Ipak, za decu koja ne idu u vrtić ili koja ni u roditelju, ni u vaspitaču

nisu stekla sigurnu bazu, učitelj i pojedini nastavnici predstavljaju potencijalnu sledeću priliku da iskuse sigurnost. Ovaj odnos nije važan samo nesigurnoj deci. Suočena sa potpuno novim razvojnim mogućnostima, ulogom učenika i kvalitativno različitim odnosom koji se gradi sa učiteljem, veza sa nastavnikom važna je i sigurno vezanoj deci i zaslužuje posebno mesto. Afektivna vezanost se u različitim periodima drugačije manifestuje, a školski period je i razvojno i kontekstualno bitno drugačiji od predškolskog uzrasta, te je drugačija i pozicija vaspitača i učitelja, koji zaslužuju da dobiju alat u prepoznavanju, a zatim i radu sa učenicima čije funkcionisanje određuju nezadovoljene emocionalne potrebe. Tim pre jer u školskim godinama emocionalni razvoj više i snažnije boji i druge aspekte razvoja, uključujući i obrazovni.

Dve osnovne specifičnosti perioda školovanja odnose se na činjenicu da deca na ovom uzrastu već imaju formirane obrasce, tj. internalizovane modele sebe i drugih i, drugo, u ovom periodu i kontekstu upoznaju veliki broj značajnih figura sa kojima formiraju bliske veze. Ipak, nisu svi nivoi obrazovanja podjednako relevantni kada govorimo o vezivanju. Osnovno obrazovanje je temelj celokupne nadgradnje obrazovnog sistema. To je faza kroz koju svako dete mora da prođe, a pokriva period detinjstva i adolescencije. Sve što dete stekne u ovom periodu čini osnovu za njegov kasniji fizički, mentalni, emocionalni, intelektualni i socijalni razvoj. Ista linija razmišljanja može se primeniti i kada razmišljamo o afektivnoj vezanosti. Usled drugačije prirode posla koju obavljaju učitelji i nastavnici, kada je reč o afektivnoj vezanosti, veću ulogu imaju ranije godine školovanja i osobe koje se u ovom periodu brinu o deci. Učitelji provode veći deo svakog radnog dana sa približno istih tridesetak učenika. U starijim razredima osnovne škole i srednjoj školi nastavnici prate razvoj mnogo većeg broja dece sa kojom ostvaruju interakciju u trajanju od jednog školskog časa dva do tri puta nedeljno. Učenici viših razreda imaju kontakte sa više nastavnika dnevno budući da svaki predmet predaje drugi nastavnik, što nije pogodno za uspostavljanje bliskih veza. Takođe, učitelji, zbog prirode posla, imaju interakciju sa svojim đacima i upoznaju ih u različitim situacijama, dok predmetni nastavnici učenike viđaju i procenjuju samo u okviru onih aktivnosti koje su planom i programom predviđene na času istorije, fizike, stranog jezika. Zajedničko vreme i raznolikost aktivnosti u interakcijama učiteljima pružaju mogućnost da dublje i svestranije upoznaju svoje učenike, što podstiče dublju emocionalnu vezu sa njima. Na kraju, budući da sa uzrastom sve više slabi uloga odraslih osoba, dok vršnjaci postaju dominantne figure vezivanja, stariji učenici najčešće ne formiraju onako snažne veze sa nastavnim osobljem kao što to čine mlađa deca na početku školovanja (Zsolnai & Szabó, 2020).

Osobe koje srećemo po izlasku iz porodičnog okruženja utiču na naš razvojni put u svim domenima. Jedan izuzetno važan i ohrabrujući nalaz govori o tome da je postojanje samo jedne sigurne baze i luke, tj. veze sa jednom odraslom osobom koja neguje, ne nužno sa roditeljem, presudni protektivni faktor u razvoju dece, posebno one kojoj je zbog brojnih nepovoljnih preduslova ovakva

veza preko potrebna (Gambone et al., 2002). Uloga učitelja i vršnjaka, u onoj meri u kojoj dete sa njima kreira bliske veze, neupitna je, budući da u interakciji sa novim figurama dete može učvrstiti prethodno formirane radne modele, ali ih može i izmeniti, steći poverenje i sigurnost ili ih poljuljati. Ipak, iako neki autori jasno navode da za mnogu decu ova odrasla osoba jeste učitelj (npr. Pianta et al., 2003), postavlja se pitanje da li se o odnosu učitelj–dete uopšte može govoriti kao o afektivnoj vezanosti.

U odgovoru na ovo pitanje nezaobilazna polazna osnova su određenja i kriterijumi koji afektivnu vezanost razlikuju od drugih odnosa. Afektivna vezanost je definisana kao trajna emocionalna veza između deteta i osobe koja pruža sigurnost i podršku i ta veza je ekskluzivna i nezamenljiva. Dete traži blizinu figure vezanosti, u njenom prisustvu opuštenije istražuje, koristi je kao utehu kad god mu je potrebna, dok prilikom odvajanja doživljava separacionu anksioznost. Ovako gledano, blizak odnos nastavnika i učenika ne ispunjava sve kriterijume vezanosti i za to postoji više razloga (Riley, 2009). Pre svega, ovaj odnos nije ekskluzivan, ni trajan. Deca moraju da dele nastavnika sa ostalim đacima u učionici. Čak i kada je ovaj odnos blizak, on je ograničen na određeni period školovanja (Kesner, 2000; Verschueren & Koomen, 2012) i, pre svega, deo dana kada su učenici u školi. Takođe, ne postoji nijedna studija čiji rezultati ukazuju na doslednu preferenciju nastavnika nad roditeljem kada je detetu potrebna uteha a prisutni su oboje, niti postoje nalazi o tome da deca protestuju ili tuguju kada su odvojena od učitelja vikendom ili se od njega rastaju na kraju određenog obrazovnog nivoa ili prilikom promene škole, dok su ovakve reakcije uobičajene kada dete izgubi roditelja napuštanjem, razvodom ili smrću (Verissimo et al., 2017).

Čak i onda kada razmatramo ulogu nastavnika u afektivnom domenu i njegovu potencijalnu poziciju alternativne figure afektivnog vezivanja, nema mnogo smisla porediti nastavnika sa roditeljem. Suvišno je objašnjavati da su njihove uloge i zadaci bitno različiti. Prvo, roditeljska vezanost se fundamentalno razlikuje od bilo koje druge emocionalne veze jer roditelji pružaju zaštitu, podršku i sigurnost onda kada deca još uvek ne mogu da vrate, kada ovaj odnos nije uzajaman i recipročan (Riley, 2009). Drugo, emocionalno ulaganje roditelja u odnos sa sopstvenom decom neuporedivo je veće nego što je to slučaj sa nastavnicima i njihovim đacima (Hamilton & Howes, 1992). Iako učitelji ispoljavaju negujuća i brižna ponašanja, opseg ovih ponašanja je ograničen. Koliko god da je nastavnik posvećen i emocionalno investiran i koliko god da dobro poznaje i iskreno brine o svojim učenicima, to je samo jedan mali deo njegove uloge, i to profesionalne. Pored uloge u afektivnom domenu, nastavnik je i predavač, motivator, dijagnostičar, evaluator, regulator socijalnih odnosa u razredu (Ivić et al., 2003). Treće, za razliku od rane vezanosti, dete odnos sa nastavnikom neizbežno deli sa svom ostalom decom u učionici (Lamb, 2005), i to sve više kako se povećava broj nastavnika sa kojima dete svakodnevno komunicira tokom školovanja (Verschueren & Koomen, 2012). Sve rečeno znači da nastavnik ne može

zameniti roditelja, ali nikako ne znači da nastavnik nije izuzetno važna osoba koja može, pa čak i mora, poznavati porodičnu istoriju svojih učenika i uzeti u obzir nezadovoljene emocionalne potrebe dece u radu sa njima. A najbolji među njima mogu i mnogo više.

Brojni autori se bave ispitivanjem razvoja i značaja odnosa sa neroditeljskim figurama koje pružaju emocionalnu podršku i zaštitu, a oslanjajući se na teoriju afektivne vezanosti. Istraživanja o višestruko oformljenim afektivnim vezama sve su aktuelnija i nedvosmisleno ukazuju na to da se deca vezuju za osobe koje o njima brinu, pružaju im negu, ljubav i utočište, kao i na to da su vezanost dete–majka i dete–drugi nezavisni u svojim antecedentima i kvalitetu (Ahnert et al., 2006). Sve osobe koje su dosledno prisutne u detetovom odrastanju pletu mrežu figura afektivne vezanosti.

U pokušaju da se dalje razmotri upitan status nastavnika kao potencijalne figure afektivne vezanosti, Hauzova (Howes, 1999) definiše nekoliko preduslova koje nova odrasla osoba u detetovom životu mora zadovoljiti kako bi imala status figure afektivne vezanosti. Ona navodi da, nezavisno od odnosa roditelj–dete, druge odrasle osobe mogu potencijalno kreirati sigurnu bazu za dete ukoliko su dosledno prisutne u životu deteta (1), obezbeđuju fizičku i emocionalnu negu (2) i emocionalno ulažu u dete (3). Dakle, prema ovim kriterijumima, odnosi sa vaspitačima, učiteljima i nastavnicima jesu kvalitativno slični emocionalnom odnosu sa roditeljima, te o njima možemo govoriti kao o afektivnoj vezanosti (Dozier et al., 1994; Pianta, 1994). Autori koji se bave ovom oblašću navode da briga, pažnja i naklonost prema učeniku, koji su svakodnevica u profesionalnom životu nastavnika, čine samu suštinu definisanih kriterijuma, a bliski su i sadržaju pojmova sigurne baze i sigurnog utočišta. Pijanta (1999) navodi i druge ključne sličnosti u odnosima dete–roditelj i dete–učitelj: asimetrični su u pogledu odgovornosti, moći i veština, uključuju zavisnost, zaštitu i bavljenje potrebama dece. Studije koje se oslanjaju na teoriju nalaze da su čak i ambivalencija i izbegavanje kao tonovi u afektivnom kvalitetu odnosa podjednako karakteristični za oba odnosa, pa čak postoje i sličnosti u obrascima ponašanja prilikom separacije i ponovnog susreta (Howes & Ritchie, 1999). I dok su na ranijim uzrastima obe funkcije nastavnika podjednako važne, kasnije nastavnik, kao i roditelj, sve više funkcioniše kao sigurna baza, kao neko ko podstiče, ohrabruje, prati i motiviše učenike da steknu nova iskustva i ostvare svoje ciljeve, dok vršnjaci zadovoljavaju potrebu za fizičkom blizinom i sigurnošću (Kennedy & Kennedy, 2004; Verschueren, 2015).

Ove sličnosti sugerišu da odnos nastavnik–dete može imati „komponentu vezanosti” (Cassidy, 2008, str. 14) i da je nastavnik jedna od retkih odraslih osoba izvan porodice koja predstavlja ono što je Bolbi nazivao sekundarnom figurom afektivnog vezivanja (Verissimo et al., 2017). Kao vrlo značajne osobe, učitelje i nastavnike mnogi istraživači smatraju privremenim ili *ad hoc* figurama vezanosti (engl. *teacher–student attachment*), koje u jednom periodu života bar u jednom kontekstu i makar za neke od učenika predstavljaju sigurnu bazu i

sigurno utočište (Verschueren & Koomen, 2012; Zajac & Kobak, 2006). Kesner (2000) ističe, da iako su svi odnosi afektivne vezanosti bliske veze, obrnuto nije uvek tačno – nisu svi bliski odnosi afektivna vezanost. On navodi da „ne postoji nijedna druga figura značajnija u detetovom životu od njegovog učitelja” (Kesner, 2000, str. 134). Osoblje koje o deci brine u vaspitno-obrazovnim institucijama, pre svega u vrtiću i osnovnoj školi, funkcioniše kao sekundarna figura vezanosti, koja može pružiti podršku i utehu, kao i sigurnu bazu iz koje deca mogu istraživati i učiti, rizikovati, pa čak i grešiti, uz uverenje da će imati podršku i pomoć kada je to potrebno (npr. Commodari, 2013b; Wentzel, 2016). Nastavnik u školi pruža istu onu vrstu emocionalne sigurnosti koja karakteriše osetljivo i odgovorno roditeljstvo (Goosens & Van Ijzendoorn, 1990; Howes et al., 2000), prema kojoj se nastavnici ne razlikuju od roditelja. Ovo je uobičajeni model vezanosti koji se primenjuje na obrazovanje: nastavnik kao negovatelj i učenik kao onaj o kome odrasli brine. Pristup zasnovan na proširenju teorije o afektivnom vezivanju na školsko okruženje temelji se na ideji da je osećanje sigurnosti kod učenika promovisano pozitivnim odnosom sa nastavnikom, a predstavlja neophodan preduslov za učenje (Thijs & Koomen, 2008), istraživanje školskog okruženja i angažovanje u relevantnim školskim aktivnostima (Birch & Ladd, 1997; Pianta et al., 1997; Pianta, 1999). I ne samo u kognitivnoj i obrazovnoj sferi već slično odnosu roditelja i deteta, odnos između nastavnika i deteta ima regulatornu funkciju u pogledu socijalnog i emocionalnog razvoja dece (Murray & Greenberg, 2000), a preko ovoga posredno i ponovo na sposobnost dece da uspeju u školi.

Drugi autori navode da, iako vrlo slični privrženosti, ne treba sve odnose nastavnika i učenika okarakterisati kao privrženost jer imaju neke, ali ne sve karakteristike i funkcije odnosa vezanosti (Bergin & Bergin, 2009). Zapravo, većina ovih relacija nisu *attachment*. Ovi autori koji ne priznaju nastavniku punopravan status (Cassidy, 2008; Schuengel & Van Ijzendoorn, 2001) o odnosu nastavnik–učenik radije pišu kao o odnosima koji liče na afektivnu vezanost (engl. *attachment like relationships*).

Bez obzira na to kako definišemo odnos nastavnik–učenik, jasno je da on ima vrlo važne funkcije u odnosu na dete i prepoznat je kao relevantan. Pored autora ovog teorijskog usmerenja, postoje i drugi teoretičari i istraživači koji proučavaju i dokazuju ogroman značaj pozitivnog odnosa nastavnika i učenika, ma kako on bio određen i definisan. Implikacijama kvaliteta odnosa koji je uspostavljen između učenika i nastavnika, kao i njegovim antecedentima biće posvećene posebne stranice u knjizi.

Šta zapravo kažu istraživanja o kvalitetu vezanosti koji dete ima sa učiteljem i nastavnikom? Da li su efekti roditeljske brige popravljivi?

Jedan deo istraživanja potvrđuje da dete aktivno reprodukuje ranije postojeću primarnu organizaciju vezanosti sa novom odraslom osobom. Budući da su kod dece u školskom uzrastu radni modeli već uveliko formirani, njihova istorija vezivanja utiče na interakcije sa drugim bliskim osobama, uključujući

i nastavnike (Buyse et al., 2011; Zajac & Kobak, 2006). Rezultati metaanalize koja je obuhvatila veliki broj istraživačkih rezultata na temu poklapanja sigurnog obrasca vezanosti za roditelja i vaspitača potvrđuju da je dečja sigurnost u odnosu sa roditeljem u značajnoj korelaciji sa sigurnom vezanošću deteta sa neroditeljskom figurom koja u formalnom okruženju brine o detetu (Ahnert et al., 2006). Sigurno afektivno vezana deca teže da konstruišu siguran odnos sa svojim učiteljima i nastavnicima tokom detinjstva (npr. DeMulder et al., 2000; Pianta et al., 1997; Rydell et al., 2005; Sroufe et al., 1983), dok nesigurna deca uspostavljaju manje kvalitetne odnose sa vaspitačima i učiteljima, pri čemu su posebno problematična i rizična deca koju karakteriše negativan model drugih – izbegavajuća i dezorganizovana (O'Connor & McCartney, 2006; O'Connor et al., 2011).

I ovde postoji nekoliko potencijalnih mehanizama koji posreduju u ovoj relaciji. Prvi su nezaobilazni unutrašnji radni modeli sebe i drugih. Kao što je rečeno, oni utiču na stavove, potrebe i želje, kao i na očekivanja, ponašanja i тумачenje svih kasnijih relacija. Ukoliko dete nije steklo poverenje u dostupnost roditelja, teško je da će verovati vaspitaču ili nastavniku. Zapravo, sreća u ranom detinjstvu prilično odredi i količinu sreće na daljem životnom putu. Naš životni put nije imun na sve ono što smo poneli iz najranijeg odnosa –doživljaj voljenosti, osećanje poverenja, često životno važne kompetencije –samopouzdanje, adekvatne koping-strategije, sposobnost da uspostavljamo tople odnose sa drugima. Koliko je ovo gorka istina, znaju oni koji ove kompetencije nemaju, ljudi koji moraju da prođu mukotrpan put lične samospoznaje, rada na sebi i svojim odnosima, dugogodišnji terapijski proces kako bi stekli ono što je srećnijima obezbedio samo topli zagrljaj osetljive mame onda kada su bili uznemireni. Pored radnih modela, i drugi posredujući mehanizmi su mogući. Brojna istraživanja su pokazala da deca koja nemaju dobru samoregulaciju u školskom kontekstu imaju povećan rizik od razvoja negativnih odnosa sa nastavnicima (npr. Cadima et al., 2016). Emocionalna regulacija je druga strana procesa vezanosti. U sklopu emocionalne regulacije posebno se izdvajaju problemi u ponašanju. Naime, nesigurna vezanost vodi problemima u ponašanju, koji dalje predviđaju nekvalitetnije odnose sa nastavnicima (O'Connor & McCartney, 2006). Različita ponašanja nesigurne dece, npr. nespretnost, odbojnost, bespomoćnost ili neposlušnost, prirodno izazivaju specifične odgovore učitelja, odgovore koji mogu olakšati ili otežati uspostavljanje kvalitetnih uzajamnih odnosa (Pianta, 1999). Sa sigurno vezanom decom učitelji su češće topli i postavljaju visoke standarde, brižniji su i skloniji kontroli sa nesigurnom i često nezrelom ambivalentnom decom, dok zatvorenoj, izbegavajućoj deci često uzvraćaju hladnoćom i odbacivanjem. Ovi odgovori, nažalost, deci dalje potvrđuju rano formirane predstave o sebi i drugima (Allen et al., 2007).

Ipak, svaka četvrta osoba promeni obrazac vezanosti tokom života. Srećom, češće one nesigurne osobe. Ipak, potrebno je vreme i doslednost. Pišući o vezanosti za vaspitače, kao prve neroditeljske figure sa kojima dete uspostavlja

blizak odnos, Mihić (2015) navodi da nesigurno vezana deca zaista ne moraju da ponove svoj obrazac iz detinjstva. Između 30% i 50% nesigurne dece sa senzitivnim i osetljivim vaspitačem formira sigurnu vezu (Goosens & Van Ijzenoorn, 1990). Ovde treba imati na umu da je u predškolskom periodu mogućnost intervenisanja vaspitača mnogo veća budući da su radni modeli još uvek u procesu formiranja, te su podložniji promenama. Ipak, tokom celog životnog veka svako od nas ima mogućnost da reorganizuje svoja iskustva i revidira unutrašnje radne modele.

Kao što je mogućnost da odnos nastavnik–dete bude odnos afektivne vezanosti veća u predškolskom periodu i osnovnoj školi, tako ovi odnosi nemaju istu važnost za svu decu. Za mlađu i psihološki ranjiviju decu (Baker, 2006; Rose et al., 2012; Rudasill et al., 2010) uloga nastavnika kao alternativne figure vezanosti od veće je važnosti. Nastavnik je potrebniji onoj deci čiji se sistem vezanosti češće i lakše aktivira; deci čija je sposobnost samoregulacije relativno ograničena; deci koja nemaju samopouzdanje; deci koja ne umeju da potraže pomoć kada im je potrebna; deci koja ne vide izlaz i smisao; deci koja nerešene bitke iz prošlosti ili kuće svakodnevno nose sa sobom kao i školski ranac – samo je taj teret nevidljiv, a daleko teži i parališući. Potrebno je ponuditi sigurnu bazu onim učenicima kojima je preko potrebna odrasla osoba sa kojom mogu izgraditi odnos poverenja neophodan za njihov dalji razvoj i kojoj je škola možda slamka spasa.

Ako deca razlikuju učitelje i nastavnike kao grupu odraslih i sa njima ostvaruju odnose koji su makar nalik vezanosti, onda deca koja su iskusila nesigurnost u prethodnim vezama mogu imati novu priliku, preko nastavnika, da iskuse sigurnost (Davis, 2003). Deca sa nastavnicima mogu razviti obrazac vezanosti, tj. odnose koji su drugačiji od odnosa sa roditeljima i po sadržaju i po afektivnom tonu (Lynch & Cicchetti, 1997; Pianta & Nimetz, 1991). Iako vezanost uglavnom traje samo tokom određenog školskog perioda, nastavnici mogu biti privremena, sekundarna figura vezanosti, koja može pružiti i nadoknaditi emocionalnu sigurnost koje su deca bila lišena u odnosu sa roditeljima (Schuengel, 2012). Nov odnos sa nastavnikom koji odgovara na emotivne potrebe može pružiti detetu korektivna iskustva vezanosti koja ne potvrđuju, već pre rehabilituju njihove nesigurne radne modele (Sabol & Pianta, 2012; Zajac & Kobak, 2006). Ovoj deci nastavnici mogu biti prvi, ili u tom periodu života jedini, pozitivan i podržavajući model, a ujedno i prilika da usvoje pozitivne predstave o sebi, drugima i interpersonalnim odnosima. Nastavnik koji sa nesigurnim učenicom formira blizak odnos i u interakciji sa njim, ma kako izazovno bilo, jeste dosledno brižan, topao, empatičan i podržavajući, može mu pomoći da internalizuje pozitivnije radne modele, reorganizuje relacione šeme, promoviše razvoj sigurnosti i niveliše posledice ranijih nepovoljnih iskustava. Jednom rečju, može dovesti do isceljenja. Zaista, postoje dokazi da su deca sa nesigurnom vezanošću sposobna da stvore pozitivne odnose sa nastavnicima i da ova veza promoviše pozitivan razvoj (Buyse et al., 2011; Copeland et al., 1997). Naravno, ovo će za-

visiti od brojnih faktora: porodične istorije deteta, ali i aktuelne porodične situacije, pre svega roditelja i njihovih kapaciteta i spremnosti za saradnju. Velika je uloga i školskog psihologa, nastavnog kadra, organizacije škole, broja učenika kojima nastavnik predaje (Kenedy & Kenedy, 2004). Ipak, nastavnik igra ključnu ulogu. Iako nije jedini koji u ovom procesu ostavlja trag, niti je najodgovorniji, nastavnik je važan deo celokupne slike, bar kada je reč o bavljenju emocijama učenika onoliko koliko one deluju na njegovu motivaciju, školsko postignuće i disciplinu.

Jedno od značajnih istraživanja koje objašnjava povezanost vezanosti deteta sa majkom, vaspitačem i učiteljem jeste studija Konora i Makartnija (O'Connor & McCartney, 2006). Ovi autori su pratili grupu dece čiju su afektivnu vezanost za majku procenili tri puta u ranom detinjstvu, na uzrastu od 15, 24 i 36 meseci, a zatim i vezanost za vaspitače i učitelje na uzrastu od 54 meseca, u predškolskom i prvom razredu osnovne škole. Rezultati dragocene longitudinalne studije potvrđuju značaj obrasca vezanosti sa majkom kao primarnim starateljem. Naime, kvalitet odnosa sa majkom značajan je prediktor kvaliteta svih kasnijih relacija sa osobama koje u različitim vaspitno-obrazovnim ustanovama i na različitom uzrastu brinu o njemu. Drugi značajan nalaz ove studije ipak ilustruje da kvalitetan odnos sa vaspitačem može biti protektivni faktor. Odnos koji dete uspostavlja sa nastavnicima posredovan je kvalitetom odnosa sa prethodnim vaspitačem ili učiteljem. Šta ovo znači? Odnos sa učiteljem zavisi od obrasca vezanosti iz detinjstva, ali posredno, tj. tako što je ovaj odnos oblikovao odnose koje je dete uspostavilo sa vaspitačem u vrtiću i predškolskom. Ovo dalje implicira da kvalitet odnosa koji dete uspostavi sa vaspitačem u 54. mesecu snažnije predviđa odnos između deteta i učitelja u prvom razredu nego vezanost za majku, iako se, doduše, kvalitet ponavlja. Ipak, ako nesigurno dete razvije visokokvalitetan odnos sa učiteljem, negativna vezanost za majku više nije faktor rizika pri uspostavljanju kasnijih veza, barem ne sa nastavnicima.

Iako svaki nastavnik može biti svetlo na kraju tunela, prva neroditeljska figura sa kojom se sretnemo u ovom formalnom okruženju ima poseban značaj (O'Connor & McCartney, 2006). U pokušaju da se objasni ovaj nalaz ponuđena su dva objašnjenja. Prva mogućnost je da deca mogu konstruisati više diferenciranih modela odnosa. Ovo znači da radni modeli mogu biti specifični za domen, za različite vrste odnosa i mogu imati jedinstvene efekte na prilagođavanje dece u tom kontekstu (Sabol & Pianta, 2012; Verschueren et al., 2012): u kontekstu primarne porodice, u školi i odnosima sa nastavnicima, prema vršnjacima, u partnerskim relacijama. Iako mogu imati ograničeno poverenje u svoje primarne negovatelje, deca mogu naučiti da se oslanjaju na sekundarne negovatelje kao što su nastavnici. Pritom, naša iskustva sa nastavnikom određuje naše strategije, očekivanja i ciljeve u interakcijama sa svim drugim nastavnicima, ali ne i sa drugim ljudima. Dakle, ako je nastavnik osetljiv na detetove potrebe, dete može razviti specifičan i siguran unutrašnji model rada za odnos sa tim nastavnikom, a verovatno i sa nastavnicima uopšte. Na primer, podržavajući odnos de-

teta sa nastavnikom povezan je sa njegovim mnogo većim angažovanjem u školi, što zauzvrat može poboljšati odnose koje dete formira sa ostalim nastavnicima (Hughes et al., 2008). Drugi način uticaja odnosi se na već pomenutu mogućnost da osetljivi nastavnici mogu modifikovati prvobitne nesigurne radne modele učenika pružajući im iskustva korektivne vezanosti i promovišući veru u sopstvenu vrednost i poverenje u druge generalno (Buyse et al., 2011). U ovom slučaju reč je o promeni naše ličnosti, te se upliv nastavnika širi mnogo dalje i mnogo dublje. Pozitivna iskustva sa nastavnikom revidiraće raniji negativan model sebe ili drugih, te ćemo u sve ostale i kasnije relacije nastupati iz potpuno drugačije pozicije – ambivalentni sa verom u sebe, izbegavajući oslanjajući se i na druge, a dezorganizovani na jedan od ovih načina, ali, za promenu, organizovano i smisleno. U oba slučaja, na osnovu drugačijih iskustava sa nastavnicima, dolazi do konstruktivnih promena u obrascima vezanosti, što ima naknadni uticaj na školski uspeh (Bergin & Bergin, 2009; Kennedy & Kennedy, 2004; Riley, 2009; Verschueren & Koomen, 2012).

Kako nastavnici mogu nadoknaditi štetu koju prouzrokuje neadekvatan emocionalni razvoj u ranom detinjstvu?

Isti kvalitet interakcije koji je važan u odnosu sa majkom, pre svega osetljivost na signale u kombinaciji sa pravovremenim i adekvatnim odgovorima, u osnovi su kokonstrukcije sigurne vezanosti i u odnosu nastavnik–učenik (npr. Goossens & Van IJzendoorn, 1990; Buyse et al., 2011). Na primer, Hamre i Pijanta (Hamre & Pianta, 2005) u studiji kod učenika prvog razreda otkrivaju da emocionalna podrška koja podrazumeva i osetljivost nastavnika smanjuje stepen sukoba u relaciji nastavnik–dete među decom koja pokazuju visok rizik od neprilagođenosti u školi. U drugoj studiji (Buyse et al., 2008) autori potvrđuju protektivni efekat osetljivosti nastavnika za decu sa visokim nivoima i internalizujućih i eksternalizujućih problema u ponašanju. Reagujući na detetove jedinstvene potrebe, osetljiv nastavnik mu može pomoći da adekvatnije reguliše svoje emocije i da se nosi sa stresom koherentnije i efikasnije (Buyse et al., 2011), što zauzvrat poboljšava detetovo socijalno i akademsko funkcionisanje (Rimm-Kaufman et al., 2009). Pijanta (1999) takođe tvrdi da nastavnici postaju sve važnija figura u procesu učeničke regulacije emocija jer pomažu učenicima da tačno prepoznaju, imenuju, upravljaju i na odgovarajući način izraze doživljene emocije u razredu. To je posebno očigledno kod dece sa problemima vezanosti (Bernier et al., 2010; Schwartz & Davis, 2006). Kako dete s vremenom postaje sve sposobnije da upravlja sopstvenim emocijama i ponašanjem, u stanju je i da usredsredi pažnju na školski rad i zadatke. Deca u kontaktu sa senzitivnim vaspitačem pokazuju značajno više istraživačkog ponašanja u okruženju, te su značajno više vremena angažovani u različitim vršnjačkim aktivnostima, tokom kojih razvijaju i socijalne veštine, ali i emotivnu regulaciju i empatiju (Commodari, 2013b). Takođe, nalazi sugerišu da učenikova prilagođenost školi može biti promovisana i kroz korektivna iskustva koja razvijaju samopoštovanje učenika i poverenje u druge (Sabol & Pianta, 2012). Na primer, pokazalo se da detetova

predstava o sebi zavisi, ali na različite načine, od odnosa sa majkom, nastavnikom i vršnjacima, što zauzvrat utiče na razvoj i ponašanje. Kvalitet odnosa sa roditeljem određuje opšti, generalni self-koncept, odnos sa učiteljem objašnjava akademski self-koncept, a prihvaćenost od strane vršnjaka je najvažnija determinanta socijalnog self-koncepta deteta (Doumen et al., 2011; Verchueren et al., 2012). Obrnuto, niska osetljivost nastavnika može dodatno povećati detetovu emocionalnu nesigurnost i imati negativne efekte na angažovanje u školi. Budući da deca formiraju radne modele specifične za domen, na negativan efekat neosetljivosti nastavnika nisu imuna ni sigurno vezana deca.

Jedna longitudinalna studija lepo ilustruje važnost odnosa sa nastavnikom (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network –NICHHD ECCR, O'Connor et al., 2012) sugerišući da ovaj odnos posreduje u vezi između kvaliteta vezanosti iz detinjstva i problematičnih ponašanja učenika. Naime, loš odnos sa nastavnikom predviđa i dodatne probleme u ponašanju dece u petom razredu, više od onoga što može biti objašnjeno ranom vezanošću i registrovanim problemima u ponašanju na uzrastu od 36 meseci. Ovi rezultati potvrđuju da vezanost roditelja i deteta predstavlja polaznu osnovu za odnos sa nastavnikom, ali da iskustva sa nastavnicima dalje oblikuju ponašanje i razvoj dece (Sroufe et al., 2005). Nesigurno dete i neosetljiv nastavnik su vrlo nepoželjna kombinacija, koja uslovljava ponavljanje sličnih, neadekvatnih interakcija (Doumen et al., 2008; Sutherland & Oswald, 2005), a može i učiniti dete visoko rezistentnim na uticaje koje bi nastavnici u budućnosti mogli da ostvare. Jedna od retkih a pritom vrlo važnih studija koja ispituje moderatorsku ulogu nastavnikove osetljivosti jeste studija Bajsa i saradnika. Iako na uzorku predškolaca, oni su ispitivali ulogu osetljivosti nastavnika kao protektivnog ili rizik faktora u odnosu između kvaliteta vezanosti za majku i sa vaspitačem. Nalaz studije jasno ilustruje da kvalitet odnosa nastavnika i deteta nije uslovljen samo karakteristikama dece i onime što ona nose iz porodice već i osetljivošću samog nastavnika. Kada je osetljivost nastavnika niska, postoji kontinuitet u odnosima – deca sa nesigurnom vezanošću i dalje imaju manje kvalitetan odnos sa nastavnicima u poređenju sa sigurno vezanom decom, ali kada su nastavnici izuzetno osetljivi, nesigurna deca više nisu pod rizikom da sa njima razvijaju manje bliske odnose (Buyse et al., 2011).

AFEKTIVNA VEZANOST ZA NASTAVNIKA: OBRASCI AFEKTIVNE VEZANOSTI PO DRUGI PUT

Izvestan broj autora koji se bavi odnosom nastavnik–učenik iz ugla teorije afektivne vezanosti ide korak dalje i nudi dimenzije ili kategorije duž kojih se može opisati i istraživati ovaj odnos. Neki od njih nude i instrumente kojima se odnos operacionalizuje i pruža mogućnost istraživanja. Ovi autori polaze od nalaza da se između nastavnika i učenika uspostavljaju odnosi, prema afektivnom kvalitetu i obrascima ponašanja slični relacijama koje su opisane duž različitih obrazaca afektivne vezanosti formiranim u ranom detinjstvu.

Prvu klasifikaciju obrazaca vezanosti za nastavnika koja će biti opisana dale su Hauzova i Riči (Howes & Ritchie, 1999). Doduše, njihova analiza je zasnovana na uzorku mlađe dece – od ranog detinjstva do predškolskog uzrasta. Imajući u vidu mali broj radova koji se bave obrascima vezanosti za učitelja rezultati zaslužuju pažnju. Na uzorku od preko tri hiljade dece različite nacionalnosti koja odrastaju u teškim životnim uslovima, autorke su identifikovale pet dimenzija i šest obrazaca vezanosti za vaspitača koji su, kako je i pretpostavljeno, predviđali dečje probleme u ponašanju, socijalnu kompetentnost u odnosima sa vršnjacima i nastavnikovu percepciju odnosa sa učenikom. Primeenom AQS tehnike za procenu afektivne vezanosti (engl. *Attachemnt question set*, Waters, 1997), koja se temelji na opservaciji ponašanja koja otkrivaju kvalitet odnosa sa starateljem, a koja je primenjena na dijadu dete–vaspitač, deca su bila procenjena u okviru pet dimenzija: izbegavanja, otpora, traženja utehe, sigurne baze i harmonije. Takođe, procenjena su na osnovu ukupnog rezultata na AQS tehnici – tzv. skora sigurnosti. Na osnovu ova dva skora (na dimenzijama pojedinačno i ukupno na skali) i jasno definisanih kriterijuma kategorizacije, one su izdvojile šest kategorija, kao i jednu grupu dece koja nije mogla da bude klasifikovana (engl. *unclassifiable group*). Tri obrasca vezanosti za vaspitača odgovarala su istoimenim dimenzijama procene, kao i postojećim obrascima u odnosu majka–dete: izbegavajućem (engl. *avoidant attachment*), ambivalentnom (engl. *resistant attachment*) i sigurnom (engl. *secure attachment*). Sigurno vezana deca imala su iznadprosečne vrednosti na sigurnoj bazi, traženju utehe, harmoniji, kao i visok ukupan skor na sigurnosti. Izbegavajuće i ambivalentno vezana deca u odnosu sa vaspitačem imala su nizak skor na sigurnosti, a visoko izbegavanje ili otpor. Četvrta grupa dece imala je visok rezultat i na izbegavanju i na otporu (engl. *avoidant/reistant attachment*), a peta grupa je nazvana „nalik sigurnom obrascu” (engl. *near secure attachment*) jer su deca u ovoj grupi imala skorove na dimenzijama kao i sigurna deca, ali nešto niži ukupan skor na sigurnosti. Kako to izgleda prevedeno na opservirano ponašanje i svakodnevne interakcije sa vaspitačem, biće objašnjeno u nastavku.

Sigurna deca se raduju susretu sa vaspitačem i interakcija je harmonična, skladna i spontana. Deca se rado igraju sa njim i tom prilikom pokazuju bliskost (npr. zagrlje vaspitača, dele stvari sa njim, slušaju njegova uputstva i sugestije). Umeju da pročitaju poruke sa lica učitelja. Kada su uznemirena, prihvataju utehu i traže pomoć ako im je potrebna. Nije im prijatno ukoliko se vaspitač ljuti ili razočara u njih, koriguju svoje ponašanje i lako se adaptiraju na promene.

Decu koja su klasifikovana kao izbegavajuća u interakciji sa vaspitačem radije su fokusirana na materijal, igračke, zadatak ili neku aktivnost. Njih ne zanimaju mnogo druga deca i vaspitač. Ne prilaze vaspitaču, odbijaju njegove pokušaje da sa njima stupi u kontakt, pa čak odbijaju i utehu onda kada bi im značila. Ukoliko interakciju nije moguće izbeći, ona komuniciraju sa njim što kraće i napuštaju situaciju čim se ukaže prilika.

Ambivalentna deca su razdražljiva i često uznemirena bez očiglednog razloga. Mogu plakati na najsitniji povod kao što je mala ogrebotina ili kada učiteljica napusti prostoriju. Stalno plaču i to čine prodorno, a teško ih je utešiti. Frustriraju ih teški zadaci i pružaju otpor svakodnevnim rutinama. Sa vaspitačem imaju komplikovan odnos – zavisna su i traže stalnu pažnju, zahtevna su, ali istovremeno nestrpljiva i nezadovoljna njegovim odgovorima i reakcijama.

Deca iz grupe označene kao „nalik sigurnom obrascu” poseduju sve navedene karakteristike dece iz sigurne grupe, osim što nisu toliko bliska sa nastavnikom. Deca sarađuju, poštuju dogovor i dnevne rutine. Mogu potražiti pomoć, ali generalno umeju da izbegavaju učitelja i, slično izbegavajućoj, radije biraju aktivnosti koje ne uključuju učitelja.

Na kraju, grupa koja je kombinacija izbegavanja i otpora, a koja bi mogla odgovarati dezorganizovanoj vezanosti, pokazuje istovremeno izbegavajuća i teška, kao i komplikovana i zahtevna ponašanja u interakciji sa vaspitačem.

Najpoznatije i najčešće korišćeno je Pijantino tumačenje afektivne veze nastavnika i učenika u školskom kontekstu. Ovaj autor procenjuje afektivni kvalitet odnosa učenik–nastavnik preko dimenzija koje su prvobitno izvedene iz koncepata i mera u teoriji afektivne vezanosti roditelja i dece. Za procenu ovih dimenzija razvijen je instrument – skala odnosa učenik–učitelj (engl. *Student – teacher relationship scale – STRS*; Pianta, 2001), koja je namenjena deci od tri do dvanaest godina. Skala je razvijena na osnovu tipičnih ponašanja u domenu afektivne vezanosti, onako kako su one opisane u već pomenutom instrumentu za procenu afektivne vezanosti dece – AQS, kao i na osnovu pregleda literature o interakcijama nastavnik–dete. STRS procenjuje percepciju nastavnika o kvalitetu odnosa sa određenim detetom, interaktivno ponašanje deteta prema nastavniku i njihova uzajamna osećanja.

Prvobitna verzija instrumenta, kao i konceptualizacija konstrukta (Pianta & Nimetz, 1991), odnos nastavnik–učenik opisuje duž dimenzija toplina, otvorenost u komunikaciji i zavisnost. Analizom je ipak utvrđeno da toplina i otvorena komunikacija jesu visoko povezane, te mogu biti određene kao bliskost nastavnika i učenika, dok je zavisnost zasebna, donekle negativna dimenzija. U daljoj razradi skale i koncepta akcenat je stavljen na negativne aspekte odnosa: bes,

konflikt i konfuziju. U skladu sa ovim, u revidiranoj verziji izdvojeno je pet dimenzija koje određuju odnos sa učenicima: sukob/bes, toplina/bliskost, otvorena komunikacija, zavisnost i problematična osećanja (Pianta & Steinberg, 1991, prema Pianta, 1994). Dimenzija sukoba ukazuje na česte sukobe u međusobnom odnosu (npr. „Učenik i ja se uvek sukobljavamo”). Dimenzija topline procenjuje pozitivan afekat (npr. „Imam toplao i nežan odnos sa ovim učenikom”), a otvorena komunikacija meri stepen do kojeg dete i nastavnik komuniciraju o ličnim stvarima (npr. „Učenik deli lične informacije sa mnom”). Dimenzija zavisnost meri stepen razvojno neprimerene zavisnosti koju dete ispoljava u odnosu sa nastavnikom (npr. „Dete uvek traži moju pomoć, čak i kada nije potrebno”), a dimenzija problematična osećanja ukazuje na zabrinutost nastavnika zbog njegove nemogućnosti da se poveže sa detetom (npr. „Često mislim o ovom detetu i kada nisam na poslu”). Sve kasnije provere i validacije instrumenta potvrđuju finalnu – trofaktorsku strukturu konstrukta. Naime, odnosi učitelja i deteta mogu se pouzdano opisati duž triju osnovnih dimenzija: bliskosti, konflikta i zavisnosti (Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 2001). Bliskost označava stepen topline i otvorenosti, konflikt odražava neskladne i prisilne interakcije, a zavisnost se odnosi na preveliku zavisnost i nametljiva, lepljiva ponašanja učenika.

Prema ovom pristupu, pozitivan odnos između nastavnika i učenika karakteriše bliskost, dok negativan odnos karakteriše prisustvo konflikata, kao i preterana zavisnost učenika u odnosu na nastavnika. Povezujući STRS dimenzije sa klasičnim pojmovima teorije vezanosti, može se grubo reći da dimenzija bliskosti otkriva stepen bliskosti u odnosu i da li dete koristi učitelja kao sigurno utočište ili, obrnuto, izbegava kontakt sa njim u stresnim situacijama. Takođe, ona odslikava koliko je komunikacija između učitelja i učenika otvorena, topla i skladna. Dimenzija konflikt je bliska konceptima otpora/ambivalencije i disharmonije, koji su tipični za nesigurne interakcije staratelja i deteta. Visoki rezultati na dimenziji zavisnost ukazuju na to da dete ne koristi učitelja kao sigurnu bazu za istraživanje.

Vredi pomenuti i to da je Pijanta zagovarao ideju da su nastavnikova osetljivost i reagovanje na potrebe dece centralne odrednice kvaliteta odnosa sa učenikom. On je razvio i skalu koja meri osetljivosti nastavnika u učionici – sistem ocenjivanja u učionici (engl. *Classroom Assessment Scoring System – CLASS*; Pianta et al., 2008a; 2008b).

U kasnijoj studiji Pijanta (1994) govori i o tipičnim obrascima odnosa nastavnik–učenik. Primenom prvobitne verzije skale odnosa učenik–učitelj, koja daje podatke na ranije pomenutih pet dimenzija, na uzorku od 436 predškolaca i primenom postupka klaster analize izdvojio je pet različitih obazaca odnosa: zavisnost (engl. *Dependent*), pozitivna uključenost (engl. *Positively Involved*), disfunkcionalnost (engl. *Dysfunctional*), funkcionalno/prosečno (engl. *Functional/Average*), bes/zavisnost (engl. *Angry/Dependent*) i neuključenost (engl. *Uninvolved*). Zavisnu decu su odlikovali vrlo visok rezultat na dimenziji zavisnost i umereno visok skor na dimenziji koja opisuje konfliktne odnose sa nastavnikom. Ova deca su imala srednji skor na dimenzijama koje opisuju odnos kao topao i blizak, otvoren i praćen pro-

blematičnim emocijama. Pozitivno uključena grupa dece je imala umereno visoke rezultate na skalama bliskost i otvorena komunikacija, niske na skali konflikt i bes, a srednji skor na skalama zavisnost i problematična osećanja. Ova deca su zapravo pokazivala ponašanja tipična za sigurnu vezu. Delili su sa učiteljima lične informacije, bili su bliski i nije im smetalo da zavise od vaspitača u određenim situacijama, ali nisu bili preterano zavisni, ni lepljivi. Učitelji su takođe odnos sa ovom grupom dece ocenili kao topao i blizak. Treća grupa dece pripadala je grupi disfunkcionalnih i njihov odnos sa vaspitačima karakterisali su konflikti, problematične emocije i odsustvo bliskosti i otvorene komunikacije, dok je skor na zavisnosti bio umeren. Četvrti klaster najbolje je opisan kao funkcionalan/prosečan i njemu su pripadala deca koja imaju ocene srednjeg intenziteta na svim STRS skalama. Peta grupa odnosa dete–vaspitač, tzv. bes/zavisnost, okarakterisana je i zavisnošću, ali i konfliktima, kao i problematičnim emocijama kod nastavnika. Ova deca, iako slična ranije izdvojenoj disfunkcionalnoj deci, ipak imaju srednje izražen rezultat na dimenzijama bliskost i otvorena komunikacija, te uprkos sukobima, njih karakterišu nešto prisniji i pozitivniji odnosi sa starateljem nego što je to slučaj sa decom iz disfunkcionalne grupe. Konačno, neuključeni su grupa dece koja nije bila povezana sa svojim vaspitačima, što je sugerisano profilom koji karakteriše izuzetno nizak skor na otvorenoj komunikaciji i blizini, kao i umereno nisko izražen skor na dimenzijama zavisnost i konflikt. Ova deca su, stoga, procenjena kao vrlo zatvorena i nekomunikativna. Retko se oslanjaju na nastavnika, a nisu ni emocionalno zahtevna u učionici.

U istoj studiji (Pianta, 1994) dobijeno je da su deca u predškolskom periodu procenjena kao disfunkcionalna i besna/zavisna imala znatno više problematičnih ponašanja i problema u učenju u prvom razredu osnovne škole. Pozitivno uključena grupa dece i neuključeni imali su višu toleranciju na frustraciju i bolje radne navike, kao i funkcionalni/prosečni. Konačno, pozitivno uključena grupa pokazala je bolje socijalne kompetencije u odnosima sa vršnjacima tokom prve godine školovanja.

Pijanta (Pianta, 1994) dalje elaborira sličnost izdvojenih klastera sa obrascima vezanosti u dijadi roditelj–dete. Osnovno obeležje dece sigurno vezane u detinjstvu jeste bliskost deteta i roditelja, korišćenje roditelja kao sigurne baze i utočišta, što predviđa kompetentnost ove dece i u drugim okruženjima. U opisanoj studiji pozitivno uključena grupa i, donekle, funkcionalna/prosečna grupa pokazivale su ponašanja prema svojim nastavnicima koja su tipična za siguran odnos. Oni su delili lične informacije sa nastavnikom, bili su bliski i umereno zavisni od nastavnika i, sveukupno, interakcije su bile praćene pozitivnim emocijama. Takođe, deca koja su na ovaj način procenjena u odnosu sa vaspitačem bila su najkompetentnija, najmanje problematična i najlakša za saradnju prilikom polaska u školu. Izbegavajuću decu odlikuje nedostatak bliskosti, poricanje zavisnosti od drugih, zatvorenost i izbegavanje kontakata. Sve ovo je prisutno kod dece koja su u svojim interakcijama sa vaspitačem klasifikovana kao neuključena. Takođe, slično izbegavajućoj, ova deca su procenjena kao samostalna, kompetentna, ali sa manjkavostima u interpersonalnim veštinama. Srž ranije opisanog ambivalen-

tnog vezivanja je jaka, a specifična veza sa roditeljem praćena ambivalencijom, besom i zavisnošću. Ovo je gotovo identično kod dece klasifikovane kao bes/zavisnost. Zapravo, loša kontrola emocija i ljutita osećanja i u porodici i u školi zajednička su karakteristika i osnova svih daljih problema u ponašanju i prilagođavanju u prvom razredu. Na kraju, poslednju grupu, disfunkcionalnu, Pijanta (1999) ne prepoznaje ni u jednom obrascu vezanosti, ali navodi da je reč o posebnoj grupi „dece sa višestrukim problemima prilagođavanja i relacijama u učionici” (str. 28). Ukoliko imamo na umu da svim problemima, kako u predškolskom, tako i sa polaskom u školu, u osnovi stoji visoko konfliktne relacije i bes uz istovremeno odbacivanje bliskosti, više je nego očigledno koliko ova deca podsećaju na dezorganizovano vezanu decu u primarnoj porodici.

Još jedna studija koja koristi Pijantine dimenzije u pokušaju da klasifikuje obrasce odnosa nastavnik–učenik jeste studija Anerta i saradnika (Ahnert et al., 2012). Na osnovu klaster analize podataka dobijenih na uzorku dece (N = 105) primenom STRS instrumenta (tj. rezultata na dimenzijama bliskost, sukob i zavisnost), ovi autori su izdvojili četiri obrasca odnosa učenika i nastavnika vrlo slična obrascima vezanosti koje su postulirali Ejnsvortova i Mejn i Solomon (Ainworth et al., 1978; Main & Solomon, 1990): blisko uravnotežen (engl. *proximal-balanced*), blisko zavisan (engl. *proximal-dependent*), konfliktima opterećen (engl. *conflict-loaded*) i distancirano nezavisan (engl. *distant-independent*). Sigurni tip odnosa karakterisao je decu koja su pripadala kategoriji blisko uravnotežena, dok svi ostali odražavali nesigurne odnose: ambivalentne, izbegavajuće i konfliktne. Naime, deca iz blisko zavisne grupe, slično ambivalentnoj, traže bliskost sa nastavnicima, ali na lepljiv, zavisan i ljutit način. Udaljeno nezavisna deca kao da nisu prisutna u učionici. Kao i izbegavajuću decu, njih ne karakteriše ni zavisnost, ni sukob, ali ni bliskost. Na kraju, konfliktima opterećena deca grade visoko zavisne, ali istovremeno konfliktne odnose, što liči na teške i problematične relacije koje sa nastavnicima uspostavljaju dezorganizovana deca.

U ovoj studiji je, takođe, proveren način regulacije emocija dece koja grade različit odnos sa nastavnicima, kao i zavisnost u regulaciji kortizola, hormona stresa, zavisno od socio-emocionalne klime u učionici. Nalazi pokazuju da najveći nivo stresa karakteriše konfliktima opterećenu i blisko zavisnu grupu dece. Takođe, pad kortizola tokom dana i tokom radne nedelje bio je najizraženiji kod sigurne dece, dok su učenici u grupi koja je bila opterećena sukobima, na osnovu praćenja nivoa kortizola, pokazivali najslabiju regulaciju stresa. Pritom, u učionicama koje karakteriše manja emocionalna podrška češće su bila deca iz blisko-zavisne grupe, a učenici u učionicama koje su nepodržavajuće slabije su regulisali stres. Ovi rezultati su u skladu sa teorijom vezanosti jer pokazuju da ni u učionici bliskost nije dovoljna da promoviše dobro upravljanje emocijama. U kombinaciji sa zavisnošću ona gubi svoju dragocenu ulogu, što se vidi po posledicama formiranog sigurnog i ambivalentnog obrasca, kod kojih je skor na dimenziji bliskost često sličan.

Na kraju, Linč i Čičeti (Lynch & Cicchetti, 1992) ponudili su još jednu klasifikaciju obrazaca vezanosti dece i nastavnika. Njihov dvogodišnji projekat uključivao je opservaciju dece uzrasta između sedam i trinaest godina u različitim aktivnostima

i polustrukturirani intervju sa nastavnikom. Tokom intervjua deci su postavljana pitanja iz Ročesterove skale procene za škole (engl. *Rochester Assessment Package for Schools – RAPS*; Wellborn & Connell, 1987), pre svega ona o njihovim vezama sa učiteljima i nastavnicima tokom prethodne školske godine, kao i o prirodi emocionalnih veza sa majkama. Ukupni skor za povezanost sa nastavnikom očitovao se u dve ključne dimenzije odnosa: emocionalnom kvalitetu i traženju psihološke blizine. Emocionalni kvalitet se odnosi na sveukupni afektivni ton odnosa, tj. na pozitivne i negativne emocije koje deca doživljavaju u odnosu sa nastavnikom. Deca su u svojim odgovorima otkrivala koliko se osećaju srećno, opušteno, važno, sigurno, ali i zanemareno, dosadno, uplašeno i tužno u odnosu sa učiteljem ili nastavnikom (npr. „Kad sam sa nastavnikom, osećam se srećno”). Druga dimenzija, traženje psihološke blizine, govori o tome koliko prisnost sa nastavnikom deca očekuju i koliko im je važna i potrebna podrška nastavnika (npr. „Volela bih da učitelj obraća više pažnje na mene”). Pored ovoga, na osnovu odgovora dece procenjen je i njihov odnos sa majkama, tačnije koliko se u tom odnosu osećaju voljenom. Uzorak maltretirane dece (N = 115) i dece za koju ne postoji takav podatak (N = 100) sugerise pet različitih obrazaca odnosa dece sa nastavnikom: optimalan (engl. *optimal*), prosečan (engl. *average*), depriviran (engl. *deprived*), neuključen (engl. *disengaged*) i zbunjen (engl. *confused*). Deca sa optimalnim obrascem imaju visok skor na pozitivnim emocijama i ispodprosečan skor na traženju blizine. To znači da ova deca imaju emotivno topao odnos sa nastavnikom, dok su ujedno zadovoljna njihovom uzajamnom bliskošću. Deca iz grupe depriviranih imala su obrnut raspored skorova, nizak na pozitivnim emocijama i visok na traženju blizine. Ova deca žele blizinu učitelja, ali u odnosu sa nastavnikom ne doživljavaju pozitivne emocije. Neuključena deca imaju ispodprosečan skor na obe dimenzije, a zbunjena visok. Neuključeni su, stoga, nezadovoljni odnosom, ali ne žele da budu bliži sa svojim nastavnicima, a zbunjeni, iako imaju emocionalno kvalitetne odnose, i dalje prekomerno žude za blizinom i podrškom učitelja. Konačno, deca sa prosečnim obrascima imaju srednji skor na obe dimenzije.

Ista studija nalazi da maltretirana deca značajno ređe imaju optimalan obrazac odnosa sa učiteljima i nastavnicima u poređenju sa nemaltretiranom decom. Zapravo, voljena deca kasnije lakše grade pozitivne odnose i sigurnost sa drugim odraslima, među kojima su i nastavnici. Deca sa optimalnim obrascima imala su najpozitivnije emocije u odnosu sa nastavnikom, dok su deprivirana deca prijavljivala najniži kvalitet odnosa. Deprivirani obrazac odnosa sa majkom najgora je osnova za stvaranje produktivnih odnosa sa nastavnicima. Istovremeno prisutni prevelika zavisnost i nizak nivo sigurnosti i pozitivnih emocija u odnosu sa učiteljem, nažalost, ponavljaju disfunkcionalan odnos ove dece sa majkama. Ipak, iako je dobijeno da dečji obrazac vezanosti sa majkom predviđa i kvalitet odnosa i potrebu za blizinom u učionici, ovi autori nalaze da samo 38% dece gradi, tj. ponavlja isti obrazac vezanosti. Stoga, ovi autori se pridružuju ranije opisanim razmišljanjima o tome da odnos sa nastavnikom može biti važan korak u promovisanju rezilijentnosti kod maltretirane dece i da zlostavljana deca ne moraju nužno da organizuju svoje odnose sa nastavnicima u skladu sa rano formiranim modelima odnosa sa majkama.

AFEKTIVNA VEZANOST ZA ŠKOLU

Razmatranje vezanosti u školskoj sredini sa relacione dijade nastavnik–učenik može se proširiti na širu školsku zajednicu, te se može govoriti o afektivnoj vezanosti za školu (engl. *school attachment*) (Pianta, 1999). U literaturi postoji veći broj srodnih termina koji naglašavaju odnos učenika prema školi kao što su povezanost sa školom (engl. *school bonding, school connectedness*) (Niehaus et al., 2012) i pripadnost školi (engl. *belonging to school*) (Korpershoek et al., 2020), pri čemu se u ovim pristupima naglašava uloga različitih faktora.

Koncept povezanosti sa školom obuhvata odnose koje učenici imaju u školi i stepen u kome se osećaju zbrinuto i poštovano od strane svojih nastavnika, njihov nivo učešća i investiranosti u školskim aktivnostima i posvećenost vrednostima i verovanjima škole (Battistich et al., 2004; Catalano & Hawkins, 1996). To podrazumeva „subjektivni osećaj učenika da ih drugi prihvataju, vrednuju, uključuju i podstiču i osećaj da su važan deo života i aktivnosti u odeljenju” (Goodenow, 1993, str. 25). Reč je zapravo o emocionalnoj vezi sa školom, koja uključuje posvećenost, uključenost, snažne veze sa vršnjacima, nastavnicima ili drugim odraslima u školi i verovanje u školske vrednosti i pravila (Zsolnai & Szabó, 2020).

Privrženost školi se razvija ili ne razvija u zavisnosti od toga kako se škola odnosi prema potrebama učenika (Hughes, 2012; Roorda et al., 2011), pre svega prema potrebi za pripadnošću. Učenici su vezaniji za školu u kojoj postoji brižno i podržavajuće okruženje za učenje, bliskost sa nastavnicima i vršnjacima, ukoliko je učenicima data mogućnost izbora, autonomija odlučivanja u određenim situacijama i odgovarajuće povratne informacije od strane nastavnika i vršnjaka. U svemu ovome je vrlo važno da nastavnici poseduju odgovarajuća znanja o prirodi i značaju vezanosti, o tome kako prepoznati ranjive kategorije učenika i kako ih podržati i pomoći im kroz odgovarajuću organizaciju sredine i procesa učenja.

Privrženost školi povezana je sa mnoštvom pozitivnih ishoda, uključujući pozitivno socijalno, emocionalno i akademsko prilagođavanje. Kada je reč o akademskim ishodima, vezanost za školu utiče na stepen posvećenosti i angažmana u školovanju, kao i viši uspeh na testovima i bolje ocene (Fleming et al., 2005; Smith, 2006). Verovatno je da ovaj odnos posreduje u višoj motivaciji kod đaka koji se u školi osećaju prijatno i identifikuju se sa njenim vrednostima. Naime, školska vezanost je značajno i pozitivno povezana sa školskom motivacijom, vrednovanjem školskih zadataka, uložnim trudom i očekivanjem uspeha (Goodenow & Grady, 1993), a posledično i sa procenjenom samoefikasnošću (Chiu et al., 2016). Takođe, učenici vezani za svoju školu osećaju se delom škol-

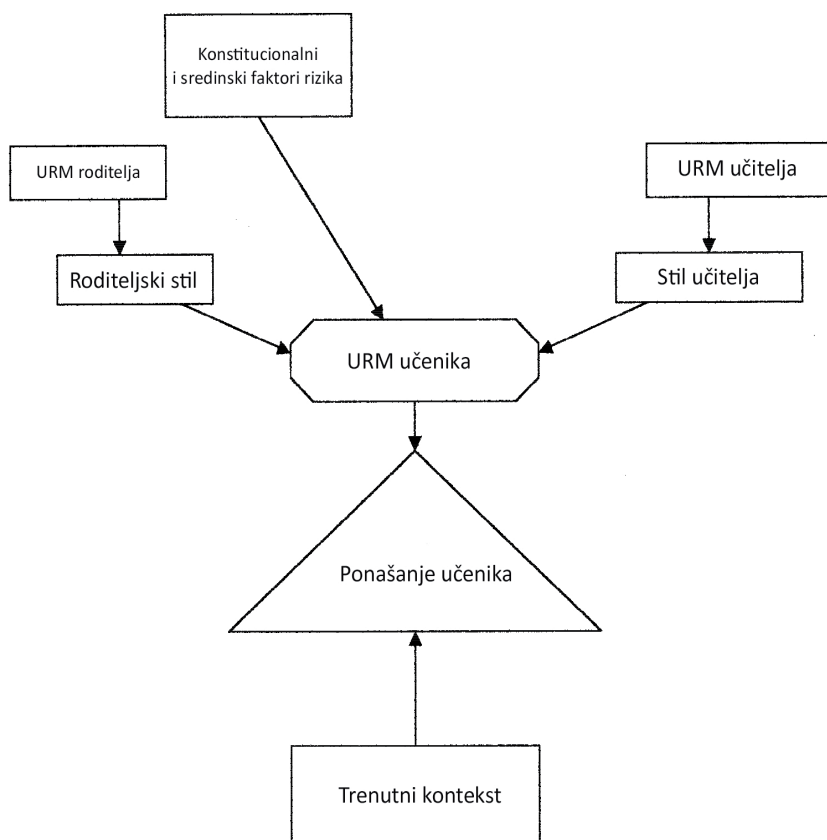
ske zajednice, češće su uspješni u socijalnim odnosima, međusobno su jače povezani i pokazuju složeniji sociometrijski obrazac sa više međusobnih prijateljstava (Juvonen, 2006; Nagi & Zsolnai, 2016). Naposljetku, ima nalaza da je kod učenika povezanih sa školom mentalno zdravlje bolje i srećniji su u poređenju sa učenicima koji osećaju da ne dobijaju pažnju i podršku u svojim školama (Juvonen, 2006).

Vezanost za školu je i važan protektivni faktor kada su u pitanju brojna problematična i devijantna ponašanja mladih, kao na primer: delinkvencija, zloupotreba supstanci, rizična seksualna ponašanja, nasilje, agresivnost i vandalizam (Hawkins et al., 2001; Oelsner et al., 2011; Roeser & Eccles, 1998). Zapravo, jaka veza sa prosocijalnom institucijom, poput škole, može dovesti do internalizacije pozitivnih vrednosti i na taj način nedirektivno kontrolisati ponašanje mladih (Catalano & Hawkins, 1996). Učenici koji nisu vezani za školu imaju slabije ocene (Oelsner et al., 2011), a u kombinaciji sa drugim rizicima povećava se verovatnoća da je učenici neće završiti (Bond et al., 2007).

S obzirom na očigledan značaj povezanosti učenika i sa nastavnikom i sa školom kao institucijom, koju, opet, određuje angažovanje i ponašanje njenih zaposlenih, vreme je da se zapitamo koji su to atributi, pre svega afektivni, koji jednog nastavnika čine efikasnim i omiljenim, odnose sa učenicima profesionalnim i bliskim, a sveukupni angažman duboko smislenim i dostojnim nastavničke profesije.

ODNOS NASTAVNIK–UČENIK: KOLIKI JE UDEO AFEKTIVNIH ATRIBUTA NASTAVNIKA

Sada je jasno da nastavnik predstavlja prvu značajnu potencijalnu figuru afektivnog vezivanja, pored roditelja. Neki autori govore o afektivnoj vezanosti za nastavnika, neki govore o odnosima koji liče na afektivnu vezanost, ali je njihova suština ista – ogroman značaj odnosa koji učenik uspostavlja sa učiteljem ili nastavnikom.



Slika 11. Konceptualizacija različitih faktora koji određuju URM učenika i njegovo ponašanje (adaptirano prema Kennedy & Kennedy, 2004, str. 254)

Iako, sasvim sigurno, veliki broj faktora određuje odnos svakog pojedinačnog učenika i nastavnika, neke karakteristike nastavnika igraju izuzetno važnu

ulogu u uspostavljanju kvalitetnog odnosa. Ima li razloga za priču o poželjnim osobinama nastavnika, osobinama koje nisu naučene tokom studija? Možda bi ih trebalo razvijati?

Kada govorimo o efikasnosti nastavnika, sasvim sigurno je da afektivni atributi i socio-emocionalne kompetencije ne iscrpljuju ovaj koncept. Ali sa druge strane, neuzimanje u obzir ovih karakteristika dovodi do grubog, uskog i nepotpunog određenja ovog konstrukta. Nastava i učenje u svojoj osnovi imaju ljudsku interakciju, pa i, priznali mi to ili ne, vrlo izraženu emocionalnu dimenziju (Nias, 1996). Ona je gotovo najvažniji deo učeničkog iskustva u učionici i resurs za poboljšanje razvojnih i obrazovnih ishoda (Pianta, 1999).

U literaturi se pominju četiri različite grupe karakteristika koje se vezuju za koncept efikasnog nastavnika:

1. nastavne veštine;
2. poznavanje predmetne oblasti;
3. afektivne karakteristike;
4. upravljanje razredom kao socijalnom grupom (Miller, 1987).

Pritom, afektivne karakteristike obuhvataju uspostavljanje pozitivnih odnosa sa učenicima, mentalno zdravlje nastavnika i brojna ponašanja kojima on pokazuje interesovanje za učenike kroz entuzijazam, ohrabrenje, humor, dostupnost i slično.

Rajans (Ryans, 1970), na primer, izdvaja tri bazične dimenzije ličnosti nastavnika, čiji različiti polovi predstavljaju karakteristike uspešnih i neuspešnih nastavnika:

- 1) dimenziju topline, razumevanja i prijateljstva – nasuprot rezervisanosti, egocentričnosti i restriktivnosti;
- 2) dimenziju odgovornosti, poslovnosti i sistematičnosti – nasuprot izbegavanju odgovornosti, nemarnosti i neplanskom ponašanju;
- 3) dimenziju stimulativnosti (podsticajnog ponašanja), imaginativnosti i entuzijama – nasuprot rutini u ponašanju.

Sve one, ali posebno prva, lako se mogu povezati sa mogućnošću uspostavljanja kvalitetnih odnosa vezanosti u učionici.

Ukratko, dobar nastavnik nije samo nastavnik koji dobro poznaje sadržaj koji predaje. Podučavanje i učenje su „stvari i glave i srca, kako razuma, tako i strasti” (Cochran-Smith, 2003, str. 374). U skladu sa tim, kad god se razmatra efikasnost nastavnika, fokus ne sme biti na samom nastavniku, već na njegovoj umešnosti u interakciji sa učenicima (Stumbo & McWalters, 2010). Dobra nastava zahteva profesionalnu kompetentnost, ali i ličnu povezanost sa učenicima, integraciju ličnog i pedagoškog (Gomez et al., 2004). Zbog ovoga predmetno znanje nastavnika nije važnije od istovremenog poznavanja karakteristika socijalnog, emocionalnog, fizičkog i intelektualnog razvoja učenika (Gomez et al., 2004). Predmet ne sme biti važniji od učenika, a sve ostale veštine ostaju neiskorišćene ukoliko učenici ne čuju i ne cene nastavnika i ne saradjuju sa njim (Tošić Radev, 2016).

Nastava jeste ili bi trebalo biti „prepuna pozitivnih emocija” (Hargreaves, 1998, str. 835) i odvijati se na raskrsnici ličnog i profesionalnog života (Palmer, 1998). Onaj aspekt nastavničkog rada koji se često doživljava, pa i naziva, kao „nerad” (Foreester, 2005, str. 274) sama je suština ove profesije. Efikasni nastavnici smatraju emocije najvažnijom i centralnom komponentom svoje prakse (Hargreaves, 1998). Priznaćemo, ne postoji ekonomska dobit za brižnost i slične aktivnosti koje su karakteristične za posao nastavnika, a upravo ova humana strana u radu nastavnika najčešći je unutrašnji motiv posvećenosti nastavničkom pozivu (O’Connor, 2008). Nias (1989) navodi da nastavnici često usvajaju sliku o sebi kao „krstašima”, tj. imaju zadovoljstvo i profesionalnu satisfakciju upravo iz vlastite emocionalne uključenosti u radu sa učenicima. Nastavnici investiraju sebe u svom radu, a to može da rezultira time da su njihovi lični i profesionalni identiteti vrlo slični (Nias, 1986). U slučaju nastavnika koji imaju poželjne karakteristike ličnosti ovo je idealna situacija. Ipak, kada je reč o nastavnicima koji nemaju ove karakteristike, upliv ličnosti u profesiju može biti vrlo problematičan i ukazuje na potrebu da, s obzirom na specifičnost i humanost nastavničke profesije, tj. povezanost profesionalnog i ličnog (Hargreaves, prema Smyth, 1995), emocionalne dimenzije njegovog rada moraju biti sagleđane kao deo njegove profesionalne uloge, a u procesu obrazovanja nastavnika trebalo bi pažnju posvetiti i razvoju poželjnih svojstava ličnosti nastavnika (Wilson, 1991).

Iako su odlika efikasnih nastavnika i važan element dobre nastave, sve ove osobine ostaju često zanemarene zbog njihove nestandardizovane i teško merljive prirode. Međutim, rezultati istraživanja upozoravaju na to da karakteristike nastavnika koje možemo da izmerimo, kao što su iskustvo, nivo obrazovanja i slično, objašnjavaju samo 3% razlike u postignuću učenika koje se mogu pripisati uticaju nastavnika (Goldhaber, 2002, str. 3). Atributi nastavnika koji direktno utiču na učenike obično nisu mereni, a nezaobilazni su ukoliko želimo da procenimo njegovu efikasnost (Goldhaber & Anthony, 2004). Reč je o kvalitetima koji se fokusiraju na pozitivne lične osobine potrebne za efikasnu nastavu. Briga, poštovanje, motivacija, istrajnost, entuzijazam i predanost primeri su teško uhvatljivih važnih svojstava ličnosti nastavnika (Goldhaber, 2002; Goodwin, 2010). Sve ovo jasno ukazuje na potrebu za dubljim i sistematičnijim bavljenjem atributima nastavnika koji direktno utiču na učenike, a čiji je kvalitet teže meriti (Goldhaber & Anthony, 2004), pa često nisu deo ni selekcije ni obuke nastavnika za profesiju.

Istraživanja nude iscrpan spisak osobina koje imaju efikasni nastavnici, nastavnici koje učenici doživljavaju kao omiljene i oni koji su u osnovi dobrog odnosa nastavnik–učenik. U masi poželjnih atributa dobrog nastavnika, njegovi lični kvaliteti i osobine koje se odražavaju na emocionalnu dimenziju nastave i odnos prema učenicima uvek su prisutni. Učenici, na primer, navode: poštovanje tuđeg mišljenja, iskrenost, nepristrasnost, fer odnos sa učenicima, poštovanje učenika, zainteresovanost za učenike, zanimanje za aktivnosti učenika,

smisao za humor, prijateljsku nastrojenost, veselost, toplinu, druželjubivost, ljubaznost, prilagodljivost, pravednost, moralnost, toleranciju, samokontrolu, poznavanje ljudske psihologije, zainteresovanost za nastavu, lojalnost školi (Odom, 1943), razumevanje i strpljenje, tj. sposobnost da se obrati pažnja na učenika, ljubaznost i sposobnost da se uspostave dobri odnosi sa učenicima i roditeljima (Blishen, 1969). Takođe, lakoća i motivacija sa kojom nastavnik radi sa učenicima, spremnost da sarađuje sa drugima povodom učenika, kao i opšti utisak da je nastavnik zadovoljan svojim mestom i uopšte kompletna ličnost, važne su karakteristike koje učenici izdvajaju kao osobine dobrih, efikasnih i omiljenih nastavnika (Hounchell et al., 1939). Slični rezultati su dobijeni i u našoj sredini. U okviru sveobuhvatne analize stanja u osnovnom obrazovanju kod nas (UNICEF, 2001), učenici osmog razreda osnovne škole su kao poželjne karakteristike nastavnika navodili: da budu dobri i zanimljivi predavači, da imaju smisao za humor, da vole i znaju da se šale i da učenike tretiraju jednako. U drugim istraživanjima se, opet, pored dobrog poznavanja predmetne oblasti očekuje da nastavnika odlikuju toplina, ljubaznost, prijateljski odnos, pravičnost, doslednost, demokratičnost, saradljivost, otvorenost mišljenja, različita interesovanja, smisao za humor, razumevanje problema učenika i zainteresovanost za njih, spremnost da pomognu, dopuštanje veće autonomije učenika uz održavanje reda (Bjekić, 1999). I u istraživanjima koja su davno sprovedena u našoj sredini među poželjnim osobinama nastavnika su često afektivni kvaliteti. Učenici kao najvažnije navode one osobine koji se ispoljavaju u njihovom uzajamnom odnosu (Nagulić, 1980): da voli i poštuje svoje učenike, da ima poverenja u njih i oni u njega, da se jednako odnosi prema svim učenicima, da ih poštuje, pokazuje strpljenje i stvara kod učenika raspoloženje za rad. Posebno je interesantno pomenuti rezultate jedne studije u kojoj su, na temelju intervjua sa učenicima od drugog do petog razreda o njihovom pogledu na kvalitetnu nastavu, izdvojene četiri dimenzije dobre nastave: briga za učenike, razumevanje učenika, zabava i ljubav (Thomas & Montomery, 1998). Ineressantno – sve one obuhvataju osobine nastavnika iz afektivnog domena.

Slične karakteristike kao poželjne navode i sami nastavnici. Nastavnici osnovnih škola navode da, između ostalog, nastavnici treba da budu motivisani, zainteresovani i da vole svoj posao, da objektivno, realno i kontinuirano ocenjuju, da dobro predaju, da koriste različite metode i aktiviraju učenike, da se stalno stručno usavršavaju i imaju adekvatan odnos prema učenicima, tj. uvažavaju razlike među njima, da vole učenike i imaju adekvatnu komunikaciju sa njima i da sarađuju sa kolegama, stručnim saradnicima i roditeljima (Avramović & Vujačić, 2010).

Kako emocije počinju da dobijaju pažnju i mesto koje im je bilo uskraćeno u pedagoškoj psihologiji, danas se sve više prepoznaje njihova uloga u nastavničkoj profesiji. Pored značaja koje emocije učenika imaju na učenje, sve više se govori i o važnosti stavova i odnosa nastavnika prema učenicima, njegovoj naklonosti i brizi za učenike i sposobnosti da obezbede sigurno, bezbedno i po-

zitivno okruženje. Ovo nije neočekivano s obzirom na osnovnu premisu teorije afektivne vezanosti. Ukoliko su potrebe za ljubavlju i sigurnošću urođene i primarne, jasno je da svi „učenici žele autentične odnose, sredinu gde im se veruje, gde im se daju odgovornosti, gde su tretirani dostojanstveno i sa njima se razgovara iskreno i toplo” (Poplin & Weeres, 1994, str. 20).

Veliki broj ovih atributa lako je dovesti u vezu sa kompetencijama koje su u teoriji afektivne vezanosti izdvojene kao važne za uspostavljanje sigurne veze između staratelja i deteta: dostupnošću, brižnošću, osetljivošću, povezanošću, posvećenošću, podrškom itd. Mnogi od njih su upravo određeni obrascem afektivne vezanosti samog nastavnika, dakle onim kako su ga voleli u najranijem detinjstvu ili koliko ga je mazio dalji život tokom odrastanja nudeći mu korektivno iskustvo. To su atributi koji krase sigurne nastavnike, ali i one ostale koji, na sebi svojstven način, uspostavljaju sigurne odnose sa svojim učenicima.

KO SU NASTAVNICI ZA KOJE SE VEZUJEMO?

Trebalo bi da se podrazumeva i da bude potpuno jasno na kome je odgovornost kada je reč o uspostavljanju dobrog odnosa učenik–nastavnik. Iako je za tango uvek potrebno dvoje, iako učenici jesu neko čiji je ritam lakše ili teže pratiti, ko se, brže ili sporije, radije ili nerado prilagođava onome što nastavnik nudi, odgovornost za uspostavljanje pozitivnih interakcija je na nastavnicima (Noddings, 1984, 1992). Koliko god on zavisio i od svakog učenika pojedinačno, nastavnik je taj ko će, svojom ličnošću ili poželjnije profesionalnošću, obojiti, ili možda ne, ove odnose. On je taj koji će se približiti izbegavajuće vezanoj deci, razvijati samopoštovanje ambivalentim učenicima, pokušati da barem razume, ako ne i olakša teško breme koje nose dezorganizovana deca. Ili možda neće uraditi ništa od ovoga. U najgorem slučaju može i pogoršati postojeće stanje, te sigurne ili nesigurne učenike učiniti zatvorenijima, anksioznijima, onemogućiti bliskost, obeshrabriti, provocirati destruktivnost ili u najblažoj varijanti demotivisati.

U sledećim poglavljljima biće predstavljen pokušaj da se nalazi o važnim atributima efikasnih nastavnika neki način sumiraju i grupišu. Prvi među njima je obrazac vezanosti samog nastavnika, a zatim i druge kompetencije neophodne za delovanje nastavnika kao sigurne baze.

Obrazac afektivne vezanosti samog nastavnika

Hajde da opet zamislimo jedno odeljenje. Ustvari, ovog puta jedan kolektiv. Opisali smo ranije jedno, bilo koje, odeljenje i u učionici prepoznali, najgrublje kategorisano, spokojnu, povučenu, nesigurnu i uplašenu decu. Isti profili se sigurno mogu naći nekoliko koraka dalje niz hodnik – u kancelariji. Ukoliko se tome dodaju obaveze i odgovornosti odraslog doba, ova prostorija će biti čak i sumornija. Zašto je ovo važno? Zato što u školama žive i rade ljudi takođe obeleženi različitim unutrašnjim radnim modelima i obojeni šarolikim životnim pričama.

I među nastavnicima ima sigurnih ljudi, onih koji su samopouzđani, otvoreni, pričljivi, dobronamerni. Prepoznatljivi su po osmehu i veštini da vladaju sobom i konstruktivno se nose sa problemima, kao i po harmoničnim odnosima sa gotovo svim kolegama. To su one kolege u čijoj koži sve deluje lakše i na koje bismo se rado ugledali.

Svakako, postoji, iz generacije u generaciju, sve veći broj izbegavajućih osoba, kolega koje se nikada nikome ne otvaraju. To su osobe koje deluju kao da

nemaju probleme ili se sa njima nose odlično. Ali u stvari, o njima niko ne zna ništa. Ne moraju biti posebno upadljivi, ali jednostavno nisu topli i ne pričaju im duži, otvoreni razgovori. O emocijama ne govore. Neretko, ipak deluju impozantno, vode računa o utisku koji ostavljaju. Iz nekog razloga, međutim, njihove markirane cipele ne deluju poželjno. Sve u vezi sa njima ne deluje udobno. Nisu topli, nisu autentični, ni iskreno spokojni i srećni. I zaista je tako. To su ista ona deca koja su u ranom detinjstvu podigla štit i odlučila ulagati samo u sebe, jer su rano shvatili da se na druge ne treba preterano oslanjati. Pomalo nedodirljivi, više samodovoljni, neće razvijati bliske odnose ni sa kolegama ni sa učenicima. Ne treba da iznenadi ni odsustvo empatije i topline. Mogu čak biti hladni i strogi. To je strategija kojoj su naučeni i uz koju su jedino mogli da prežive odbacivanje u periodu kada su bili vrlo nemoćni i koje ne žele da ponovo dožive.

Naći će se uvek određeni broj osoba, posebno žena, nesigurnih, nesamostalnih i zavisnih. Tople su, pričljive, otvorene. U svakodnevnom situacijama mogu biti samo to, ali lakše od drugih bivaju nesrećne, anksiozne, zavisne od svačijeg mišljenja, ranjive, nekada i naporne. Naporne su zbog fokusiranja na negativne stvari, stepena pažnje i razumevanja koje zahtevaju, percipiranja stalne nepravde uz implicitno prisutan osećaj da je njima uvek najteže.

Na kraju, samo retki kolektivi neće imati bar jednog dezorganizovanog kolegu, koji, slično đaku, može biti povučen ili destruktivan, paralizovan strahom ili buntovan, potpuno nezainteresovan za učenike ili izrazito strog, ali svakako duboko oštećen nekom traumom, usled čega ne očekuje mnogo toga ni od drugih, ni od sebe. Tako će se i ponašati - kao da nema razlike ma šta on činio, kao da će svejedno rezultat biti loš, kao da je to uopšte bitno.

Malo je radova o obrascima afektivne vezanosti nastavnika. Zašto? Razlog leži u tome što je afektivna vezanost dijadni odnos, tj. formira se između učenika i nastavnika. Ovim problem postaje komplikovaniji – dve osobe sa već formiranim modelima i obrascima ulaze u interakciju. I još važnije – nije prepoznata važnost samog ranog razvoja nastavnika za njegov rad. Ipak, u prethodnom pasusu slikovito su prikazani primenom teorijskih opisa obrazaca afektivne vezanosti u odrasloj dobi. Ukoliko se ovim karakteristikama doda činjenica da su nastavnici satkani od različitih kompetencija, kao i veća ili manja stručnost u oblasti i metodici, jasno je da svaki od ovih nastavnika predstavlja priču za sebe. Ipak, ono što oni nose sa sobom, a što je od najveće važnosti za uspostavljanje odnosa sa učenicima jeste njihova sposobnost i spremnost da razvijaju bliske odnose sa drugima, da razumeju druge, da budu osetljivi i proaktivni u svojim reakcijama, da vladaju sobom i svojim emocijama. Ono što je najvažnije je, dakle, opet ono čemu smo naučeni u prvim godinama života.

Već iz prethodno rečenog jasno je da je odnos učenika i nastavnika dinamičan i interaktivni sistem koji se razvija tokom vremena i kroz više situacija (Pianta, 1999). Ipak, nastavnici u učionicu donose svoje obrasce ponašanja koji odražavaju osećanja, očekivanja i ponašanja povezana sa obrascem afektivne vezanosti. Njihova istorija odrediće kvalitet odnosa sa učenicima, a dodatno i

kompatibilnost formiranih radnih modela nastavnika i svakog konkretnog učenika.

Oskudan broj istraživanja opisuje upliv vezanosti samog nastavnika u njegov odnos sa učenicima. U jednom od njih nađeno je da se izbegavajuće vezani nastavnici obično emocionalno distanciraju i često su manje osetljivi na emocionalne potrebe učenika. Ovoga često nisu svesni i nemaju uvid u sopstveni nedostatak topline, poverenja i osećajnosti u odnosu sa učenicima. Umesto toga, mogu imati nerealna očekivanja u pogledu njihove zrelosti i samostalnosti. Logično, učenici ih doživljavaju kao manje pristupačne, nedostupne i nepodržavajuće. Učitelj sa ambivalentnim obrascem, koji se u odraslom dobu označava kao preokupiran, s vremena na vreme će se baviti potrebama učenika i tome predati, ali često bez rešavanja osnovnog problema. Takođe, zbog prirode svog obrasca, nastavnicima će možda biti prihvatljivije i prirodnije da rade sa učenicima nekog određenog stila vezanosti. Preokupirani nastavnici, zbog sopstvene potrebe za zavisnošću, mogu više razumeti i podržavati ambivalentne učenike, pojačavajući time negativni radni model drugih kod ove dece. Izbegavajući će, suprotno, slabije prihvatati anksioznu i dezorganizovanu decu, kojoj je potrebno više pažnje i pomoći. Siguran učitelj, s druge strane, može u učenicima koji su izbegavajući prepoznati povlačenje i udaljavanje, kod ambivalentnih uznemirenost i zavisnost i „acting out” kod dezorganizovanih (Kennedy & Kennedy, 2004).

U jednoj novijoj a longitudinalnoj studiji (Lifshin et al., 2020) nađeno je da, iako nesigurna vezanost nastavnika nije imala značajniji efekat na početku prvog razreda, izvan dobro poznatog efekta vezanosti dece za majku, ona ipak doprinosi smanjenju dečjeg prilagođavanja do kraja školske godine. Pored toga, nalazi ukazuju da je negativan model drugih kod nastavnika, tj. njegovo izbegavanje bliskosti (karakteristično za nastavnike sa izbegavajućim i dezorganizovanim obrascem) imalo više negativnih efekata na prilagođavanje dece nego njegova anksioznost, tj. negativan model sebe. Takođe, ovaj efekat je prisutan bez obzira na prirodu vezanosti za majku, ali je zavisio od toga u kojoj meri učenik doživljava nastavnika kao (ne)senzitivnog. Sve ovo ponovo potvrđuje da dete gradi nove relacije na temelju iskustava iz detinjstva, ali da i nova iskustva u tim relacijama imaju svoj efekat. Preciznije, dok sigurnost vezanosti dece za majku predviđa njihovu prilagođenost u školi od samog početka prvog razreda i taj efekat ostaje stabilan tokom školske godine, doprinos obrasca vezanosti nastavnika postaje značajan tek na kraju godine kako se iskustva sa njim akumuliraju. Autori objašnjavaju ove nalaze pozivajući se na teoriju. Izbegavanje je povezano sa nedostatkom prosocijalnih osećanja i tendencija u ponašanju i odlikuje ga deficit u brižnosti prema drugima, što kod učenika izaziva osećaj odbačenosti, nevoljenosti i usamljenosti. Zapravo, u školskom kontekstu, izbegavajućem nastavniku nedostaje osnovni resurs koji je deci neophodan za prilagođavanje – topline, dostupnost i responzivnost. Sa druge strane, preokupirani (kao deca ambivalentni) nastavnici više cene bliskost i lakše saosećaju sa dru-

gima, te ovaj obrazac ne dovodi do ovako pogubnih posledica po učenike. Ipak, nađeno je da njihova nedoslednost u pristupu, nametljivost u pružanju podrške ili prevelika usredsređenost na sopstvene brige podstiču neke negativne stavove prema školi, tačnije izbegavanje škole, kod učenika prvog razreda.

Dva nalaza ove studije ukazuju na vrlo važnu ulogu nastavnika. Prvi, da izbegavanje vezanosti nastavnika demoralise čak i decu koja su bila sigurno vezana za majku. Drugi, da izbegavanje nastavnika ima negativan efekat na prilagođavanje učenika uglavnom onda kada su ga deca opažala kao neosetljivog i nereagujućeg. Zapravo, reakcija nastavnika je ključna, ponašanje, a ne obrazac. Oni izbegavajući nastavnici koji uspeju da oforme dobar odnos sa (nekim) učenicima ne otežavaju njihovo prilagođavanje.

Ovo znači da obrazac afektivne vezanosti može, ali ne mora odrediti odnos sa učenicima. Vezanost iz detinjstva neće odrediti kvalitet odnosa sa nastavnikom ukoliko on pokaže izvesne karakteristike kakva je, na primer, senzitivnost. Zbog toga je priča šira. Zbog toga je važno prikazati lične karakteristike efikasnih i omiljenih nastavnika. Koje osobine, zapravo, imaju učitelji za koje se učenici vezuju?

Nastavnik – onaj ko ume

Da bi nastavnik bio dobar u svom poslu, pre svega u smeru razvijanja pozitivnih i sigurnih odnosa sa učenicima, neophodne su mu interpersonalne veštine (Wubbels et al., 2006). One se najvećim delom poklapaju sa konceptima teorije afektivne vezanosti i emocionalne inteligencije. Najčešće pominjane veštine u literaturi su mentalizacija (koja uključuje i samosvest kao komponentu emocionalne inteligencije), emocionalna regulacija, empatija i refleksivnost nastavnika.

Empatija se definiše kao „umetnost imaginativnog ulaženja u cipele druge osobe, razumevanja njenih osećanja i perspektiva i korišćenje tog razumevanja za upravljanje vlastitim postupcima“ (Krznaric, 2014, str. 10). Ona uključuje „procese pomoću kojih shvatamo i/ili osećamo stanje drugog...“ (Preston & Hoferich, 2012, str. 25), proizilazi iz brige za drugog, a rezultira u težnji da se ponašamo na način koji će biti usmeren na dobrobit druge osobe (Decety & Howard, 2014).

Kada je reč o nastavniku, empatija nastavnika podrazumeva njegovu sposobnost da izrazi brigu i zauzme perspektivu učenika. To znači da ona uključuje i kognitivne i afektivne elemente empatije (Tettegah & Anderson, 2007). Kognitivna komponenta podrazumeva sposobnost opažanja i dekodiranja tuđeg emocionalnog stanja radi boljeg razumevanja, potiskivanje sopstvene egocentrične perspektive događaja i zauzimanje ugla gledanja drugih. Ona ne podrazumeva da osoba bude u istom ili sličnom afektivnom stanju kao neko drugi. Shvatamo kako se neko oseća, ali ne doživljavamo tu emociju (npr. da je neko ljut).

Afektivna komponenta empatije uključuje emocionalno deljenje tuđeg emocionalnog stanja, dok ne zahteva kognitivno razumevanje zašto osoba pati. To je sposobnost percipiranja, predviđanja i brižne reakcije na afektivna iskustva drugog (Decety & Jackson, 2006; Walter, 2012). U poslu nastavnika prisutna je i afektivna empatija, koja može biti izazvana, na primer, percepcijom dečje radosti ili tuge, ali je neophodna i kognitivna empatija, povezana sa zauzimanjem perspektive, mentalizovanjem i samoregulacijom. Tek sve ovo omogućava nastavniku da razume poziciju učenika, ali da istovremeno ostane priseban i kadar da kognitivno strukturira to iskustvo (Swan & Riley, 2015).

Empatija je vrlo važna za uspeh u interpersonalnim odnosima. Imajući na umu socio-emocionalnu prirodu procesa nastave, kao i ulogu koju nastavnik ima, njegova empatija je nesagledivo korisna (Swan & Riley, 2012), pa čak i obavezan sastavni element njegove profesionalne uloge (Tošić Radev, 2016). Kada govorimo o nastavniku kao sigurnoj bazi, još više. Zašto? Zato što samo saosećajan nastavnik svim svojim postupcima pokazuje da mu je do učenika stalo i da ih razume i organizuje svoju nastavu tako da zadovolji potrebe učenika (Siegel, 2012). On se prilagođava razmišljanjima i osećanjima učenika, što kod njih dovodi do jasnog osećaja da o njima u školi neko brine. Sve ovo dovodi do mnogo dubljih i kvalitetnijih odnosa nastavnik–učenik (Tettegah & Anderson, 2007), a oni su važni i za proces učenja, kao i za socio-emocionalni razvoj učenika. Štaviše, emocionalna inteligencija nastavnika takođe utiče i na njegovu samoefikasnost i zadovoljstvo poslom, te i na taj način oblikuje proces nastave i učenja (Jennings & Greenberg, 2009). Konel (Connel, 1993, str. 63) navodi da je „nastava u školi jedan od emocionalno najzahtevnijih poslova” ukoliko smo empatični i ukoliko svoj posao radimo kako treba, dok bez empatije mi predajemo predmet, a ne predajemo učenicima (Swan & Riley, 2015).

Razumevanje unutrašnjih stanja drugih kao dela empatičnog iskustva podrazumeva sposobnost da razumemo um druge osobe, te je mentalizacija u osnovi empatije. I jedna i druga zahtevaju razumevanje tuđeg mentalnog ili emocionalnog stanja, ali empatija je usmerena samo na druge (ne i na sebe) i zahteva deljenje emocionalnog iskustva drugog. Ipak, za tako važan kognitivni aspekt empatije neophodna je mentalizacija (Swan & Riley, 2015).

Mentalizacija nastavnika uključuje sposobnost posmatranja i tretiranja učenika kao smislenih i svrhovitih bića iza čijeg ponašanja uvek leže odgovarajuća mentalna stanja (Fonagy et al., 2004). Mentalizujući nastavnici su, samim tim, osetljiviji na osećanja i potrebe drugih (Twemlow et al., 2005a). Zahvaljujući mentalizaciji nastavnik analizira okolnosti u kojima se učenici nalaze, povezuje ih sa prošlim obrascima ponašanja i dovodi u vezu sa iskustavima kojima su učenici ranije bili izloženi. On spekulise o prirodi ponašanja i njegovim uzrocima, razmatra alternativne perspektive i traži mnoštvo značenja iza ponašanja. Ograničena sposobnost mentalizacije vodi nastavnika stereotipnim, fiksnim obrascima konceptualizacije, što onemogućava razumevanje ponašanja i misli i osećanja kojima je ponašanje vođeno, te i mogućnost da predvidi ponašanje

učenika na osnovu njihovih mentalnih stanja. Umesto toga, nastavnik reaguje samo na osnovu konkretnih ponašanja i sopstvenog unutrašnjeg mentalnog stanja (Swan & Riley, 2015). Mentalizovanje je visoko interakcijski proces, koji je zahtevan i stresan čak i za nastavnike sa snažnim kapacitetima za mentalizaciju (Steele & Steele, 2017), tim pre što je ovo najvažnije, a najteže učiniti u susretu sa učenicima čije ponašanje nije lako razumeti i tolerisati, čiju istoriju je izazovno pretresati, a sadašnjost promeniti.

Jedna prednost mentalizacije nastavnika odnosi se na njegovo razumevanje učenika i, na temelju toga, mogućnost prikladne reakcije. Drugi benefit se odnosi na mogućnost nastavnika da razvijaju sposobnost mentalizacije učenika (Fonagy, 2006; Valle et al., 2016). Dok deca projektuju svoje šeme na nastavnike, oni imaju moć da regulišu ili modifikuju ove projekcije empatičnim razumevanjem detetovih mentalnih stanja. Pokazalo se da čak i minorne promene u mentalizaciji nastavnika mogu da imaju značajan uticaj na razvoj dečjeg uma (Shai & Fonagy, 2014). Ključna komponenta i u ovoj situaciji je sposobnost nastavnika da odražava um deteta. To isto radi senzitivni roditelj sa svojom bebom – prilagođava se unutrašnjem svetu deteta, obrađuje njegova iskustva i pruža mogućnosti da ih dete prihvati i izrazi. U ovom slučaju nastavnik nudi sigurnost, bavi se detetom, a u poslednjoj sekvenci nudi reči i ponašanja kojima bi dete izrazilo svoje iskustvo (Cozolino, 2013). Razvoj sposobnosti za mentalizaciju kod dece stimulisan je mentalističkim terminima koje odrasli koriste tokom interakcije i razgovora (Longobardi et al., 2016). Ovo omogućava deci da osete svoj um (Fonagy, 2006; Twemlow et al., 2005a).

Drugi aspekt mentalizacije koji podrazumeva sposobnost preopoznavanja, imenovanja i razumevanja sopstvenih emocionalnih stanja (Bateman & Fonagy, 2004) omogućava samosvest i regulaciju afekata na osnovu implicitnih mentalnih modela. Emocionalno inteligentni nastavnici imaju visoku samosvest. Oni prepoznaju svoje emocije, vlastite tendencije emocionalnog reagovanja i obrasce emocionalnog ponašanja. Imaju realnu sliku svojih emocionalnih snaga i slabosti (Jennings & Greenberg, 2009). Ovo je važno jer emocije nastavnika imaju uticaj na njihovo ponašanje tokom nastave, obezbeđujući kognitivnu i motivacionu stimulaciju i socijalnu podršku učenicima, što utiče na rezultate učenika: nivo njihovih kompetencija, motivaciju i socijalno-emocionalne veštine (Frenzel et al., 2009).

Emocije nastavnika i njegova ponašanja su značajni faktori koji predviđaju emocije učenika na času. Rezultati istraživanja pokazuju da su njegove emocije značajno povezane sa emocijama učenika, čak i kada je kontrolisan uticaj učeničkog raspoloženja pre časa, vrsta predmeta i nastavne metode (Becker et al., 2014). To znači da efekti emocionalnog prenošenja nisu specifični, već univerzalni procesi. Implikacija ovih nalaza se odnosi na potrebu da nastavnici svesno nastoje da pozitivno utiču na raspoloženje svojih učenika i izbegnu negativan uticaj. U praktičnom radu ovo bi moglo zahtevati makar manje promene u radu nastavnika, kao na primer izbegavanje davanja nepovoljne povratne informaci-

je na kraju časa (npr. vraćanja pismenih zadataka i testova sa ocenama). Takođe, preporučljivo je da nastavnici podstiču svoje dobro raspoloženje pre časa, aktivno evocirajući misli, slike i uspomene koje su povezane sa pozitivnim iskustvima (Frenzel & Stephens, 2013), ili pak da uvedu praksu počinjanja lekcije u dobroj atmosferi, što bi trebalo da utiče na emocionalnu klimu na času (Becker et al., 2014). Nastavnikovo poznavanje svojih emocija važno je i zbog neverbalne komunikacije na času. Ona se odnosi se na izraze lica, pokrete rukama i nogama, zvuk glasa i držanje tela. U učionici govor tela nastavnika u velikoj meri utiče na to kako se učenici osećaju – i ne utiče samo na osećanja učenika već i na njihove odgovore i ponašanja. Pritom, neverbalne poruke se obično doživljavaju pouzdanijima od verbalnih (Ergur, 2009). U ovom smislu, neki autori (Richardson & Shupe, 2003) pozivaju nastavnike da stupe u kontakt sa svojim osećanjima, mislima i ponašanjima kako bi uspostavili bolje i efikasnije odnose sa svojim učenicima, posebno onima sa čestim i intenzivnim epizodama neprilagođenog ponašanja.

Mentalizacija je neophodna ne samo za samosvest kao komponentu emocionalne inteligencije već i za emocionalnu regulaciju. Zapravo, razmišljanje o osećanjima je od suštinske važnosti za kontrolu emocionalnih stanja. Usled toga, kapacitet za mentalizaciju igra suštinsku ulogu u regulaciji emocija (Bateman & Fonagy, 2016), koja se smatra presudnom za njegovu uspešnost (npr. Handly, 1973). Za razliku od mnogih drugih profesija, nastavnici su stalno izloženi emocionalno provokativnim situacijama i imaju ograničene mogućnosti za samoregulaciju kada situacija izazove snažnu emotivnu reakciju. Na primer, kada se osećaju veoma pobuđeno, nastavnici ne mogu da se povuku dok se ne smire, već moraju ostati u učionici sa učenicima (Jennings & Greenberg, 2009). Iako se redovno suočavaju sa situacijama koje izazivaju bes, prezir, tugu i frustraciju, da bi razvili i održali zdrave odnose sa svojim učenicima, nastavnici moraju naći odgovarajuće načine da izraze ili inhibiraju svoja osećanja u školskom okruženju (Hargreaves, 2000). Nastavnik bi morao da bude osposobljen za upravljanje svojim osećanjima u određenom trenutku, a takođe i kompetentan da se nosi sa ovim izazovnim situacijama tokom vremena.

Socijalno i emocionalno kompetentni nastavnici mogu da upravljaju svojim ponašanjem čak i kada su emotivno uzbuđeni u izazovnim situacijama. Oni regulišu svoje emocije na zdrave načine, koji omogućavaju pozitivne ishode u učionici, a bez ugrožavanja sopstvenog zdravlja (Jennings & Greenberg, 2009). S druge strane, neki nastavnici, iako prepoznaju značaj regulisanja svojih emocija, pa čak i misle da su uspešni u sakrivanju negativnih osećanja pred učenicima, često su u tome manje uspešni nego što misle (Sutton, 2004; Tošić Radev, 2016). Tokom procesa regulisanja svojih osećanja, nastavnik treba da ih prepozna, a zatim da, uzimajući u obzir svoje interese i interese učenika, njima upravlja i izabere najbolji način reagovanja. Upravljanje vlastitim osećanjima izuzetno je važno jer će nekontrolisane emocionalne reakcije nastavnika biti model za neželjena ponašanja kod učenika (Reissman, 2006). Takođe, rezultati istraživanja

sugerišu da nastavnici koji su preplavljeni negativnim emocijama izražavaju nedostatak entuzijazma za uspostavljanje pozitivnih odnosa sa svojim učenicima i manje su zainteresovani za njih, manje tolerantni i brižni (Blase, 1986). Nošenje sa sopstvenim negativnim emocionalnim reakcijama je i veliki stres za nastavnike (Sutton, 2004), što može da utiče na njihovo kognitivno funkcionisanje i motivaciju. Često doživljavanje negativnih emocija kao što su frustracija, bes, krivica i tuga može da smanji nastavnikovu unutrašnju motivaciju i osećaj efikasnosti i, na kraju, može dovesti do sindroma sagorevanja na poslu (Kavanaugh & Bower, 1985).

Pojedini autori nude model koji objašnjava kako razvijene socio-emocionalne kompetencije nastavnika dovode do zdrave klime u učionici, koja dalje direktno doprinosi socijalnim, emocionalnim i obrazovnim rezultatima učenika. Naime, ove kompetencije su važne na tri načina. Prvo, nastavnikove socio-emocionalne kompetencije su od velikog značaja za razvoj podržavajućih odnosa nastavnik–učenik. Drugo, emocionalno inteligentniji nastavnici pokazuju efikasnije strategije upravljanja razredom. Oni su aktivniji i vešto koriste svoje kompetencije za promovisanje entuzijazma i uživanja u učenju, kao što veštije vode ponašanje učenika i upravljaju njime. Na kraju, ovi nastavnici će efikasnije implementirati nastavni plan i program jer su istaknuti uzori za željena ponašanja (Jennings & Greenberg, 2009).

Ne manje važna od svih opisanih veština jeste još jedna, u literaturi često navođena, osobina efikasnih nastavnika koja nije usko povezana sa emocionalnom stranom njegovog rada. Reč je o tzv. refleksivnosti nastavnika, tj. njegovoj spremnosti za stalnu samoanalizu i samoevaluaciju. Kolling (Colling, 1994) navodi da nastavnik mora stalno da uči i da ima sposobnost da razmišlja o vlastitoj praksi. Refleksija bilo koje vrste „omogućava nastavnicima da razmotre različite elemente koji doprinose njihovom razvoju kao nastavnika“ (Shoffner, 2008, str. 125). Ona je na neki način povezana sa afektivnim domenom jer refleksivno razmišljanje zahteva od nastavnika da identifikuje i analizira kompleksna pitanja koja se javljaju u učionici (Spalding & Wilson, 2002) bez obzira na to da li su vezana za nastavu ili relacije sa učenicima. Naime, refleksija omogućava priznavanje međuljudskih i intrerpersonalnih dimenzija nastave, obezbeđujući prostor da se ispitaju emocije koje se prirodno pojavljuju u radu sa drugima. Izveštaji o rezultatima obuke koja je bila usmerena na refleksivnost nastavnika pokazuju da intervencije fokusirane na refleksivnost povećavaju njegovu senzitivnost u odnosima sa učenicima (Split et al., 2012). To ne čudi budući da je reč o visoko kvalitetnim nastavnicima koji su spremni da unaprede svoje znanje, da stalno uče zbog promena i tragaju za boljim strategijama nastave, novim sredstvima, materijalima i metodama rada (Rubio, 2009; Stronge et al, 2004) – verovatno jer su empatični.

Nastavnik – onaj ko brine

Sigurno je da ne možemo govoriti o ljubavi sličnoj roditeljskoj kada je reč o odnosima nastavnika i učenika. To se ni ne očekuje. Ipak, ovaj odnos je izuzetno važan, a nastavnik je potencijalna figura za koju se deca vezuju i svakako neko ko u učionici i školi, na času i tokom školovanja učenicima predstavlja sigurnu bazu i utočište. Ili bi barem trebalo da predstavlja, barem onoliko koliko je neophodno da se deca osećaju slobodno, motivisano i kompetentno da istražuju i uče, kao i da pitaju ili zatraže pomoć.

Brižnost je prva karakteristika nastavnika za koga se deca mogu vezati i sa njim graditi tople odnose. Ustvari, brižnost je vrlo širok pojam pod koji se mogu podvesti brojni drugi afektivni atributi i prakse dobrih nastavnika. U jednom istraživanju o karakteristikama efikasnih nastavnika pronađeno je da se većina nastavničkih osobina koje učenici redovno navode kao najpoželjnije mogu podvesti pod nastavničku brigu i na neki način su odlika ove važne ljudske osobine (Thompson et al., 2004).

Nastava obuhvata „ljudsku brigu, povezanost, toplinu i ljubav” (Hargreaves, 1994, str. 175). One zauzimaju značajnu ulogu u procesu efikasnog učenja (Eisner, 2002). Dobri nastavnici brinu i dobra nastava je „neraskidivo povezana sa posebnim aktima brige” (Rogers & Webb, 1991, str. 174). Efikasni nastavnici vežbaju negovanje na svakom času, u svakoj ljudskoj interakciji (Thompson et al., 2004). Brižnost nastavnika, ukoliko postoji, nešto je što je neodvojivo od svih njegovih postupaka.

Šta je to briga i kako se ona manifestuje u vaspitno-obrazovnom kontekstu?

Brigu možemo definisati kao skup „emocija, ponašanja i refleksija koje proizilaze iz želje nastavnika da motiviše, inspiriše i pomogne svojim učenicima” (O'Connor, 2008, str. 117). Brižan nastavnik je neko „ko može da uspostavi, manje ili više redovno, odnose nege u raznim situacijama[...] i želi najbolje za svoje učenike” (Noddings, 1984, str. 100–101). Veliki broj autora se bavi temom brižnosti nastavnika. Njihovi stavovi su jedinstveni –nastavnik treba da bude prvenstveno neko ko brine o učenicima, a tek na drugom mestu onaj ko ih poučava (Noddings, 1984, 1992). Takođe, trebalo bi da oni školu učine sredinom koja je negujuća i koja učenike uči da neguju svoje učenje i jedni druge.

Nekad kao da se podrazumeva da svi nastavnici brinu budući da na neki način vode računa o deci kojoj predaju. Međutim, kao što pretpostavka da svi roditelji vole svoju decu ne može biti paravan za brojne propuste u roditeljstvu isto važi i za nastavnike. Svedoci smo da ima učitelja kojima nije mesto u nastavi, koji ne bi ni trebalo da rade u poslu koji zahteva interakciju sa decom jer su hladni, neempatični, pa i okrutni. Ali čak i za većinu nastavnika koji nisu ovakvi briga se svodi na naporan rad usmeren ka tome da učenici postignu određene ciljeve. To i dalje ne znači da oni sa učenicima uspostavljaju odnose povezanosti i poverenja. Ovo još uvek nije brižnost jer brižnost je relacija. Ukoliko želimo

da znamo da li nastavnik brine, moramo sagledati odnos sa učenikom. Nije dovoljno da nastavnik misli ili govori studentima kako o njima brine. Suština je u doživljaju učenika – da li on prepoznaje da o njemu neko brine. Često on zna da nastavniku nije dovoljno stalo ili njegovu brigu izjednačava sa njegovom posvećenošću poslu i naporima koje ulaže. Ipak, u tim situacijama učenici će pre samo slušati nastavnika i težiti da odgovore njegovim zahtevima, dok će osećaj poverenja i dublje povezanosti izostati. I toga su učenici svesni. To za njih nije briga. I zaista nije. Briga postoji onda kada postupci nastavnika jesu motivisani pre svega potrebama i željama onih o kojima brine. To ne znači da će on uvek odobravati sve što učenici žele, niti da neće pokušati da usmeri i menja učenika, ali znači da će uvek tom prilikom uzeti u obzir njegava osećanja, želje i mogućnosti. U brižnom odnosu dete prepoznaje brigu i to manifestuje u svom ponašanju (Noddings, 1999). Beba guče, dete traži majku, učenik se oseća slobodno, poverava se, interesuje i napreduje.

Da bi bio efikasan, nastavnik mora da brine o učenicima (Gomez et al., 2004; Noblit & Rogers, 1995) sa ciljem da podstakne i razvije najbolje i najviše u svakom od njih (Norlander-Case et al., 1999). Ovo ne sme biti samo floskula. Postoji veliki broj istraživanja koja ilustruju šta brižnost u učionici podrazumeva.

Ukoliko nastavnik brine, učenik će to sigurno osećati, a briga će biti evidentna u gotovo svakom njegovom postupku, a pre svega kroz prijemчивost prema učenicima (Noddings, 1984). Dobri nastavnici su brižni, podržavajući, usmereni na dobrobit učenika i iskreno uzbuđeni poslom kojim se bave (Cruickshank et al., 2003). Pored znanja, pokazuju interesovanje za život učenika van škole i zalažu se da vide učenike kao individue sagledavajući i njihove potrebe i osećanja i reagujući na temelju tog iskustva. Ovi nastavnici čine učenje zanimljivim i povezuju ciljeve u učionici sa karakteristikama svakog pojedinačnog učenika (Shoffner, 2009). Slično, nastavnici koji grade skladnu i podržavajuću zajednicu učenja u odeljenju pokazuju vedro raspoloženje, prijateljski stav, emocionalnu zrelost, iskrenost i uvažavanje potreba i osećanja učenika (Brophy, 2011, prema Đigić, 2013). Učenici će percipirati nastavnika kao nekoga ko pokazuje brigu i poštovanje ukoliko percipiraju da nastavnik razume njihova osećanja i saoseća sa njima. I posledično, do progresivnih promena dolazi samo ako nastavnik u interakciji sa učenicima pokazuje lične kvalitete iskrenosti, empatije i prihvatanja (Rogers, 1983).

Pokazivanje nastavničke brige obuhvata i aktivno slušanje učenika, obraćanje pažnje podjednako na ono što je izgovoreno i na osećanja. Prepoznavanje ili pak neuspeh da se prepoznaju osećanja učenika ima značajan uticaj na reaktivnost učenika i njihovu spremnost da uče, kao i na emocionalno okruženje u razredu. Naime, ako je vešt u reagovanju u odnosu sa učenicima, nastavnik će doprineti motivaciji učenika, emocionalnoj atmosferi na času i osećaju da ih nastavnik ceni i da je uvek spreman da ih pažljivo sasluša. Pritom, važno je naglasiti da se nastavnikov odgovor učenicima uvek odvija na dva nivoa – kognitivnom i afektivnom. Na primer, informisanje učenika o određenoj temi ili

razjašnjavanje nejasnoća predstavljaju kognitivno reagovanje nastavnika, dok kroz afektivno reagovanje nastavnik utiče na osećanja onoga ko pita. Drugim rečima, nastavnik ima potencijal da se učenici osećaju poštovanima, cenjenima, ili pak omalovaženima i odbačenima (Ergur, 2009). Nalazi istraživanja ukazuju na to da nastavnici vrlo retko odgovaraju na pitanja učenika adekvatno i pravovremeno, opravdavajući takvo reagovanje činjenicom da će učenici dobiti traženi odgovor u narednim lekcijama. Međutim, autori upozoravaju da takvi stavovi ignorišu vrlo važan aspekt razrednog diskursa – osećanja učenika. Nastavnici uglavnom ne shvataju da pitanja imaju i svoje afektivne atribute. U tom smislu, autori naglašavaju da bi više pažnje trebalo posvetiti istraživanju afektivnih aspekata i uloge koju imaju uenička pitanja za njih same (Eshach et al., 2014). U jednom istraživanju u kome su nastavnici trenirani da analiziraju vlastita pitanja u svetlu njihovog socijalnog razumevanja, pokazalo se da je kao rezultat ove obuke došlo do značajnih poboljšanja u komunikaciji nastavnika i učenika. Nakon obuke registrovano je dupliranje pitanja usmerenih na podsticanje učenika da artikuliraju svoje ideje, iskustva i lična mišljenja. S druge strane, odgovori učenika su bili duži i bolje elaborirani i na zrelijem nivou. I ovaj nalaz sugerise da priprema nastavnika treba da ide dalje od pukih kognitivnih pitanja (Oliveira, 2010).

Nastavnici treba da budu dostupni i senzitivni ne samo kada je reč o ueničkim reakcijama na nastavu i sadržaj predmeta već i kada je reč o njihovim životima ili ličnim problemima. Ovo podrazumeva da oni poznaju svoje uenike i svakom od njih posvećuju dovoljno pažnje i razvijaju produktivne odnose sa njima (Rubio, 2009). To znači da nije dovoljno poznavati uenike u njihovom formalnom okruženju, u razredu (npr. njihove stilove učenja) već i u njihovom neformalnom okruženju, izvan učionice (šta vole ili ne vole, porodične prilike, njihove motive i interesovanja). Nastavnici koji su bliski sa svojim uenicima pokazuju interes za život učenika izvan učionice i trude se da saznaju što više o njima koristeći širok spektar strategija za interakciju sa njima izvan obrazovne institucije (Kohn, 1996; Thompson et al., 2004). Vrlo često uenici navode da su sa svojim omiljenim nastavnicima lično povezani. Ovi nastavnici ih zovu po imenu, često se osmehuju, pitaju o osećanjima, traže njihova mišljenja i prihvataju uenike onakvima kakvi jesu. Takođe, uenici smatraju da dobar nastavnik treba da bude u kontaktu sa porodicom učenika (Melek Koc, 2013). Brižan nastavnik jednostavno zna da uenike ne može naučiti ukoliko ih dobro ne poznaje (Sizer, 1999) i da sve ovo ima veliki uticaj na njihov proces učenja i ponašanje u školi (Cruickshank & Haefele, 2001).

I ovo nije sve. Brižan nastavnik ide dalje od slušanja, razumevanja i poznavanja učenika. Pored toga, on je strpljiv, ljubazan, topao, osetljiv, human, iskren, pouzdan, ohrabrujući i pokazuje naklonost i ljubav prema uenicima. Neretko je spreman i da razgovara o svom životu i iskustvima i uliva poverenje (Stronge et al., 2004). Poverenje u odnosu je pak od kjučnog značaja za sposobnost uenika da uči (Raider-Roth, 2005). Kada uenici osećaju da ih nastavnik primećuje,

poznaje, ceni i poštuje, nastavniku je lakše da održi motivaciju i angažovanje učenika u učenju.

Na kraju, nastavnici pokazuju brigu i kroz njihovu ukupnu organizaciju i pripremu za čas, kao i kroz modeliranje i promovisanje strategija za učenje koje će učenicima pomoći da efikasno uče, kroz upotrebu humora i entuzijazma na času (Moje, 1996). I druga istraživanja potvrđuju da su efikasni nastavnici puni entuzijazma, topline i poseduju smisao za humor (Cruickshank et al., 2003). U ovom smislu, Strondž i saradnici (Stronge et al., 2004) navode da je nastava struka i da su najefikasniji nastavnici strastveno posvećeni svojoj struci. Kada je nastavnik strastven u pogledu učenja, predmeta i nastave, on kreira zaraznu atmosferu u učionici (Wolk, 2001). Nastavnik koji je uzbuđen oko predmeta kojemu uči učenike i pokazuje to izrazom lica, tonom u glasu i opštim pokretima ima veći potencijal da zadrži pažnju učenika nego nastavnik koji ne pokazuje ovakva ponašanja (Borich, 2000). Ovo se dešava bez obzira na to da li nastavnici svesno doživljavaju i percipiraju ove oblike ponašanja kod sebe ili ne (Borich, 2000). U svakom slučaju, kada nastavnici pokazuju entuzijazam i kada u učionici postoji interakcija sa učenicima, proces učenja se pretvara u zadovoljstvo, a učenici su motivisani, što utiče na poboljšanje njihovih postignuća (Gurney, 2007).

Ako se vratimo na pojam baze sigurnosti, setićemo se da je njegova srž balans između brižnosti i promovisanja autonomije, između zone komfora i zone narednog razvoja, pružanju sigurnosti da bi dete išlo dalje, usudilo se, rizikovalo i učilo i sl. Neodvojiva od brige je zato i druga strana sigurne baze, koja se u školi ogleda kroz pružanje mogućnosti da učenici izraze svoje mišljenje i stavove (Harter et al., 1998; Oldfather & Thomas, 1998), otvorenost prema idejama i sugestijama učenika, davanje učenicima veće kontrole nad procesom učenja i veće autonomije u donošenju odluka i pravila u školi. Sve ovo poboljšava odeljensku klimu i deluje stimulativno na motivaciju i angažovanost učenika na času (Lin et al., 2000, prema Muijs & Reynolds, 2001). Naime, nastavnici koji uspešno usklađuju potrebu da se nastava strukturira i potrebu da se poveća autonomija učenika utiču pozitivno na unutrašnju motivaciju učenika, odgovornost za sopstveno učenje i osećaj kompetentnosti (Reeve et al., 1999; Ryan et al., 1985; Ryan & Grolnick, 1986). Marzarano i saradnici (Marzarano et al., 2003) navode da minimalan broj pravila u učionici koja definišu pravila ponašanja u interpersonalnim odnosima obezbeđuje sigurno okruženje i učestvovanje u učenju. Takođe, učenici će se lakše povezati i razviti prisan odnos sa učiteljima koji podstiču autonomiju, a ne kontrolu (Gurland & Grolnick, 2003). Onda kada im dozvoljavaju da rade onako kako sami smatraju da treba, izbegavaju izjave poput „moraš“, „trebalo bi“ (Reeve & Jang, 2006). Ovakvim svojim pristupom nastavnici ujedno pokazuju i poštovanje prema mišljenju učenika i obezbeđuju fleksibilnu strukturu u učionici, koja omogućava učenicima da dele moć i odgovornost za sopstveno učenje. Ovakav pristup ima dvostruki značaj – učenici ovakve nastavnike doživljavaju kao osetljive i proaktivne u reagovanju na njihove potrebe (Oldfather & McLaughlin, 1993) i razvija se uzajamno poštovanje, koje

neki autori smatraju osnovnom osobenošću učionice u kojoj je uspostavljena prava klima za efikasnu nastavu i učenje (Kyriacou, 1998).

Ukratko, pristup koji podržava brižnost i autonomiju u učionici sinonim je za osetljivu i neintruzivnu negu, koja se može videti kod roditelja koji svojoj deci pružaju sigurnu bazu.

Nastavnik – onaj ko veruje

U posrednoj vezi sa pojmom sigurne baze jeste i čitava serija istraživanja koja se bavila uticajem nastavničkih verovanja i očekivanja na uspeh učenika. Naime, efikasni nastavnici veruju da je svaki učenik u stanju da napreduje i postigne uspeh i rade sve što mogu da pronađu načine za podsticanje svakoga od njih (Rubio, 2009). Ipak, iako će nerado priznati, nastavnici nemaju velika, niti podjednako izražena očekivanja od svih učenika, a na temelju tih očekivanja se prema njima različito i ponašaju. Ovime, sasvim sigurno, utiču, pozitivno ili negativno, na njihove rezultate (Babad, 1993; Brophy, 1982; Rubie-Davies et al., 2006, Weinstein, 2002).

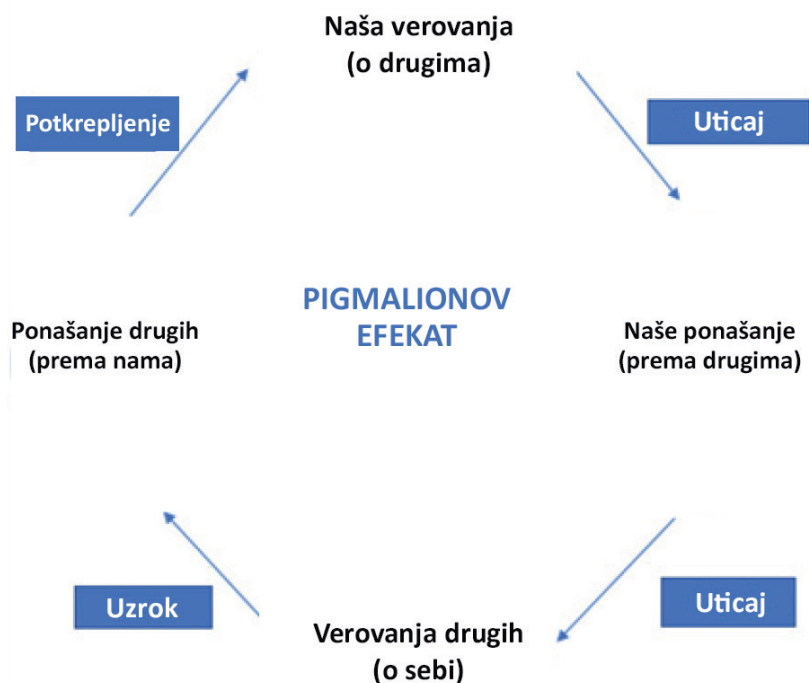
Efekti nastavničkih očekivanja na uspeh učenika u literaturi su kategorisani kao efekti održavanja očekivanja i samoostvarujuće proročanstvo (Rubie-Davies et al., 2006). U prvom slučaju nastavnici očekuju da će učenici nastaviti da rade ili obavljaju zadatke u skladu sa prethodno utvrđenim obrascima. Efekti samoostvarujućeg proročanstva, poznatog i kao Pigmalionov efekat, nastaju kada određena verovanja nastavnika, koja ne moraju biti tačna, dovode do njihovog ispunjenja (Rosenthal & Jacobson, 1968; Weinstein, 2002). U ovom slučaju nastavnička očekivanja utiču na razvoj i uspeh učenika kroz niz različitih, uzročno povezanih koraka. Ukratko, samoostvarujuće proročanstvo dovodi do promena u radu učenika, dok se kod efekata održavanja očekivanja osujećuje potencijal za bilo kakvu promenu kod učenika (Good, 1987). Vođeni ovakvim očekivanjima, nastavnici mogu da zanemare kontradiktorne pokazatelje promena kod učenika.

Kako Pigmalionov efekat funkcioniše u praksi?

Interakcija između nastavnika i učenika koja vodi samoostvarujućem proročanstvu odvija se u sledećih šest koraka:

- 1) nastavnici formiraju različita očekivanja u vezi sa učinkom različitih učenika;
- 2) nastavnici se ponašaju različito prema učenicima u skladu sa vlastitim očekivanjima;
- 3) različito, diferencirano ponašanje nastavnika pruža učenicima informaciju kakvo se ponašanje i uspeh od njih očekuje;
- 4) demonstrirana ponašanja nastavnika će verovatno uticati na učenički pojam o sebi, njegovo postignuće, motivaciju i nivo aspiracije, kao i na kvalitet interakcije sa nastavnikom;

- 5) ove promene u ponašanju učenika potvrđuju i pojačavaju nastavnikova očekivanja;
- 6) na kraju, uspeh učenika i ostali njegovi rezultati sasvim odgovaraju postavljenim očekivanjima i dešava se samoispunjujuće proročanstvo (Brophy, 1983).



Slika 12. Grafički prikaz samoispunjujućeg proročanstva ili Pigmalionovog efekta (adaptirano prema Divya, 2020, str.343)

Onoliko koliko je teško da nastavnik ne formira impresiju o učeniku, toliko je teško da očekivanja formirana na toj osnovi učenik ne primeti, čak i onda kada se nastavnik trudi da ima jednak pristup. Teško je jer veoma često ne mogu da iskontrolišu neverbalne poruke ili afektivni ton tokom interakcije. U jednoj metaanalizi (Harris & Rosenthal, 1985) potvrđeno je da nastavnici favorizuju učenike od kojih imaju visoka očekivanja u odnosu na učenike od kojih imaju niska očekivanja i nađeno je da to se to manifestuje na četiri načina: kvalitetom socio-emocionalne klime, vrstom i kvalitetom povratne informacije, podsticanjem na rad i načinom ispitivanja. Na primer, učenicima od kojih imaju visoka očekivanja nastavnici obezbeđuju topliju socio-emocionalnu klimu, daju im diferenciranije povratne informacije, daju im intelektualno izazovnije materijale za učenje i pružaju im više prostora da odgovore na postavljene zadatke (Babad, 1993). Koliko je nastavnik ovde na klizavom terenu, postaje jasno ukoliko

zamislamo situaciju u odeljenju u kojoj nastavnik ispituje dvoje učenika, odličnog i dovoljnog. Od njih u tom momentu, pretpostavimo, nema ista očekivanja. Možda i dobronamerno, možda nepromišljeno, ali desiće se da će „boljem” učeniku postaviti kompleksnija pitanja, pitanja koja zahtevaju analizu ili kritičko razmišljanje, dok će „slabijem” đaku postaviti lakše pitanje ne očekujući da on može odgovoriti na složenije. Čak i kada im postavi pitanje iste težine, ukoliko se desi da oboje ne znaju odgovor, nastavnik će, po inerciji, biti mnogo strpljiviji i duže čekati na odgovor odlikaša nego kada tu priliku daje učeniku koji redovno dobija prelazne ocene, poslavši im time poruku „Od tebe se (ne)očekuje da to znaš/možeš”.

Verovanja i očekivanja nastavnika odražavaju se upravo u brojnim afektivnim momentima odnosa nastavnika i učenika, kao što je pružanje različite emocionalne podrške i pomoći u učenju (Babad, 2009) i značajnoj razlici u dostupnosti nastavnika učenicima (Urhahne et al., 2015). Ovo se vrlo dobro slaže sa rezultatima pomenute metaanalize, u kojoj je utvrđeno da se najveća razlika u ponašanju prema različito procenjenim učenicima nalazi upravo u emocionalnoj podršci nastavnika (Harris & Rosenthal, 1985) i da su razlike u ponašanju nastavnika najveće kod faktora emocionalne klime (Urhahne, 2015). Nastavnici očigledno ne mogu da kontrolišu emocionalnu stranu svog ponašanja tako dobro kao kognitivnu.

Učenici su u stanju da dešifruju različito ponašanje nastavnika i reaguju na njega menjajući svoju motivaciju za rad i emocije. Različito ponašanje nastavnika može uticati na osećaj koji učenik ima na času i na orijentaciju ka učenju. Oni koji dobijaju veću podršku i osećaju se cenjenima od strane nastavnika, spremniji su da poboljšaju svoje kompetencije, ovladaju teškim zadacima i da uče. Različito ponašanje nastavnika deluje i na učeničko očekivanje uspeha, viši nivo aspiracija, akademski pojam o sebi i nižu anksioznost prilikom ispitivanja. Rezultati pokazuju da potcenjeni učenici imaju manja očekivanja u pogledu mogućnosti uspeha, sumnjaju u svoje sposobnosti i procenjuju ih nižim i pokazuju veću anksioznost u situaciji testiranja od precenjenih učenika (Urhahne et al., 2015). Zapravo, nastavnička ponašanja deluju na motivaciono-afektivne karakteristike učenika (Den Brok et al., 2005; Skinner & Belmont, 1993), a one mogu biti karika koja nedostaje u razumevanju mehanizma koji dovodi učenike od kojih se ne očekuje mnogo u nepovoljniji položaj. U kom smislu? Nastavnička očekivanja obično odražavaju samo očekivanja u pogledu učeničkih sposobnosti za učenje (Babad, 2009), dok nastavnici nisu mnogo vešti u proceni učeničke motivacije i emocija, te često generalizuju i šire svoje predrasude u vezi sa uspehom i kognitivnim kapacitetima učenika i na njihovu motivaciju i afektivne karakteristike. Ovo ukazuje na halo-efekat nastavnikove procene sposobnosti učenika i na druga područja procene. Na primer, pri proceni nisko procenjenih učenika nastavnici redovno navode da su oni manje motivisani i da manje uživaju u učenju od učenika koje visoko ocenjuju. Takođe, pretpostavljaju da potcenjeni učenici imaju niži nivo aspiracije, manju orijentaciju ka ciljevima učenja i

gotovo nikada ne percipiraju veću ispitnu anksioznost kod onih od kojih nemaju visoka očekivanja (Urhahne et al., 2015).

Verovanjima i očekivanjima dodaćemo još jednu sa njima blisko povezanu odliku efikasnih i omiljenih nastavnika – prihvatanje različitosti učenika i pravičan odnos prema svima. Učenici, posebno adolescenti, imaju istančan osećaj za pravednost (Halinan, 2008). Zbog toga je neophodno da nastavnik kontinuirano pokazuje poštovanje prema svojim učenicima, unutar ili izvan učionice, pravednost i jednakost u svim situacijama, nezavisno od starosti, etničke pripadnosti, veroispovesti, ekonomskog statusa i slično. Omiljeni nastavnici su često upamćeni po tome što su sa učenicima uvek privatno razgovarali nakon nedoličnog ponašanja i, uopšte, po pokazivanju osetljivosti za osećanja učenika (Rubio, 2009).

Zapravo, pored vlastitih kompetencija kao kapitala, povezanosti sa učnikom kroz brigu, zainteresovanost i bliskost kao veština koje su neophodne da bi nastavnik predstavljao učenicima sigurnu bazu, potreban je i korak dalje. Potreban je pravičan odnos prema svima, prihvatanje različitosti i vera da svaki učenik može da napreduje, možda ne u fizici, možda ne u datoj životnoj poziciji. Potrebno je uverenje i trud da u svakom učeniku bude prepoznato ono šta može ili bi mogao. I više od toga. Zašto ne želi i ne stremlji nečemu? Šta ga koči, a šta motiviše da bude bolji, srećniji, osvareniji? Jer to može.

Kao što se može videti, antecedenti sigurnog odnosa nastavnik–učenik vrlo su slični antecedentima sigurne veze roditelj–dete. Učenici će razviti siguran odnos sa nastavnikom ukoliko je on uključen, osetljiv, ukoliko ima pozitivne interakcije sa decom (Howes & Hamilton 1992), visoka očekivanja (Davis, 2003) i podržava autonomiju učenika (Gurland & Grolnick, 2003). Nastavnik koji je potencijalna sigurna baza svojim učenicima je onaj koji dobro poznaje i upravlja pre svega sobom, koji poznaje i poštuje svakog svog učenika i prihvata njihove individualne karakteristike i njihove slabosti – jer razume i iskreno brine. Brine i za sve ono što nije uočljivo na samom času, a čas organizuje na temelju svih tih veština i saznanja. On je posvećen, empatičan, dostupan, otvoren i pun podrške, nastavnik koji uvek traži klicu i potencijal u svojim učenicima. Siguran nastavnik je topla osoba, intrinzički motivisana za rad sa decom i mladima, svesna važnosti svog poziva i uloge, te i spremna da se dalje razvija jer zna koliko je odgovoran, human i važan posao koji kao svoj ishod ima formiranje ličnosti sigurnih, samopouzdanih, kompetentnih, srećnih, humanih i moralnih budućih generacija.

Kontakt nastavnik–učenik: Šta nastavnik konkretno čini

Svi dosad navedeni nalazi nisu dovoljni da se razumeju konkretna ponašanja nastavnika, kao i interakcija nastavnika–učenika koji dovode do kvalitetnih međusobnih odnosa i percepcije nastavnika kao dobrog i omiljenog. Vođeni ovom idejom, neki autori naglašavaju razliku između pojmova odnos i kontakt nastavnik–učenik. Naime, termin odnos se odnosi na trajniji fenomen. Odnosi se razvijaju tokom vre-

mena i mogu trajati mesecima ili godinama. Kontakt je trenutno iskustvo i odnosi se na susret „ovde i sada”, mada u nekim slučajevima može trajati nekoliko minuta (Korthagen et al., 2014). Drugim rečima, može se govoriti o „kontakt trenucima” (Buzzelli & Johnston, 2002, str. 120) ili „mikromomentima povezanosti” (Fredrickson, 2013), koji se odnose na interakcije nastavnika i učenika u određenoj tački u vremenu. Imajući u vidu da je kvalitet odnosa između nastavnika i učenika akumulacija njihovih brojnih kontakt iskustava (Noddings, 1984; Wubbels et al., 2006), vrlo je važno identifikovati karakteristike dobrog kontakta.

Prema ovom stanovištu, odnos nastavnika i učenika se razvija iz svakodnevnih uzajamnih interakcija (Pennings et al., 2014). Stvarne interakcije između učenika i nastavnika u učionici jesu, simbolično, građevinski blokovi odnosa učenika i nastavnika (Granic & Hollenstein, 2003). Na primer, kada učitelj želi da izgradi odnos poverenja sa učenikom, ovo može da zahteva dosta vremena i veliki broj kontakt momenata u kojima se postepeno gradi poverenje. Pritom, termin kontakt se odnosi na raznovrsna iskustva u učionici koja se mogu rasporediti na kontinuumu od površnih, kao što je ljubazno pozdravljanje sa učenikom prilikom susreta, pa sve do intenzivnih kontakata sa učenikom prilikom razgovora o ozbiljnom ličnom problemu (Korthagen et al., 2014).

Iako su sve prethodno navedene perspektive i empirijski nalazi zaista vredni i pomažu nam u razumevanju odnosa nastavnik–učenik, oni se ne bave direktno kontaktom. Takođe, postoje pojmovi koji su srodni sa terminom kontakt, kao što su prisutnost i angažovanost nastavnika (Korthagen et al., 2014). Termin prisustvo podrazumeva da je nastavnik u potpunosti prisutan, uključen i pažljiv u svojoj interakciji sa učenikom i da prepozna ono šta se dešava u učionici u datom trenutku (Rodgers & Raider-Roth, 2006). Angažovanost nastavnika se definiše kao pozitivno i ispunjujuće osećanje u vezi sa poslom i stanje uma karakterisano žarom i posvećenošću (Schaufeli et al., 2002). Iako postoje veze između pojmova prisustva i angažovanja, s jedne strane, i kontakta sa druge, ovi pojmovi nisu isti. Prisustvo i angažovanje se više odnose na stanje osobe i neophodan su, ali ne i dovoljan uslov za dobar kontakt. Na primer, ukoliko je učenik izuzetno ljut na drugog učenika, nastavnik može biti u potpunosti prisutan u datoj situaciji, čak i u odnosu na emocije učenika, ali to ne garantuje da postoji iskustvo dobrog kontakta. Preduslov za kontakt jeste da su oba učesnika uključena u situaciju i da su otvorena za vezu jednog sa drugim u datom trenutku. Kontakt je rezultat kombinacije unutrašnjeg i spoljašnjeg susreta „ovde i sada”, koji sa stanovišta nastavnika podrazumeva punu svest i prisutnost i na učeničke misli, osećanja i želje, kao i postupanje na toj osnovi. Na ovaj način nastavnik pokazuje učenicima da su primećeni, shvaćeni i prihvaćeni u svom razmišljanju, osećanjima i željama, što svakako zahteva empatiju. Mnogi autori naglašavaju da je za dobar kontakt neophodna empatija i visoko razumevanje od strane nastavnika (Korthagen et al., 2014).

Uzimajući u obzir važnost kvalitetnih odnosa nastavnika i učenika, u postojećoj obrazovnoj klimi uloga ljudskog kontakta u izgradnji tih odnosa je pot-

puno zanemarena (Andrzejewski & Davis, 2008). Uprkos tome što ne postoji mnogo istraživanja u kojima je ispitivan kontakt definisan kao trenutna pojava u obrazovnom okruženju, ipak se mogu naći nalazi koji opisuju specifične aspekte dobrog kontakta. Rezultati malog broja istraživanja otkrivaju da su karakteristike dobrih kontakata nastavnika i učenika: kontakt očima (Andersen, 1979; Hamlet et al., 1984); obraćanje učeniku po imenu i pozivanje na prethodne doprinose i uspehe učenika (Mortiboys, 2005); pozitivna povratna informacija (Voerman et al., 2012); neposrednost (Christophel, 1990; Frymier, 1994). Pod ovim poslednjim se misli na bliskost između nastavnika i učenika, koja se može manifestovati kroz postavljanje pitanja učeniku o njegovom životu van škole, traženje njegovog mišljenja i slično (Gorham, 1988). Bliskost i neposrednost mogu se manifestovati i kroz neverbalno ponašanje nastavnika.

Percepcija i određivanje dobrog kontakta jesu prilično idiosinkratični. Različite odgovore nastavnika je teško svrstati u opšte kategorije koje bi bile opštevažeće. Šta je u konkretnoj situaciji dobar kontakt veoma zavisi i od osobenosti učenika sa kojim se uspostavlja kontakt, ali i od specifičnosti samog nastavnika, posebno njegovih unutrašnjih motiva i usvojenih vrednosti. Ipak, i nastavnici i učenici navode sledeće momente kao dobre i poželjne: zadovoljstvo, opuštanje, shvatanje učenika ozbiljno, uspostavljanje povezanosti, verbalno i neverbalno usklađivanje nastavnika sa učenikom. Značajan je i nalaz o tome da oba učesnika nastavnog procesa navode da dobar kontakt uvek vodi do pozitivnih i poželjnih promena kod učenika. To znači da je kontakt praćen kognitivnim uvidom kod učenika (npr. razumevanjem zadatka koji se radi), pozitivnim osećanjima (npr. učenik postaje veseo, smireniji ili ohrabren) i povećanom motivacijom i ponašanjima usmerenim ka zadatku (Korthagen et al., 2014). Svakako da ovo ne može biti jednosmerna i uzročna veza, ali izgleda da postoji recipročan odnos, poznat kao fenomen rezonancije. Tačnije, ove promene kod učenika praćene su, prema izveštajima samih nastavnika, i njihovim dobrim raspoloženjem i pozitivnim osećanjima. Drugim rečima, pozitivne misli, osećanja i ponašanja kod učenika izazivaju pozitivne ideje, osećanja i ponašanja kod nastavnika, što jeste okidač daljih pozitivnih misli, osećanja i ponašanja kod učenika.

MAPIRANJE NAJVAŽNIJIH EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA: PRIKAZ STUDIJA

U narednom delu teksta detaljnije su prikazani nalazi studija koje su gotovo jedini pokušaji da se nastavničke kompetencije u afektivnom domenu sistematizuju i povežu.

Prva od njih je studija Harvija i Evansa (Harvey & Evans, 2003), koji su, polazeći od ideje da emocije imaju najvažniju ulogu u uspostavljanju odeljenjske klime, pokušali da identifikuju sve emocionalne veštine nastavnika koje su za to neophodne. Na temelju intervjua sa nastavnicima koji su vešti u rukovanju odeljenjskom klimom i podataka o tome koje vrste emocionalnih strategija i koliko često koriste u praksi, autori su identifikovali određene veštine i ponudili konceptualni model prema kome je emocionalna klima u učionici rezultat pet ključnih elemenata u ponašanju nastavnika:

- 1) emocionalnih odnosa u razredu;
- 2) emocionalne svesti;
- 3) emocionalnih intrapersonalnih verovanja;
- 4) emocionalnih smernica u međuljudskim odnosima;
- 5) upravljanja emocijama.

Svaka od ovih komponenti sadrži u svom sastavu nekoliko sekundarnih komponenti (vidite sledeće istraživanje za detalje). Emocionalni odnosi obuhvataju odnos nastavnika prema odeljenju, odnos nastavnika prema učenicima i uticaj na međusobne odnose između samih učenika. Slično tome, emocionalna svest obuhvata svest o vlastitim emocijama, svest o emocijama učenika i emocijama u odeljenju. Emocionalna intrapersonalna verovanja obuhvataju: emocionalnu filozofiju, emocionalne stavove, kao i emocionalno prihvatanje učenika i sebe. Komponenta označena kao emocionalne smernice u međuljudskim odnosima obuhvata: emocionalne standarde, pravičnost, poštovanje, dostupnost, veru u učenike, emocionalne granice, lične granice, očekivanja i strukturu. Na kraju, upravljanje emocijama se odnosi na regulaciju vlastitih, kao i „treniranje” sopstvenih i učenčkih emocija.

U jednoj kasnijoj studiji Harvi i saradnici (Harvey et al., 2012) proveravaju pretpostavljeni model i ponovo mapiraju osnovne emocionalne veštine nastavnika, ali i opisuju idiosinkratične profile emocionalnih obrazaca ponašanja nastavnika. Oni ponašanja nastavnika u emotivnom domenu vide raspoređena duž sledećih triju dimenzija:

- 1) emocionalnih smernica u međuljudskim odnosima – emocionalne svesti;
- 2) emocionalne regulacije – emocionalne povezanosti;
- 3) emocionalnog prenošenja (zaraze) – emocionalnog podučavanja.

Priroda emocionalnih obrazaca ponašanja nastavnika je zatim ispitivana zadavanjem, na uzorku od 100 nastavnika, takozvanih Q sort zadataka, koji su se sastojali u kategorizaciji obrazaca emocionalnog ponašanja nastavnika u određene kategorije zavisno od njihove zastupljenosti u njihovom ponašanju. Na ovaj način autori su identifikovali deset klastera emocionalnog ponašanja nastavnika.

1. Emocionalna povezanost je klaster čiji indikatori ukazuju na to da učenici brinu o tome šta nastavnik misli o njima, da učenici sa nastavnicima diskutuju o ličnim temama i da postoji uverenje da je povezanost rezultat učeničkog poznavanja nastavnika.
2. Podsticanje međusobnih odnosa između učenika podrazumeva da nastavnik ohrabruje učenike na međusobnu saradnju i podršku, usmerava ih da se fokusiraju na vrline i kod sebe i kod drugih i vežba učenike da razumeju tuđa osećanja.
3. Emocionalna filozofija podrazumeva da nastavnik koristi sopstvena životna iskustva da razvije odgovarajuća ponašanja kod učenika i smatra da osećanja pomažu u promeni i refleksivnosti i, uopšte, veruje da osećanja imaju vrlo važnu ulogu u nastavnom procesu.
4. Emocionalni stav se odnosi na karakteristike nastavnika kao što su: pravednost prema učenicima, strastvena posvećenost nastavničkom pozivu i sklonost nastavnika da razvija interesantan nastavni plan i program.
5. Samoprihvatanje podrazumeva da nastavnik prihvata sebe i ima samopouzdanje, kao i da prepozna svoje greške.
6. Prihvatanje učenika podrazumeva da nastavnik prihvata osećanja učenika i saoseća sa njima.
7. Emocionalna regulacija je opisana indikatorima koji ukazuju na to da nastavnik ostaje miran u izazovnim situacijama, ima samokontrolu i koristi humor ukoliko je potrebno.
8. Emocionalno podučavanje je klaster koji u sebi sadrži indikatore koji ukazuju na to da nastavnik pomaže učenicima da razmišljaju o tome kako je moguće bolje reagovati u istoj emocionalnoj situaciji, kao i na to da koristi razne emocionalne situacije kao mogućnosti za sopstveno učenje.
9. Emocionalna dostupnost znači da učenici mogu deliti sa nastavnikom svoja osećanja, a on je zainteresovan za njih i spreman da ih sasluša.
10. Emocionalne granice se manifestuju u upravljanju odeljenjem bez teškoća, nastavnikovom sposobnošću da smiri previše uzbuđene učenike i da drži odeljenje pod kontrolom.

U istoj studiji autori su otkrili šest tipičnih profila nastavnika na temelju varijacija u obrascima ponašanja duž identifikovanih klastera. Prvi tip nastavnika je empatičan, dostupan, strastven u pogledu nastave, ali sklon minimiziranju značaja emocija u nastavi. Drugi tip nastavnika postavlja jasne granice i ne tako bliske odnose sa uče-

nicima, ali je strastven u pogledu nastave i podstiče saradnju između učenika. Treći tip nastavnika je posvećen onome što predaje i strastven je predavač, čvrsto veruje u ono što radi, ali nema bliske odnose sa učenicima. Ovaj tip nastavnika ima visoko samoprihvatanje, ali slabu emocionalnu regulaciju i treniranje vlastitih i učeničkih emocija. Četvrta grupa nastavnika je prihvatajuća prema učenicima, ali bez samoprihvatanja, pa može snažno emocionalno reagovati u određenim situacijama. Peti tip nastavnika je distanciran i nije sklon uspostavljanju bliskih odnosa sa učenicima, ali je strukturiran u smislu da minimizira značaj emocija, postavlja jasne granice i rutinu. Poslednji tip nastavnika ima dobro samoprihvatanje i dobru regulaciju emocija, ali ne uspostavlja bliske odnose sa učenicima, ne priznaje značaj emocija u nastavi, niti podstiče saradnju među samim učenicima (Harvey et al., 2012).

Druga kategorizacija onoga šta nastavnik radi u emotivnom domenu rezultat je rada Pijante i saradnika, koji su se oslanjali upravo na teoriju afektivne vezanosti. U njihovoj konceptualizaciji jedna od komponenti kvalitetnog rada nastavnika, kao i jedna od skala na ranije pomenutom instrumentu za procenu interakcije nastavnika sa učenicima (*The Classroom Assessment Scoring System – CLASS*, Pianta et al., 2008a; 2008b) odnosi se upravo na emocionalnu podršku koju nastavnik pruža učenicima. CLASS kao okvir, ali i kao opservaciona tehnika za procenu interakcije nastavnika i učenika u učionici, teorijski je izveden konstrukt i empirijski proveren instrument prema kome se interakcije u učionici mogu organizovati u tri glavna domena: emocionalnoj podršci, organizaciji u razredu i nastavnoj podršci. Svaki domen sadrži set užih dimenzija za koje je utvrđeno da su vrlo važne za učenički obrazovni i socio-emocionalni razvoj.

Jedna od dimenzija označena je kao emocionalna podrška. Ona se odnosi na nastavnikovu sposobnost da uspostavi odgovarajuću emocionalnu klimu i odnose sa učenicima koji unapređuju socijalno i emocionalno funkcionisanje učenika. Ova dimenzija obuhvata sledeće kompetencije i ponašanja nastavnika:

1. uticaj na pozitivnu klimu;
2. uticaj na negativnu klimu;
3. senzitivnost nastavnika;
4. uzimanje u obzir perspektive učenika.

Pozitivna klima podrazumeva toplinu nastavnika, kao i povezanost nastavnika sa učenicima. Negativna klima se odnosi na stepen u kome nastavnici ispoljavaju negativna i nepoželjna ponašanja i osećanja, kao što su frustriranost i bes. Senzitivnost nastavnika se odnosi na nastavnikovu osetljivost i responzivnost na emocionalne i socijalne potrebe učenika, dok uzimanje u obzir učeničkih perspektiva podrazumeva da nastavnik prepozna i izlazi u susret učeničkim potrebama za autonomijom, aktivnim ulogama u nastavi i interakcijom sa vršnjacima na času. Opisom dimenzija u afektivnom domenu Pijanta je ne samo ukazao na značaj emotivnih aspekata u nastavi već je dao i njihovu kategorizaciju i ponudio metod za njihovu procenu.

Na kraju, doprinos u sintezi svih kompetencija i svega onoga što nastavnik čini u afektivnoj interakciji sa učenicima predstavlja doktorska disertacija

autora ove knjige (Tošić Radev, 2016). Zapravo, ona predstavlja konceptualizaciju pojma afektivne uloge nastavnika, što znači da su detaljno identifikovana sva ponašanja nastavnika relevantna u afektivnom domenu (npr. nastavničko poznavanje učenika i spremnost nastavnika da sarađuje sa kolegama povodom učenika; dostupnost i pristupačnost nastavnika; poštovanje nastavnika prema učenicima; osetljivo registrovanje učeničkih reakcija, empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika), a zatim podvedena pod jednu od nastavničkih uloga – čineći ih na taj način obaveznim, tj. sastavnim delom njegove profesionalne uloge. Budući da, prema pravilima publikovanja, rezultate ne bi trebalo objavljivati više puta, a članak iz disertacije još uvek traži svoj put do inostrane publike i časopisa u kome će biti objavljen, na ovom mestu neće biti detaljnije prikazani rezultati i koncept afektivne uloge nastavnika. Ipak, rad u celosti⁷ je dostupan na sajtu Univerziteta u Beogradu.

⁷ https://uvidok.rcub.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1439/TosicRadev_Milica_doktorska_disertacija.pdf?sequence=1

IMPLIKACIJE ODNOSA NASTAVNIK-UČENIK NA DRUŠTVENO, EMOCIONALNO, PONAŠAJNO I OBRAZOVNO POSTIGNUĆE UČENIKA

Studije koje se bave odnosom nastavnik-učenik sprovedene su u različitim zemljama i različitim obrazovnim sistemima. Sve one potvrđuju značaj međusobnih odnosa nastavnika i učenika (Fisher & Rickards, 1998; Georgiou & Kyriakides, 2012; Henderson & Fisher, 2008; Klem & Connell, 2004; Levpuscek et al., 2012; Maulana et al., 2011; Wei et al., 2009).

Mnoge od njih vođene su upravo postavkama teorije afektivnog vezivanja i pokazuju da deca pokazuju bolje socio-emocionalno i akademsko prilagođavanje školi kada je učitelj topao, emocionalno dostupan i responzivan (npr. Pianta & Nimetz, 1991; Hamre & Pianta, 2001; Roorda et al., 2011). Ovo je posebno važno za grupu rizične i vulnerabilne dece (Sabol & Pianta, 2012; Murray & Greenberg, 2006), pri čemu ovaj blagotvorni uticaj kvaliteta odnosa učitelj-dete nije ograničen na rano detinjstvo već postoji tokom celog osnovnoškolskog perioda (Maldonado-Carreno & Votruba-Drzal, 2011).

Pozitivan odnos sa nastavnikom povezan je sa pozitivnim stavovima učenika prema školi (npr. Arbeau, et al., 2010; Birch & Ladd, 1997), sa kognitivnim postignućima, njihovom motivacijom, kao i blagostanjem (Gest et al., 2005; Valiente et al., 2008). Važan je i za socijalni i emocionalni razvoj učenika (Buyse et al., 2011), dok preventivno deluje na nedisciplinu učenika i probleme u ponašanju (Graziano et al., 2007; Murray & Greenberg, 2001).

Kada je reč o kognitivnoj sferi, u velikom broju studija je potvrđeno da je odnos sa nastavnikom značajan prediktor stavova prema školi i školskog postignuća (Crosnoe et al., 2004; Gest et al., 2005; Krstić, 2015; Lee, 2012; Valiente et al., 2008), budući da predviđa motivaciju, angažovanje učenika (Ainley, 1995; Battistich & Horn, 1997; Hargreaves et al., 1996) i pozitivna osećanja prema školi (Gest et al., 2005). Ako učenik oseća ličnu povezanost sa nastavnikom, komunicira sa njim često i dobija više smernica i pohvala nego kritika, on će verovatno imati poverenje u nastavnika, pokazaće veće interesovanje i više će se angažovati oko sadržaja predmeta, pokazaće bolje ponašanje u razredu i školsko postignuće će biti bolje, dok će verovatnoća da će napustiti školu biti manja (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Murray & Malmgren, 2005). Socio-emocionalno podržavajući odnosi sa nastavnicima utiču i na spremnost učenika da se nastavniku obrate i potraže pomoć, a efekti su posebno snažni kod onih učenika koji su najskloniji izbegavanju traženja pomoći kada im je potrebna (Ryan et al., 1998).

S druge strane, odnosi koje karakterišu sukob, nepoverenje i nepredvidljivost povezani su sa lošijim prilagođavanjem i postignućima (npr. Doumen et al., 2008; Spilt et al., 2012). Kada je odnos učenik–nastavnik loš, učenici su manje motivisani da se uključe u školi, a posledično postižu slabije rezultate na školskim zadacima (Hughes et al., 1999). Takođe, kada nemaju dovoljnu podršku nastavnika, češće žele da napuste školu (Murray et al., 2008) i imaju više izostanaka (Davis & Lease, 2007). Rezultati jedne obimne longitudinalne studije ukazuju na to da negativni odnosi nastavnik–učenik predviđaju loš akademski uspeh na standardizovanim testovima, niže ocene, lošije radne navike i više disciplinskih prekršaja u ranoj osnovnoj školi (Hamre & Pianta, 2000). Ova veza postoji i nakon što je kontrolisan doprinos kognitivnih sposobnosti dece i problematična ponašanja. Isti autori (Hamre & Pianta, 2001) tvrde da se još na osnovu broja sukoba sa vaspitačima mogu predviđati ocene učenika, njihove radne navike i broj disciplinskih prekršaja u nižim i višim razredima osnovne škole, a za dečake čak i u srednjoj školi. Drugi autori ukazuju na dugoročne efekte lošeg odnosa sa nastavnikom čak i na kasniji životni put pojedinca koji nije vezan za formalno obrazovanje. Na primer, nepovoljni odnosi nastavnik–učenik mogu da predvide agresiju i neprilagođenost na školu u četrnaestoj godini života, koja je, zauzvrat, direktno i indirektno povezana sa dugoročnom nezaposlenošću na uzrastu od 36 godina (Kokko & Pulkkinen, 2000). Samim tim, upozoravaju autori, dugoročna nezaposlenost u odraslom dobu može, u nekim slučajevima, biti sprečena ili umanjena kroz izgradnju visokokvalitetnih odnosa sa učiteljima tokom školovanja.

Kada je reč o značaju odnosa sa nastavnikom u emocionalnom domenu, nađeno je da je jaka povezanost između učenika i nastavnika povezana sa rezilijentnošću učenika (Decker et al., 2007). Naime, pozitivan odnos štiti učenika od negativnih posledica stresnih životnih događaja (Hawkins & Catalano, 1992, prema Murray & Greenberg, 2001) i negativnih emocija (Furrer & Skinner, 2003). Pored toga, pozitivni odnosi mogu kompenzovati negativne i loše odnose učenika sa roditeljima (Buyse et al., 2011). Rezultati pokazuju da veoma kvalitetni odnosi sa nastavnikom u početnim godinama školovanja imaju umeren protektivni uticaj u predviđanju školskog uspeha u trećem razredu za sve učenike (Murray & Greenberg, 2001). Ovi odnosi školskog neuspeha posebno štite učenike koji su imali loša porodična iskustva i neadekvatan odnos sa majkom (O'Connor & McCartney, 2007).

Odnos učenika sa nastavnikom takođe utiče na ponašanje učenika i na njihove uzajamne socijalne odnose. Na primer, nađeno je da su pozitivni odnosi učenik–nastavnik povezani sa nižim nivoima agresije kod učenika (Meehan et al., 2003), smanjenjem učestalosti delinkventnih ponašanja i manjim izostajanjem iz škole (Murray & Greenberg, 2001). Takođe, smanjuje stepen neprilagođenog i rizičnog ponašanja kod učenika sa teškim temperamentom (Rudasill et al., 2010) i umanjuje eskalaciju problema u ponašanju kod učenika sa eksternalizovanim problemima u ponašanju (Hamre & Pianta, 2001; Silver et al.,

2005). Deca problematičnog ponašanja, npr. agresivna, najčešće imaju konfliktno odnose sa nastavnikom, što dalje povećava učestalost agresivnog ponašanja u školi (Doumen et al., 2008). Iako deca sa problemima u prilagođavanju jesu izložena riziku da razviju konfliktno odnose sa nastavnicima (npr. Decker et al., 2007), oni sa nastavnicima mogu razviti i pozitivne odnose (Myers & Pianta, 2008). Štaviše, ova deca imaju i najveću dobit od toplog i podržavajućeg odnosa sa učiteljem u ranom detinjstvu i osnovnoj školi (npr. Hamre & Pianta, 2005; Meehan et al., 2003). Imaju bolji uspeh u čitanju, bolja postignuća i manju učestalost eksternalizujućeg ponašanja (Baker et al., 2008; Silver et al., 2005) u poređenju sa decom sa problemima, ali manje bliskim ili konfliktnim odnosima sa nastavnikom. Odnos sa nastavnikom moderira vezu između karakteristika deteta i njegovih obrazovnih ishoda. Ilustracije radi, nalazi govore o tome da stepen u kojem je loše ponašanje deteta u vrtiću predviđalo kasnije disciplinske prekršaje bio je drugačije zavisno od uspostavljenog odnosa sa vaspitačem. Loše ponašanje deteta bilo je snažan prediktor daljih problematičnih ponašanja kada je odnos bio negativan, a slab prediktor ukoliko je dete, uprkos lošem ponašanju, uspostavilo dobar i pozitivan odnos sa nastavnikom (Hamre & Pianta, 2001).

Blizak odnos nastavnik–učenik u osnovnoj školi negativno je povezan i sa eksternalizujućim ponašanjima (na primer agresijom i hiperaktivnošću), kao i sa internalizovanim problemima u ponašanju učenika (na primer anksioznošću, depresijom itd.), te zapravo može doprineti sprečavanju početka ozbiljnijih poremećaja u ponašanju i promovisati zdravo funkcionisanje dece sklone i eksternalizovanim i internalizovanim problemima u ponašanju (Baker, 2006)

S obzirom na to da negativni uzajamni odnosi imaju uticaja na učeničko ponašanje, nije iznenađujuće da oni utiču i na vršnjačke odnose. Odnos učenika sa nastavnikom ne predviđa samo njegov uspeh već i prihvaćenost od strane vršnjaka (Howes et al., 1994; Hughes et al., 1999). S obzirom na ovakve nalaze, neki autori navode da „povećana podrška nastavnika može biti značajan, a do sada slabo iskorišćen put za poboljšanje prihvaćenosti agresivne i odbačene dece od strane vršnjaka” (Hughes et al., 2001, str. 299).

Kada je konkretno reč o dimenzijama afektivne vezanosti kojima se definiše odnos sa nastavnikom (bliskost, zavisnost i konflikt), istraživanja potvrđuju važnost sigurnih, tačnije bliskih, nekonfliktnih i ne preterano zavisnih odnosa sa učiteljem. Konkretno, zavisnost i konflikt dopinose teškoćama u prilagođavanju školi, uzrokujući negativne stavove prema školi, manji angažman, dok je bliskost učenika sa nastavnikom povezana sa pozitivnijim stavovima prema školi (npr. Birch & Ladd, 1997). Konfliktni odnos predviđa probleme u ponašanju deteta, kao i probleme u učenju i pamćenju, lošiju saradnju i češće kršenje pravila (Pianta & Sternberg, 1992; Rose & Gilbert, 2017). Sumirajući nalaze brojnih studija, Spilt i saradnici (Spilt et al., 2018) navode da je zavisnost povezana i sa više emocionalnih problema i problema u ponašanju, društvenim povlačenjem i problemima u vršnjačkim odnosima, pa i viktimizacijom.

Poseban značaj imaju rezultati metaanaliza većeg broja studija na ovu temu. U metaanalizi Rorde i saradnika (Roorda et al., 2011), na osnovu rezultata 99 studija zaključeno je da je veza između kvaliteta odnosa učenika i nastavnika sa obrazovnim ishodima kod učenika naročito jaka u slučaju negativnog međusobnog odnosa, posebno u početnim godinama školovanja. Veliki rizik da dožive obrazovni neuspeh imaju učenici koji grade loše odnose sa nastavnikom. Pozitivni odnosi, sa druge strane, značajniji su za obrazovna postignuća starijih učenika. Ukratko, rezultati ove obuhvatne metastudije ukazuju da postoji povezanost između pozitivnih odnosa nastavnik–učenik i većeg angažovanja učenika na času, kao i boljeg učeničkog postignuća, a veličine efekta su u rasponu od srednjih do velikih. Kada su u pitanju negativni odnosi nastavnik–učenik, veličine efekta su u rasponu od malih do srednjih, ali u onim studijama u kojima je vremenski period između registrovanja prirode odnosa i postignuća duži povezanost je izraženija, što može da ukazuje na kumulativni efekat negativnih odnosa (Rooda et al., 2011). U sintezi preko 800 metaanaliza koje se bave postignućima učenika (Hattie, 2009) negovanje odnosa između nastavnika i učenika je identifikovano kao ključni faktor za poboljšanje učenja učenika sa prosečnom veličinom efekta od .72 u preko 200 studija. Na kraju jedna metaanaliza (Cornelius-White, 2007) imala je za cilj da ustanovi da li su različite varijable iz pristupa orijentisanog na učenika povezane sa različitim obrazovnim ishodima, a uključila je u razmatranje mnoge karakteristike nastavnika koje su povezane sa njegovom ulogom u afektivnom domenu. Ustanovljena je povezanost varijabli kao što su pozitivni odnosi nastavnik–učenik, nedirektivan pristup nastavnika, empatija, toplina, pružanje podsticaja za mišljenje i učenje sa različitim aspektima postignuća, ali i biheviornalnim i emocionalnim učeničkim kompetencijama. Pozitivni odnosi nastavnik–učenik povezani su sa stepenom participacije učenika, ispoljavanjem kritičkog mišljenja, postignućem u matematici, prevencijom prevremenog napuštanja školovanja, samopoštovanjem, postignućem u verbalnom domenu, pozitivnom motivacijom, uspostavljanjem dobrih odnosa u odeljenju, ocenama, zastupljenošću neprilagođenog ponašanja, redovnošću pohađanja nastave itd. Sve ove analize nedvosmisleno potvrđuju stav Pijante i Lapara (Pianta & LaParo, 2003) da je za proces učenja pozitivan odnos između nastavnika i učenika važan isto koliko i visok kvalitet obrazovnog programa.

Sveukupno, kvalitetan, topao i siguran odnos nastavnika i učenika doprinosi boljem akademskom uspehu i štiti učenike od akademskog neuspeha (Beyazkurk & Kesner, 2005), vodi boljoj sposobnosti učenika da reguliše svoje ponašanje i sposobnosti da razvije dobre socijalne odnose sa drugima. Takođe, pozitivna veza sa nastavnikom poboljšava učenikov osećaj pripadnosti školi i sliku o sebi, što uz stalni kontakt sa brižnim odraslima, kao što su nastavnici, pomaže razvoju zaštitnog mehanizma koji umanjuje psiho-socijalne faktore rizika (Leitao & Waugh, 2007, prema Tošić Radev, 2016).

Postoji nekoliko mogućih razloga zašto pozitivan odnos sa nastavnikom ili učiteljem na početku školovanja ima zaštitnu funkciju. Prvo, učenici mogu

doživeti školsko okruženje kao manje zastrašujuće u odnosu na druge sredine. Nastavnici deluju kao neka vrsta čuvara u ovom miljeu. Drugo, pozitivan odnos učenik–nastavnik može da obezbedi učenike važnim resursima, brojnim socio-emocionalnim kompetencijama, koje mogu biti korisne u prilagođavanju i koje mogu koristiti u izazovnim i stresnim situacijama. Treće, pozitivan odnos uspostavljen sa najmanje jednom odraslom figurom može u velikoj meri pozitivno uticati na uverenja učenika o sebi i povećati njegovu rezilijentnost (McGrath & Van Bergen, 2015).

Sumiranjem velikog broja empirijskih istraživanja koja se bave implikacijama odnosa nastavnik–učenik na društveno, emocionalno, ponašajno i obrazovno postignuće učenika potkrepili smo našu polaznu ideju da štetni efekti i posledice negativnih odnosa sa roditeljima mogu biti ublaženi i manje trajni ukoliko učenik izgradi dobar odnos sa učiteljem. Ovaj protektivni ili isceliteljski efekat, pritom, niti je kratkoročan, niti ograničen zidinama škole.

Ostaje pitanje šta se u praksi radi sa ovim nalazima u svetu i kod nas i šta svako od nas može uraditi.

KOLIKO KASNIMO ZA SVETOM: PRISTUPI U OBRAZOVANJU I PROGRAMI ZA NASTAVNIKE/UČENIKE KOJI NEGUJU EMOCIONALNU DIMENZIJU NASTAVE

U narednom delu teksta biće predstavljeni tematski najrelevantniji veliki pokretii programi koji se u svetu već realizuju i doprinose razvoju socio-emocionalnih kompetencija i kod nastavnika i kod učenika, kvalitetnijim odnosima nastavnik–učenik, stimulativnijoj socio-emocionalnoj klimi, te i razvoju i postignućima učenika.

Socijalno i emocionalno učenje u školama: Socio-emotional learning – SEL

Sve veći broj studija ukazuje na to da se socijalni i emocionalni razvoj učenika može negovati u učionici, na temelju napora i intervencija u školskom okruženju (Graczyk et al., 2000). Škole su jedan od najefikasnijih agenasa socijalizacije, a među najuticajnijima u usmeravanju socijalnog i emocionalnog razvoja dece osnovnoškolskog uzrasta (Schonert-Reichl et al., 2012). Škole pružaju jedinstvenu priliku za podsticanje razvoja socijalnih kompetencija jer se u njima dešavaju mnogobrojne i raznovrsne socijalne interakcije između učenika, a pritom u sredini u kojoj odrasli mogu intervenisati i usmeriti razvoj učenika.

Od savremenih škola se očekuje da učine više nego ikada u prošlosti. S promenom društvenih okolnosti menja se i ono što se zahteva od obrazovanja. Danas je više nego očigledno da kurikulum usmeren samo na intelektualne veštine ne može odgovoriti zahtevima i izazovima vremena i društva u kome živimo. Životna iskustva dece i omladine su se značajno promenila poslednjih godina i nastavljaju da se menjaju vrtoglavom brzinom. Dovoljno je pomenuti nagli tehničko-tehnološki razvoj, slabljenje institucija zajednice koje neguju socijalni, emocionalni i moralni razvoj dece, lakši pristup dece medijima koji podstiču brojne štetne obrasce ponašanja (Greenberg et al., 2003). U današnje vreme oko 20% mladih iskusi probleme sa mentalnim zdravljem svake godine (US Department of Health and Human Services, 1999) i iz godine u godinu raste broj dece školskog uzrasta koja pokazuju socijalno-emocionalne probleme i probleme u ponašanju koji ih ometaju u daljem razvoju i ostvarivanju potencijala (Zins & Elias, 2006b). U svetlu dešavanja koja obeležavaju današnjicu, postaje jasno da smo svi u opasnosti ukoliko mladi odrastaju u sposobne i obrazovane ljude, ali bez osnovnih socijalnih, emocionalnih i moralnih veština (Schonert-Reichl & Hymel, 2007).

Dinamične promene, izazovi i nepredvidivost zahtevaju danas drugačiju školu – školu koja će razvijati kompetencije koje su potrebne za život u savremenom svetu. Ove veštine se svakako razlikuju od onih koje su bile potrebne u ranijim decenijama i prevazilaze koncepte pismenosti iz dvadesetog veka i specifična stručna znanja (Griffin et al., 2012; Tošić Radev & Pešikan 2017a; 2017b). Reč je o potrebi za razvojem takozvanih ključnih kompetencija za 21. vek. Socio-emocionalne kompetencije sasvim sigurno jesu neke od njih, jer su neophodne za nošenje sa izazovima savremenog doba. Uspeh učenika, trenutni i kasniji, privatni i poslovni, leži pre svega u njihovim socio-emocionalnim veštinama: sposobnostima da razumeju sebe i druge, da imaju razvijenu samoregulaciju, da dobro komuniciraju, odgovorno donose odluke, kritički misle, da budu informaciono i informatički pismeni, umeju posvećeno da rešavaju probleme, da se prilagode novim zahtevima i promenjenim okolnostima i imaju odgovoran odnos prema vlastitom zdravlju, zdravlju drugih i životnoj sredini (Binkley et al., 2012). Štaviše, novija istraživanja ukazuju na to da emocionalna inteligencija ima više uticaja na život i školske rezultate nego kognitivna inteligencija (Zins et al., 2004a).

Sasvim je sigurno da uspešne škole obezbeđuju da svi učenici savladaju čitanje, pisanje, matematiku i prirodne nauke. One, takođe, podstiču dobro razumevanje istorije, književnosti, stranih jezika, umetnosti. Međutim, većina nastavnika, roditelja, učenika i šire javnosti podržava širu obrazovnu politiku koja uključuje i poboljšanje socijalno-emocionalnih kompetencija učenika, njihovog karaktera, zdravlja i građanskog vaspitanja (Rose & Gallup, 2000), školu koja uči mlade ljude da komuniciraju na društveno poželjne načine, vežbaju pozitivne, bezbedne i zdrave obrasce ponašanja, etički i odgovorno doprinose svojoj vršnjačkoj grupi, porodici, školi i zajednici i poseduju radne navike i vrednosti kao osnovu za kasnije aktivno učestvovanje u društvu (Elias et al., 1997). Roditelji i nastavnici smatraju da su one važnije nego tradicionalne veštine kojima nas škola uči – učiniti decu odgovornom i rezistentnom na brojna po zdravlje rizična i društveno nepoželjna, kompromitujuća ponašanja, učiniti ih empatičnom i prosocijalnom i, nadasve, srećnom (Schonert-Reichl & Hymel, 2007).

Neki autori na temelju ovakvih stavova tvrde da je kombinacija učenja predmetnog sadržaja i socio-emocionalnog učenja pravi standard za efikasno obrazovanje u savremenom svetu (Elias, 2006) i važna i neophodna komponenta školske reforme (Zins et al., 2004b).

Polazeći od ideje da obrazovanje u školama ima jasnu socijalnu i emocionalnu komponentu (Zins et al., 2004a) i da, dakle, obuhvata više od nastave, a nastava obuhvata mnogo više od predavanja i prenošenja predmetnog sadržaja učenicima, pristup i programi SEL pristupa polaze od ideje da škole moraju težiti ka razvoju celog deteta i negovanju svih veština, stavova i znanja neophodnih za uspeh (Elias et al., 1997; Zins & Elias, 2006b). Elajas (Elias, 2001, str. 1) koncizno i jasno formuliše bazičnu ideju pokreta stavom da „škole treba da pripreme učenike za test života, a ne život testova”. Socijalno-emocionalno učenje

se, takođe, simbolično naziva „komadić koji nedostaje” jer predstavlja deo obrazovanja koji povezuje akademska znanja učenika sa specifičnim setom veština važnih za njihovu primenu i uspeh u školi, ali i u životu uopšte (Elias, 2006). Na ovaj način ovaj „deo koji nedostaje” u procesu obrazovanja nije dodatak u nastavnom programu, već je neophodan preduslov da bi svi učenici bili uspešni.

Termin socijalno i emocionalno učenje (engl. *social and emotional learning* – SEL) uvela je grupa istraživača sa Fecer instituta kao pristup rešavanju problema mladih, a ne usko specifično kao mnogi postojeći preventivni programi usmereni na specifične probleme (Elias et al., 1997). Naime, u odgovoru na složene zahteve sa kojima se suočava današnja škola osmišljen je ogroman broj programa prevencije i promocije koji se bave pitanjima kao što su: HIV, alkohol, građansko vaspitanje, rešavanje konflikata, delinkvencija, napuštanje škole, neželjena trudnoća, problemi u učenju i vršnjačko nasilje. Iz više razloga, međutim, ovi naporu su često neefikasni. Prvo, oni se obično sprovode kao niz kratkoročnih i izolovanih inicijativa. To znači da problemi kojima se oni bave nisu dovoljno povezani sa osnovnim zadatkom škole, tj. obrazovnim postignućem učenika. Drugo, bez vođstva i podrške školskih vlasti ne postoji adekvatan razvoj kadrova i podrška za realizaciju ovakvih programa. Programi koji su nedovoljno koordinisani, nadgledani i evaluirani nemaju velike šanse da značajno utiču na ponašanje učenika i da se izazvane promene održe tokom vremena (Greenberg et al., 2003).

Za razliku od ovakvih programa, koji su usmereni na specifične probleme, osnovna ideja novoosnovane grupe autora bila je da SEL pokret koncipira tako da rešava bazične uzroke koji leže u osnovi svih navedenih problema, a ujedno podržava i školsko postignuće učenika. Suštinska prednost ovakvog programa jeste da promoviše sistematski pristup, koji podstiče osnovne socijalne i emocionalne sposobnosti i koji poboljšava emocionalnu, društvenu i akademsku školsku klimu za sve učenike, a ne samo za one koji su procenjeni kao „rizični”. Razvijajući veoma važne kompetencije kod svih učenika, SEL program teži ka univerzalnoj prevenciji i promociji. Drugim rečima, teži se ka prevenciji problema u ponašanju kroz promociju socijalnih i emocionalnih kompetencija pre nego direktnoj intervenciji. Iako manjem broju učenika može biti potrebna umerena do intenzivna pomoć u vidu tretmana i lečenja, suština programa je da se, kroz izgradnju važnih socio-emocionalnih kompetencija, podstakne rast sve dece (Zins & Elias, 2006b). Nastojanje da se promoviše pozitivan razvoj mladih razlikuje se od nastojanja da se smanje faktori rizika. Prvi su fokusirani na unapređivanje potrebnih veština i celokupan razvoj deteta, a ne samo specifičnih kompetencija koje su usko usmerene ka prevenciji određenih problema (Catalano et al. 2002; Greenberg et al. 2003).

Počevši od ranih devedesetih godina, socio-emocionalno učenje počinje da dobija veliku pažnju u američkom obrazovanju. Interesovanje prosvetnih radnika za SEL program podstaknuto je metaforom „mladi u krizi”, prema kojoj bi se na mnoge probleme mladih (rizična ponašanja, nasilje itd.) moglo gledati kao

na rezultat pogrešnog ili neadekvatnog emocionalnog razvoja ili neadekvatne socijalizacije i obrazovanja (Hoffman, 2009). Zbog presudne važnosti socijalnih i emocionalnih kompetencija stečenih u ranom detinjstvu i ozbiljnog rizika koji nosi njihovo odsustvo, plansko učenje o emocijama treba da bude važna oblast školskog učenja (Denham, 2005).

SEL je sveobuhvatni program i pristup koji obuhvata mnoge različite pokrete u obrazovanju koji naglašavaju slične koncepte i veštine (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning – CASEL*⁸, 2003): promovisanje alternativnih strategija mišljenja (*Alternative Thinking Strategies – PATHS*) (Greenberg et al., 1998); razvojne studije centra za dečji razvoj (*The Developmental Studies Center's Child Development Project – CDP*) (Battistich et al., 1991); emocionalnu pismenost u učionici (*Emotional Literacy in the Classroom – ELC*) (Brackett et al., 2009). Svi oni podrazumevaju proces koji kod učenika podstiče integraciju mišljenja, osećanja i ponašanja da bi se ostvarili važni životni zadaci (Zins et al., 2004c). Ukratko, SEL je „proces sticanja i efikasne primene znanja, stavova i veština neophodnih da se prepoznaju emocije i da se njima upravlja, da se razvija staranje ili briga za druge, donose odgovorne odluke, uspostavljaju pozitivni odnosi i da se bude uspešan u nošenju sa izazovnim situacijama” (Zins & Elias, 2006b, str. 1).

Škole mogu da pruže učenicima mnogo mogućnosti za vežbanje i razvoj odgovarajućih socijalnih i emocionalnih veština i mogu služiti kao osnova sa koje se promovišu i jačaju SEL kompetencije. Nastavnici mogu da promovišu emocionalnu kompetentnost: 1) oblikovanjem odgovarajuće vlastite emocionalne reakcije; 2) pomažući učenicima da razumeju vlastita i tuđa osećanja; 3) podržavanjem učenika u regulisanju vlastitih emocija; 4) prepoznavanjem i poštovanjem učeničkih načina i stilova izražavanja emocija uz istovremeno promovisanje odgovarajuće i adekvatne emocionalne ekspresivnosti; 5) pružanjem brojnih mogućnosti učenicima da iskuse radost, ili pak da prevaziđu negativna osećanja pri susretu sa novim mogućnostima za učenje (Hyson, 2002). Nastavnici koji promovišu socio-emocionalno učenje u stanju su da smanje frustracije svojih učenika pomažući im da zadovolje svoje potrebe na pozitivne i zdrave načine. Na ovaj način nastavnici omogućavaju učenicima da vreme provedeno u učionici bude produktivnije, a istovremeno sprečavaju probleme u ponašanju, grade karakter učenika i poboljšavaju obrazovne ishode (Lewkowicz, 2007, str. 3). Zins i saradnici (Zins et al., 2004a) navode različite mogućnosti implementacije programa socio-emocionalnog učenja u školama. Prva mogućnost je primena velikog broja posebnih sadržaja i nastavnih planova i programa socio-emocionalnog učenja, koji su usmereni na specifične oblasti kao što su bolesti zavisnosti ili nasilje. Drugo, socio-emocionalno učenje može da se integriše u redovne obrazovne nastavne planove i programe tako što će obrazovne i socio-emocionalne veštine, ka čijem se razvijanju teži, biti koordinirane i među-

⁸ Iz rada Fecer grupe nastala je organizacija *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL*, koja je jedan od glavnih centara za promociju i implementaciju SEL programa (<http://www.casel.org/>).

sobno pojačavati jedne druge. Naime, kada učenici jednom razviju veštine kao što su postavljanje ciljeva ili rešavanje problema, oni ih mogu primenjivati za poboljšavanje vlastitog ponašanja i angažovanja na času i u učionici. Treći pristup implementacije programa stavlja naglasak na razvoj podsticajnog okruženja za učenje. Ovaj pristup podrazumeva da se učenje dešava u bezbednoj atmosferi u kojoj se vodi računa o svim učenicima i u kojoj postoje velika očekivanja u pogledu uspeha. Na ovaj način učenici će se više angažovati i osećaće veću povezanost, a posledično, bliži odnosi i bolja komunikacija u odeljenju će voditi tome da učenici budu slobodniji da potraže pomoć kada im je potrebna. Dalje, uključivanje SEL veština u neformalni i vannastavni nastavni plan i program (npr. tokom ručka, na dečjem igralištu, u sportskim aktivnostima), promena pristupa u nastavi (npr. kooperativno učenje), oslanjanje na principe socio-emocionalnog učenja u upravljanju ponašanjem i disciplinskim merama, podsticanje partnerstva između roditelja i nastavnika i korišćenje mogućnosti za eksperimentalno i aktivno učenje (npr. učenje u zajednici) jesu različite mogućnosti implementacije i primene programa socio-emocionalnog učenja u školama.

Uprkos ovoj bogatoj listi mogućnosti, u najefikasnijim SEL programima prepoznaju se dve opšte strategije: razvoj socio-emocionalnih veština kod učenika i sredinsko-organizaciona promena (Taylor & Dymnicki, 2007). Prva uključuje nastavu koja je usmerena na stvaranje, integraciju i selektivnu primenu socijalnih i emocionalnih veština primereno okolnostima i razvojnom nivou učenika u određenoj kulturi (Izard, 2002; Lemerise & Arsenio, 2000). U drugom pristupu SEL programiranje podstiče društveno-emocionalni razvoj učenika kroz uspostavljanje sigurne sredine za učenje koja vodi računa o učeniku, a uključuje i uspostavljanje tople i konstruktivne socio-emocionalne klime (Hawkins et al., 2004; Schaps et al., 2004). Vrlo je verovatno da će neke kombinacije poboljšanja u kompetencijama učenika, školskom okruženju, radu i očekivanjima nastavnika i u odnosu učenik-nastavnik doprineti neposrednoj i dugoročnoj promeni ponašanja učenika (Schaps et al., 2004).

Kada je reč o prvoj strategiji, izgradnji socio-emocionalnih kompetencija kod učenika, važno je naglasiti da je SEL pokret evoluirao upravo iz istraživanja koja su se bavila emocionalnom inteligencijom (Gardner, 1983, 1993; Goleman, 1995). Emocionalna inteligencija se definiše kao vid inteligencije koja uključuje sposobnost da se prepoznaju i prate sopstvene i tuđe emocije i da se ove informacije koriste u usmeravanju svojih misli i dela (Salovey & Mayer, 1990). Upotreba termina inteligencije u opisu socio-emocionalnih sposobnosti je kontroverzna (Kaufman & Kaufman, 2001). Međutim, bez obzira na termin: inteligencija, kompetencije, sposobnosti ili veštine, suština je značaj socijalnog i emocionalnog razvoja za školski i lični uspeh i zadovoljstvo učenika (Kelly et al., 2004).

Sve socio-emocionalne kompetencije se mogu grupisati u pet širih kategorija i to su: samosvest, samoregulacija emocija, samoupravljanje i samomotivacija, empatija i društvena svest i interpersonalne veštine (Elias et al., 1997).

Samosvest uključuje prepoznavanje i imenovanje emocija, razumevanje razloga i okolnosti koje leže u osnovi postojećeg osećanja, prepoznavanje vlastitih snaga i slabosti i sl. Samoregulacija emocija podrazumeva kontrolisanje impulsa, agresije i samodestruktivnih i antisocijalnih ponašanja, verbalizaciju i prevladavanje anksioznosti, besa i depresije i mobilizaciju pozitivnih osećanja u vezi sa sobom, školom i porodicom. Samoupravljanje i samomotivacija odnose se na veštine kao što su: fokusiranje na postojeće zadatke, postavljanje kratkoročnih i dugoročnih ciljeva, izmena postignuća u svetlosti povratne informacije, mobilizacija pozitivne motivacije, aktiviranje nade i optimizma. Empatija i društvena svest podrazumevaju veštine davanja povratnih informacija, slušanja drugih, a pre svega uključuju saosećanje i osetljivost prema tuđim osećanjima i razumevanje tuđe perspektive i tačke gledišta. Interpersonalne veštine obuhvataju širok spektar kompetencija važnih u društvenim odnosima. Ove veštine uključuju upravljanje emocijama u odnosima, usklađivanje različitih osećanja i gledišta, efikasno izražavanje emocija, vežbanje asertivnosti, liderstva i pregovaračkih veština, spremnost za rad u timu, pokazivanje senzibiliteta za društvene signale, vežbanje donošenja odluka i rešavanje problema u socijalnim odnosima.

Srećom, za razliku od inteligencije, sposobnosti koje čine emocionalnu inteligenciju mogu se steći, vežbati, ojačati i naučiti kao i bilo koji drugi predmet (Goleman, 1995). Centralna ideja u osnovi većine SEL programa sastoji se u ubeđenju da je i moguće i neophodno eksplicitno podučavanje i učenje socio-emocionalnih veština. „Kao čitanje ili matematika, ukoliko socio-emocionalne veštine nisu učene sistematski, one neće biti internalizovane” (Elias, 2006, str. 7). Kroz sistematsku obuku i nastavu SEL veštine mogu da se uče po uzoru, kao i praktikovanjem i primenom u različitim situacijama, tako da učenici postaju kompetentni da ih koriste kao deo svog svakodnevnog repertoara ponašanja (CASEL, 2003; Elias et al., 1997). Modeliranjem, direktnom instrukcijom i podučavanjem nastavnici mogu pomoći učenicima da nauče da prate svoja pozitivna i negativna osećanja, da se mirno i bez odustajanja nose sa teškoćama i frustracijama, da usmeravaju svoju motivaciju ka učenju i da grade podržavajuće odnose sa drugima. S vremenom i postepenim savladavanjem SEL kompetencija dolazi do razvojne progresije u smislu da se ponašanja koja su u početku pretežno kontrolisali spoljašnji faktori kasnije javljaju kao plod internalizovanih uverenja i vrednosti, brige i posvećenosti drugima i na temelju donošenja dobrih odluka i preuzimanja odgovornosti za vlastite izbore i ponašanja (Bear & Watkins, 2006).

Rezultati evaluacije SEL programa sugerišu da 83% programa dovodi do boljih rezultata učenika u školi, kako u socio-emocionalnom domenu, tako i kognitivnom. U metaanalizi 270 istraživačkih studija pokazalo se da učenici u školama u kojima su primenjeni SEL programi pokazuju poboljšane socijalne, emocionalne i akademske veštine, uključujući i povećanje uspeha od 11% na testovima postignuća u odnosu na učenike iz škola u kojima se ne primenjuju ovi programi (Durlak et al., 2011). Pored toga, nalazi pokazuju da su učenici koji po-

hađaju SEL programe češće prisutni na nastavi, pokazuju više konstruktivnih, a manje neadekvatnih ponašanja u učionici, više vole školu, imaju bolje prosečne ocene i imaju manje šanse da budu suspendovani ili na drugi način disciplinski kažnjeni (Weissberg & Durlak, 2005). Ove veštine olakšavaju svakodnevni život utičući na međusobne odnose, saradnju, komunikaciju, rešavanje problema, donošenje odluka i školski uspeh (Catalano et al., 2004). Zins i saradnici (Zins et al., 2004a) navode da SEL u školama vodi ka: poboljšanju učeničkih stavova, motivaciji, povećanom osećaju pripadnosti školi, pozitivnim promenama u ponašanju (npr. smanjenju nasilnih i po zdravlje štetnih ponašanja) i poboljšanju u obrazovnim postignućima, bilo da su procenjivana standardizovanim skorovima na testovima ili ocenama. Dalje, jedno novije istraživanje sugerise da SEL programi mogu da utiču na centralne izvršne kognitivne funkcije (npr. inhibiciju kontroli, planiranje itd.) koje su rezultat boljeg razvoja kognitivne regulacije emocija u oblasti prefrontalnog korteksa (Greenberg, 2006). Ove kompetencije su neraskidivo isprepletene i formiraju važnu osnovu za školski uspeh: socijalne kompetencije i egzekutivne funkcije su pod jakim uticajem detetovih emocionalnih kompetencija, posebno regulacije emocija i, zauzvrat, svaka igra važnu ulogu u prilagođavanju učenika i u njihovom uspehu u školi (Hawkins et al., 2004).

Društveni i emocionalni faktori kao što su emocionalno znanje, sposobnost regulacije emocija, socijalne veštine i prihvaćenost od strane vršnjaka doprinose predikciji uspeha u školi i onda kada su drugi relevantni faktori, uključujući i raniji akademski uspeh, već uzeti u obzir (Izard et al., 2001; Pianta, 1997; Shields et al., 2001). Zanimljivi i vrlo ilustrativni su rezultati koji sugerisu da se školsko postignuće učenika u osmom razredu može bolje predvideti poznavanjem prosocijalnog ponašanja deteta u trećem razredu nego na temelju poznavanja njihovih školskih ocena na tom uzrastu (Caprara et al., 2000) i da su prosocijalna ponašanja dece (pomaganje, deljenje sa drugima i saradnja) bolji prediktori obrazovnih postignuća nego što su njihovi rezultati na testovima inteligencije (Wentzel, 1993). Ovde je zgodno podsetiti se rezultata jedne obuhvatne metaanalize koja je imala za cilj da identifikuje najznačajnije faktore koji imaju uticaj na učenje (Wang et al., 1997). Od ukupno 28 analiziranih faktora koji su uticali na učenje, u prvih 11 kategorija osam njih se odnosi na socio-emocionalne uticaje: upravljanje, menadžment u učionici, podršku roditelja, socijalne interakcije učenika i nastavnika, socijalno-ponašajne attribute, motivaciono-afektivne attribute, vršnjačku grupu, školsku kulturu i klimu u učionici. Uticaji kao što su država, okrug, školska politika, organizacione funkcije, ali i nastavni plan i program, karakteristike nastave i učenika imale su najmanje uticaja na učenje. Takođe, prema Nacionalnom centru za obrazovnu statistiku (National Center for Education Statistics, 2002) jedan od najvažnijih razloga navedenih za napuštanje škole jesu socijalni i emocionalni faktori: neslaganje sa nastavnicima (oko 35%) ili vršnjacima (oko 20%), osećaj odbačenosti (oko 23%) i nebezbednosti (oko 12%).

Druga pomenuta strategija koju propagira SEL pristup bazira se na nalazi da socio-emocionalne kompetencije mogu biti najefikasnije ako su naučene u okviru brižnog, podržavajućeg i dobro kontrolisanog okruženja za učenje. Takvi konteksti su strukturirani tako da podstiču učenike da istražuju i probaju nove aktivnosti učenja obezbeđujući im lako dostupne mogućnosti da se posvete i rešavanju ličnih potreba i problema i podržavaju ih u uspostavljanju pozitivnih odnosa sa vršnjacima i odraslima (Zins & Elias, 2006a).

Čitav jedan blok istraživanja u pedagoškoj psihologiji bavi se oblašću socio-emocionalne klime u školi i odeljenju. Školska klima se ponekad smatra srcem i dušom škole (Freiberg & Stein, 1999) i predstavlja kvalitet škole koji pomaže da se svaki pojedinac oseća dostojanstveno, vredno i značajno, delimično kroz učeničko osećanje pripadnosti školskoj zajednici. Pozitivna školska i odeljenjska klima u literaturi je opisivana na različite načine – kao okruženje podrške, ohrabrenja, topline i prihvatanja, kao mesto gde se učenici uče bazičnim vrednostima i imaju osećaj sigurnosti i pripadnosti, a nastavnici i učenici formiraju odnose istinskog poverenja, poštovanja, nežnosti i uvažavanja (Berkowitz et al., 2005; Hansen & Childs, 1998). Nastavnici koji su uspešni u stvaranju pozitivne socio-emocionalne klime u učionici uvek uzimaju u obzir perspektivu učenika, podstiču pozitivne interakcije i pružaju učenicima dosta prostora i poverenja kako bi se učenje nesmetano odvijalo (Skinner & Belmont, 1993). Ovi nastavnici svojim ponašanjem pokazuju učenicima da je učionica sigurno i vredno mesto gde je lepo biti, a sami su puni entuzijazma u pogledu nastave i učenja (Jennings & Greenberg, 2009). Prema interakcionističkom pristupu nastavi (Hamre & Pianta, 2007) učionice u kojima je razvijena socio-emocionalna klima karakteriše sledeće: nastavnici su osetljivi za potrebe učenika, odnosi nastavnika sa učenicima su topli, brižni, negujući i prijatni, nastavnici uzimaju u obzir ugao gledanja svojih učenika i uzdržavaju se od upotrebe sarkazma i oštarih disciplinskih mera. U takvim učionicama nastavnik podstiče osećaj udobnosti i uživanja učenika izražavajući toplinu prema njima, pokazuje poštovanje i zainteresovanost za učenike i podstiče njihovu uzajamnu saradnju. Takođe, ovi nastavnici su svesni emocionalnih i akademskih potreba svojih učenika. Odgovarajući na učeničke zahteve, biraju aktivnosti koje odgovaraju uzrastu učenika, podstiču njihovo samoizražavanje i prilagođene su njihovim interesima i tački gledišta (Hamre & Pianta, 2007).

Solomen (Solomon et al., 2002) navodi slične karakteristike negujuće atmosfere u odeljenju. Prva karakteristika se sastoji u tome da je nastavnik pun poštovanja i topline prema učenicima, prihvata ih i podržava. Drugo, učenici utiču na donošenje važnih odluka u učionici. Treće, učenici mogu da komuniciraju, sarađuju i međusobno razgovaraju o važnim pitanjima. Četvrto, učenici vežbaju socijalne veštine i imaju mogućnosti da pomognu drugima. Nisu manje važni ni: stil ophođenja nastavnika prema učenicima, velika očekivanja u pogledu njihovog uspeha, karakteristike školske organizacione klime, posvećenost akademskom uspehu svih učenika, otvorenost škole za saradnju sa roditeljima i

zajednicom. Čini se logično da će razvoj SEL veština verovatnije biti podstaknut u sredinama u kojima postoji uzajamno poštovanje, saradnja, briga za druge i odgovorno donošenje odluka između svih učesnika nastavnog procesa (Bear, 2005).

Kada su u učionicama koje neguju ove vrste interakcija, učenici imaju veće šanse da ispune svoje socijalne i emocionalne potrebe i, zauzvrat, postižu bolje obrazovne rezultate (Battistich et al., 1997). Sveukupno, razmatrajući rezultate većeg broja studija, može se uočiti da učenici u emocionalno podržavajućim učionicama izveštavaju o većem interesovanju za nastavu i učenje, kao i o većem uživanju i angažovanju u školskim aktivnostima. Takođe, učenici nastoje da biraju složenije kognitivne aktivnosti i bolje obavljaju školske zadatke i, posledično, postižu bolje rezultate na testovima (Reyes et al., 2012). Sve je više dokaza koji ukazuju na to da, kada nastavnici umeju da stvore osećaj zajedništva među učenicima, kada odgovaraju na potrebe učenika i podstiču pozitivne odnose među njima (što karakteriše razrede sa razvijenom socio-emocionalnom klimom), školski uspeh je osiguran najverovatnije zato što učenici imaju više entuzijazma i više se angažuju u učenju (Reyes et al., 2012). Takođe, u školama koje se odlikuju jakim osećajem zajedništva zabeleženo je manje problematičnih ponašanja (Crosnoe et al., 2004), manje disciplinskih problema (Lapsley & Narvaez, 2006), a učenici pokazuju više altruističkih oblika ponašanja, unutrašnju prosocijalnu motivaciju, više poverenja i poštovanja za druge (Battistich et al., 1997). Sve u svemu, atmosfera zainteresovanosti i brige za druge u razredu povezana je sa većim akademskim postignućima, ali i prosocijalnim ponašanjem (Zins et al., 2004a).

Međutim, nastavnici, iako ključni faktori u kreiranju pozitivne sredine za učenje, imaju vrlo malo programa koji pokušavaju da eksplicitno upute i obuče nastavnika u razvoju praktičnih veština za bavljenje socijalnim interakcijama i emocijama u nastavi, razvoju emocionalnih kompetencija kod učenika, kao i tehnika koje vode izgradnji zdrave emocionalne klime (za pregled vidi: Tošić Radev & Pešikan, 2017a). Osim retkih izuzetaka, većina programa socio-emocionalnog učenja ne bavi se nastavničkim, već učeničkim kompetencijama (Jennings & Greenberg, 2009). Ipak, sa uvođenjem socio-emocionalnog učenja u školama širom sveta javljaju se određeni programi koji podržavaju razvoj društvenih i emocionalnih kompetencija kod nastavnika. Primeri ovih programa su: emocionalno inteligentan nastavnik (engl. *Emotional intelligent teacher training*), intervencije nastavnika usmerene na svesnost (engl. *Mindfulness-Based Interventions*), hrabrost da se predaje (engl. *Courage to Teach*) itd.

Istraživanja koja se bave evaluacijom programa usmerenih na unapređenje emocionalne inteligencije nastavnika ili programa za obuku nastavnika koji su nastali u okviru pokreta socijalnog i emocionalnog učenja ukazuju na to da se ove kompetencije kod nastavnika mogu razvijati i da programi koji tome teže daju vrlo dobre rezultate. Na primer, Battistić i saradnici (Battistich et al., 1997) ispitivali su u longitudinalnoj studiji efekte programa socio-emocional-

nog učenja usmerene na razvoj socio-emocionalnih kompetencija kod nastavnika. Naime, 24 osnovne škole bile su podeljene na eksperimentalne (u kojima su uvedeni programi obuke nastavnika) i kontrolne, koje su služile kao osnova za poređenje. Škole su procenjene na početku, pre uvođenja programa, a zatim su posećivane i posmatrane četiri puta godišnje tokom perioda od tri godine. Takođe, jednom godišnje su putem upitnika prikupljane procene nastavnika i učenika o školskoj klimi i osećaju zajedništva u školi. Rezultati su pokazali da su obuka i korišćenje socio-emocionalnih kompetencija kod nastavnika doveli do povećanja topline i podržavajućih ponašanja nastavnika, naglasaka na prosocijalnim vrednostima, većem podsticanju saradnje, izraženijem podsticanju učeničkog razmišljanja i izražavanja ideja i veće samokontrole među nastavnicima iz eksperimentalnih škola. Porast navedenih karakteristika dalje je rezultirao poboljšanjem učeničkog angažovanja na času, osećajem da mogu da utiču na dešavanja na času, pozitivnim interpersonalnim ponašanjem i osećajem zajedništva, ljubavlju prema školi, uživanjem na času, motivacijom za učenje, brigom za druge, veštinama rešavanja konflikata, demokratskim vrednostima, osećajem efikasnosti i altruističkim ponašanjima učenika (Battistich et al., 1995).

Pored ovoga, podaci dobijeni na temelju intervjua sa osobljem škola u kojima je sa nastavnicima primenjivan neki od SEL programa ukazuju na to da se kod osoblja škole u velikoj meri povećalo razumevanje društvenih i emocionalnih aspekata učenja i da im je ova obuka pomogla da bolje razumeju svoje učenike. Nastavnici su promenili i svoje ponašanje – imali su više sigurnosti u svojim interakcijama sa učenicima i bili su taktičniji u rešavanju problemskih situacija u učionici. Takođe, nakon obuke odnosi između nastavnika i učenika postali su bolji i smireniji, a nastavnici su više slušali svoje učenike, što je dovodilo do povoljnije atmosfere u odeljenju. Kada se pogledaju dobijeni podaci: 92% direktora škola saglasilo se da je program poboljšao veštine zaposlenih u promovisanju pozitivnog ponašanja i poboljšao njihovo osećanje sigurnosti; 85% nastavnika je izjavilo da su kroz program unapredili svoje sposobnosti; 91% nastavnika je izjavio da ima više samopouzdanja u svojim interakcijama sa učenicima; 59% nastavnika se složilo da je radna klima u školi poboljšana; 57% njih je navelo da je nivo anksioznosti u učionici smanjen; 74% nenastavnog osoblja se takođe saglasilo da je program doprineo većoj sigurnosti zaposlenih u radu sa decom problematičnog ponašanja i 74% njih je smatrao da je smanjen nivo stresa na poslu. Gledano u celini, program je pomogao nastavnicima da bolje razumeju svoje učenike i imao je uticaj na način na koji se nastavnici ponašaju, pre svega kroz osveščivanje svoje uloge modela i uzora kod učenika kojima predaju (Hallam, 2009).

Kada je reč o našoj sredini, ovako složeni pokreti i pristupi za nas su daleka budućnost. Na studentskim programima nastavničkih fakulteta u Srbiji, u inicijalnom obrazovanju nastavnika jedva da se u okviru nekog od psihološko-pedagoških predmeta pominje socio-emocionalno učenje, a nigde se ne mogu prepoznati aktivnosti koje su namenjene razvoju kompetencija budućih nastavnika ili njihovoj pripremi da ih razvijaju kod svojih učenika (Pešikan & Lalović, 2016).

Ipak, slično nalazima u stranoj literaturi, i rezultati u našoj sredini potvrđuju vaspitljivost ovih kompetencija. O tome svedoči nalaz da nastavnici koji su prošli kroz neke programe stručnog usavršavanja (npr. Učionica dobre volje, Asertivni trening itd.) bolje razumeju stanovište drugog i pokazuju veću brigu i razumevanje za druge (prema Tošić Radev & Pešikan, 2017a).

Budući da istraživanja pokazuju da svaka uspešna promena koja se odvija u školi jeste u direktnoj vezi sa veštinama i sposobnostima samih nastavnika (Darling-Hammond, 1996; Fitzgerald & Bass, 1997), važno je da nastavnici znaju da su dovoljne sasvim male promene da bi proizvele veoma dramatične i duboke rezultate, pogotovo ukoliko su deca izložena programima socio-emocionalnog učenja duži niz godina (Elias, 2006), i da je „najvažnije da nastavnik bude motivisan da počne da se dodatno usavršava, kao da je prekretnica sama ta odluka da se nešto učini za sopstveni profesionalni razvoj” (Stojiljković, 2014, str. 166).

Škole svesne afektivne vezanosti: Attachment Aware Schools – AAS

Drugi pristup koji će biti opisan je specifičniji, fokusiraniji i teorijski utemeljen – pokret škola svesnih afektivne vezanosti (engl. *Attachment Aware Schools – AAS*). Takođe, za razliku od prethodnog, programi kojima je okvir teorija vezanosti direktno su usmereni na usavršavanje samih nastavnika i organizacione promene u školama.

Projekat je rezultat saradnje između nastavnika sa akademskim zvanjima i nastavnika iz škole, tj. istraživača i praktičara, nastao sa ciljem da se učitelji i nastavnici upoznaju sa teorijom afektivne vezanosti i vrednošću njene primene u radu sa učenicima. Termin *Attachment Aware Schools – AAS* naširoko se koristi kao okvir koji neguje praksu zasnovanu na teoriji vezanosti, relacionom pristupu i emocionalnom učenju u specijalizovanoj i ciljanoj podršci deci sa teškoćama u vezivanju. Važno je napomenuti da ovde nije reč o licenciranoj obuci ili propisanom jedinstvenom programu koji se uniformno primenjuje (Kelly et al., 2020). Inicijalno, pokret su razvili Univerzitet Bat Spa, Bath Spa, Savet Bata i Severoistočnog Somerseta, Nacionalni koledž za nastavu i liderstvo (engl. *Bath Spa University, Bath and North East Somerset Council and the National College for Teaching and Leadership*) u saradnji sa nizom organizacija iz trećeg sektora, stručnjaka iz oblasti vezanosti i škola. Do danas su razvijeni i realizovani brojni projekti pod ovim okvirom, kao na primer: *Bath and North East Somerset Council, Stoke on Trent, Derbyshire County Council's Attachment Aware Schools programme, The Attachment Aware and Trauma Informed School*. Od 2017. godine postoji organizacija Zajednica istraživača afektivne vezanosti (engl. *The Attachment Research Community – ARC*⁹), koja pruža podršku školama da razviju što bolju praksu zasnovanu na vezanosti i ranim traumama.

⁹ <https://the-arc.org.uk/>

Sumirajući iskustva u primeni i evaluaciji programa, Parker i saradnici (Parker et al., 2016) ističu tri glavna argumenta koja ilustruju potrebu za promocijom i implementacijom ovih programa. Prvi argument je neupitna činjenica da svako dete ima pravo na obrazovanje i ostvarenje svojih potencijala i mogućnosti. Da bi škola odgovorila ovom zahtevu, u njoj se mora voditi računa o stvarima koje naglašava teorija vezanosti: ranom i kasnijem razvoju dece, njihovim kompetencijama i emocionalnom stanju, karakteristikama porodice i dr. Druga stvar predstavlja dodatni argument za promociju vezanosti jer kao i socio-emocionalno učenje, tako i svaki pokret sa fokusom na emocijama nikako ne podriva, već pospešuje kognitivni i obrazovni razvoj. Treće, usvajanje ovog pristupa nije korisno samo po dete već i po osoblje škole i roditelje (npr. veća umešnost i redukovani stres u radu sa problematičnom decom, kvalitetniji međusobni odnosi, adekvatnije strategije reagovanja itd.).

Osnovna ideja pokreta je da svi koji rade u školama moraju biti upoznati sa teorijom afektivne vezanosti (Rose & Gilbert, 2017), na čijim osnovama su bazirane preporuke i strategije koje pomažu u podršci socijalnom i emocionalnom razvoju dece.

Nešto konkretnije, misija i ciljevi programa usavršavanja polaze od ideje da škole treba da:

1. budu usredsređene na dete i uvažavaju različite obrasce vezanosti učenika;
2. neguju tople i bliske odnose i zadovolje urođenu potrebu deteta za sigurnošću i pripadanjem, što promovira učenje i prevenira neadekvatna ponašanja učenika;
3. prepoznaju svoju ulogu kao potencijalne sekundarne figure vezanosti koja može pomoći u preoblikovanju nesigurnih obrazaca vezanosti;
4. stvore odgovarajuću negujuću infrastrukturu za decu sa emocionalnim i bihevioralnim teškoćama kao što se to čini kada su u pitanju deca sa telesnim hendikepima, medicinskim dijagnozama ili problemima u učenju (Parker et al., 2016).

Drugim rečima, projekat podrazumeva i teži ka tome da¹⁰:

1. principi teorije vezanosti budu čvrsto ugrađeni u obrazovnu politiku škole i da se ovaj teorijski okvir koristi za razumevanje ponašanja;
2. poznavanje usklađenosti razvojnih normi i razvojnog nivoa učenika (posebno emocionalnih i socijalnih), kao i samih učenika, njihovog odnosa sa roditeljima kako bi se identifikovali učenici sa teškoćama;
3. razvoj istinske brige i povezanosti sa učenicima i izbegavanje distanciranja u trenucima izazovnog rada sa učenicima sa teškoćama;
4. sposobnost postavljanja ravnoteže u pruženoj bliskosti i zaštiti i stepenu izazova koji se postavlja pred problematične učenike;
5. edukacija i briga o osoblju kako bi se optimizovali kapaciteti za pružanje nege i osigurala stabilnost i zadržavanje osoblja;

¹⁰ <https://www.attachmentleadnetwork.net/what-is-an-attachment-aware-school.php>

6. formiranje tima (*TouchBase*) od četiri do pet osoba koje će se baviti učenicom sa emocionalnim teškoćama kako bi se osigurala doslednost pristupa;
7. razvoj individualnih planova razvoja za pojedine učenike koji traju 2-3 godine;
8. saradnja sa eksternim institucijama i saradnja sa porodicom kako bi se bolje razumelo i delovalo na problematična ponašanja učenika.

Attachment aware schools se bazira na pet ključnih elemenata (Parker et al., 2016; Zsolnai & Szabó, 2020):

1. školskom etosu (pristupu celoj školi);
2. strategijama (negovanju univerzalnih i specijalizovanih strategija vezanih za vezanost);
3. partnerstvu (sa roditeljima, starateljima, eksternim institucijama);
4. evaluaciji (proceni i praćenju);
5. znanju (osnovama teorije vezanosti i svesti o traumi).

Prvi element, školski etos treba da obezbedi da pristup u radu i obrazovnoj politici, koji se u ovom slučaju temelji na teoriji afektivne vezanosti, bude usvojen i primenjivan od strane celokupnog osoblja škole: od direktora, preko učitelja i nastavnika do domara škole (tzv. engl. *whole-school approach*). Reč je o pristupu koji podrazumeva da svi zaposleni u školi rade zajedno i predano, imaju iste ciljeve i vizije, gledaju na školu kao zajednicu koja uči i neguju participativni pristup u rukovođenju. Sve ove karakteristike su važne determinante efikasnih škola (Pešikan, 2020). Ovo opšte pravilo postaje još relevantnije kada se govori o tako osetljivoj temi kao što su interpersonalni odnosi, briga o učeniku i emocionalni razvoj. Naime, ukoliko škola pretenduje da načini promenu kod dece koja su iskusila nesigurnost u odnosu sa primarnim starateljima tokom najosetljivijeg perioda života, onda njihova reakcija mora da bude ne samo drugačija već i izrazita, dosledna i jedinstvena. Ovo podrazumeva da adekvatnu reakciju na potencijalno problematična ponašanja deteta imaju svi zaposleni u školi, počevši od domara. On ili tehnički radnici, naglašava se, moraju kao i svi ostali koristiti pristup baziran na poznavanju teorije privrženosti. Domar treba da zna i stalno ima na umu da je njegovo ljubazno „Dobro jutro”, ili „Kako ste prošli na utakmici?” ili „Zašto si potišten od jutros?” možda prva brižna reakcija koju neki učenik ima u iskustvu tog dana. Svi, a ne samo psiholog, moraju znati da nečije buntovno, hladno i destruktivno ponašanje jeste samo drugačiji način komunikacije pojedine dece. Način da kažu: „Strah me je”, „Povredili su me”, „Ne diraj me!”. To je način opštenja dece koja ne umeju, ne smeju ili ne žele da pričaju o svojim problemima, pa čak ni ne znaju šta im se dešava i šta bi sa sobom, niti šta misle ili osećaju. Potrebno je znati da neka deca ne znaju da budu bolja i da im bude bolje. Važno je razumeti zašto, razumeti kako to da oni ne veruju da ima onih koji bi mogli pomoći ili da ni najmanje nemaju uvid da im je pomoć potrebna. Ukratko, preduzimanje dobro pripremljenih obrazovnih intervencija od strane svih zaposlenih u školi osiguraće da topli i osetljivi odnosi budu evi-

dentni u svim strategijama, procesima i praksi škole. Podržavajuće obrazovno okruženje u kome svi rade na istim ciljevima optimalna je sigurna baza za svu decu i utočište za onu koja drugo nemaju. To je jedini način na koji škola može ponuditi poverenje, razumevanje i brigu. Samo ovo je atmosfera u kojoj dete razvija pozitivne odnose sa mnogo odraslih i ima osećaj sigurnosti. U literaturi su opisane neke od osobenosti koje se realizuju na nivou škole, a koje podstiču osećaj sigurnosti: kontinuitet i stabilnost koje škola pruža (npr. kroz dosledno prisustvo istih nastavnika), veličina škole (male škole su, logično, poželjnije), briga o promenama i težnja da se olakšaju važni tranzicioni prelazi kroz godine, nivoe ili različite škole, kao i promocija inkluzivnih vannastavnih aktivnosti (Bergin & Bergin, 2009).

Jedan od elemenata AAS pristupa naglašava partnerstvo između škole, sa jedne strane, i roditelja i šire zajednice, sa druge. Suština ovog zahteva je u zajedničkom pristupu i jačoj saradnji svih onih koji su uključeni u razvoj deteta, počevši od roditelja, pa do socijalne službe, psihologa, logopeda i svih u široj zajednici koji mogu bolje odgovoriti na potrebe i zahteve za koje škola nema ili ne može imati odgovarajuću stručnost. Koncept pristupa cele škole omogućava razmatranje sistema aktera i njihovih međusobnih odnosa, priznajući da svako od njih ima ulogu u pružanju podrške u razvoju, vaspitanju i obrazovanju učenika (Parker et al., 2016; Zsolnai & Szabó, 2020).

Uloga različitih aktera varira od deteta do deteta, tj. od spektra njegovih potreba, ali su podržavajući odnosi i topla atmosfera neophodni za subjektivno blagostanje sve dece, što autori ilustruju slikom piramide (Rose et al., 2014).



Slika 13. Spektar potreba deteta (adaptirano prema Parker et al., 2016, str. 449)

Naime, na vrhu piramide je mali broj dece sa duboko nezadovoljenim emocionalnim potrebama, često traumatizovane, kojoj je potrebna specijalistička pomoć (npr. psihoterapija, saradnja sa Centrom za socijalni rad ili Zavodom za mentalno zdravlje). U sredini su deca kojoj je potrebna neka dodatna podrška koja može biti obezbeđena u okviru škole. Ovo može podrazumevati individualni ili timski rad sa decom koja imaju nezadovoljene potrebe. S tim u vezi, akcenat se stavlja na pružanje podrške zaposlenima u izgradnji odnosa sa učenicima i timskom radu sa decom kako bi se što bolje razvili individualni višegodišnji planovi razvoja za pojedinačne učenike. U osnovi trougla je celokupna školska zajednica koja neguje pristup zasnovan na teoriji afektivne vezanosti, tj. promoviše pozitivne i tople odnose, senzitivnost i dostupnost i bavljenje emocijama, na šta ima pravo svako dete, uključujući i onu decu koja dolaze sigurno vezana iz svojih primarnih porodica.

Prvi i suštinski element pristupa AAS, kako mu samo ime govori, zahteva da saznanja teorije vezanosti budu čvrsto ugrađena u obrazovnu politiku škola, da se teorija vezanosti koristi kao osnova za razumevanje ponašanja učenika, da se na temelju razumevanja ranog razvoja identifikuju učenici koji pripadaju različitim obrascima vezanosti, koji, shodno tome, imaju različite teškoće, i da se obrati pažnja na uticaj razvojnih trauma na učenike. Na temelju teorijskih saznanja gradi se odnos sa učenicima, trenira osetljivost u detektovanju signala koje učenici šalju i uče adekvatnije strategije reagovanja. Naglasak je na bliskosti i sigurnosti, kao i na pažljivo odabranim izazovima koji se postavljaju pred dete. Podjednako važan je i izbor adekvatnih reakcija u interakciji sa učenicima različitih obrazaca. Svi u školi moraju promišljati i znati šta izazovno ponašanje učenika govori o iskustvima tog deteta. Potrebno je razumeti poziciju deteta i pokazati toleranciju u odnosu na iskustvo koje dete svojim ponašanjem otkriva tako da ono može doživeti odraslu osobu kao onu koja razume kako se ono oseća i koja mu pomaže da obradi neprijatno iskustvo umesto što ga samo prepoznaje i ostavlja po strani (Parker et al., 2016; Zsolnai & Szabó, 2020).

Ovo je jedini način da se u školi, koja je u tom periodu pored porodice i jedino mesto koje može učiniti korak napred, razviju socijalne i emocionalne veštine, promoviše emocionalna pismenost učenika, radi na emocionalnom blagostanju, samopouzdanju i rezilijentnosti. Slično pokretu socio-emocionalnog učenja, i ovaj pokret ima za cilj uspostavljanje visoko kvalitetnog socio-emocionalnog učenja kao suštinskog dela obrazovanja i pripremu sve dece da zauzmu svoje mesto u društvu i ostvare svoje potencijale.

Kada je reč o strategijama, okosnica celokupnog projekta je „emotivni trening“ (engl. *emotion coaching*), čija je platforma opet teorija afektivne vezanosti. Suština je u sticanju veština za koje se veruje da su snažan alat u usmeravanju dečjeg ponašanja i formiranju podržavajućih odnosa sa njima sa ciljem poboljšanja dečjih kompetencija za upravljanje neprijatnim i teškim osećanjima, koja i inače stoje u osnovi svih problema (Gus et al., 2015). Naglašava se važnost razmatranja emocija koje su u osnovi ponašanja koje dete ispoljava u datom trenutku pre nego što uslede reakcije poput postavljanja ograničenja, rešavanje problema (Gottman et al., 1997), ili pak sankcije.

Lieberman i Zina (Lieberman & Zeanah, 1999) ističu potrebu za intervencijama koje ne podrazumevaju nikakav emocionalni pritisak, već neophodnost razvojno odgovarajućih i idiosinkratičnih strategija u odnosu na svakog pojedinačnog učenika, koje neće jačati ili održavati radne modele nesigurne dece i sa njima povezanih neprilagođenih ponašanja. Da bi ovo bilo moguće, pred nastavnicima su određeni zahtevi, kao i očekivane razvojne novine kod učenika.

Preciznije, nastavnici moraju da prepoznaju i razumeju:

1. uticaj pozitivnog odnosa nastavnik–učenik, posebno u odnosu sa učenicima sa emocionalnim teškoćama;
2. da interakcije unutrašnjih radnih modela učenika i nastavnika utiču na njihov odnos i ponašanje u učionici;
3. da ponašanje učenika odražava njihovu istoriju privrženosti i strategiju za nošenje sa stresom.

Sa druge strane, učenicima treba omogućiti da nauče da:

1. tačno identifikuju svoja unutrašnja stanja;
2. na odgovarajući način tumače namere u ponašanju drugih;
3. jasno saopšte drugima svoje potrebe;
4. razviju uravnoteženiju emocionalnu regulaciju i izbegavaju previše kontrolisane ili impulsivne reakcije na događaje i pojedince;
5. povećaju svoju sposobnost za saradnju i zajedničko rešavanje problema (Crittenden, 1992; Lieberman & Pawl, 1990; Speltz, 1990).

U ovom kontekstu zadatak nastavnika je da pomogne detetu da prepozna i imenuje svoje i tuđe emocije, razume stanovišta drugih osoba i pomogne im da promene sopstvenu perspektivu. Tokom nastave je važna verbalizacija osećanja i diferencijacija zadataka (Geddes, 2003), kao i jasno postavljene granice, koje pomažu u kontroli ponašanja (Pearce & Pearce, 1994). Najvažniji aspekt školskog života je sigurnost, pouzdanost i predvidljivost kako u odnosima nastavnik–učenik tako i u pogledu pravila i rutina. Gas i Vud (Gus & Wood, 2017) navode da čak i uobičajeni oblik komunikacije između školskog osoblja i dece može bez posebnih uputstava i resursa biti dugoročna intervencija ukoliko se sprovedu sledeća četiri koraka:

1. Postati svestan učeničkih emocija i saosećati sa njima. Ovo porazumeva potrebu da se na osnovu razumevanja teorije razvije motiv da se traže i prepoznaju verbalni i neverbalni znaci učeničkih osećanja i razlog njihovog ponašanja. Uz ovakav pristup ide i saosećanje i adekvatan pristup umesto nerazumevanja i osude;
2. Imenovanje i uvažavanje emocija, njihova elaboracija i prorada. Ovo podrazumeva i prihvatanje emocionalnog stanja dece i razgovor o njima umesto gledanja na njih kao na distraktor nastavnog procesa ili kao na nešto čime treba da se bavi samo psiholog, razredni starešina ili roditelji;
3. Postavljanje ograničenja: jasna komunikacija sa detetom o pravilima, normama i očekivanim granicama ponašanja. Naravno, ovo je potrebno učiniti kada dete nije u afektu i kada je moguće postići dogovor;

4. Rešavanje problema: pomoći detetu da razmisli šta sve može učiniti sledeći put kad se ponovo isto oseća. Ova strategija ne podrazumeva nudeње gotovih rešenja, već podršku u detetovim naporima da samostalno pronađe prihvatljive alternative izazovnim i nepoželjnim ponašanjima.

Na kraju, jedan od osnovnih elemenata AAS pristupa je evaluacija rezultata na temelju praćenja i procene efekata sprovedenih treninga i projekata (Parker et al., 2016; Zsolnai & Szabó, 2020). Rezultati istraživanja i izveštaji evaluacije sprovedenih programa dokazuju da su sistemske promene koje deluju na više nivoa unutar sistema škole, ali i šireg društva, neophodne, kao i da teorijski zasnovan pristup u transformaciji škole dovodi do magičnih promena u radu i životu njenih učenika. Analiza jednog od AAS programa *The Bath and North East Somerset Attachment Aware Schools Programme*, sprovedenog tokom 2015. i 2016. godine kroz profesionalno usavršavanje 25 polaznika, uglavnom nastavnika, kroz predavanja i konsultantsku podršku tokom planiranja, realizacije i vrednovanja rezultata primene znanja u praksi, sugerise da nastavnici uglavnom nisu nikada čuli za teoriju afektivne vezanosti, a da „osveščivanje” školskog osoblja jeste blagodetno i za učenike i za zaposlene. Naime, dve trećine učesnika procenjuje da je program imao značajan pozitivan uticaj na njihove stavove i praksu. Nakon obuke nastavnici pokazuju bolje poznavanje teorije afektivne vezanosti i značaja ranog razvoja za učenje. Na temelju novostečenog znanja bolje prepoznaju razloge ponašanja svojih učenika i imaju više razumevanja. Razumevanje nezadovoljenih potreba vezanosti dalje dovodi do mnogo osetljivije i efikasnije podrške i do adekvatnije komunikacije i reakcije na različita ponašanja učenika. Kada je reč o promenama kod učenika, akademski napredak u čitanju, pisanju i matematici zabeležen je kod svih, a pre svega kod dece koja su procenjena kao rizična i vulnerabilna. Takođe, emocionalne teškoće, problemi u ponašanju, problemi sa vršnjacima i posebno hiperaktivnost smanjeni su. Pohađanje škole i prisutnost na nastavi je takođe pozitivan ishod edukacije nastavnika o vezanosti, iako ovaj podatak nije dosledan među školama i ne može biti pouzdan pokazatelj jer zavisi i od drugih faktora. Konačno, i osoblje škole i učenici opisuju školsko okruženje kao mirnije i brižnije, a uzajamnu saradnju kao lagodniju i efikasniju (Dingwall & Sebba, 2018). Do gotovo istih zaključaka vodi evaluacija i drugih programa škola usmerenih na afektivnu vezanost (*The Leicestershire Attachment Aware Schools Programme*, *The Stoke-on-trent attachment aware schools programme*) (Fancourt & Sebba, 2018). Rezultati drugih studija nude još preciznije i obećavajuće brojke. Iako na malom uzorku, procena jednog od projekata pokazala je značajno smanjenje poremećaja u ponašanju, zajedno sa poboljšanjima u pohađanju nastave i akademskim postignućima (Rose & McGuire-Snieckus, 2014). Na primer, u grupi dečaka koji su procenjeni kao rizični, tj. potencijalni kandidati za trajno isključenje iz škole, problemi u ponašanju smanjeni su za 57% nakon što je škola prošla AAS program. Ova deca su navodila da se osećaju smirenije i sposobnije da se nose sa problemima, do čega je dovelo upravo usredsređivanje pažnje na osećanja koja su u osnovi ponašanja, a ne modifikacija samog ponašanja.

Ipak, iako je teorija vezanosti vrlo korisna, ona ni kod nas, ali ni u svetu nije sastavni deo inicijalnog obrazovanja studenata za nastavničke profesije. Budući nastavnici tokom osnovnih i master studija ne uče o važnosti uspostavljenih odnosa sa učenicima, emocijama, ranom razvoju i njihovoj povezanosti sa učenjem. Sa druge strane, dokazi sugerišu da inicijalno obrazovanje mora biti prvobitno i najvažnije mesto i vreme gde će nastavnici dobiti ovako važna saznanja i kompetencije. Ovome u prilog govore rezultati Rima Kofmana i saradnika (Rimm-Kaufman et al., 2003), koji su razvili specijalni trening za master studente Specijalnog obrazovnog programa za rano detinjstvo. Studenti su tokom treninga imali zadatak da naprave pregled literature o interakciji nastavnik–učenik i da na osnovu prikazanog video-materijala posmatraju i diskutuju o praksi nastavnika i njihovoj osetljivosti. Rezultati analize zasnovane na kvalitativnim dokazima pokazali su da su studenti naučili da prepoznaju senzitivna ponašanja i razlike u interakcijama nastavnika sa različitim učenicima. Iako nije reč o imponantnoj studiji, njeni rezultati ukazuju na mogućnost da nastavnici o relacijama i na praksi koja je zasnovana na njima uče tokom studija i mnogo pre nego što uđu u učionicu.

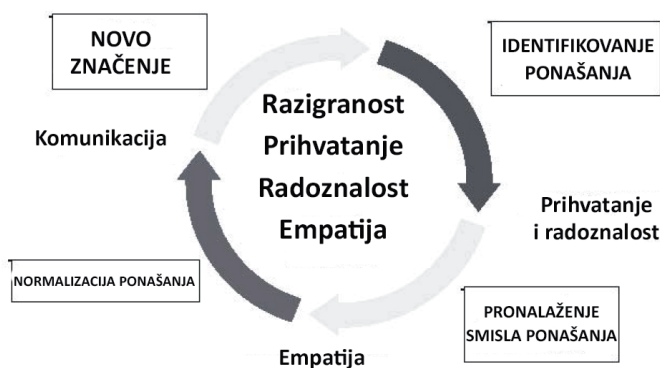
Vođeni istom idejom, počevši od školske 2020/2021. godine, uveli smo izborni predmet Afektivna vezanost u učionici na master programu Nastavnik predmetne nastave na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu. Reč je o jedinstvenom studijskom programu u našoj zemlji, tematski koncipiranom i namenjenom nastavnicima različitih predmetnih oblasti. Jednogodišnje iskustvo u radu sa nastavnicima (filoloških, umetničkih, mašinskih i vojnih predmeta) potvrđuje nalaz prethodno opisanog istraživanja – nastavnici svoje osnovne studije procenjuju kao potpuno predmetno usmerene, dok je psihologija mnogima od njih potpuna nepoznanica. Ipak, veoma su zainteresovani da se razvijaju u afektivnom domenu, teoriju o emocionalnom razvoju dece prepoznaju kao dragocenu profesionalnu nadogradnju i pohađanje kursa koji se bavi ranim razvojem, emocijama i emocionalnim kompetencijama učesnika nastavnog procesa kao svoj odličan izbor koji će im veoma koristiti u daljem radu. Ova knjiga nastala je upravo iz želje da se budućim studentima olakša spremanje ispita, obogati domaća literatura ovom tematikom i učini dostupnom svim učiteljima i nastavnicima.

Pristup podrške deci i mladima baziran na saznanjima o traumi : A trauma-informed approach to supporting children and young people - PACE (Playfulness, Acceptance, Curiosity, Empathy) model

Celokupan program škola usmerenih na vezanost usmeren je na decu sa problemima u afektivnoj vezanosti, najčešće dezorganizovano afektivno vezanu decu koja su iskusila ozbiljnije zanemarivanje, zlostavljanje ili traume. Mnoge od opštih preporuka AAS pristupa primenljive su i preporučljive posebno kada se radi sa decom kojoj je najteže ali najvažnije pomoći. U nekim od pristupa bavljenje

traumom je i eksplicitno definisano samim programom koji uključuje dublje poznavanje psihofiziologije traume i tako strašnih procesa kao što su zamrzavanje, disocijacija i dr. U radu sa traumatizovanom decom se najčešće prave dugoročni planovi, sa njima se radi timski kako bi se obezbedili kontinuitet i dostupnost. Na primer, preporuka je da svako dete ima tim sastavljen od nekoliko nastavnika koji o njemu dosledno brinu, a često taj tim ima i ime (npr. Radošev tim), pri čemu jedan član tima ima privilegovanu ulogu (engl. *key adult*). Postoji veći broj smernica za individualni rad sa dezorganizovano vezanom decom, o kojima će više reči biti u delu knjige sa preporukama za praktičan rad sa decom različitih obrazaca vezanosti, a na narednim stranama biće opisan jedan program, tj. tačnije model koji čini osnovu programa koji se primenjuju u individualnom radu sa ovom decom – PACE model, biće ilustrovana njegova primena u školskom kontekstu na osnovu sadržaja dostupnog na zvaničnim internet stranicama¹¹.

Model PACE (**P**layfulness, **A**ceptance, **C**uriosity & **E**mpathy) jeste model terapijskog pristupa deci utemeljen u teoriji afektivne vezanosti. Opisao ga je Den Hjudžes (Hughes, 2004; Hughes & Golding, 2012). Iako prvobitno kreiran kao model pristupa u porodičnoj terapiji, danas se on primenjuje naširoko u radu sa decom, uključujući i rad u školama u okviru AAS programa. Model PACE je način razmišljanja, osećanja, komunikacije i ponašanja čiji je cilj da se dete oseća sigurno. Samo ime je skraćenica koja označava četiri ključna elementa neophodna da se uspostavi željeni odnos sa detetom: razigranost, prihvatanje, radoznalost i empatiju. Stav razigranosti, prihvatanja, radoznalosti i empatije kreira emocionalnu sigurnost, obezbeđuje otvorenost, prisnost u odnosu, uključenost i spremnost problematičnog deteta na saradnju. Nije teško primetiti da su ovo iste one osobine koje sigurni roditelji gotovo instiktivno i rutinski primenjuju u komunikaciji sa svojim bebama.



Slika 14. Grafički prikaz PACE modela
(adaptirano prema Becker-Weidman, 2008, str. 4)

¹¹ <https://www.northamptonshire.gov.uk/councilservices/children-families-education/schools-and-education/virtual-school/Documents/Resources%20Library/Becoming%20attachment%20aware%20and%20trauma%20informed.pdf> <https://ddpnetwork.org/about-ddp/meant-pace/> https://girfec.fife.scot/_data/assets/pdf_file/0032/187484/PACE-School.pdf

Razigranost podrazumeva spontanost u odnosu, otvorenost i samootkrivanje, iskreno i autentično deljenje iskustva između deteta i učitelja. Reč je o stvaranju takve atmosfere koja budi interesovanje za saradnju i olakšava komunikaciju. Nastavnik, pored toga što je suštinski zainteresovan za dete, spontan je, iskren i spreman da govori o sebi. Kako na verbalnom, tako i na neverbalnom planu, razigranost se očituje u tonu glasa, osmehu, opuštenom izrazu lica i celokupnoj neverbalnoj komunikaciji. Ovo, naravno, ne znači da nastavnik treba da ima ovakav stav u momentima kada je dete tužno ili kada se izrazito neprikladno ponaša. Veruje se, zapravo, da će praktikovanje razigranosti kada dete nije pod afektom ili kada pokazuje tolerabilnu neposlušnost postepeno smanjiti učestalost i intenzitet krupnih problema u ponašanju i disciplinskih prekršaja.

Kako bi to moglo da izgleda u konkretnoj situaciji? Zamislimo jedno odeljenje šestog razreda. Pretposlednja klupa do prozora. Sam u klupi Boris Ilić. Za nekoga je broj 10 u dnevniku; za nekoga je dete razvedenih roditelja; za druge je onaj pametni, a lenji momak. Za sve njih nimalo nije lak za saradnju i rad. Boris je težak i onda kada samo sedi, čuti i radi bez ikakve želje da sarađuje sa okolinom i potpuno zaravljenog afekta, ali i onda kada prekine svoje ćutanje – neustrašivošću, destruktivnim ponašanjima i odsustvom empatije. Zamislimo sada jednu od ovakvih situacija. Boris ne ume ili ne želi da radi zadatak iz fizike. Ovog puta ne može ili ne želi da sedi mirno. Kreće da cepa svesku i pravi loptice od papira, olovkama gađa pano na zidu kao da igra pikado, šutira ranac devojčice koja sedi u klupi ispred. Sve vreme se cinično smeje. Krevelji se ili ogavno vređa svako dete koje se usudi da ga pogleda. Kada mu se nastavnica obrati, ulazi u direktan sukob sa njom naglašavajući da ga je baš briga ako će biti kažnjen jer mrzi školu i da nema nameru da radi zadatak i da se primiri.

Svaki odgovor koji naglašava potrebu da se prekine sa ovakvim ponašanjem, ukazuje na to da ovo nije najbolji način odnosa prema zadatku i okolini, da bezrazložno samo gubi vreme, svaki pokušaj da mu se kontraargumentima pokaže da on u stvari ne mrzi školu i da njegov rad nije uvek loš, pa čak i onaj u kome nastavnik izjavljuje da razume kako se dete oseća i daje mu slobodu da preuzme nešto kako bi se osećao bolje – nije adekvatan. Odgovor koji neguje komponentu razigranosti uključivao bi, na primer, humor: „Uh, vidi kako izgleda prostor oko tebe, kao da je prošao cunami. Nadam se da neće da odnese moju torbu jer mi je danas bila plata. Da li si dobro danas? Izgledaš kao da je i tvojoj glavi cunami. Hajde pređi na ovo prijatnije mesto i da mi budeš bliže jer mi priлично dobro radimo zajedno.”

Dosledan razigrani pristup postepeno će pomoći deci da budu otvorenija i da se fokusiraju na pozitivne stvari u svom životu. Na primer, ako dete pokaže smisao za humor nalik onome koji pokazuje odrasla osoba i nauči da se šali na svoj račun, to može voditi ka spremnosti da se preispituje, prihvati, pa donekle i obradi iskustva iz života. Onda kada je dete opušteno i nasmevano, ono postaje manje odbrambeno ili povučeno, a refleksivnije. U slučaju kada ima interakciju sa takvom osobom, manja je verovatnoća da će odgovoriti buntom ili besom. Ra-

zigran stav dodaje elemente zabave i uživanja u životu u školi. Ovakva atmosfera kod traumatizovane dece može olakšati tešku ili napetu situaciju, ali i pomoći da dožive, prepoznaju i imenuju pozitivna osećanja, što ona takođe često ne umeju. Razigrani trenuci su neophodni jer obezbeđuju saradnju i boje čitavu komunikaciju, doprinose opuštenoj i spontanoj atmosferi, koja odiše osećajem sigurnosti.

Dete treba da doživljava ljubav, kako u porodici, tako i u školi. Idealno – na oba ova mesta. Najstrašnije je da u obe sredine ovo iskustvo izostane. Komponenta ljubavi ne postoji u PACE modelu, ali se podrazumeva. Ona je obuhvaćena pojmom koji ima određenije i manje kontroveržno značenje – prihvatanje. Prema ovom pristupu, učenik sa kojim radimo mora se osećati prihvaćenim dosledno i bezuslovno jer je to srž njegovog osećaja sigurnosti. To, opet, ne znači prihvatanje svakog ponašanja koje dete manifestuje, već prihvatanje ličnosti deteta. Prihvatanje učenika i onda kada je njegovo ponašanje neprihvatljivo. Ovo podrazumeva direktnu, nedvosmisleni i jasnu poruku detetu da ga prihvatamo baš takvo kakvo jeste. Poruku da znamo i prihvatamo sva njegova osećanja, misli, nagone i motive koji su u osnovi njegovog ponašanja. Važno je da dete vidi da mi diskutujemo i evaluiramo ponašanje, a ne njegovo unutrašnje stanje, koje ne može biti pogrešno ili ispravno, za koje dete nije odgovorno i čija je najveća žrtva samo dete. Ukoliko biste našem Borisu iz VI-1 odgovorili „Znam da mrziš školu” ili „To nije istina”, vi mu, ustvari, poručujete da zaista ne razumete kako je njemu. Umesto toga, odgovor treba da prepozna i uvažava mentalno stanje učenika, a onda daljom reakcijom ga, poželjno, koriguje. Na primer: „Mnogo mi je žao što ne voliš školu ili se trenutno tako osećaš. Nisam znala da su tvoja osećanja prema školi tako jaka. Nije ni čudo što se ovako ponašaš. Volela bih da razmisliš zašto je mrziš kako bismo zajedno mogli da nađemo problem i poradimo na tome da se ovde osećaš bolje.” Prihvatanje detetovih mentalnih stanja, razume se, ne podrazumeva prihvatanje samih neadekvatnih ponašanja. Potrebno je imati fin balans između razumevanja i zahteva, razigranosti i discipline, strogosti u ograničavanju ponašanja i prihvatanja njihovih uzroka. Na ovaj način dete koje se oseća prihvaćenim shvata da odnos sa nastavnikom nije ugrožen, niti je njegovo ja kritikovano, već samo njegovo ponašanje. Ovo je preduslov da dete krene da uči na svojim greškama i prihvati sugestije odrasle osobe.

Radoznalost je stav iskrene želje da upoznamo dete sa kojim radimo, da dopremo do njega i izvučemo ono najbolje, a pre toga da ga upoznamo bolje nego što ono poznaje samo sebe. Ovo podrazumeva i potrebu da upoznamo sve ono bolno, teško i žareće ispod vidljivog vrha te ledene sante; nužnost da prodremo u njegov unutrašnji život koji je doveo do problematičnog ponašanja; neophodnost da otkrijemo značenje poruka koje nam učenik šalje svojim ponašanjem. Radoznalost, posebno ona koja dete tretira kao misleće biće, omogućava povezanost i smanjuje frustriranost i kod deteta i kod odrasle osobe. Njome, prosto, pokazujemo da želimo da razumemo „zašto” i da je obostrana svest o tome ključ za rešavanje problema. U praksi ovo znači da se zapitate i direktno pitate dete šta mu se desilo; kako izgleda njegov život van škole; da li ima nekoga na koga se može uvek osloniti; šta mu je važno u životu. Što više pitamo, to znači da nas dete više zanima, a detetu

šalje poruku da nismo neko ko ga je već osudio i otpisao. Ovakav stav odrasle osobe povezan je sa stavom prihvatanja koji, kao što je već rečeno, vodi tome da dete spremnije pregovara o promeni i poštuje dogovor ili druge preduzete mere. Na našem konkretnom primeru, stav radoznalosti bi mogao da zvuči ovako: „Ti umeš da budeš i vrlo tih, pitam se šta se danas posebno desilo“, „Da li imaš neki problem van škole?“, „Da li možeš da mi pomogneš da razumem kako se osećaš i šta te brine osim ovog zadatka iz fizike?“ Koliko smo ovde na klizavom terenu ukoliko ne razumemo koncept mentalizacije ili prosto i sami nemamo razvijenu ovu kompetenciju, može se videti u tome da često mnoge reakcije deluju sasvim dovoljno, dobronamerno, primereno i efikasno, a to nisu. One čak i zvuče slično: „Zašto si to uradio?“, „Šta misliš, o čemu se radi?“ ili „Pitam se šta ...“. Poslednja dva pitanja suštinski se razlikuju od prvog. Prvo pitanje odiše očekivanjem odgovora. Iako deca često znaju da njihovo ponašanje nije bilo primereno, ona ne mogu da podele sa nama ili čak ni ne znaju zašto su nešto učinili. Druga dva pitanja ukazuju na to da mi razmišljamo o tome i podstičemo dete na isto. Podstičemo dete da razmišlja o sopstvenom unutrašnjem životu i da razume sebe. Zato je potrebno da nastavnik razume da ponašanje učenika ne odražava nešto loše u njemu, već pre osećanja koja su zbunjujuća ili bolna i koja on samo tako može izraziti, sve dok i sam ne shvati motive svog ponašanja i ne suoči se sa vlastitim traumama kroz siguran odnos sa odraslom osobom koja želi i ume da mu pruži sigurnost i slobodu da misli i izrazi osećanja, kao jedini alat za prorađivanje traume, i, posledično, sticanje zdravijih načina za nošenje sa životom.

Poslednji element u modelu je empatija. Prethodni elementi u modelu su preduslovi za empatiju, a empatija njihov prirodni izdanak. Empatija podrazumeva da uđete u tuđe, često manje udobne cipele i osetite ono što dete doživljava pokazujući mu da znate koliko je iskustvo teško i da ćete zajedno proći kroz to. O empatiji je već bilo reči. Nju je suviše naglašavati. Bez nje nema iskrene povezanosti, nema deljenja iskustva, nema razumevanja i nema progresa. U praktičnom radu empatična bi bila svaka reakcija koja omogućava da Boris oseti da potpuno saosećamo sa njim, bilo kakav neverbalni gest koji pokazuje da razumemo i ostajemo ili poruka koja dokazuje da se identifikujemo sa njim i njegovim osećanjima. „Razumem te, nekada je veoma frustrirajuće kada nešto ne umemo da uradimo ili kada to moramo, a želeli bismo da radimo nešto drugo. Ili kada imamo neki mnogo krupniji problem od zadatka iz fizike. I sama se ponekad tako osećam i znam kako ti je sada.“ Ovo je, dalje, povezano sa potrebom da se nešto preduzme kako bi se učeniku pomoglo.

Programi usmereni na jačanje kapaciteta za mentalizaciju: *School-based metalization*

Intervencije i programi koji kao svoju suštinu imaju jačanje kapaciteta za mentalizaciju postoje, ali su usredsređeni uglavnom na lečenje individualne psihopatologije koja proizilazi iz poremećenih iskustava vezanosti. Zapravo, na

osnovu psihoanalitičkog rada sa pacijentima sa graničnim poremećajem razvijen je tretman zasnovan na mentalizaciji (engl. *Mentalization Based Treatment*) (Allen & Fonagy, 2006; Bateman & Fonagy, 2004). Reč je o kliničkom tretmanu koji je dizajniran tako da poboljša izrazito oštećen proces mentalizacije kod ovih pacijenata. Ovaj program je naknadno prilagođen i danas se primenjuje u radu ne samo sa odraslima već i sa decom i adolescentima i ne samo kod osoba sa dijagnozom graničnog poremećaja već i kod drugih oblika psihopatologije, ali i u drugim disfunkcionalnim ili rizičnim kontekstima, kao što su, na primer, rizični roditeljski odnosi (Bateman & Fonagy, 2011) i porodice sa usvojenom decom (Muller et al., 2012).

Na osnovu pozitivnih efekata postojećih intervencija, poslednjih godina nekoliko istraživača razvija slične programe namenjene široj zajednici i nekliničkoj populaciji, gde spadaju i škole. S obzirom na značaj mentalizacije u razvoju psihopatologije (Fonagy & Luyten, 2016) i nesposobnosti velikog broja odraslih da mentalizuju (Dumontheil et al., 2010), s jedne strane, i naglih razvojnih promena tokom srednjeg detinjstva i adolescencije, sa druge, sve je jača svest o potrebi da se deluje šire i ranije. Na primer, autori navode da se dečja uverenja o agresiji i pristrasnosti u pripisivanju netačnih i neprijateljskih namera drugima kristališu između šeste i dvanaeste godine (Aber et al., 1996), tj. u srednjem detinjstvu. Ona dalje predviđaju kasniju tendenciju ka nasilnom ponašanju (Flannery & Williams, 1999). Takođe, u adolescenciji, tj. na uzrastu od 12, 5 do 16, 5 godina, dolazi do krupnih promena u socijalnoj kogniciji, tj. u sposobnosti razumevanja tuđe perspektive (Dumontheil et al., 2010), te je potrebno imati programe koji jačaju ovu životno važnu veštinu i kod nastavnika i kod učenika.

Reč je o primeni tretmana zasnovanog na mentalizaciji, koji nudi nekoliko nivoa intervencija zavisno od stepena razvoja psihopatologije, pri čemu intervencije u „nultoj“ fazi jesu široko primenljive, psiho-edukativne su prirode i mogu pomoći roditeljima i nastavnicima da zauzmu mentalizujući stav i podrže razvoj ličnosti sve dece. Reč je o intervencijama koje mogu biti sprovedene u zajednici i njenim službama, među kojima su i škole, i one nisu ograničene na rad službi za zaštitu mentalnog zdravlja. Fokusirane su na stvaranje mentalizujućeg okruženja kod kuće, u školi i u zajednici i podstiču osetljivost roditelja, nastavnika i drugih odraslih za otkrivanje rizične grupe dece i mladih (Hutsebaut et al., 2020).

Prvi program koji će biti opisan jeste program miroljubivih škola (engl. *The Peaceful Schools Program*), poznat i kao CAPSLE (*The Creating a Peaceful School Learning Environment*) (Twemlov et al., 2005a; 2005b). Slično kao *program škola svesnih vezanosti* i ova intervencija je osmišljena kao pristup celoj školi, a osnovna ideja je da škola postane takav socijalni sistem koji će podržavati mentalizovanje osoblja škole i roditelja, a time podržati razvoj kapaciteta za mentalizaciju kod učenika. Prvobitni cilj intervencije je bio smanjenje nasilja u školama. Program je krenuo od škola u kojima je nasilje predstavljalo ozbiljan problem, i to ne samo na relaciji nasilnik–žrtva već u čitavoj školi, koja, kada

nasilje uzme maha, kao sredina postaje krajnje disfunkcionalna. Analiza postojećeg stanja u takvim školama pokazala je da one nemaju dobru strategiju, ni plan kako da promene školsku klimu, a reakcije se svode na rigidne i kaznene disciplinske mere (Twemlow, 2000; Twemlow et al., 2001). Mere su bazirane na dinamici moći i prisile, što u radu sa nasilnim pojedincima može biti samo kontraproduktivno. Posebno su problematične emocije srama i poniženja kod učenika (Twemlov et al., 2017), jer se u odsustvu mentalizacije one doživljavaju kao snažan napad, a nasilje i agresija kao samoodbrana. Samim tim socijalni sistem, u ovom slučaju škola, koji se bazira na dinamici moći/poniženja ne može da reši, već samo da pogorša problem. U ovakvom „nasilnom” školskom socijalnom sistemu svako gubi svoju individualnost u korist društvene uloge koja podstiče socijalne stereotipe (npr. nasilnik, žrtva) i ponašanje grupe koja ne prepoznaje i ne mentalizuje pojedinca u grupi (Twemlov & Sacco, 2012). Sve ovo lako izaziva neprijatna osećanja kod problematičnih učenika i aktivira sistem vezanosti koji dalje sprečava mentalizovanje. Reč je o dezorganizovanim učenicima, koje karakteriše prementalizujući način razmišljanja – uverenje da njihove emocije i misli nemaju stvarne efekte u realnom svetu, nepriznavanje umova drugih, nemogućnost da se sagledaju alternativna viđenja situacije i oseti bol žrtve. Ovo sve vodi sebičnosti i agresivnosti (Twemlow et al., 2017). Ukratko, ideja je da se može povući paralela između pojedinca i škole – kao što impulsivnim, agresivnim pojedincima nedostaje kapacitet za mentalizaciju i emocionalnu regulaciju, u nementalizujućim društvenim sistemima dolazi do kolapsa mentalizacije, što rezultira visoko reaktivnim, napetim i odbrambenim interakcijama koje vode nasilju. Dve su osnovne ideje ovog pristupa: 1) nasilni pojedinci i zajednice su oštećeni u mentalizaciji i 2) dinamika moći koja uključuje ove pojedince i njihove zajednice ima tendenciju da dodatno smanji mogućnosti mentalizacije (Twemlow & Sacco, 2012).

Program CAPSLE, polazeći od ideje da cela školska zajednica doprinosi nasilju odsustvom mentalizacije, naglašava važnost povećanja svesti o mentalnim stanjima koja stoje u osnovi ponašanja i da efikasna saradnja sa drugima zahteva svest i dobro tumačenje njihovih mentalnih stanja. Da bi ovo bilo moguće, potrebno je da škola bude socijalni sistem koji promoviše sigurnu vezanost. U skladu sa tim, intervencija je fokusirana na školu, a ne na ponašanje pojedinačne problematične dece i nije usko specifikovana (npr. program prevencije vršnjačkog nasilja), već program koji pretenduje da promeni sveukupnu školsku klimu i da jača emocionalne i kognitivne veštine koje će smanjiti verovatnoću nasilja. Prema ovom pristupu, školsko okruženje je sistem koji stvara sopstvenu klimu, podstičući promociju većeg ili manjeg nivoa mentalizacije kako kod osoba, tako i kod učenika. U okruženju gde je naglasak na mentalizaciji smanjuje se nepoželjna dinamika moći/poniženja, što omogućava bolje odnose i kontrolu emocija, te i nižu stopu nasilja. Ovo se postiže fleksibilnošću umesto rigidnosti, humorom i razigranošću umesto distance i ponižavanja, opisivanjem sopstvenog iskustva umesto definisanja tuđih iskustava itd. (Twemlow et al., 2017).

Glavne komponente programa miroljubivih škola jesu sledeće (Valle et al., 2016):

1. kampanja pozitivne klime koja stimuliše i podržava svest o mentalnim stanjima i njihovoj ulozi u nasilnim interakcijama;
2. upravljanje razredom, tj. osposobljavanje nastavnika da ne koriste prinudnu disciplinu, već da se pozivaju na njihove sposobnosti mentalizacije i na sposobnosti dece;
3. mentorstvo vršnjaka i odraslih, tj. osposobljavanje pojedinaca za mentore sposobnih da mentalistički intervenišu tokom nasilnih epizoda izvan učionice;
4. program fizičkog vaspitanja tj. podučavanje dece fizičkoj samokontroli (kombinaciji tehnika opuštanja, igranja uloga i borilačkih veština) u nasilnim situacijama. Naime, niska aktivacija tela omogućava visoku aktivaciju uma, tj. deca se uče veštinama da samoregulišu i kontrolišu svoje emocije, um i ponašanje, a istovremeno se i zaštite neagresivnim fizičkim i kognitivnim strategijama;
5. vreme refleksije; tj. određeno vreme svakog dana posvećeno mentalizujućem razgovoru o bitnim dešavanjima tokom dana, posebno o situacijama nasilja ako su se dogodile.

Evaluacija ovog programa, koji se duže vreme primenjivao u radu sa decom uzrasta od osam do jedanaest godina, pokazuje smanjenje broja agresivnih ispada i izloženosti nasilju (Fonagy et al., 2009). Još upadljiviji nalaz odnosi se na činjenicu da programi usmereni na mentalizaciju nisu efikasni samo kada je reč o nasilju i problemima u socijalnim odnosima već program takođe vodi poboljšanju školskog uspeha. Deca koja su prošla program imala su značajno viša postignuća u jeziku, čitanju i matematici, i to nezavisno od doprinosa starosti, pola, etničke pripadnosti i niskog socio-ekonomskog statusa. Bolji uspeh promovisan jačanjem mentalizacije autori objašnjavaju mogućnostima koje nudi prijatna i sigurna atmosfera u školi, a kao potencijalne mehanizme navode smanjenu učestalost ometajućih ponašanja i sukoba i povećanu aktivnost učenika tokom nastave (Fonagy et al., 2005).

Još jedan predlog primene mentalizacije u školi je projekat *Misao u umu* (engl. *Thought in Mind Project*), takođe nazvan *Program rezilijentnosti* (Bak, 2012). Slično kao i prethodni, bazira se na pretpostavci da stvaranje mentalizujuće zajednice promoviše sposobnost mentalizacije kod njenih članova, koja dalje povećava rezilijentnost i strategije suočavanja sa teškoćama tokom života. U okviru ovog programa se koncepti mentalizacije, rezilijentnosti i samokontrole objašnjavaju nastavnicima i roditeljima jednostavnim jezikom, metaforama, slikama i kratkim filmovima, a kasnije se očekuje primena stečenih veština uz supervizijski rad (Bak et al., 2015). Na primer, jedna od često pominjanih vežbi je priča „Kuća misli“, u kojoj se od polaznika traži da pođu od toga da naše misli žive u našim glavama, i to u mnogo soba, od kojih su neke lakše, a neke teže dostupne i u kojima skladištimo lepe misli, ali i one zastrašujuće, ljutite, tužne

i sl. Kroz dužu i opisnu priču o kući misli od ispitanika se traži da se sa punom pažnjom prošeta kroz sve „sobe” i upozna svoje misli, naglašavajući da neke ne treba dirati, da neke mogu poslužiti za popravljane drugih misli i da upravo istraživanjem postaje lakše da upravljamo svojim mislima. Evaluacija ovog lako primenljivog programa takođe ilustruje potrebu za jačanjem mentalizacije nastavnika, koja vodi značajnom povećanju kapaciteta za mentalizaciju učenika (Valle et al., 2016) i smanjuje učestalost sukoba i nasilja (Bak et al., 2015).

Ovi rezultati pokazuju da je ključ promene u samom nastavniku kao odrasloj, kompetentnoj i odgovornoj osobi za većinu stvari koje se odigravaju na času, a, izgleda, i u glavama učenika. I opet, ovaj ključ leži u veštinama koje su blisko povezane sa vezanošću, emocijama i interpersonalnim odnosima, a zavise od naše najranije biografije. Srećom, postoje obuke čije evaluacije sugerišu da se sve ove veštine, poput mentalizacije, emocionalne inteligencije nastavnika i osetljivosti, mogu unaprediti.

PREPORUKE ZA RAD SA DECOM RAZLIČITIH OBRAZACA VEZANOSTI: ŠTA MOŽEMO UČINITI VEĆ DANAS?

Sada je jasno kako rani emocionalni razvoj oblikuje i nastavnike i učenike i kako se razvijaju ili ne razvijaju važne kompetencije i jednih i drugih važne za uspešnu nastavu/učenje i uspostavljanje kvalitetnih uzajamnih odnosa, koji su vrlo važni za kognitivni i obrazovni, kao i socio-emocionalni razvoj učenika. Sve ovo je opisano kroz prizmu četiri različita obrasca afektivne vezanosti.

Dakle, prvi korak napred je učinjen. Teorija i empirijska građa pokazuju koliko je važno obratiti pažnju na dete, na njegove emocije, razvoj, trenutne mogućnosti, kao i na kontekst odrastanja. Posledično, lakše ih je prepoznati i razumeti. Već na ovoj stepenici moguća je promena. Nastavnik postaje neko ko mnogo dublje razume svoje učenike. Učenici su shvaćeni i prihvaćeni. Ipak, onoliko koliko je važno prepoznati, toliko je važno adekvatno odgovoriti na ponašanja uslovljena nezadovoljenim potrebama ranog detinjstva, a onda to činiti dosledno, čak i onda kada se čini uzaludnim i kontraproduktivnim. Sve ovo nije nimalo lako, posebno onda kada ne postoje pokreti i obuke koji su dostupni nastavnicima u svetu.

Birgin i Birgin (Bergin & Bergin, 2009) nude spisak preporuka koje olakšavaju formiranje odnosa nalik vezanosti koje se mogu sprovesti na nivou škole i kroz ponašanje svakog pojedinačnog nastavnika. Kada je reč o promenama na nivou škole, oni naglašavaju važnost školskih intervencija, rad u malim grupama unutar škola ili, još bolje, malim školama, veći broj zajedničkih vannastavnih aktivnosti, kao i što manji broj krupnih promena, pripremu učenika za promene i tranzicije i obezbeđivanje kontinuiteta osoblja i mesta. Na primer, potrebno je obezbediti da vršnjačke grupe budu nepromenjene, da deca budu zajedno u istoj zgradi i sa istim nastavnikom ili kolektivom nekoliko godina. Obrazovni sistem u kome dete svake godine ima drugog nastavnika matematike je, tako, možda dobar iz ugla obrazovnih potreba učenika, ali ne i socio-emocionalnih. Onda kada dete mora da menja nastavnika ili školu, preporuka je da decu preuzme nastavnik njihove starije braće ili sestara ili da se olakša prelazak kroz organizovanje neformalnih porodičnih sastanaka sa nastavnicima u školi, putem školskih poseta deci koja polaze u novu školu ili kroz povezivanje novog učenika sa starijim detetom iz iste škole koje će mu biti na raspolaganju prilikom prelaska. Takođe, veći broj stručnjaka koji radi sa visokorizičnom decom može biti izbor koji u stvari povećava, a ne smanjuje rizik za ovu decu (Pianta 1999). Rešenje koje nude autori (Bergin & Bergin, 2009) ogleda se u tome da nastavnici sarađuju i konsultuju se sa stručnjacima, ali da dete ostaje u učionici i vođeno jednom figurom.

Drugi set preporuka odnosi se na ono što nastavnik može da učini ne čekajući na krupne institucionalne i sistemske promene. Zapravo, nalazi nekih istraživanja sugerišu da institucionalne promene ne mogu dati rezultate ukoliko se ne promene uverenja nastavnika o učenicima (Cook-Sather, 2002). U daljem tekstu biće prikazana sistematizacija preporuka koje nastavnici mogu primeniti u praktičnom radu.

Prvo i osnovno, važno je povećati nastavnički korpus znanja iz razvojne psihologije, uključujući i emocionalni razvoj dece, jer je ovo način da postanemo osetljiviji, a zatim i empatičniji. Zapravo, samo ispravna interpretacija ponašanja učenika obezbeđuje adekvatnu reakciju. Kao i male bebe, i starija deca u školi svojim ponašanjem šalju poruku o tome kako se osećaju i šta žele. Ovo je posebno izraženo kod nesigurno vezane dece, koja nisu naučila da prepoznaju, imenuju, otvoreno pokažu ili kontrolišu svoje emocije. Mnoga od ove dece žude za pažnjom i ljubavlju, a svojim ponašanjima guraju druge od sebe. Oni su naučili da naklonost i pažnju traže nepoželjnim ponašanjima (Allen et al., 1998), poput preterane zavisnosti od nastavnika (Thompson, 1999) kada je reč o ambivalentno vezanoj deci ili putem neprijateljstva, agresije ili povlačenja (Allen et al., 2007), pa čak i kažnjavanja (Allen et al., 2007; Greenberg, 1999) u slučaju izbegavajuće i dezorganizovano vezane dece. Da bi nastavnik mogao da interveniše, on mora da razume potrebe koje su izražene različitim odbrambenim ponašanjima i da bude osetljiv na postojeće radne modele i shvati ovo ponašanje kao naučenu strategiju osiguravanja brige, ili čak kao poziv u pomoć (Allen et al., 1998). Pre nego što odreagujemo, moramo ponašanje učenika shvatiti kao način komunikacije putem koje on ispoljava svoje uverenje da nije vredan ljubavi ili da ne veruje nikome. Svi koji rade u školi moraju da razumeju da ponašanje učenika odražava želju deteta da izbegne dalje zanemarivanje, zlostavljanje ili napuštanje od strane odraslih i da moraju reagovati osetljivo i dosledno bez obzira na ponašanje učenika. Tek kada se devijantno ponašanje posmatra u svetlu nesigurne istorije vezanosti, školsko osoblje će moći da pristupi deci sa saosećanjem i razumevanjem (Allen et al., 2007). Tek ovako postaje moguće da izbegavajuće dete vidimo kao dete koje se plaši bliskosti, a ne kao dete koje voli da bude samostalno, ambivalentno kao nesigurno, a ne bezrazložno nametljivo i dezorganizovano kao duboko traumatizirano i oštećeno umesto „samo” problematično. Tek reakcijama koje su vođene ovim saznanjima nećemo svojim daljim ignorisanjem izbegavajućeg deteta, nedoslednošću u odnosu sa ambivalentnim ili neempatičnim i strogim pristupom sa dezorganizovanim potvrditi njihova rano formirana uverenja i samo pojačati po nas i njih kontraproduktivna ponašanja.

U čemu roditelji i nastavnici greše? Neki odrasli u interakcijama sa decom ne idu dalje od ponašanja i onoga što se krije iza njega, nekada čak verujući da dete namerno i smišljeno provocira i manipuliše. Da bi se pravilno protumačilo, a onda i odreagovalo na ponašanje, neophodan je uvid u mentalna stanja koja svačije ponašanje čini smislenim, razumljivim i predvidljivim. Ovo pretpostav-

lja brojne kompetencije odrasle osobe, pre svega visoku mentalizaciju, da bi se uopšte iza ponašanja tragalo za mentalnim stanjima, i osetljivost da se prepozna pravo mentalno stanje deteta – nezadovoljstvo iza besa, potreba za pažnjom u neposlušnosti i tako redom. Za adekvatnu reakciju ovo, ipak, nije dovoljno. Osnovni preduslov sposobnosti da regulišemo emocije dece jeste da vladamo sopstvenim emocijama. Veliki broj roditelja ili nastavnika pokušava da dete nauči ispravnom ponašanju u momentu kada su oboje pod afektom, jer se upravo povredilo, postidelo, rastužilo ili razljutilo. U tim situacijama roditelji ili nastavnici koji ni sami nemaju dobru emocionalnu regulaciju mogu biti podjednako uplašeni i dobronamerni kao i oni koji dobro kontrolišu sopstvena osećanja, ali su njihove reakcije i posledice potpuno drugačije. Dok će drugi moći da odvoje važno od nevažnog i usmere se prvo na dete i njegovo emocionalno stanje, drugi će, naprosto, ispoljiti svoje sirove emocije baš onako kako su to činili njihovi roditelji (Downey, 2012). Dakle, nastavnici, kao odrasle osobe u dijadi, treba da daju primer i potporu učenicima koji se teško nose sa svojim iskustvima. Kontrola vlastitih emocija i traganje za mentalnim stanjima koja stoje u osnovi ponašanja, koliko god da su izazovni zadaci, profesionalna su obaveza. Dakle, sa jedne strane neophodno je biti svestan vlastitog emocionalnog reagovanja i načina njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaja na učenike i na atmosferu u razredu i otvoren za edukacije usmerene ka unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija, a sa druge strane čuvati i negovati svoje mentalno zdravlje i obezbediti i sebi socio-emocionalnu podršku.

Treće, dete se mora osećati sigurno i zbrinuto. To znači da moramo obezbediti okruženje koje je sigurno, toplo, jasno i predvidljivo, sve ono što neće buditi nesigurnost, odbačenost ili traume iz prošlosti. Ne smemo biti selektivno prisutni, ili pak odbacujući ili surovi. Ukoliko smo empatični i imamo razumevanja, ukoliko pokazujemo smirenost u svojim reakcijama, mi već promovišemo sigurnost. Pored toga, važno je da brinemo o učenicima na različite načine – tako što provodimo vreme sa njima i trudimo se da ih što bolje upoznamo, tako što slušamo i spremni smo da pomognemo, tako što smo otvoreni, dostupni, poverljivi, pravedni. Birgin i Birgin (2009) u okviru svojih preporuka nastavnicima razmatraju i važnost načina uspostavljanja discipline, pripremljenosti nastavnika za čas i visokih očekivanja od učenika. Oni navode da je umesto prinudne discipline (pretnji, kontrole, sankcija itd.) potrebno uvek objasniti razlog za uvođenje nekih pravila i ukazati na posledice njihovog kršenja. Zapravo, prinuda sigurno nije odnos brige, dok objašnjavanje kako se neko dete oseća usled ponašanja nekog drugog promoviše prosocijalna i emocionalno pozitivna ponašanja. Ono što je takođe važno naglasiti jeste potreba da dete uvek zna da odnos sa nastavnikom ostaje netaknut i da je popravljiv čak i onda kada se ponašanja dece čine nepopravljivima (npr. nastavnik može da istakne lepe uspomene ili ranije poželjne promene kod deteta). Oni smatraju da čak i pripremljenost nastavnika za čas i visoka očekivanja od učenika jesu način na koji nastavnici pokazuju da im je stalo do postignuća učenika. Na ovaj način, tj. kroz pripremu

časa, drugačiji pristup u obučavanju različitih učenika, proveru da li su razumeli sadržaj, kao i kroz upotrebu humora i drugih načina da se čas učini zanimljivim, učenik prepozna da nastavnik brine.

Trebalo bi da svi učenici, posebno oni sa negativnim modelom sebe, razviju osećaj sopstvene vrednosti, samopouzdanja i osećaj kontrole. Stoga, neophodna su ponašanja nastavnika koja to obezbeđuju. Ovo je moguće ostvariti kroz poštovanje i bezuslovno prihvatanje svakog deteta, koje je moguće onda kada razumemo. Ovo ne podrazumeva prihvatanje nepoželjnih ponašanja. Ali da bismo ova ponašanja promenili, dete se mora osetiti prihvaćenim i moraju mu se ponuditi adekvatniji obrasci ponašanja. Ovde je posebno važno prepoznati i uvažiti emocije učenika, pomoći im da ih osveste i izraze rečima i naučiti ih da njima prikladnije upravljaju. Važno je da stalno naglašavamo kvalitete deteta, ukazujemo na progres i obezbeđujemo prilike da dete uvidi svoje vrline i doživi uspeh (npr. kroz intenzivniju podršku ili diferencirane zadatke učenja), da zajedno dogovaramo pravila i pružimo mogućnost izbora kad je to moguće.

Međutim, priča i dalje nije kompletna. Pored ovih opštih preporuka, važno je poznavati određene smernice za rad sa decom različitih obrazaca vezanosti, koje u domaćoj literaturi gotovo nepostoje, a u stranoj su najvećim delom fokusirane na dezorganizovanu decu sa traumom. U daljem tekstu biće navedene neke od preporuka¹², pre svega one koje daju uticajni autori u ovoj oblasti (npr. Bomber, 2011; Geddes, 2005).

Pomak koji je potrebno napraviti kod dece sa izbegavajućim obrascem odnosi se na modifikaciju negativnog modela drugih. U praksi i u životu to znači ohrabriti ih da grade bliže veze sa drugima, poslati im poruku da nije rizično oslanjati se ne druge i da je teret života u kome ćemo potiskivati svoje emocije i oslanjati se samo na sebe veći od rizika da ponovo budemo odbačeni. Ovo znači da u učionici treba raditi na tome da ova deca razviju izvestan stepen zavisnosti od drugih. Da bi ovaj cilj bio dostignut, potrebno je biti vrlo taktičan, jer izbegavajuće vezana deca upravo to ne žele i odbijaju svaku intervenciju u tom smeru. To znači da, šta god radili, moramo ispoštovati potrebu za autonomijom ove dece i vrlo postepeno ih oslobađati u sposobnosti da veruju, sarađuju, pa i da se oslone na druge. Na primer, kada se razgovara o ličnim stvarima, ova deca, a i odrasli, sasvim sigurno se neće lako otvoriti. Oni se čak ni sami ne bave svojim emocijama. Reći će vam da se detinjstva ne sećaju ili da je ono bilo klasično, detinjstvo kao detinjstvo. Ili ako i priznaju da je štošta nedostajalo, dodaće da to nije uticalo na njih ili jeste u pozitivnom smeru – da su iz toga izvukli najbolje, ojačali, osamostalili se, pripremili za život. Zato je, kada se sa njima započne razgovor o emocijama, uvek bolje naći način da to bude što manje lično, čak

12 <https://www.chesswood.w-sussex.sch.uk/attachments/download.asp?file=391&type=pdf> <https://pdfs.semanticscholar.org/2a04/d735be5d57bb74a9b8cd8a4d368f528638a0.pdf> <https://www.therapeuticcommunities.org/wp-content/uploads/2018/05/Dr-George-Harris-Attachment-classroom-strategies-workshop.pdf> https://www.csa.virginia.gov/content/doc/When_Attachment_Issues_Come_to_School_Understanding_and_Applying_Attachment_Principles_to_Reach_and_Teach_Difficult_Youth_2014.pdf <https://www.fagus.org.uk/louise-bombar-strategies/>

metaforično, kroz pričanje i analizu neke priče, filma i likova. Kada je reč o samom angažovanju na času, već je bilo reči o tome da su ova deca usmerena na zadatak, ali ne i na učitelja (Geddes, 2005). I to treba iskoristiti. Umesto pokušaja da se izgradi odnos direktno, lakše je prići detetu komentarišući zadatak. U početku je poželjno da to bude aktivnost koju dete može uraditi samostalno i tek postepeno uvoditi aktivnosti koje zahtevaju saradnju. Rad u paru ili malim grupama i na zadacima koji zahtevaju manju interakciju u početku takođe može biti plodotvoran jer je ovoj deci lakše da rade sa svojim vršnjacima nego sa odraslom osobom. U stvari, prilikom organizacije rada sa izrazito izbegavajućom decom treba birati takve zadatke da dete može da ih uradi samo ili uz malu pomoć nastavnika. Ovome može poslužiti veći broj pisanih uputstava. Nije poželjno da zadatak zahteva maštu i kreativnost, već pre neke konkretne i praktične aktivnosti. Uvek u interakciji, poželjno je pružiti detetu osećaj kontrole i izbora. Ovo se može postići time što će se detetu ponuditi izbor između alternativa koje su prihvatljive (npr. u redosledu ili načinu izvršavanja zadataka). Korisna mogu biti i indirektna pitanja umesto direktnih naredbi (npr. „Šta treba da uradite sada?“, „Šta bi sada trebalo preduzeti?“). Kada analizirate ili evaluirate rad deteta, trebalo bi da naglasak bude na njegovom doživljaju, ne na vašem. Umesto rečenice „Baš sam zadovoljan kako si uradio test“ delotvornija je formulacija „Obrati pažnju kako si bio zadovoljan svojim uspehom na ovom testu“. I uglavnom pohvale i kritike treba saopštiti lično pre nego javno. Važno je pokazati detetu da je nastavniku stalo, da ga poznaje i da se bavi njime. Paralelno sa tim važno je razvijati sposobnost da deca veruju odraslima, što se može postići tako što će nastavnik od njih zatražiti pomoć u nekim aktivnostima i oslobađati ih da i sami traže pomoć ukoliko im je potrebna.

Kada je reč o deci nesigurno ambivalentnog obrasca, situacija je obrnuta. Oni imaju pozitivan model drugih, a negativan model sebe. U učionici je jaka veza sa nastavnikom, ali slaba sa zadatkom (Geddes, 2003;2005). To znači da ovu decu treba učiniti manje zavisnom od tuđe podrške, a jačati kod njih veru u sebe. To znači da je potrebno obezbediti im prvenstveno ono što im je manjkalo u detinjstvu – doslednu responzivnost uz promovisanje autonomije i nezavisnosti. Uvek treba imati na umu snažnu separacionu anksioznost koja ih karakteriše, nesigurnost, odsustvo samopoštovanja, neodlučnost. Ne samo izbegavajuće afektivno vezanim već svim učenicima je potrebno pokazati da ih poznajemo, da nam je stalo, da mislimo na njih. Na primer, pamtimo ukoliko su nam se nešto poverili, ukoliko im se dešava nešto što im je važno. Sa ambivalentnom decom treba biti posebno senzitivniji jer su osetljiva na svaku vrstu nedoslednosti. Kako bi se izbegla mogućnost da pogrešno procenimo šta im je potrebno, šta očekuju, šta mogu ili ne mogu, sa njima se valja uvek dogovoriti, napraviti zajedničku strategiju i plan koji od njih zahteva u početku malo, a zatim sve više samostalnosti, uz jasan dogovor o tome gde i kada će nastavnik intervenisati ili biti dostupan, vratiti se. Ovime se šalje poruka da je nastavnik tu za njih, ali veruje da mogu i sami. Prilikom svih promena koje su moguće, posebno onih koje uklju-

čaju razdvajanje, važno je pripremiti vrlo anksioznu decu. U stvari, najvažnije je da ova deca nauče da veruju u sebe, da izgrade rezilijentnost i sposobnost da tolerišu neizvesnost i frustraciju. Prvi korak ka tome je da nastavnik ne pomaže učeniku previše. Kako bi ovo dalo rezultate i učenici se sa odnosa postepeno usmerili na učenje, u praktičnom radu zadatke učenja treba podeliti na male, nezavisne korake, a početi sa lakšim ili poznatim zadacima kako bi deca mogla da dožive uspeh i izdrže da budu samostalna. Postepeno se povećava trajanje ovih koraka, težina zadataka i stepen očekivane samostalnosti. Ovoj deci treba obezbediti pozitivnu povratnu informaciju kad god je to moguće i neki vid opuštanja kroz društvene i zajedničke igre. Rad u grupama takođe može pomoći detetu u izgradnji potrebnih socijalnih veština.

Na kraju, dezorganizovana deca¹³ moraju popraviti oba radna modela – sebe i drugih, odnos sa nastavnikom i pristup zadatku. To znači da mogu koristiti mnoge od preporuka koje važe za izbegavajuću i ambivalentnu decu (npr. pripremu za promene, diferencirane zadatke, postepeno povećanje zavisnosti i bliskosti sa nastavnikom), ali je osim toga njima potrebno više – jer nemaju polaznu tačku, ni veru u sebe, ni u nastavnika. U stvari, ona moraju krenuti iz početka, ili se čak vratiti nekoliko koraka unazad. Ovde leži prva stvar koju treba imati na umu – ova deca nekada mogu biti mnogo manje zrela, u svakom pogledu, u odnosu na decu istog kalendarskog uzrasta. I ne smemo očekivati od njih, a još manje tražiti, da se ponašaju u skladu sa svojim godinama ili kao neko drugo dete. To je prosto van njihovog domašaja. Procena mora da se zasniva na tome šta mogu intelektualno, kao i koliko su socio-emocionalno zrela, a ponašanje u skladu sa tom procenom. Ukoliko je potrebno, treba se ponašati prema detetu uzrasta od deset godina onako kako bismo se ponašali prema petogodišnjaku. Ipak, da bi rad i samim učenicima, ali i nastavnicima, bio lakši, nekada i moguć, sa ovom decom je, pre svega, neophodno postaviti jasna, pouzdana i predvidljiva pravila i granice. Deci koja odrastaju u haotičnom okruženju ili koja besciljno lutaju tražeći sigurnost, vrlo je važno pružiti čvrstu strukturu, neki red i rutinu sa visokim stepenom predvidljivosti. Predvidljivost je prvi korak da se ova deca osećaju sigurno, a sigurnost za njih ima mnogo dublje značenje nego za ostalu decu, nekada čak znači i bezbednost. Pritom, ova deca često u svemu vide opasnost, te je neophodno predvideti situacije koje kod njih pokreću sistem afektivnog vezivanja, te i nekoherentne, disfunkcionalne i štetne odgovore. U ovom smislu, važno je da nastavnik ima uvid u to koje su situacije okidač za ovu decu, te da dalje nastoji da ih prevenira identifikovanjem mera koje mogu umanjiti verovatnoću ponavljanja incidenta u budućnosti. Ovo svakako nije lako jer okidač može biti gotovo sve: neka fraza, pogled, boja glasa, miris i dr. Ipak, moguće je izbeći sve situacije koje predstavljaju pretnju po fizički integritet ili sliku o sebi dezorganizovanog učenika, tj. sve one koje bude osećanje straha, poniženja ili srama. Drugo, važno je imati razrađen plan kako reagovati kada dođe do

¹³ Za vrlo detaljne konkretne preporuke u radu sa decom sa traumom dostupna je literatura na engleskom autora Luisa Bombera, Dena Hjudžesa, Suzan Kreg, Mari Dlejni.

eskalacije. Ovo bi trebalo da bude unapred dogovoreno sa detetom. Plan osigurava da i samo dete i celokupno osoblje budu u stanju da mirno i dosledno reaguju na krizu. U tom procesu ključnu ulogu ima jedna osoba, a poželjno i tim koji se o njemu brine i kome se može obratiti u takvim situacijama (detaljnije u poglavlju o *školama svesnih afektivne vezanosti*). Takođe, korisno bi bilo da postoji sigurna prostorija ili mesto gde se dete može povući u tim situacijama i gde će imati na raspolaganju neke konkretne, mehaničke ili ritmične aktivnosti koje umiruju pobuđenu desnu hemisferu mozga (npr. bojenje, sortiranje, slušanje muzike). U tom trenutku na izazovna ponašanja neophodno je odgovoriti smireno i sa empatijom. Svaki dalji sukob, kritika ili bes samo će produbiti njihovu potrebu da se brane i pojačati nepoželjna ponašanja. Neophodno je da se dete smiri pre razgovora o ponašanju, a nakon toga razgovor treba da bude što kraći i jasniji, fokusiran na konkretnu situaciju i ponašanje. Tom prilikom vrlo je važno mentalizovati, tj. pokušati da dečje ponašanje i sebi, ali i samom detetu, objasnimo njegovim mentalnim stanjima – emocijama i mislima. Važno je verbalizovati unutrašnja stanja deteta i prihvatiti ih, a ukazati samo na neadekvatnu, prenaplašenu i kontraproduktivnu reakciju. U skladu sa ranije jasno dogovorenim pravilima (ako..., onda...), potrebno je primeniti sankciju koja je blisko povezana sa prirodom prekršaja (npr. pokupiti nered, prepisati više puta lekciju, izviniti se i pomoći oštećenoj strani da sanira štetu). Samo doslednošću, mentalizacijom i empatijom možemo razviti empatiju i mentalizaciju kod ove dece, te njihova ponašanja učiniti predvidljivijima i primerenijima. Ukoliko želimo da se ova deca ponašaju drugačije, jednostavno im moramo pokazati da je to moguće, da to smeju i kako to da izvedu u sredini koja je bitno drugačija od one za koju jedino znaju.

Ono što svako od nas može jeste da, na sebi svojstven način, pokuša da pokaže nesigurno ambivalentnoj deci da su vredna – jer zaista u svakome od njih postoji mnoštvo zarobljenih talenata i neiskorišćenih potencijala, kao i prilika da budu bolji ili makar sigurniji i samopouzdaniji, a nesigurno izbegavajućoj deci uvid da postoje osobe kojima mogu verovati, jer ima toliko toplih, otvorenih, dobronamernih i humanih ljudi koji mogu mnogo da daju. Dezorganizovanoj deci treba omogućiti da vide da nije svuda opasno ni živeti, ni misliti jer postoji način da trauma ne opstane onda kada nađu samo tu jednu osobu koja će njihovu patnju prepoznati, uvažiti, razumeti i podeliti. Zapravo, ono što možemo već danas jeste da pokušamo da svim svojim ponašanjima pošaljemo deci životno važne poruke koje, nažalost, nisu imale prilike da čuju od onih od kojih je trebalo i onda kada je trebalo.

UMESTO ZAKLJUČKA

I dan-danas u školama obrazovanje ima apsolutni primat nad vaspitanjem. Prioritet imaju visoko racionalizovani aspekti obrazovanja kao što su znanja i veštine, dok su emocije i dalje prilično zanemarene (Hargreaves, 2000). Fokusiranje samo na obrazovne, kognitivne ciljeve nema mnogo šansi da donese uspeh (Adelman & Taylor, 2000). Kurikulum koji se bavi samo intelektualnim veštinama ne može biti adekvatan i ne može odgovoriti zahtevima vremena i društva u kome živimo, koje zahteva drugačiju školu – školu koja će razvijati kompetencije koje su potrebne za život u savremenom svetu, čak i onda kada porodica zataji.

Odavno su istraživači ukazali na to da je akcenat na informacijama i kognitivnim sadržajima dehumanizovao naše škole, udaljio ih od učenika i stvorio sistem obrazovanja koji većina učenika opaža kao nezanimljiv i nevažan. Takođe, oni ističu da promovisanju sve bezličnijeg društva, između ostalog, doprinose i škole koje negiraju afektivni domen i da negiranje emotivne i kreativne strane učenika sasvim sigurno ima nesagledive negativne posledice. Neki autori upozoravaju da je posledica izbegavanja sfere osećanja i to što je nestala bilo kakva radost oko učenja i školovanja, kao i da neuspeh škole u povezivanju emocija i učenja objašnjava zbog čega mladi ne vide školu kao mesto gde se dešavaju i uče stvari koje su im važne i potrebne za život (Sonnier, 1989).

Štaviše, čak i ako se zadržimo samo na visoko racionalizovanim aspektima obrazovanja, emocije se ne mogu više posmatrati kao distraktor nastavnog procesa (Tošić Radev & Pešikan, 2017b). Rezultati istraživanja dokazuju upravo suprotno – fokusiranjem na samo kognitivne standarde i procese kojima se ovi standardi ostvaruju, mi se, u stvari, udaljavamo od ostvarivanja tih ciljeva zato što zanemarujemo činjenicu da je uzimanje emocija u obzir osnova za postizanje i održavanje kognitivnih standarda (Hargreaves, 2000). Emocije imaju ogroman uticaj na školsko učenje kognitivnih sadržaja. One su utkane u niz kognitivnih procesa koji učestvuju u procesu učenja: učenje, pažnju, pamćenje, donošenje odluka, motivaciju i socijalno funkcionisanje (za detalje vidi: Tošić Radev & Pešikan, 2017b). Sve u svemu, nema učenja kognitivnih sadržaja bez emocija. I ne samo to. Čak i kada bi ignorisanjem emocija mogli ostvariti obrazovne ciljeve, nastavnici ne bi ispunili ni delić onoga što je u njihovim rukama ili, grublje rečeno, ni delić onoga što im je profesionalna obaveza – vidljivog u nedovoljnoj povezanosti sa učenicima, u nedovoljno razvijenoj motivaciji za bavljenje određenom oblašću, u neiskorišćenim kapacitetima dece, u propuštenim prilikama da se nečiji životi srede i pruži pomoć deci da odrastu u zrele ljude.

Sada znamo koliko je važno poznavati učenike počevši od njihovog ranog emocionalnog razvoja, razumeti učenike u svetlu formiranih obrazaca afektivne

vezanosti, pravilno interpretirati ponašanje i shodno tome reagovati. Sve ovo čini se opštepoznatim, onima koji rade u obrazovnim institucijama posebno. Sada je ovo iskustveno znanje potkovano teorijom i potkrepljeno empirijskom građom. Priča se ovde ne završava, već naprotiv – tek počinje. Iz svega rečenog potpuno je jasna često neprepoznata uloga nastavnika i neiskorišćena moć koju on ima.

Iako je poslednjih decenija u literaturi dosta pažnje posvećeno nastavničkim socio-emocionalnim kompetencijama, sve donedavno ni nastavničko inicijalno obrazovanje, ni kasniji programi stručnog usavršavanja nastavnika nisu koristili ovaj bogat izvor materijala u cilju promocije ovih kompetencija kod nastavnika (Jennings & Greenberg, 2009). S obzirom na veoma visoke zahteve koji su postavljeni pred nastavnike, iznenađujuće je da oni retko dobijaju posebnu obuku koja se odnosi na socijalno-emocionalne probleme u razredu ili na razvoj socio-emocionalnih kompetencija uopšte (Hargreaves, 1998). Situacija u našoj zemlji je nepovoljnija nego u svetu. Analiza stanja u Srbiji pokazuje da su nastavnici kroz obrazovanje na fakultetima pripremljeni jedino na teorijskom nivou, dok je praktični deo zapostavljen (Đigić, 2013). U skladu sa koncepcijom celoživotnog učenja, ove bazične kompetencije trebalo bi da se dalje dograđuju kroz praksu i različite oblike i programe stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja nastavnika. Kada je reč o programima koji se tiču naše teme, ako se pogledaju programi stručnog usavršavanja za školsku 2016/2017. i 2017/2018. godinu (Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2016/2017. i 2017/2018, 2016) vidi se da, od ukupno 961 ponuđenog programa, šest programa (0,6%) bavi se emocijama i emocionalnom inteligencijom. Pored zanemarljive zastupljenosti programa koji se bave emocionalnim kompetencijama nastavnika i učenika, trajanje ovih obuka je izuzetno kratko i izraženo u danima (Tošić Radev & Pešikan, 2017a).

Sa druge strane, programi koji doprinose kvalitetnoj interakciji nastavnik-učenik trebalo bi da imaju centralnu ulogu u programima obrazovanja nastavnika i kontinuiranom profesionalnom razvoju u svim fazama i aspektima njegovog rada. Tek u ovom slučaju bismo mogli biti sigurni da su oni koji su uključeni u politiku obrazovanja nastavnika ozbiljni u svojim naporima i težnji da se obezbedi sveobuhvatan i odgovarajući spektar mogućnosti za poboljšanje kvaliteta rada svih nastavnika, a kroz to i kvaliteta nastave i učenja (Day & Leitch, 2001). Posebno je paradoksalna činjenica da se mnogo pažnje posvećuje unapređivanju razvoja učenika, a izrazito malo pažnje razvoju nastavnika, uprkos dokazima da nastavnici daju važan doprinos poželjnoj klimi u učionici i rezultatima učenika (Jennings & Greenberg, 2009).

S obzirom na nedostatak programa koji su usmereni na lični razvoj nastavnika u obrazovanju i stručnom usavršavanju, izgleda da se pretpostavlja da nastavnici imaju potrebne socio-emocionalne kompetencije potrebne za stvaranje tople i negujuće sredine za učenje. Zapravo, od nastavnika se očekuje da, sami po sebi, budu emocionalno osetljivi i da reaguju na učenike, da formiraju dobre

odnose sa ponekad zahtevnim roditeljima, efikasno upravljaju emocijama, vode učenike kroz konfliktne situacije sa vršnjacima ili da se nose sa ponašanjima nemirnih učenika. Međutim, kontekstualne promene, uključujući i promene u širem društvu i školskom sistemu, naglašavaju potrebu da se u inicijalnim programima obrazovanja i kasnijeg usavršavanja drugačije gleda na vrednost i potrebu ka razvoju nastavničkih socio-emocionalnih kompetencija. Dovoljno je reći da su socio-emocionalne kompetencije zavisne od konteksta, pa pojedinac može da funkcioniše na visokom nivou u jednom kontekstu, ali mu može biti potrebna obuka da bi bio uspešan u drugačijim situacijama. Na primer, osoba koja dobro upravlja svojim socijalnim i emocionalnim životom u radnom okruženju gde je u stalnoj, uslovno rečeno predvidljivoj, interakciji sa odraslima, ne mora nužno imati kompetencije koje joj omogućavaju da uspešno funkcioniše u učionici punoj energične dece. Takođe, nastavniku koji prelazi iz škole sa kohezivnom i kvalitetnom školskom klimom u školu koju karakteriše slabo rukovodstvo i nedostatak saradnje između nastavnika, mogu biti potrebne nove veštine. Slična situacija je i sa nastavnikom koji prelazi u školu čiji sastav čine deca različite i nepoznate kulture ili sa nastavnikom koji će promeniti uzrasnu grupu dece kojoj predaje. Naime, kako kulturološke razlike, tako i razvojne potrebe učenika mogu zahtevati promene u nastavničkim kompetencijama i dodatne programe obuke u socijalnim i emocionalnim veštinama (Jennings & Greenberg, 2009).

Ono što je posebno nedopustivo jeste činjenica da se uspešnost nastavnika uglavnom procenjuje ispitivanjem njegove ličnosti (Stojiljković, 2012). Drugim rečima, prećutno se prihvata da način na koji nastavnici reaguju na različite socijalne situacije proizilazi iz individualnih razlika između nastavnika u pogledu ličnosti, stila ili drugih individualnih svojstava (Mills, 2003; Stronge, 2002; Wentzel, 2002). Između ostalog, i adekvatan odnos nastavnika prema učenicima u praksi prećutno se prihvata kao vrlina pojedinih nastavnika, a u vezi sa njihovim ličnim interesima, motivacijom i ličnosti (Ackerman & Heggstad, 1997). Ukratko, u današnjoj obrazovnoj politici brižnost se posmatra kao izbor koji su napravili pojedini nastavnici u skladu sa svojom filozofijom i odabranim profesionalnim ciljevima (O'Connor, 2008). U ranije pomenutoj disertaciji ne temu afektivne uloge nastavnika, iako na malom uzorku pilot-studije, isplivao je jedan vrlo alarmantan i zabrinjavajući nalaz o tome da se samo na osnovu crta ličnosti nastavnika mogu, gotovo bez greške, razlikovati i odvojiti nastavnici koje učenici vole ili ne vole (omiljeni/neomiljeni), a što je bilo visoko povezano sa procenom učenika o tome koliko su oni umešni u afektivnom domenu (npr. u odnosima sa učenicima, motivaciji za rad sa decom, emocionalnoj svesti i regulaciji, očekivanjima nastavnika, povezanosti sa učenicima, dostupnosti itd.). Tačnije, neomiljeni nastavnici su bili vulnerabilni i osetljivi na stres, skloni doživljavanju negativnih emocija, ne poseduju dobre socijalne veštine, preterano su popustljivi, skloni preispitivanju usvojenih vrednosti, dok se previše rigidno drže svojih principa (Tošić Radev, 2016; Tošić Radev & Pešikan, 2021). Dakle, nedavna studija na domaćem uzorku potvrđuje da je ličnost nastavnika pove-

zana sa učeničkim doživljajem i kvalitetom odnosa koji uspostavljaju sa njim potvrđujući nalaze stranih studija o tome da odnosi nastavnika sa učenicima prilično zavise od ličnih i individualnih atributa nastavnika (Mills, 2003; Stronge, 2002; Wentzel, 2002).

Ipak, ispitujući ličnost nastavnika, neki autori su isticali značaj ponašanja za efekte nastave, tj. onoga šta nastavnik čini i kako postupa u učionici, primjećujući da je taj uticaj na postignuća učenika i druge pokazatelje uspešnosti nastave direktniji nego uticaj osobina ličnosti (prema Đigić, 2013). Ovo je i razlog zašto se interesovanje istraživača kasnih šezdesetih godina prošlog veka pomerilo sa osobina ličnosti nastavnika na njegovo ponašanje (Brophy, 1989), odnosno na nastavničke uloge. S obzirom na to da uloga nastavnika određuje koja su ponašanja nastavnika nedozvoljena, obavezna i očekivana (Havelka, 2000), nedopustivo je nastavničko ponašanje temeljiti na individualnim razlikama u ličnosti nastavnika, već ga treba sagledati kao aspekt njegove profesionalne uloge i ponuditi programe koji bi omogućili profesionalni razvoj u svim njenim aspektima. Pritom, posao nastavnika krasi jedna specifičnost – nemogućnost povlačenja oštire granice između profesionalnog i ličnog, te bi u procesu obrazovanja nastavnika trebalo posvetiti pažnju i razvoju poželjnih svojstava ličnosti (Wilson, 1991). Lični kvaliteti nastavnika kao što su ljubav, briga, empatija, strpljenje i razumevanje kulturnih varijacija moraju biti u fokusu razvoja nastavnika (Tung, 2001), ako ne i njihove selekcije. Ukratko, trebalo bi da obuka nastavnika obuhvati razvoj socio-emocionalnih sposobnosti, isto kao što bi trebalo da sami nastavnici obuhvate emocionalne ciljeve obrazovanja u svojim obrazovnim planovima za svoje učenike (Castejón et al., 2003), tim pre jer su sve potrebne veštine podložne razvoju, a implementacija postojećih programa pokazuje višestruke koristi i za učenike i za same nastavnike.

Ova knjiga može biti prvi korak u ovom smeru, osnova za razumevanje da ne možemo kontrolisati ponašanje učenika, već samo svoje; da je ponašanje učenika samo vid komunikacije nezadovoljenih emocionalnih potreba; da ga ne možemo promeniti bez prethodnog razumevanja i pružene podrške. Ne možemo razumeti sve dok ne shvatimo da iza svih nepoželjnih ponašanja, neuspeha, odbojnosti, neambicioznosti, sebičnosti i nesigurnosti stoje loše karte dobijene po rođenju, neka nezadovoljena emocionalna potreba ili nerazvijena veština, neka manja ili veća patnja, možda čak i patnja roditelja. Ta patnja može biti tolika da će, verovatno, odrediti nečije i danas i sutra, osim ukoliko život ne donese novu priliku za sigurnost – kasnije u iskrenom prijatelju ili posvećenom partneru, ali mnogo ranije u nama – vaspitačima, učiteljima, nastavnicima kojima je stalo.

Stoga, nastavnici imaju priliku, čak i obavezu, da vrlo rano pokažu deci da se karte ne dele samo jednom, ni u partiji, ni u životu. Kako? Za početak tako što će im omogućiti jednu, prvu dobro odigranu ruku – priliku da osete bliskost, da ojačaju ili pronađu svoju sigurnu bazu.

LITERATURA

- Abate, A., Marshall, K., Sharp, C., & Venta, A. (2017). Trauma and aggression: Investigating the mediating role of mentalizing in female and male inpatient adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 48(6), 881–890.
- Aber, J. L., Brown, J. L., Chaudry, N., Jones, S. M., & Samples, F. (1996). The evaluation of the resolving conflict creatively program: An overview. *American Journal of Preventive Medicine*, 12(5), 82–90.
- Abraham, M. M., & Kerns, K. A. (2013). Positive and negative emotions and coping as mediators of mother-child attachment and peer relationships. *Merrill - Palmer Quarterly*, 59(4), 399–425.
- Ackerman, P. L., & Heggstad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121(2), 219–245.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 11(1), 7–36.
- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T., & Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: How do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development*, 14(3), 249–263.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77(3), 664–679.
- Ainley, J. (1995). Students' views of their schools. *Unicorn*, 21(1), 5–16.
- Ainsworth, M. D., & Wittig, B. (1969). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Determinants of Infant Behaviour*, 4, 113–136.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1994). *On the success of failure. A reassessment of the effects of retention in the primary grades*. Cambridge University Press.
- Allen, J. P., Moore, C., Kuperminc, G. P., & Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development*, 69(5), 1406–1419.
- Allen, J. P., & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 319–335). The Guilford Press.
- Allen, J. G., & Fonagy, P. (eds.). (2006). *The handbook of mentalization-based treatment*. John Wiley & Sons.

- Allen, J., McFarland, C., McElhaney, K. B., & Marsh, P. (2007). The relation of attachment security to adolescents' paternal and peer relationships, depression, and externalizing behavior. *Child Development*, 78(4), 1222–1239.
- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. American Psychiatric Pub.
- Al - Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment - based factors. *Journal of Special Education*, 38(2), 111–123.
- Ammaniti, M., Van Ijzendoorn, M. H., Speranza, A. M., & Tambelli, R. (2000). Internal working models of attachment during late childhood and early adolescence: An exploration of stability and change. *Attachment & Human Development*, 2(3), 328–346.
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teacher effectiveness. In D. Nimmo (Ed.), *Communication yearbook 3* (pp. 543–559). Transaction Books.
- Andrzejewski, C. E., & Davis, H. A. (2008). Human contact in the classroom: exploring how teachers talk about and negotiate touching pupils. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 779–794.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259–269.
- Arend, R., Glove, F., & Sroufe, L. (1979). Continuity of individual adaption from infancy to kindergarten: A predictive study of ego resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50, 950–959.
- Aviezer, O., Sagi, A., Resnick, G., & Gini, M. (2002). School competence in young adolescence: Links to early attachment relationships beyond concurrent self - perceived competence and representations of relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 397–409.
- Avramović, Z., & Vujačić, M. (2010). *Nastavnik između teorije i prakse*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Babad, E. (1993). Teachers' differential behavior. *Educational Psychology Review*, 5(4), 347–376.
- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York: Taylor & Francis.
- Bak, P. L. (2012). 'Thoughts in Mind': Promoting mentalizing communities for children. In N. Midgley & I. Vrouva (Eds.), *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families* (pp. 202–217). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bak, P. L., Midgley, N., Zhu, J. L., Wistoft, K., & Obel, C. (2015). The Resilience Program: preliminary evaluation of a mentalization-based education program. *Frontiers in Psychology*, 6, 753.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229.
- Baker, J.A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15.

- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Fuctioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Barcons, N., Abrines, N., Brun, C., Sartini, C., Fumadó, V., & Marre, D. (2012). Social relationships in children from intercountry adoption. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 955–961.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”?. *Cognition*, 21(1), 37–46.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226–244.
- Bateman, A. W., & Fonagy, P. (2004). Mentalization-based treatment of BPD. *Journal of personality disorders*, 18(1), 36–51.
- Bateman, A. W., & Fonagy, P. (2010). Mentalization-based treatment for borderline personality disorder. *World Psychiatry*, 9, 11–15.
- Bateman A. W., & Fonagy P. (2011). *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practi-ce*. American Psychiatric Pub.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2016). *Mentalization-Based Treatment for personality disorders: A practical guide*. Oxford University Press.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., & Solomon, J. (1991). The Child Development Project: A comprehensive program for the development of prosocial character. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1. Theory; Vol. 2. Research; Vol. 3. Application (pp. 1–34). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students’ attitudes, motives, and performance. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627–658.
- Battistich, V. & Horn, A. (1997). The relationship between students’ sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12), 1997–2001.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137–151.
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students’ “connectedness” to school and social adjustment during middle school. *Journal of primary prevention*, 24(3), 243–262.
- Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 315–332.
- Bear, G. G., & Watkins, J. M. (2006). Developing self-discipline. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children’s needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 29–44). National Association of School Psychologists.
- Bear, G. G. (2005). *Developing self-discipline and preventing and correcting misbehaviour*. Allyn and Bacon.

- Beck, E., Sharp, C., Poulsen, S., Bo, S., Pedersen, J., & Simonsen, E. (2017). The mediating role of mentalizing capacity between parents and peer attachment and adolescent borderline personality disorder. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 4(1), 1–4.
- Becker-Weidman, A. (2008). Treatment for children with reactive attachment disorder: Dyadic developmental psychotherapy. *Child and Adolescent Mental Health*, 13(1), 52.
- Becker, E.-S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43(1), 15–26.
- Behrens, K. Y., Hesse, E., & Main, M. (2007). Mothers' attachment status as determined by the Adult Attachment Interview predicts their 6-year-olds' reunion responses: A study conducted in Japan. *Developmental Psychology*, 43(6), 1553–1567.
- Belsky J., & T. Nezworski (1988). *Clinical implications of attachment*. Lawrence Erlbaum
- Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2002). Infant-mother attachment security, contextual risk, and early development: A moderational analysis. *Development and Psychopathology*, 14(2), 293–310
- Benoit, D., & Parker, K. C. (1994). Stability and transmission of attachment across three generations. *Child development*, 65(5), 1444–1456.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170.
- Berkowitz, M., Sherblom, S., Bier, M., & Battistich V. (2005). Educating for positive youth development. In M. Killen & J. Smetana (Eds.) *Handbook of Moral Development* (pp. 683-701). Lawrence Erlbaum.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339.
- Bernier A., Beauchamp M. H., Carlson S. M., & Lalonde G. (2015). A secure base from which to regulate: Attachment security in toddlerhood as a predictor of executive functioning at school entry. *Developmental Psychology*, 51(9), 1177–1189.
- Beyazkurk, D., & Kesner, J.E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6(5), 547–554.
- Bindman S. W., Pomerantz E. M. & Roisman G. I. (2015). Do children's executive functions account for associations between early autonomy-supportive parenting and achievement through high-school? *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 756–770.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Springer.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Učiteljski fakultet Užice.

- Blair, C. (2001). The early identification of risk for grade retention among African American children at risk for school difficulty. *Applied Developmental Science*, 5(1), 37–50.
- Blankstein, B., Toner, B. B. & Flett, G. L. (1989). Test anxiety and the contents of consciousness: Thought listening and endorsement measures. *Journal of Research in Personality*, 23(3), 269–286.
- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13–40.
- Blishen, E. (1969). *The school that I'd like*. Penguin.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149–167.
- Bohlin, G., Hagekull, B., & Rydell, A. (2000). Attachment and social functioning: A longitudinal study from infancy to middle childhood. *Social Development*, 9(1), 24–39.
- Bomber, L. (2011). *What About Me? Inclusive Strategies to Support Pupils with Attachment Difficulties Make it Through the School Day*. Worth Publishing
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 9–18.
- Borelli, J. L., David, D. H., Crowley, M. J., Snavely, J. E., & Mayes, L. C. (2013). Dismissing children's perceptions of their emotional experience and parental care: Preliminary evidence of positive bias. *Child Psychiatry And Human Development*, 44(1), 70–88.
- Borich, G.D. (2000). *Observation skills for effective learning*. Prentice Hall.
- Bowlby, J. (1969), *Attachment and loss Vol 1: Attachment*. Basic Books
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss Vol. 2: Separation, anxiety, and anger*. Basic Books
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. Basic Book.
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N., Chisholm, C., & Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based model to building emotionally literate schools. In R. Thompson, M. Hughes, & J. B. Terrell (Eds.), *Handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and tools* (pp. 329–358). Wiley.
- Braungart-Reiker, J. M., Garwood, M. M., Powers, B. P., & Wang, X. (2001). Parental sensitivity, infant affect, and affect regulation: Predictors of attachment. *Child Development*, 72(1), 252–270.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. (2000). Our Window to The Future. *Newsweek*, 136(17a), 34–36.
- Bretherton, I. (1985). Attachment Theory: Retrospect and Prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 3–37.
- Bronson, M. (2000). *Self regulation in early childhood: Nature and nurture*. The Guilford Press.

- Brophy, J. E. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classrooms. *Elementary School Journal*, 83(1), 1–13.
- Brophy, J. E. (1983). Research on self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631–661.
- Brophy, J. E. (1989). Utjecaj nastavnika na postignuća učenika. U: Kovačević, M., Šoljan, N. (Ured.). *Psihologijska znanost i edukacija* (str. 87–108). Školske novine.
- Brumariu, L. E., Kerns, K. A., & Seibert, A. (2012). Mother–child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. *Personal Relationships*, 19(3), 569–585.
- Bulotsky-Shearer, R., & Fantuzzo, J. (2004). Adjustment scales for preschool intervention: Extending validity and relevance across multiple perspectives. *Psychology in the Schools*, 41(7), 725–736.
- Bus, A. G., & Van Ijzendoorn, M. H. (1988). Attachment and early reading: A longitudinal study. *The Journal of genetic psychology*, 149(2), 199–210.
- Bus, A. G., Belsky, J., van Ijzendoorn, M. H., & Crnic, K. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early childhood research quarterly*, 12(1), 81–98.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher–child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367–391.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20(1), 33–50.
- Buzzelli, C. A., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching*. Routledge Falmer.
- Byng-Hall, J. (1999). Family and couple therapy: toward greater security. In: Cassidy J, Shaver P. (eds). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 625–645). London: Guilford Press.
- Byng-Hall, J. (2002). Relieving parentified children's burdens in families with insecure attachment patterns. *Family Process*, 41(3), 375–388.
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher–child relationships, and self-regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 7–17.
- Cannella, B. L. (2005). Maternal–fetal attachment: an integrative review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(1), 60–68.
- Caprara, G.V., Barbanelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P.G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302–306.
- Cassidy, J. (1988). Child–mother attachment and self in six years old. *Child Development*, 59(1), 121–134.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Mono-graphs of The Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 228–249.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (1999). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. Guilford Press.

- Cassidy, J., Ziv, Y., Mehta, T. G., & Feeney, B. C. (2003). Feedback seeking in children and adolescents: Associations with self-perceptions, attachment representations, and depression. *Child Development*, 74(2), 612–628.
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3–22). Guilford Press.
- Castejón, L.-J., Gilar, R., & Pérez, N. (2003). Personal and Socio-Emotional Competences in Trainee Teachers. In M. Valenčič Zuljan & J. Vogrinc (Eds.), *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (pp. 73-92). Faculty of Education, University of Ljubljana.
- Catalano, R., & Hawkins, D. (1996). The Social Development Model: A theory of antisocial behavior. In Hawkins, D. (Ed.), *Delinquency and Crime. Current Theories* (pp. 149–197). Cambridge University Press.
- Catalano, R. F., Kosterman, R., Hawkins, J. D., Newcomb, M. D., & Abbott, R. D. (1996). Modeling the etiology of adolescent substance use: A test of the social development model. *Journal of Drug Issues*, 26(2), 429–455.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, L., Pollard, J. A., & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: Competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 230–239.
- Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B., & Hawkins, J.D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74(7), 252–261.
- Cauce, A. M. (1986). Social networks and social competence: Exploring the effects of early adolescent friendships. *American Journal of Community Psychology*, 14(6), 607–628.
- Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., McBride, C., & Mol, S. T. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries: Cross-cultural variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), 175–196.
- Christophel, D. M. (1990). The relationship among teacher immediacy behaviors, pupil motivation, and learning. *Communication Education*, 39(4), 323–340.
- Clark, S. E., & Symons, D. K. (2009). Representations of attachment relationships, the self, and significant others in middle childhood. *Journal of The Canadian Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 18(4), 316–321.
- Clarke, L., Ungerer, J., Chahoud, K., Johnson, S., & Stiefel, I. (2002). Attention deficit hyperactivity disorder is associated with attachment insecurity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(2), 1359–1045.
- Cobb, L. H. (1996). Adolescent-parent attachments and family problem-solving styles. *Family Process*, 35(1), 57– 82.
- Cochran-Smith, M. (2003). Sometimes it's not about the money: teaching and heart. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 371–375.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence based social and emotional learning (SEL) programs*. CASEL.
- Colling, C. (1994). Staff development for teaching and learning. *Higher Education*, 35(1), 9–13.

- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644–663.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1994). Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Advances in Personal Relationships* (Vol. 5, pp. 53–90). Jessica Kingsley.
- Collins, N. L., Ford, M. B., Guichard, A. C., Kane, H. S., & Feeney, B. C. (2010). Responding to need in intimate relationships: Social support and caregiving processes in couples. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior* (pp. 367–389). American Psychological Association.
- Commodari, E. (2013a). Preschool teacher attachment and attention skills. *Springer-Plus*, 2(1), 1–12.
- Commodari, E. (2013b). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123–133.
- Connell, D. B. (1974). *Individual Differences in Infant Attachment Related to Habituation to a Redundant Stimulus* (unpublished master's thesis). Syracuse University.
- Connell, R. W. (1993). *Schools & social justice*. Our Schools Our Selves.
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L., & Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 111–124.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3–14.
- Copeland, J. M., Denham, S. A., & DeMulder, E. K. (1997). Q-Sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in preschool. *Early Education and Development*, 8(1), 27–39.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–145.
- Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education)*. WW Norton & Company.
- Crittenden, P.M. (1992). Treatment of anxious attachment in infancy and early childhood. *Development and Psychopathology*, 4(4), 575– 602.
- Crosnoe, R., Johnson, M.K., & Elder, G.H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioural and contextual correlates of student–teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60–81.
- Crowell, J. A., & Feldman, S. S. (1988). Mothers' maternal models of relationships and children's behavioral and developmental status: A study of mother-child interaction. *Child Development*, 59, 1273–1285.
- Crowell, J. A., Warner, D. E., Davis, C. R., Marraccini, M., & Dearing, E. (2010). The influence of childhood adversity on mothers' behavior with preschoolers: Role of maternal attachment coherence, dissociative symptoms, and marital behaviors. *Research in Human Development*, 7(4), 274–291.

- Cruickshank, D. R. & Haefele, D. (2001). Good teachers, plural. *Educational Leadership*, 58(5), 26–30.
- Cruickshank, D. R., Jenkins, D. B., & Metcalf, K. K. (2003). *The act of teaching*. McGraw-Hill.
- Cummings, E., George, M. W., Koss, K. J., & Davies, P. T. (2013). Parental depressive symptoms and adolescent adjustment: Responses to children's distress and representations of attachment as explanatory mechanisms. *Parenting*, 13(4), 213–232.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. *Handbook of the Economics of Education*, 1, 697–812.
- Cyr, C., & van IJzendoorn, M. H. (2007). Attachment in the schools: toward attachment-based curricula. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 3, 95–117.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(1), 4–10.
- Davila, J., Burge, D., & Hammen, C. (1997). Why does attachment change? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(4), 826–838.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and Influence of student–teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234.
- Davis, H. A., & Lease, A. M. (2007). Perceived organizational structure for teacher liking: The role of peers' perceptions of teacher liking in teacher–student relationship quality, motivation, and achievement. *Social Psychology of Education*, 10(4), 403–427.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415.
- de Castro, R. M., & Pereira, D. I. F. (2019). Education and attachment: Guidelines to prevent school failure. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(1), 10–17.
- Decety, J., & Howard, L. H. (2014). Emotion, morality, and the developing brain. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Mechanisms of social connection: From brain to group* (pp. 105–122). American Psychological Association.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 54–58.
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: the importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83–109.
- Del Giudice, M. (2015). Attachment in middle childhood: An evolutionary-developmental perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2015(148), 15–30.
- Delaney, M. (2009). How teachers can use a knowledge of attachment theory to work with difficult-to-reach teenagers. In A. Perry (Ed.), *Teenagers and attachment*. Worth Publishing.

- DeMulder, E. K., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Qsort assessment of attachment security during the preschool years: links from home to school. *Developmental Psychology*, 36(2), 274–282.
- Den Brok, P., Levy, J., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2005). The effect of teacher interpersonal behaviour on students' subject-specific motivation. *Journal of Classroom Interaction*, 40(1), 20–33.
- Denham, S. A. (2005). The emotional basis of learning and development in early childhood education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education*, (pp. 85–103). Lawrence Erlbaum.
- Diamond, A. (1988). The abilities and neural mechanism underlying A-not-B performance. *Child Development*, 59(2), 523–527.
- Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom. Doktorska disertacija*. Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Dingwall, N., & Sebba, J. (2018). *Evaluation of the attachment aware schools programme: Final Report*. Rees Centre, University of Oxford (pdf).
- Divya, R. (2020). Pygmalion Effect: Its Application in Classroom. *Online Journal of Neurobiology and Brain Disorders*, 4(2), 343–344
- Donovan, M. S., & Cross, C. T. (2002). *Minority students in special and gifted education*. National Academy Press.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher–child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588–599.
- Doumen, S., Buyse, E., Colpin, H., & Verschueren, K. (2011). Teacher–child conflict and aggressive behavior in first grade: The intervening role of children's self-esteem. *Infant and Child Development*, 20(6), 449–465.
- Downey, L. (2012). *Calmer classrooms: A guide to working with traumatised children*. Child Safety Commissioner.
- Dozier, M., Cue, K. L., & Barnett, L. (1994). Clinicians as caregivers: role of attachment organization in treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(4), 793–800.
- Dubois-Comtois, K., Cyr, C., & Moss, E. (2011). Attachment behavior and mother-child conversations as predictors of attachment representations in middle childhood: A longitudinal study. *Attachment and Human Development*, 13(4), 335–357.
- Dumontheil, I., Apperly, I. A., & Blakemore, S. J. (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science*, 13(2), 331–338.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

- Dwyer, K. (2005). The meaning and measurement of attachment in middle and late childhood. *Human Development*, 48(3), 155–182.
- Easterbrooks, M. A., & Abeles, R. (2000). Windows to the self in 8-year-olds: Bridges to attachment representation and behavioral adjustment. *Attachment and Human Development*, 2(1), 85–106.
- Egeland, B., Pianta, R., & O'Brien, M. (1993). Maternal intrusiveness in infancy and child maladaptation in the early school years. *Development and Psychopathology*, 5(3), 359–370.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–273.
- Eisner, E. W. (2002). The kind of schools we need. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 576–583.
- Elgar, F. J., Knight, J., Worrall, G. J., & Sherman, G. (2003). Attachment characteristics and behavioural problems in rural and urban juvenile delinquents. *Child Psychiatry and Human Development*, 34(1), 35–48.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., Shriveret, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J. (2001). Preparing children for the tests of life, not a life of tests. *Education Week*, 21(4), 40.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias and H. Arnold (Eds.). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. (pp. 4–14). Corwin Press.
- Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationship. In R. Parke, & G. Ladd (Eds.) *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 77–106). Erlbaum Press.
- Ensink, K., Normandin, L., Target, M., Fonagy, P., Sabourin, S., & Berthelot, N. (2015). Mentalization in children and mothers in the context of trauma: An initial study of the validity of the Child Reflective Functioning Scale. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(2), 203–217.
- Ensink, K., Bégin, M., Normandin, L., & Fonagy, P. (2016). Maternal and child reflective functioning in the context of child sexual abuse: Pathways to depression and externalising difficulties. *European Journal of Psychotraumatology*, 7(1), 30611.
- Ergur, D.O. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1023–1028.
- Esbensen, F. A., Huizinga, D., & Menard, S. (1999). Family context and criminal victimization in adolescence. *Youth & Society*, 31(2), 168–198.
- Eshach, H., Dor-Ziderman, Y., & Yefroimsky, Y. (2014). Question asking in the science classroom: Teacher attitudes and practices. *Journal of Science Education and Technology*, 23(1), 67–81.
- Espy, K. A. (2004). Using developmental, cognitive, and neuroscience approaches to understand executive control in young children. *Developmental neuropsychology*, 26(1), 379–384.

- Fancourt, N., & Sebba, J. (2018). The Leicestershire Virtual School's Attachment Aware Schools Programme: Evaluation Report.
- Fearon, R. M., Van IJzendoorn, M. H., Fonagy, P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Schuengel, C., & Bokhorst, C. L. (2006). In search of shared and nonshared environmental factors in security of attachment: a behavior-genetic study of the association between sensitivity and attachment security. *Developmental Psychology*, 42(6), 1026–1040.
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child Development*, 81(2), 435–456.
- Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2001). Predictors of caregiving in adult intimate relationships: An attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(6), 972–994.
- Feeney, B. C., & Woodhouse, S. S. (2016). Caregiving. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 827–851). Guilford Press.
- Fer, S. (2004). Qualitative Evaluation of Emotional Intelligence In-Service Program for Secondary School Teachers. *The Qualitative Report*, 9(4), 562–588.
- Fincham, F., Hokoda, A., & Sanders, R. (1989). Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement: A longitudinal analysis. *Child Development*, 60(1), 138–145.
- Fisher, D., & Rickards, T. (1998). Associations between teacher-student interpersonal behaviour and student attitude to mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 10(1), 3–15.
- Fitzgerald, J., & Bass, J. (1997). The frontline of reform: Teachers as implementors of school to work. *Educational Forum*, 61(4), 336–342.
- Fivaz-Depeursinge, E., Corboz-Warnery, A., Burgin, D., Lebovici, S., Stern, D., Byng-Hall, J., & Lamour, M. (1994). The dynamics of interfaces: seven authors in search of encounters across levels of description of an event involving a mother, father and baby. *Infant Mental Health Journal*, 15(1), 69–89.
- Fizke, E., Buchheim, A., & Juen, F. (2013). Activation of the attachment system and mentalization in depressive and healthy individuals: An experimental control study. *Psihologija*, 46(2), 161–176.
- Flannery, D. J., & Williams, L. (1999). Effective youth violence prevention. In Gullotta TP, McElhaney SJ (eds.), *Violence in homes and communities: Prevention, intervention, and treatment. Issues in children's and families' lives.* (pp. 207–244). Sage.
- Fleming, C. B., Haggerty, K. P., Catalano, R. F., Harachi, T. W., Mazza, J. J., & Gruman, D. H. (2005). Do social and behavioral characteristics targeted by preventive interventions predict standardized test scores and grades? *Journal of School Health*, 75(9), 342–349.
- Fonagy, P., Steele, M., & Steele, H. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62(5), 891–905.

- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and psychopathology*, 9(4), 679–700.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H., & Steele, M. (1998). *Reflective-functioning manual, version 5.0, for application to adult attachment interviews*. University College London
- Fonagy, P. (2004a). The Developmental Roots. In: F. Pfafflin & G. Adshead (eds.). *A matter of security: The application of attachment theory to forensic psychiatry and Psychotherapy, Forensic Focus 25* (pp. 13–56). Jessica Kingsley Publishers
- Fonagy, P. (2004b). Early-life trauma and the psychogenesis and prevention of violence. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036, 181–200.
- Fonagy, P., Gerely, G., Jurist, E.L., Target, M. (2004). *Affect regulation, mentalization and the development of self*. Other Press.
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E., Sacco, F. C., & Little, T. D. (2005). Creating a peaceful school learning environment: The impact of an antibullying program on educational attainment in elementary schools. *Medical Science Monitor*, 11(7), 317–325.
- Fonagy, P. (2006). The mentalization-focused approach to social development. In J. G. Allen & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalization-based treatment* (pp. 53–99). John Wiley & Sons.
- Fonagy, P., & Target, M. (2006). The mentalization-focused approach to self pathology. *Journal of personality disorders*, 20(6), 544–576.
- Fonagy, P., & Bateman, A. (2008). Attachment, mentalization and borderline personality disorder. *European Psychotherapy*, 8(1), 35–47.
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E. M., Nelson, J. M., Dill, E. J., Little, T. D., & Sargent, J. A. (2009). A cluster randomized controlled trial of child-focused psychiatric consultation and a school systems-focused intervention to reduce aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 607–616.
- Fonagy, P., & Luyten, P. (2016). A multilevel perspective on the development of borderline personality disorder. In D. Cicchetti (Ed.), *Development and Psychopathology* (3rd ed, Vol.3, pp. 726–792). John Wiley & Sons
- Forrester, G. (2005). All in a day's work: Primary teachers 'performing' and 'caring'. *Gender and Education*, 17(3), 271–287.
- Fraley, R. (2002). Attachment stability from infancy to adulthood: Meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 123–151.
- Fraley, R. C., & Davis, K. E. (1997). Attachment formation and transfer in young adults' close friendships and romantic relationships. *Personal Relationships*, 4(2), 131–144.
- Fredrickson, B. L. (2013). *Love 2.0: Finding happiness and health in moments of connection*. Penguin.
- Fredrickson, B. L., & Branigan C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3), 313–332.

- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.) *School climate: measuring, improving, and sustaining learning environments* (pp. 11–29). Falmer Press.
- Frenzel, A. C., & Stephens, E. J. (2013). Emotions. In N. C. Hall, & T. Goetz (Eds.), *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers* (pp. 1–56). Emerald.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J. & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrative perspective and empirical test. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotions research: The impact on teachers lives* (pp. 129–148). Springer.
- Frymier, A. B. (1994). A model of immediacy in the classroom. *Communication Quarterly*, 42(2), 133–143.
- Fulgosi, A. (1997): *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja*. Školska knjiga.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162.
- Gambone, M. A., Klem, A. M., & Connell, J. P. (2002). *Finding out what matters for youth*. Youth Development Strategies.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Fontana.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Geddes, H. (2003) Attachment and the child in school. Part I. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(3), 231–242.
- Geddes, H. (2005) Attachment and learning. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 10(2), 79–93.
- Geddes, H. (2006). *Attachment in the classroom: The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. Worth Publishing
- Geddes, H. (2018) Attachment and learning – the links between early experiences and responses in the classroom. *International Journal of Nurture in Education*, 4(1), 15–21
- George, C., & West, M. (2011). The adult attachment projective picture system: integrating attachment into clinical assessment. *Journal of Personality Assessment*, 93(5), 407–416.
- Georgiou, M., & Kyriakides, L. (2012). The impact of teacher and principal interpersonal behavior on student learning outcomes: a large scale study in secondary schools of Cyprus. In T. Wubbels, P. Den Brok, J. Van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 119–135). Sense Publications.
- Gersten, M., Coster, W., Schneider-Rosen, K., Carlson, V., & Cicchetti, D. (1986). The Socioemotional Bases of Communicative Functioning: Quality of Attachment, Language Development, and Early Maltreatment. In M. E. Lamb, A. L. Brown, & B. Rogoff (eds.), *Advances in Developmental Psychology*, Vol. 4 (pp. 105–151). Erlbaum Associates.
- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43(4), 281–301.

- Gillan, D. (1997). *From zero to six: The base for school readiness*. HRDC Publication Centre.
- Goldhaber, D. (2002). Mystery of good teaching: The evidence shows that good teachers make a clear difference in student achievement. the problem is that we don't really know what makes a good teacher.(feature). *Education Next (Feature)*, 1(1), 50–55.
- Goldhaber, D., & Anthony, E. (2007). Can teacher quality be effectively assessed? National board certification as a signal of effective teaching. *The Review of Economics and Statistics*, 89(1), 134–150.
- Golding, K. S., Fain, J., Mills, C., Worrall, H., & Frost, A. (2012). *Observing children with attachment difficulties in school: a tool for identifying and supporting emotional and social difficulties in children aged 5-11*. Jessica Kingsley Publishers.
- Goldwyn, R., Stanley, C., Smith, V., & Green, J. (2000). The Manchester Child Attachment Story Task: relationship with parental AAI, SAT and child behaviour. *Attachment & Human Development*, 2(1), 71–84.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gomez, M. L., Allen, A.-R., & Clinton, K. (2004). Cultural models of care in teaching: a case study of one pre-service secondary teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 473–488.
- Good, T. L. (1987). Teacher expectations. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 159–200). Random House.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71.
- Goodwin, B. (2010). Good teachers may not fit the mold. *Educational Leadership*, 68(4), 79–80.
- Goossens, F., & Van Ijzendoorn, M. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61(3), 832–837.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and pupil learning. *Communication Education*, 37(1), 40–53.
- Gorrese, A., & Ruggieri, R. (2012). Peer attachment: A meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(5), 650–672.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., & Zins, J. E. (2000). Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. In R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: The theory and practice of development, evaluation, education, and application—at home, school, and in the workplace* (pp. 391–410). Jossey-Bass.

- Granic, I. & Hollenstein, T. (2003). Dynamic systems methods for models of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 15(3), 641–669.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530–541.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2012). Representations of mother-child attachment relationships and social-information processing of peer relationships in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 32(4), 537–564.
- Granot, D. (2014). Teacher-student attachment and student school adaptation: A variable centered and person centered analytical approaches. *American Journal of Educational Research*, 2(11), 1005–1014.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19.
- Greenberg, M.T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 469–496). The Guilford Press.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094(1), 139–150.
- Greenberg, M. T., Cicchetti, D., & Cummings, E. M. (Eds.). (1993). *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. University of Chicago Press.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., & Mihalic, S. F. (1998). *Promoting alternative thinking strategies (PATHS)*. Center for the Study and Prevention of Violence, University of Colorado.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466–474.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer.
- Groh, A. M., Roisman, G. I., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Fearon, R. P. (2012). The significance of insecure and disorganized attachment for children's internalizing symptoms: A meta-analytic study. *Child Development*, 83(2), 591–610.
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study. *Attachment & Human development*, 16(2), 103–136.
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. Guilford Press.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., & Kindler, H. (2005). Early care and the roots of attachment and partnership representations. In K. E. Grossmann, K. Grossman, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood* (pp. 98–136). Guilford Press.

- Gurland, S. T., & Grolnick, W. S. (2003). Children's expectancies and perceptions of adults: Effects on rapport. *Child Development*, 74(4), 1212–1224.
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *Journal of Teachers' Work*, 4(2), 89–98.
- Gus, L., Rose, J., & Gilbert, L. (2015). Emotion coaching: A universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional and behavioural well-being. *Educational and Child Psychology*, 32(1), 31–41.
- Gus, L., & Wood, F. (2017). Emotion Coaching. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and emotional development in the classroom: Theory and practice* (pp. 83–100). Jessica Kingsley Publishers.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313–330.
- Hallinan, M.T. (2008). Teacher Influences on Students' Attachment to School. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283.
- Hamilton, C.E., & Howes, C. (1992). A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. In R.C. Pianta (Ed.), *New directions for child development: Vol. 57. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 41–60). Jossey Bass.
- Hamlet, C. C., Axelrod, S., & Kuerschner, S. (1984). Eye contact as an antecedent to compliant behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17(4), 553–557.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–83). Brookes.
- Handly G. D. (1973). *Personality, learning and teaching*. Routledge & Kegan Paul.
- Hansen, J. M., & Childs, J. (1998). Creating a school where people like to be. *Educational Leadership*, 56(1), 14–17.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Harlow, H. F., & Zimmermann, R. R. (1958). The development of affective responsiveness in infant monkeys. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 102(5), 501–509.

- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. Simon and Schuster.
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97(3), 363–386.
- Harter, S., Waters, P. L. & Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development*, 69(3), 756–766.
- Harvey, S. & Evans, I. M. (2003). Understanding the emotional environment of the classroom. In D. Fraser, & R. Openshaw (Eds.), *Informing our practice* (pp. 182–195). Kanuka Grove Press.
- Harvey, S. T., Bimler, D., Evans, I. M., Kirkland, J., & Pechtel, P. (2012). Mapping the classroom emotional environment. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 628–640.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hautamäki, A., Hautamäki, L., Neuvonen, L., & Maliniemi-Piispanen, S. (2010). Transmission of attachment across three generations: Continuity and reversal. *Clinical child psychology and psychiatry*, 15(3), 347–354.
- Havelka, N. (2000). *Učenic i nastavnik u obrazovnom procesu*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hawkins, D., Guo, J., Hill, K., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. (2001). Long-term effects of the Seattle Social Development Intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science*, 5(4), 225–236.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., & Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 135–150). Teachers College Press.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 1–22.
- Hazen, N. L. & Durrett, M. E. (1982). Relationship of security of attachment to exploration and cognitive mapping abilities in 2-year-olds. *Developmental Psychology*, 18(5), 751–759.
- Heidi, K.M., & Solomon, E. P. (2006). Biology, childhood trauma and murder: Rethinking justice. *International Journal of Law and Psychiatry*, 29, 2220–2233.
- Henderson, D. G., & Fisher, D. L. (2008). Interpersonal behaviour and student outcomes in vocational education classes. *Learning Environments Research*, 11(1), 19–29.
- Hesse, E. (1999). The adult attachment interview: Historical and current perspectives. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 395–433). Guilford Press.
- Hesse, E. & Main, M. (1999). Second-generation effects of unresolved trauma in non-maltreating parents: Dissociated, frightened, and threatening parental behavior. *Psychoanalytic Inquiry*, 19(4), 481–540.

- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533–556.
- Holper, L., Goldin, A. P., Shalom, D. E., Battro, A. M., Wolf, M. & Sigman, M. (2013). The teaching and the learning brain: A cortical hemodynamic marker of teacher–student interactions in the Socratic dialog. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 1–10.
- Hong, F., Doan, S. N., Lopez, A., & Evans, G. W. (2017). Relations among temperament, self-regulatory strategies and gender in predicting delay of gratification. *Frontiers in Psychology*, 8, 1925.
- Houchell, P., Nan, L., Burgess, H.O., Deer, G.H., Wise, H. J., Bright, H., Collier, C.B., Lawson, W.A. & Shearer, A.E. (1939). My Best Teacher: *Peabody Journal of Education*, 16(4), 253–266.
- Howes, C. (1988). Relations between early child care and schooling. *Developmental Psychology*, 24(1), 53–57.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children’s relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child development*, 63(4), 867–878.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(3), 253–263.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 671–687). Guilford Press.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and psychopathology*, 11(2), 251–268.
- Howes, C., Phillipsen, L.C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38 (2), 113–132.
- Howes, C., & Spieker, S. (2016). Attachment relationship in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical application* (3rd ed., pp. 314–329). Guilford Press.
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 151–174.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children’s peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 1–20.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: a prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173–184.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4): 289–301.
- Hughes, D. (2004). An attachment - based treatment of maltreated children and young people. *Attachment and Human Development*, 6(3), 263–278.

- Hughes, T. L., & Akin-Little, A. (2007). Attachment theory: Implications for practice in schools [Editorial]. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 3, 1–5.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O., & Lloyd, L.K. (2008). Teacher–student support, effortful engagement and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14.
- Hughes, C. (2011). Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions, *Infant and Child Development*, 20(3), 251–271.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319–327.
- Hughes, D., & Golding, K. (2012). *Creating loving attachments: Parenting with PACE to nurture confidence and security in the troubled child*. Jessica Kingsley Publishers.
- Hutsebaut, J., Debbané, M., & Sharp, C. (2020). Designing a range of mentalizing interventions for young people using a clinical staging approach to borderline pathology. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 7(1), 1–10.
- Hyson, M. (2002). Emotional development and school readiness. Professional development. *Young Children*, 57(6): 76–78.
- Ialongo, N., Edelsohn, G., Werthamer-Larsson, L., Crockett, L., & Kellam, S. (1994). The significance of self-reported anxious symptoms in first-grade children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(4), 441–445.
- Ivić, I. (1978), *Čovek kao animal simbolicum*. Nolit.
- Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Institut za psihologiju.
- Iyengar, U., Kim, S., Martinez, S., Fonagy, P., & Strathearn, L. (2014). Unresolved trauma in mothers: intergenerational effects and the role of reorganization. *Frontiers in psychology*, 5, Article 966.
- Izard, C. E. & Bear, G. (2001). *Head Start/ECAP emotions curriculum*. University of Delaware Instructional Resources Center.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventative interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796–824.
- Jacobite, D., & Hazen, N. (1999). Developmental pathways from infant disorganization to childhood peer relationships. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 671– 687). Milford Press
- Jacobsen, T., Edelstein, W. & Hofmann, V. (1994). A Longitudinal Study of the Relation Between Representations of Attachment in Childhood and Cognitive Functioning in Childhood and Adolescence. *Developmental Psychology*, 30(1), 112–124.
- Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children’s attachment representations: longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33(4), 703–710.
- Jacobsen, T., Huss, M., Fendrich, M., Kruesi, M. J., & Ziegenhain, U. (1997). Children’s ability to delay gratification: longitudinal relations to mother—child attachment. *The Journal of Genetic Psychology*, 158(4), 411–426.
- Jacobvitz, D., & Hazen, N. (1999). Developmental pathways from infant disorganization to childhood peer relationships. In J. Solomon, C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 127-159). Guilford Press.

- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jovančević, A., Tošić Radev, M. & Stefanovic Stanojevic, T. (2021). Association between parent's and adult offspring's mentalizing capacity: The moderating role of child's temperament. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(5), 699–708.
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The Elusive Nature of Executive Functions: A Review of our Current Understanding. *Neuropsychology Review*, 17(3), 213–233.
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social relationships, and school functioning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., pp. 655–674). Lawrence Erlbaum.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, J. (2001). Emotional intelligence as an aspect of general intelligence: What would David Wechsler say? *Emotion*, 1(3), 258–264.
- Kavanaugh, D. J., & Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capacities. *Cognitive Therapy and Research*, 9(5), 507–525.
- Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F., & Williamson, J. (2004). Applying emotional intelligence: exploring the promoting alternative thinking strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 221–241.
- Kelly, P., Watt, L., & Giddens, S. (2020). An Attachment aware schools programme: a safe space, a nurturing learning community. *Pastoral Care in Education*, 38(4), 335–354.
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247–259.
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child–mother relationship. *Developmental Psychology*, 32(3), 457–466.
- Kerns, K. A., Tomich, P. L., Aspelmeier, J. E., & Contreras, J. M. (2000). Attachment-based assessments of parent–child relationships in middle childhood. *Developmental Psychology*, 36(5), 614–626.
- Kerns, K., Aspelmeier, J., Gentzler, A., & Grabill, C. (2001). Parent-child attachment and monitoring in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 69–81.
- Kerns, K. A., Schlegelmilch, A., Morgan, T. A., & Abraham, M. M. (2005). Assessing attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 46–70). New York: Guilford Press.
- Kerns, K. A., Tomich, P. L., & Kim, P. (2006). Normative trends in children's perceptions of availability and utilization of attachment figures in middle childhood. *Social Development*, 15(1), 1–22.
- Kerns, K. A. & Brumariu, L. (2008) Attachment in middle childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* New York: Guilford, , 366–382.
- Kerns, K. A., Brumariu, L. E., & Seibert, A. C. (2011). Multi-method assessment of mother-child attachment: Links to parenting and child depressive symptoms in middle childhood. *Attachment and Human Development*, 13(4), 315–333.

- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 38*(2), 133–149.
- Kestenbaum, R., Farber, E. A., & Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history. *New Directions for Child Development, 44*, 51–64.
- Kirkpatrick, L. A., & Hazan, C. (1994). Attachment styles and close relationships: A four-year prospective study. *Personal Relationships, 1*(2), 123–142.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262–273.
- Kochanska, G., & Kim, S. (2013). Early attachment organization with both parents and future behavior problems: From infancy to middle childhood. *Child Development, 84*(1), 283–296.
- Kohn, A. (1996). *Beyond discipline: From compliance to community*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: a cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology, 36*(4), 463–472.
- Kopp, C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*(2), 199–214.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education, 35*(6), 641–680.
- Korthagen, F.A.J., Attema-Noordewier, S., & Zwart, R.C. (2014). Teacher-student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education, 40*(1), 22–32.
- Krznaric, R. (2014). *Empathy: A handbook for revolution*. Random House.
- Krstić, K. (2015). Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu, 28*(3), 167–188.
- Kyriacou, C. (1998). *Essential teaching skills*, 2nd edit. Stanley Thornes.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development, 70*(6), 1373–1400.
- LaFreniere, P., Provost, M., & Dubeau, D. (1992). From an insecure base: Parent-child relations and internalizing behavior in the preschool. *Early Development and Parenting, 1*(3), 137–148.
- Lam, C. B., Hoa Chung, K. K. & Li, X. (2018). Parental Warmth and Hostility and Child Executive Function Problem: A Longitudinal Study of Chinese Families. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–12.
- Lamb, M. E. (2005). Attachments, social networks, and developmental contexts. *Human Development, 48*(1/2), 108–112.
- Lamour, M. (1994). The dynamics of interfaces: seven authors in search of encounters across levels of description of an event involving a mother, father and baby. *Infant Mental Health Journal, 15*(1), 69–89.

- Lapsley, D. K. & Narvaez, D. (2006). Character education. In A. Renninger & I. Siegel (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 248–296). Wiley.
- Latshaw, B. A. (2011). Is fatherhood a full-time job? *Fathering*, 9(2), 125–149.
- Lee, J. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330–340.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107–118.
- Levitt, M. J. (2005). Social relations in childhood and adolescence: The convoy model perspective. *Human Development*, 48(1-2), 28–47.
- Levpuscek, M. P., Zupancic, M., & Socan, G. (2012). Predicting achievement in mathematics in adolescent students: The role of individual and social factors. *Journal of Early Adolescence*, 33(4), 523–551.
- Lewis, M., Feiring, C., & Rosenthal, S. (2000). Attachment over time. *Child Development*, 71(3), 707–720.
- Lewkowicz, A. B. (2007). *Teaching emotional intelligence: Strategies and activities for helping students make effective choices* (2nd ed.). Corwin Press.
- Leiberman, A. F. & Pawl, J. H. (1990). Disorders of attachment and secure base behavior in the second year of life: Conceptual issues and clinical intervention. In M. T. Greenberg & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 375–398). University of Chicago Press
- Lieberman, A.F., & Zeanah, C.H. (1999). Contributions of attachment theory to infant-parent psychotherapy and other interventions with infants and young children. In J. Cassidy & P.B. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 555–574). Guilford Press.
- Lifshin, U., Kleinerman, I. B., Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2020). Teachers' attachment orientations and children's school adjustment: Evidence from a longitudinal study of first graders. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(2), 559–580.
- Liotti, G. (1992). Disorganized/disoriented attachment in the etiology of the dissociative disorders. *Dissociation*, 5(4), 196–204.
- Loewenton, E. (2005). *Attachment security in infancy and its consequences for development of the individual: the origins of attachment theory and the varieties of parent-child interaction*. <http://www.entelia.com/members/Foundation%2011/F11.2%20www/UNIT%20%20Further%20Reading/Attachment%20Security%20in%20Infancy%20-%20Ed%20Loewenton%20%202005.pdf>
- Londerville, S. & Main, M. (1981). Security of Attachment, Compliance and Maternal Training methods in the second year of life. *Developmental Psychology*, 17(3), 289–299.
- Longobardi, E., Lonigro, A., & Laghi, F. (2016). References to mental states in mother-child conversation. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 756–766
- Lorenz, K. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. Der Artgenosse als auslösendes Moment sozialer Verhaltensweisen. *Journal für Ornithologie*, 83, 137–215; 289–413.

- Lösel, F., Bliesener, T., & Bender, D. (2007). Social information processing, experiences of aggression in social contexts, and aggressive behavior in adolescents. *Criminal Justice and Behavior*, 34(3), 330–347.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 192(57), 81–107.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81–99.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L., & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64(2), 572–585.
- Lyons-Ruth, K., & Jacobvitz, D. (1999). Attachment disorganization: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 520–554). Guilford Press.
- Lyons Ruth, K., Zeanah, C. H., & Benoit, D. (2003). Disorder and risk for disorder during infancy and toddlerhood. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed., pp. 589–631). Guilford Press.
- Main, M. (1983). Exploration, Play and Cognitive Functioning Related to Infant-mother Attachment. *Infant Behavior and Development*, 6(2), 167–174.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to the Level of Representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1/2), 66–104.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). *Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern*. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (p. 95–124). Ablex Publishing.
- Main, M., & Morgan, H. (1996). Disorganization and disorientation in infant strange situation behavior: Phenotypic resemblance to dissociative states. In L. K. Michelson & W. J. Ray (Eds.), *Handbook of dissociation: Theoretical, empirical, and clinical perspectives* (pp. 107–138). Plenum.
- Maldonado-Carreno, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and social skills during elementary school: A within and between child analysis. *Child Development*, 82(2), 601–616
- Mangelsdorf, S. C. & Frosch, C. A. (1999). Temperament and attachment: One construct or two?, *Advances in Child Development and Behavior*, 27, 181–220.
- Marcus, R. F., & Gray Jr, L. (1998). Close relationships of violent and nonviolent African American delinquents. *Violence and victims*, 13(1), 31–46.
- Marshall, W. L., Hudson, S. M., & Hodgkinson, S. (1993). The importance of attachment bonds in the development of juvenile sex offending. In H. E. Barbaree, W. L. Marshall, & S. M. Hudson (Eds.), *The juvenile sex offender* (pp. 164–181). Guilford Press.
- Marvin, R. S., & Britner, P. A. (1999). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and intervention*. Guilford Press.

- Marzano, R. J., Marzano, J. C., Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works – research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matas, L., Arend, R. A., & Sroufe, A. L. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49(3), 547–556.
- Maulana, R., Opdenakker, M.C., Den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teachers' student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1), 33–49.
- Mayseless, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: Conceptualization of normative changes. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 1–23). Guilford Press.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14(1), 1–17.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145–1157.
- Melek Koç, E. (2013). Affective characteristics and teaching skills of English language teachers: Comparing perceptions of elementary, secondary and high school students. *Creative Education*, 4(2), 117–123.
- Mihčić, I. (2015). Vrtić kao sigurna baza: adaptacija dece nakon jaslenog uzrasta. Filozofski fakultet Novi Sad.
- Mihčić, I. (2010). Uključenost oca u brigu o detetu: efekti očevih iskustava iz porodice porekla i kvaliteta relacija u porodici prokreacije. *Primenjena psihologija*, 3(3), 197–222.
- Mikulincer, M., & Nachshon, O. (1991). Attachment styles and patterns of self-disclosure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 321–331.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Guilford Press.
- Miller, P. (1987). Ten characteristics of a good teacher. *English Teaching Forum*, 25(1), 40–41.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272–281.
- Milovanović, R. (2017). Attention as a factor in the school performance of adolescents. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u prištini*, 47(3), 275–301.
- Miner, J. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behaviour from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44(3), 771–786.
- Minić, J., & Stefanović Stanojević, T. (2018). Terapeut kao sigurna baza: Možemo li se afektivno vezati za terapeuta. *Godišnjak za psihologiju*, 15, 141–153.
- Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 329–337.

- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 687–696.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938.
- Mischel, W., Ayduk, O., & Mendoza-Denton, R. (2003). Sustaining delay of gratification over time: A hot-cool systems perspective. In G. Loewenstein, D. & Read, R. Baumeister (Eds.), *Time and decision: Economic and psychological perspectives on intertemporal choice* (pp. 175–200). Russell Sage Foundation.
- Mittal, R., Russell, B. S., Britner, P. A., & Peake, P. K. (2013). Delay of gratification in two- and three-year-olds: Associations with attachment, personality, and temperament. *Journal of Child and Family Studies*, 22(4), 479–489.
- Moje, E. B. (1996). "I teach students, not subjects": Teacher-student relationships as contexts for secondary literacy. *Reading Research Quarterly*, 31(2), 172–195.
- Mortiboys, A. (2005). *Teaching with Emotional Intelligence*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Moss, E., St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37(6), 863–874.
- Moullin, S., Waldfogel, J., & Washbrook, E. (2014). *Baby Bonds: Parenting, Attachment and a Secure Base for Children*. Sutton Trust.
- Moullin, S., Waldfogel, J., & Washbrook, E. (2018). Parent–child attachment as a mechanism of intergenerational (dis)advantage. *Families, relationships and societies*, 7(2), 265–284.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: Evidence and practice*. Paul Chapman Publishing.
- Muller, N., Gerits, L., & Siecker, I. (2012). Mentalization-based therapies with adopted children and their families. In *Minding the Child* (pp. 127–144). Routledge.
- Murray, C., & Greenberg, M.T. (2000). Children's relationships with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423–445.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25–41.
- Murray, C. & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, 43(2), 137–152.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *Journal of Special Education*, 39(4), 220–233.
- Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher–student relationships: concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 49–61.

- Myers, S.S., & Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student–teacher relationships and children’s early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600–608.
- Naglieri, J. A., & Goldstein, S. (2013). *Comprehensive executive function inventory*. Multi-Health Systems.
- Nagulić, M. (1980). Kakvog nastavnika žele učenici. *Psihologija*, 13(1-2), 73–82.
- Nagy, K., & Zsolnai, A. (2016). Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából [Study of school attachment and children’s social relationship]. In P. Tóth & I. Holik Eds., *Új kutatások a neveléstudományokban 2015* New researches in education 2015 (pp. 53–61). ELTE Eötvös Kiadó.
- National Center for Education Statistics (2002). *Dropout rates in the United States 2000*. U.S. Department of Education, Offices of Educational Research and Improvement.
- Nelson, B., Martin, R. P., Hodge, S., Havill, V., & Kamphaus, R. (1999). Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences*, 26(4), 687–700.
- Nelson, J. R., Benner, G. J., Lane, K., & Smith, B. W. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 71(1), 59–73.
- Nešić, M., Kostić, J., Čičević, S., & Nešić, V. (2011). Neurofiziološke osnove pažnje. *Godišnjak za psihologiju*, 8(10), 7–25.
- Nias, J. (1986). *Teacher socialisation: The individual in the system*. Deakin University Press.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006). Infant–mother attachment classification: Risk and protection in relation to changing maternal caregiving quality. *Developmental Psychology*, 42(1), 38–58.
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology*, 50(4), 443–460.
- Noblit, G. W., & Rogers, D. L. (1995). In the meantime. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 680–685.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (1999). Caring and competence. *Teachers College Record*, 100(5), 205–220.
- Norlander-Case, K. A., Reagan, T. G., & Case, C. W. (1999). *The professional teacher: The preparation and nurturance of the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publisher.
- O’Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children’s relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87–98.

- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Attachment and Cognitive Skills: an Investigation of Mediating Mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5-6), 458-476.
- O'Connor, K.E. (2008). „You choose to care“: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
- O'Connor, E., Collins, B., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment & Human Development*, 14(3), 265-288.
- Oatley, K., & Nundy, S. (1996). Rethinking the role of emotions in education. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 257-274). Blackwell.
- Odom, C. L. (1943). An objective determination of the qualities of a good college teacher. *Peabody Journal of Education*, 21(2), 109-116.
- Oelsner, J., Lippold, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 31(3), 463-487.
- Oldfather, P. & McLaughlin, H. J. (1993). Gaining and losing voice: A longitudinal study of students' continuing impulse to learn across elementary middle level contexts. *Research in Middle Level Education*, 17(1), 1-25.
- Oldfather, P., & Thomas, S. (1998). What does it mean when high school teachers participate in collaborative research with students on literacy motivations? *Teachers College Record*, 99(4), 617-691.
- Oliveira, A. W. (2010). Improving teacher questioning in science inquiry discussions through professional development. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 47(4), 422-453.
- Olson, S. L., Bates, J. E., & Bayles, K. (1990). Early antecedents of childhood impulsivity: The role of parent-child interaction, cognitive competence, and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(3), 317-334.
- Opie, J. E., McIntosh, J. E., Esler, T. B., Duschinsky, R., George, C., Schore, A., Kothe, E., Tan, E., Greenwood, C., & Olsson, C. A. (2020). Early childhood attachment stability and change: a meta-analysis. *Attachment & Human Development*, 1-34.
- Oppenheim, D., Sagi, A., & Lamb, M. E. (1988). Infant-adult attachments on the kibbutz and their relation to socioemotional development 4 years later. *Developmental Psychology*, 24(3), 427-433.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. Jossey-Bass.
- Parker, R., Rose, J., & Gilbert, L. (2016) Attachment Aware Schools: An alternative to behaviourism in supporting children's behaviour? In H. Lees & N. Noddings (Eds.) *The Palgrave International Handbook of Alternative Education*. Palgrave MacMillan.
- Pasco Fearon, R. M., & Belsky, J. (2011). Infant-mother attachment and the growth of externalizing problems across the primary-school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(7), 782-791.

- Pearce, J. W., & Pearce, T. D. (1994). Attachment theory and its implications for psychotherapy with maltreated children. *Child Abuse and Neglect*, 18(5), 425–438.
- Peisner-Feinberg, E. S., & Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 451–477.
- Pennings, H.J.M., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L.C.A., van der Want, A.C., & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher-student interactions: A Dynamic systems approach. *Teaching and Teacher Education* 37, 183–193.
- Pešikan, A. (2020). *Učenje u obrazovnom kontekstu*. Službeni glasnik.
- Pešikan, A. i Lalović, Z. (2016). *Obrazovanje za život: ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima u Crnoj Gori. Izveštaj o rezultatima istraživanja u okviru projekta „Moje vrijednosti i vrline (2015-2018) – podrška škole razvoju odabranih kompetencija učenika za 21. vijek”*. Zavod za školstvo i UNICEF Crna Gora.
- Phelps, E.A. (2006). Emotion and cognition: Insights from Studies of the Human Amygdala. *Annual Review of Psychology*, 57, 27–53.
- Pianta, R. C. & Nimetz, S. L. (1991). Relationship between children and teachers: Associations with classroom and home behaviour. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(3), 379–393.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. S. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61–80.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of school psychology*, 32(1), 15–31.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11–26.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 72(3), 263–280.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS Student-Teacher Relationship Scale. Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7, pp. 199–234). John Wiley & Sons Inc.
- Pianta, R. C., & La Paro, K. (2003). Improving early school success. *Educational Leadership*, 60(7), 24–29.
- Pianta, R. C., Hamre, B., Hayes, N., Mintz, S., & LaParo, K. M. (2008a). *Classroom Assessment Scoring System – Secondary (CLASS-S)*. University of Virginia.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008b). *Classroom assessment scoring system*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Pierrehumbert, B., Torrisi, R., Ansermet, F., Borghini, A., & Halfon, O. (2012). Adult attachment representations predict cortisol and oxytocin responses to stress. *Attachment & human development*, 14(5), 453–476.

- Pietromonaco, P.R., & Feldman-Barrett, L. (2000). The internal working models concept: What do we really know about the self in relation to others? *Review of General Psychology*, 4(2), 155–175.
- Pinquart, M., Feußner, C., & Ahnert, L. (2013). Meta-analytic evidence for stability in attachments from infancy to early adulthood. *Attachment & Human Development*, 15(2), 189–218.
- Poplin, M. & Weeres, J. (1994). *Voices from the inside: A report on schooling from inside the classroom*. Institute for Education in Transformation at the Claremont Graduate School.
- Preston, S., & Hofelich, A. (2012). The many faces of empathy: Parsing empathic phenomena through a proximate, dynamic-systems view of representing the other in the self. *Emotion Review*, 4(1), 24–33.
- Protić, S. (2016). *Doprinos vezanosti i mentalizacije razumevanju veze između traume i delikvencije*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Beograd
- Raaijmakers, M. A., Smidts, D. P., Sergeant, J. A., Maassen, G. H., Posthumus, J. A., Van Engeland, H., & Matthys, W. (2008). Executive functions in preschool children with aggressive behavior: Impairments in inhibitory control. *Journal of abnormal child psychology*, 36(7), 1097–1107.
- Raider-Roth, M. (2005). *Trusting what you know: The high stakes of classroom relationships*. Jossey-Bass Publishers.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005). Relationships past, present, and future: Reflections on attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 255–282). Guilford Press.
- Rappolt-Schlichtmann, G., Willet, J., Ayoub, C., Lindsley, R., Hulette, A. & Fischer, K. (2009). Poverty, relationship conflict and the regulation of cortisol in small and large group contexts at child care. *Mind, Brain and Education*, 3(3), 131–141.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537–548.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.
- Reissman, R. (2006). Raising your new teacher's emotional intelligence. In M.J. Elias & H. Arnold (Eds), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement* (pp. 76–82). Corwin Press.
- Rey, R. B., Smith, A. L., Yoon, J., Somers, C., & Barnett, D. (2007). Relationships between teachers and urban African American children: The role of informant. *School Psychology International*, 28(3), 346–364.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712.
- Rice, K. G., Cunningham, T. J., & Young, M. B. (1997). Attachment to parents, social competence, and emotional well-being: A comparison of Black and White late adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 44(1), 89.
- Richardson, B. G., & Shupe, M. J. (2003). The importance of self-awareness in working with students with emotional and behavioural disorders. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), 8–13.

- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 626–635.
- Rimm-Kaufman, S. E., Voorhees, M. D., Snell, M. E., & La Paro, K. M. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 151–163.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. (2009). The contribution of children’s self-regulation and classroom quality to children’s adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972.
- Rodgers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265–287.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents’ perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of research on adolescence*, 8(1), 123–158.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn*. Merrill.
- Rogers, D., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173–181.
- Roisman, G. I., Padrón, E., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2002). Earned–secure attachment status in retrospect and prospect. *Child development*, 73(4), 1204–1219.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Rose, L. C. & Gallup, A. M. (2000). *The 32nd annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public’s attitudes toward the public schools*. Phi Delta Kappa International.
- Rose, J., Gilbert, L., Gorman, M., & Parker, R. (2014). *An introduction to attachment and the implications for learning and behaviour*. NCTL.
- Rose, J., & McGuire-Snieckus, R. (2014). *Impact evaluation: Brighter futures and Bath primary partnership intervention project report*. Bath Spa University.
- Rose, J., & Gilbert, L. (2017). Attachment aware schools. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and emotional development in the classroom: Theory and practice* (pp. 65–82). Jessica Kingsley Publishers.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. Holt, Rinehart & Winston.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429–444.
- Rubin, K. H., & Lollis, S. P. (1988). Origins and consequences of social withdrawal. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 219–252). Erlbaum.
- Rubio, M. C. (2009). “Effective teachers –Professional and personal skills”, en *EN-SAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 24. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282843.pdf>

- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Jr., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology, 48*(5), 389-412.
- Ruvolo, A. P., Fabian, L. A., & Ruvolo, C. M. (2001). Relationship experiences and change in attachment characteristics of young adults: The role of relationship breakups and conflict avoidance. *Personal Relationships, 8*(3), 265-281
- Ryan, A., Gheen, M. H. & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology, 90*(3), 528-535.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, 2* (pp. 13-51). Academic.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom. Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(3), 550-558.
- Ryans, D.G. (1970). *Characteristics of teachers*. American Council on Education
- Rydell, A. M., Bohlin, G., and Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment and Human Development, 7*(2), 187-204.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213-231.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.
- Scatliffe, N., Casavant, S., Vittner, D., & Cong, X. (2019). Oxytocin and early parent-infant interactions: A systematic review. *International journal of nursing sciences, 6*(4), 445-453.
- Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (2004). Community in school as key to student growth: findings from the Child Development Project. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M.C. Wang, and H.J. Wahlberg (Eds.) *Building Academic Success on Social and Emotional Learning* (pp. 189-205). Teachers College Press.
- Scharfe, E., & Bartholomew, K. (1994). Reliability and stability of adult attachment patterns. *Personal Relationships, 1*(1), 23-44
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *The Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71-92.
- Schofield, G., & Beek, M. (2009). Growing up in foster care: Providing a secure base through adolescence. *Child & Family Social Work, 14*(3), 255-266.
- Schonert-Reichl, K.A. & Hymel, S. (2007). Educating the hearts as well as the mind. Social and Emotional Learning for School and Life Success. *Education Canada, 47*(2), 20-25.
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A. & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health, 4*(1), 1-21.

- Schore, A. N. (2002). Advances in neuropsychanalysis, attachment theory, and trauma research: Implications for self psychology. *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), 433–484.
- Schore, A.N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. W.W. Norton & Co.
- Schuengel, C., & van IJzendoorn, M.H. (2001). Attachment in mental health institutions: A critical review of assumptions, clinical implications, and research strategies. *Attachment & Human Development*, 3(3), 304–323.
- Schuengel, C. (2012). Teacher-child relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, 14(3), 329–336.
- Schwartz, D., Proctor, L.J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of consulting and clinical psychology*, 68(4), 670–683.
- Schwartz, E., & Davis, A. S. (2006). Reactive attachment disorder: Implications for school readiness and school functioning. *Psychology in the Schools*, 43(4), 471–479.
- Scott, S., Riskman, J., Woolgar, M., Humayun, S., & O'Connor, T.G. (2011). Attachment in adolescence: Overlap with parenting and unique prediction of behavioural adjustment. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 52(10), 1052–1062.
- Seibert, A. C., & Kerns, K. A. (2009). Attachment figures in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 347–355.
- Sethi, A., Mischel, W., Aber, J. L., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (2000). The role of strategic attention deployment in development of self-regulation: Predicting preschoolers' delay of gratification from mother–toddler interactions. *Developmental psychology*, 36(6), 767–777.
- Shah, P. E., Fonagy, P., & Strathearn, L. (2010). Is attachment transmitted across generations? The plot thickens. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 15(3), 329–345.
- Shahinfar, A., Kupersmidt, J. B., & Matza, L. S. (2001). The relation between exposure to violence and social information processing among incarcerated adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 110(1), 136.
- Shai, D., & Fonagy, P. (2014). Beyond words: Parental embodied mentalizing and the parent-infant dance. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Mechanisms of social connection from brain to group* (pp. 185-203). American Psychological Association.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education & Development*, 12(1), 73–96.
- Shlafer, R. J., Raby, K. L., Lawler, J. M., Hesemeyer, P. S., & Roisman, G. I. (2015). Longitudinal associations between adult attachment states of mind and parenting quality. *Attachment & Human Development*, 17(1), 83–95.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26(6), 978–986.

- Shoffner, M. (2008). Informal reflection in pre-service teacher reflection. *Reflective Practice*, 9(2), 123–134.
- Shoffner, M. (2009). The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 783–789.
- Shulman, S., Elicker, J., & Sroufe, L. A. (1994). Stages of friendship growth in preadolescence as related to attachment history. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 341–361.
- Siegel, D.J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. Guilford Press.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Press
- Silver, R.B., Measelle, J., Essex, M., & Armstrong, J.M. (2005). Trajectories of externalizing behavior problems in the classroom: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39–60.
- Silverman, I. W., & Ragusa, D. M. (1990). Child and maternal correlates of impulse control in 24-month-old children. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 116(4), 435–453.
- Silverman, I. W., & Ragusa, D. M. (1992). A short-term longitudinal study of the early development of self-regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(4), 415–435.
- Silverman, I. W., & Ippolito, M. F. (1995). Maternal antecedents of delay ability in young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(4), 569–591.
- Silverman, I. W. (2003). Gender differences in delay of gratification: A meta-analysis. *Sex roles*, 49(9), 451–463.
- Šimleša, S., & Cepanec, M. (2008). Razvoj izvršnih funkcija i njihovih neuroloških korelata. *Suvremena psihologija*, 11(1), 55–72.
- Simpson, J. A., Rholes, W. S., & Nelligan, J. S. (1992). Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(3), 434–446.
- Sizer, T. R. (1999). No two are quite alike. *Educational Leadership*, 57(1), 6–11.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Smallbone, S. W., & Dadds, M. R. (1998). Childhood attachment and adult attachment in incarcerated adult male sex offenders. *Journal of Interpersonal Violence*, 13(5), 555–573.
- Smith, D. (2006). *School experience and delinquency at ages 13 to 16. Edinburgh study of youth transitions and crime, number 13*. Edinburgh Centre for Law and Society, University of Edinburgh.
- Smyth, J. (1995). *Critical Discourses on Teacher Development*. Cassell.
- Solomon, J., & George, C. (1999). The place of disorganization in attachment theory: Linking classic observations with contemporary findings. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (Vol. 23, pp. 3–32). Guilford Press.

- Solomon, D., Watson, M. S., & Battistich, V.A., (2002). Teaching and school effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook for research on teaching* (pp. 231–260). American Educational Research Association.
- Sonnier, I. L. (1989). *Affective education: methods and techniques*. Educational Technology Publications.
- Sosic-Vasic, Z., Kröner, J., Schneider, S., Vasic, N., Spitzer, M., & Streb, J. (2017). The association between parenting behavior and executive functioning in children and young adolescents. *Frontiers in psychology*, 8, 472.
- Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: a study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*, 104(7), 1393–1421.
- Speltz, M. L. (1990). The treatment of preschool conduct problems: An integration of behavioral and attachment concepts. In M.T. Greenberg & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 399–426). University of Chicago Press.
- Spieker, S. J., Nelson, D. C., Petras, A., Jolley, A., & Barnard, C. (2003). Joint influence of child care and infant attachment security for cognitive and language outcomes of low-income toddlers. *Infant Behavior & Development*, 26(3), 326–344.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children’s academic success. *Child development*, 83(4), 1180–1195.
- Spilt, J. L., Vervoort, E., & Verschueren, K. (2018). Teacher-child dependency and teacher sensitivity predict engagement of children with attachment problems. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 419.
- Sroufe, L. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 16, pp. 41–91). Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (1989). Psychopathology as developmental deviation. In D. Cicchetti (Ed.), *The emergence of a discipline: Rochester symposium on developmental psychopathology* (pp. 30–40). Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. A. (1999). One social world: The integrated development of parent–child and peer relationships. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), *Relationships as developmental contexts* (pp. 241–261). Erlbaum.
- Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E.A., & Collins, W.A. (2005). *The development of the person*. Guilford Press
- Sroufe, A. & Siegel, D. (2011). *The verdict is in: The case for attachment theory*. <http://www.drdansiegel.com/uploads/1271-the-verdict-is-in.pdf>
- Steele, H., & Steele, M. (Eds.). (2017). *Handbook of attachment-based interventions*. Guilford Publications.
- Stefanović Stanojević, T. (2000). *Afektivno vezivanje – transgeneracijski prenos*, Magistarski rad. Filozofski fakultet Beograd.

- Stefanović Stanojević, T. (2007). Afektivna vezanost kao kroskulturni fenomen. U: N. Hanak & A. Dimitrijević (Ur). *Afektivno vezivanje, teorija, istraživanje, psihoterapija* (str. 45–65). Centar za izdavačku delatnost Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Stefanović Stanojević, T. Z. S. (2011). *Afektivna vezanost: razvoj, modaliteti i procena*. Filozofski fakultet Niš.
- Stefanović Stanojević, T., Mihić, I., & Hanak, N. (2012). *Afektivna vezanost i porodični odnosi: razvoj i značaj*. Centar za primenjenu psihologiju.
- Stefanović Stanojević T., Tošić Radev, M., Velikić, D. (2015). Maternal attachment and children's emotional and cognitive competences. *Psihologijske teme*, 24(1), 51–69.
- Stefanović Stanojević, T., & Tošić Radev, M. (2017). Disorganized attachment: or Transgenerational Trauma transmission. In J. Opsenica Kostić, M. Tošić-Radev, D. Todorović, A. Pesikan (Eds.) *International Thematic Proceedia Contemporary Psychology and Practice* (55–71). Filozofski fakultet Niš.
- Stefanović Stanojević T., Tošić Radev, M., Bogdanović, A. (2018). *Strah je najgore mesto: Studija o traumi iz ugla teorije afektivne vezanosti*. Centar za primenjenu psihologiju.
- Stefanović Stanojević, T. (2019). Dete, porodica i trauma. U: T. Mirović & M. Tomašević (Ur.): *Trauma naša priča* (str. 493–553). Centar za shema terapiju Beograd.
- Stefanović Stanojević, T. (2020). *Ljubav ili TRIP - privlačnost, požuda, trivrženost: teorija i tipovi ljubavi*. Data status.
- Stojić, O., Divljan, S., & Avramov, N. (2010). Adaptacija dece jaslenog uzrasta u kontekstu teorije afektivne vezanosti: iskustva predškolskih ustanova Srema. *Primenjena psihologija*, 3(4), 357–376.
- Stojilković, A. & Tošić-Radev, M. (2017). Attachment among juvenile delinquents. *Educational Alternatives*, 15, 137–145.
- Stojilković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Proceedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960–966.
- Stojilković, S. (2014). *Psihološke karakteristike nastavnika*. Filozofski fakultet Niš.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., & Conduct Problems Prevention Research Group. (1998). The implications of different developmental patterns of disruptive behavior problems for school adjustment. *Development and Psychopathology*, 10(3), 451–467.
- Stright, A. D., Gallagher, K. C., & Kelley, K. (2008). Infant temperament moderates relationships between maternal parenting in early childhood and children adjustment in first grade. *Child Development*, 79(1), 186–200.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stumbo, C., & McWalters, P. (2010). Measuring effectiveness: What will it take? *Educational Leadership*, 68(4), 10–15.

- Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The Relationship Between Teacher and Student Behavior in Classrooms for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Transactional Processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1–14.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.
- Swan, P., & Riley, P. (2012). “Mentalization”: A Tool to Measure Teacher Empathy in Primary School Teachers. *Australian Association for Research in Education (NJ1)*.
- Swan, P., & Riley, P. (2015). Social connection: empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*, 33(4), 220–233.
- Taylor R. D., & Dymnicki A.B. (2007). Empirical Evidence of Social and Emotional Learning’s Influence on School Success: A Commentary on “*Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?*,” a book edited by Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, and Herbert J. Walberg. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 225–231.
- Teo, A. Carlson, E, Mathieu, P. Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1996). A prospective longitudinal study of psychological predictors of achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 285–306
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers’ empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48–82.
- Thijs, J. T., & Koomen, H. M. Y. (2008). Task-related interactions between kindergarten children and their teachers: the role of emotional security. *Infant and Child Development*, 17(2), 181–197.
- Thomas, J. A., & Montgomery, P. (1998). On becoming a good teacher: Reflective practice with regard to children’s voices. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 372–380.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Mono-graphs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52.
- Thompson, R.A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 265–286). The Guilford Press.
- Thompson, S., Greer, J. G., & Greer, B. B. (2004). Highly Qualified for Successful Teaching: Characteristics Every Teacher Should Possess. *Essays in Education (online journal)*, 10, 1–9. <http://www.usca.edu/essays/vol102004/thompson.pdf>
- Thompson, R. A. (2005). Multiple relationships multiply considered. *Human Development*, 48(1-2), 102–107.
- Torres del Castillo, R. M. (1996). Without the reform of teacher education there will be no reform of education. *Prospects*, 26(3), 447–467.
- Tošić, M., Baucal, A., & Stefanović-Stanojević T. (2013). Odnos afektivne vezanosti i kognitivnog razvoja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 42–62.
- Tošić Radev, M. (2016). *Afektivna uloga nastavnika: Konceptualizacija i empirijska provera konstrukta*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Beograd.

- Tošić Radev, M., Stojilković, A., Stefanović-Stanojević, T., Vidanović, S., Andjelković, V. (2016). Capacity For Reflection As A Predictor Of Children's Readiness For Elementary School. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, Volume XVI, 817–827
- Tošić Radev, M., & Pešikan, A. (2017b). Emocije u školi: smetnja ili podrška učenju? *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 49(2), 261–278.
- Tošić Radev, M., Pešikan, A. (2017a). „Komadić koji nedostaje“ u procesu obrazovanja: socioemocionalno učenje. *Nastava i vaspitanje*, LXVI(1), 37–54.
- Tošić Radev, M., Pešikan, A. (2021). Ličnost i afektivna uloga omiljenih i neomiljenih nastavnika. *Godišnjak za pedagogiju*, VI/2, 53–69.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 148–170.
- Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T. B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child psychiatry*, 17(1), 1–13.
- Tung, E. (2001). Teacher Development and Affective Education. *Educational Research Journal*, 16(1), 51–67.
- Twemlow, S. W. (2000). The roots of violence: converging psychoanalytic explanatory models for power struggles and violence in schools. *Psychoanalytic Quarterly*, 69(4), 741–785
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F.C. (2001). A social systems – power dynamic approach for preventing school violence. In Shafi i M, Shafi i S (eds.), *School Violence: Contributing Factors, Management, and Prevention*. American Psychiatric Press, Inc.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2005a). A developmental approach to mentalizing communities: I. A model for social change. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69(4), 265–281.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P. L., & Sacco, F.C. (2005b). A developmental approach to mentalizing communities: II. The Peaceful Schools experiment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69(4), 282–304.
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2012). *Preventing bullying and school violence*. American Psychiatric Publishing
- Twemlow, S., Fonagy, P., Campbell, C., & Sacco, F. C. (2017). *Attachment and Mentalization Efforts to Promote Creative Learning in Kindergarten through Fifth Grade Elementary School Students with broad extension to all grades and some organizations*. Guilford Press.
- U.S. Department of Health and Human Services. (1999). *Mental health: A report of the Surgeon General*. U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services, National Institutes of Health, National Institute of Mental Health.
- Umemura, T., Jacobvitz, D., Messina, S., & Hazen, N. (2013). Do toddlers prefer the primary caregiver or the parent with whom they feel more secure? The role of toddler emotion. *Infant Behavior and Development*, 36(1), 102–114.

- UNICEF (2001). *Primary education in the Federal Republic of Yugoslavia – analysis and recommendations*. UNICEF Belgrade Office.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45(1), 73–82.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67–77.
- Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., Intra, F. S., Bracaglia, E., & Marchetti, A. (2016). Promoting mentalizing in pupils by acting on teachers: Preliminary Italian evidence of the "Thought in Mind" Project. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–12.
- Valsiner, J. (1988). *Child development within culturally structured environments: Parental cognition and adult-child interaction* (Volume 1). Ablex Publishing Corporation.
- Van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. New directions for child development*, Vol. 57 (pp. 5–24). Jossey-Bass.
- Van Ijzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: a meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological bulletin*, 117(3), 387.
- Van Ijzendoorn, M. H., Dijkstra, J., & Bus, A. G. (1995). Attachment, intelligence and language: A meta analysis, *Social Development*, 4(2), 115–128.
- Van Ijzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and psychopathology*, 11(2), 225–250.
- Van Ijzendoorn, M. H. (2005). Attachment in social networks. *Human Development*, 48(1/2), 85–88.
- Van Ijzendoorn, M. H., Rutgers, A. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Swinkels, S. H., van Daalen, E., Dietz, C., Naber, F., Buitelaar, J. K., Van Engeland, H. (2007) Parental sensitivity and attachment in children with autism spectrum disorder: Comparison with children with mental retardation, with language delays, and with typical development, *Child Development*, 78(2), 597–608.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD ECCRN. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737–756.
- Vandevivere, E., Braet, C., & Bosmans, G. (2015). Under which conditions do early adolescents need maternal support?. *The Journal of Early Adolescence*, 35(2), 162–169.
- Vaughn, B. E., Kopp, C. B., Krakow, J. B., Johnson, K., & Schwartz, S. S. (1986). Process analyses of the behavior of very young children in delay tasks. *Developmental Psychology*, 22(6), 752.
- Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (1999). Attachment and temperament: Redundant, independent, or interacting influences on interpersonal adaptation and personality development? In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 198–225). The Guilford Press.

- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Venta, A., & Sharp, C. (2015). Mentalizing mediates the relation between attachment and peer problems among inpatient adolescents. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 14(3), 323-340.
- Veríssimo, M., Torres, N., Silva, F., Fernandes, C., Vaughn, B. E., & Santos, A. J. (2017). Children's representations of attachment and positive teacher-child relationships. *Frontiers in psychology*, 8, 2270.
- Verschuere, K., & Marcoen, A. (2005). Perceived security of attachment to mother and father: Developmental differences and relations to self-worth and peer relationships at school. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 212-230). Guilford Press.
- Verschuere, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14(3), 233-248.
- Verschuere, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachmentperspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211.
- Verschuere, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachmentperspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2015 (148), 77-91.
- Vigotski, L. S. (1983). *Mišljenje i govor*. Nolit.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107-1115
- Vukčević, B. (2009) The patterns of attachment and formal-operational thinking. *Godišnjak za psihologiju*, 6(8), 95-111.
- Wallin, D. J. (2007). *Attachment in Psychotherapy*. Guilford Press.
- Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: Concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, 4(1), 9-17.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Waters, E. (1997). The Attachment Q-set Advisor [On-line]. <http://www.psychology.sunysb.edu/ewaters/measures/aqs.htm>
- Wei, M., Den Brok, P., & Zhou, Y. (2009). Teacher interpersonal behaviour and student achievement in English as a foreign language classrooms in China. *Learning Environments Research*, 12(3), 157-174.
- Weinfield, N. S., Sroufe, A., Egeland, B., & Carlson, E. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 68-88). New Guilford Press.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Harvard University Press.

- Weissberg, R. P., & Durlak, J. (2005). Social and Emotional Learning for School and Life Success. Invited address for the Society for Community Research and Action (APA Division 27) Distinguished Contribution to Theory and Research Award at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Wellborn, J. & Connel, J. (1987). Manual for the Rochester Assessment Package for Schools (RAPS). Unpublished manuscript. University of Rochester.
- Welsh, M. C., & Pennington, B. F. (1988). Assessing frontal lobe function in children: Views from developmental psychology. *Developmental Neuropsychology*, 4(3), 199–230.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behaviour and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357–364.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 211–230). Routledge.
- Whipple, N., Bernier, A., & Mageau, G. A. (2011). A dimensional approach to maternal attachment state of mind: Relations to maternal sensitivity and maternal autonomy support. *Developmental Psychology*, 47(2), 396–403.
- Wilson, J. (1991). The Teacher: Theory and Practice in Teacher Education, *Oxford Review of Education*, 17(1), 115–122.
- Wolf, D. P., Rygh, J., & Altshuler, J. (1984). Agency and experience: Actions and states in play narratives. In I. Bretherton (ed.), *Symbolic play* (pp. 195–214). Academic Press.
- Wolk, S. (2001). The benefits of exploratory time. *Educacional Leadership*, 59(2), 56–59.
- Wolke, D., Eryigit-Madzwamuse, S., & Gutbrod, T. (2013) Very preterm/very low birthweight infants' attachment: Infant and maternal characteristics, *Archives of Disease in Childhood. Fetal and Neonatal Edition*, 99(1), 70–75.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161–1191). Lawrence Erlbaum Associates.
- Yen, C. J., Konold, T. R., & McDermott, P. A. (2004). Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement?. *Journal of School Psychology*, 42(2), 157–169.
- Yunger, J. L., Corby, B. C., & Perry, D. G. (2005). Dimensions of attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 89–114). Guilford Press.
- Zajac, K., & Kobak, R. (2006). Attachment. In G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 379–389). Washington, DC: National Association of School Psychologists
- Zazo, R. (1980). *Poreklo čovekove osećajnosti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

- Zimmerman, A. J. (2015). *Symptoms of Disordered Attachment in High-Risk Populations: Prevalence, Risk-Factors, and Prevention*. Doctoral thesis. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU).
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004a). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zins, J. E., Walberg, H. J., & Weissberg, R. P. (2004b). Getting to the heart of school reform: Social and emotional learning for school success. *NASP Communiqué*, 33(3), 33–35.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2004c). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (pp. 23–39). Teachers College Press
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006a). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2&3), 233–255.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006b). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). National Association of School Psychologists.
- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2014). Functioning of social skills from middle childhood to early adolescence in Hungary. *International Journal of Emotional Education*, 6(2), 54–68.
- Zsolnai, A., & Szabó, L. (2020). Attachment aware schools and teachers. *Pastoral Care in Education*, 1–17.

Milica Tošić Radev
NASTAVNIK KAO SIGURNA BAZA:
Afektivna vezanost u učionici

Izdavač
FILOZOFSKI FAKULTET
UNIVERZITETA U NIŠU

Za izdavača
Prof. dr Natalija Jovanović, dekanica

Koordinatorica Izdavačkog centra
Doc. dr Sanja Ignjatović, prodekanica za naučnoistraživački rad

Lektura
Jelena Stošić

Tehničko uredništvo
Toni Radev (Ilustracija za korice)
Darko Jovanović (Dizajn korice)
Milan D. Randelović (Prelom)
Irena Veljković (Digitalizacija)

Format
17 x 24 cm

Tiraž
50 primeraka

Štamparija
SVEN, Niš.

Niš, 2022.

ISBN 978-86-7379-602-4

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.12:159.923.3
159.942-057.874
37.064.2
37.018.2

ТОШИЋ Радев, Милица, 1984-
Nastavnik kao sigurna baza : afektivna vezanost u učionici /
Milica Tošić Radev. - Niš : Univerzitet, Filozofski fakultet,
2022 (Niš : Sven). - 214 стр. : graf. prikazi, tabele ; 24 cm
Тираж 50. - Напомене и библиографске референце уз
текст. - Библиографија: стр. 173-214.

ISBN 978-86-7379-602-4

а) Наставници -- Личност б) Ученици -- Афективна
везаност в) Наставници -- Ученици

COBISS.SR-ID 80127753

„Rukopis je zasnovan na savremenim i relevantnim saznanjima iz oblasti socio-emocionalnog razvoja i teorije afektivne vezanosti s jedne strane i psihologije obrazovanja sa druge, i bavi se vrlo relevantnom temom u oblasti u kojoj nedostaju pisani radovi na našem jeziku, a time i čini dostupnim savremena saznanja koja su značajna za obrazovanje kako psihologa tako i samih nastavnika.“

Iz recenzije prof. dr Ksenije Krstić

„Savremeni pristupi u obrazovanju nakon predškolskog, „stavljaju na sto“ temu iskustava u odnosima unutar škole i razmatranje prirode i funkcije emocionalne komponente odnosa nastavnika i učenika. Ova tema postaje naročito značajna za decu sa manje kvalitetnim iskustvima brige u drugim relacijama kojima pripadaju. Kompenzatorna priroda, ali i sam kvalitet odnosa učenika sa nastavnicima, preduslov je njihovog ostanka u školi, dosezanja obrazovnih ciljeva, funkcionalnog učešća u vršnjačkoj zajednici, pa i mentalnog zdravlja i dobrobiti. Zato je veoma važno načiniti ovu monografiju dostupnom za čitanje, analizu i potencijalno otvaranje daljih pitanja i koraka u razvoju kvalitetnije prakse obrazovanja u našoj zemlji.“

Iz recenzije prof. dr Ivane Mihić

„Brižljivo osmišljena i napisana krajnje razumljivo pojedina poglavlja opisuju sve dimenzije nastavničke moći, od akcije preko brige do poverenja, kao i konkretne poteze kojima se ostvaruje boljitak kod dece. Smatram da monografija „Nastavnik kao sigurna baza: afektivna vezanost u učionici“ ima veliku teorijsku, istraživačku i preventivnu vrednost i verujem da bi njeno objavljivanje bilo višestruko korisno istraživačima, praktičarima, nastavnicima, a konačno i svoj bivšoj i sadašnjoj deci i njihovim porodicama.“

Iz recenzije prof. dr Tatjane Stefanović Stanojević

